



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
Programa: Doctorado en Educación
Línea de investigación: Saberes, Educación y Tecnología



**APROXIMACIÓN TEÓRICA SOBRE LA GESTIÓN DIRECTIVA ORIENTADA A LA
TRANSFORMACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA DESDE EL PENSAMIENTO
CRÍTICO.**

**Trabajo de Grado (Tesis Doctoral) presentada como requisito parcial para optar
al Grado de Doctor en Educación**

Autor: Murillo Liliana
Tutor: Depablos Leymar

Rubio, mayo de 2026



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
SECRETARÍA

A C T A

Reunidos el día jueves, cinco de marzo de dos mil veintiséis, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio,” los Doctores: **LEYMAR DEPABLOS (TUTORA)**, **FREDY BENTI**, **CARMEN NARVÁEZ**, **ALIX MOLINA** y **YOLANDA GÓMEZ**, Cédulas de Identidad Números V.-16420722, V.-1583804, V.-12464824, V.-8098412 y V.-5675465, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 698, con fecha del 23 de Febrero de 2026, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducientes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: **“APROXIMACIÓN TEÓRICA SOBRE LA GESTIÓN DIRECTIVA ORIENTADA A LA TRANSFORMACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA DESDE EL PENSAMIENTO CRÍTICO.”**, presentado por la participante **MURILLO CARRILLO LILIANA**, cédula de ciudadanía N° CC.-60394306 / Pasaporte N° P.-BH546092, como requisito parcial para optar al título de **Doctor en Educación**, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.

DRA. LEYMAR DEPABLOS
C.I.N° V.- 16420722

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTORA

DRA. CARMEN NARVÁEZ
C.I.N° V.- 12464824

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. FREDY BENTI
C.I.N° V.- 1583804

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. ALIX MOLINA
C.I.N° V.- 8098412

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. YOLANDA GÓMEZ
C.I.N° V.-5675465

UNIVERSIDAD MILITAR BOLIVARIANA DE VENEZUELA

TABLA DE CONTENIDOS

ACEPTACIÓN DEL TUTOR	2
TABLA DE CONTENIDOS	5
LISTA DE TABLAS	8
LISTA DE FIGURAS	9
RESUMEN	11
INTRODUCCIÓN	12
SECCIÓN I	14
el problema	14
Planteamiento del Problema	14
Objetivos de la Investigación	22
Objetivo General:	22
Objetivos Específicos:	22
Justificación de la Investigación	22
SECCIÓN II	26
MARCO REFERENCIAL	26
Antecedentes de la investigación	26
Ámbito Internacional	26
Fundamentación Ontológica	32
Fundamentación Paradigmática	33
Fundamentación Axiológica	34
Realidad Contextual	35
Mirada Histórica de la Gestión Directiva	35
La Gestión Directiva	41
La Gestión Directiva en el Contexto Colombiano.	44
Calidad Educativa	51
Calidad Educativa: Indicadores de Calidad y Aprendizaje	54

Contextualización Legal.....	59
Unidades de análisis.....	62
SECCIÓN III	63
METODOLOGÍA.....	63
Paradigma de la Investigación.....	63
Enfoque de la Investigación.....	64
Informantes.....	65
Escenario de la investigación	66
El Método	67
Técnicas e instrumentos de recolección de información.	69
Procesamiento de Análisis de datos o información.	70
Triangulación	70
Criterios de credibilidad: Transferibilidad, la Confirmabilidad y la Relevancia	71
SECCIÓN IV	73
HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN	73
Categoría Central: Gestión Directiva (GD).....	74
Subcategoría: Funciones de la Gestión Directiva (FGD)	76
Categoría Emergente: Liderazgo Educativo (LE)	81
Subcategoría: Estrategias Gerenciales (EG).....	85
Categoría Emergente: Gestión Transformadora (GT)	90
Subcategoría: Desempeño Docente (DC)	93
Categoría emergente: Comunicación Efectiva (COE)	97
Subcategoría Habilidades Gerenciales (HG).....	102
Categoría emergente: Gestión Estratégica Organizacional (GEO)	105
Categoría Central: Calidad Educativa.....	109
Subcategoría: Desarrollo Profesional (DP).....	111

Categoría Emergente: Calidad Educativa desde el Pensamiento Crítico (CEPC)	115
Subcategoría: Gestión Académica (GA)	120
Categoría Emergente: Trabajo en Equipo (TE)	124
Subcategoría: Políticas Educativas (PE)	129
Categoría emergente: Comunidad Educativa (CE)	133
Subcategoría: Liderazgo Pedagógico Directivo (LPD)	138
Categoría emergente: Planeación Estratégica (PLE)	142
Subcategoría: Toma de Decisiones (TD)	146
Categoría Emergente: Integración Escuela-Comunidad (IEC)	150
Subcategoría: Evaluación y Mejora Continua (EMC)	155
Categoría Emergente: Participación Activa (PA)	160
APROXIMACIÓN TEÓRICA	165
SECCIÓN V	165
Develar elementos teóricos sobre la gestión directiva para la optimización de los cambios en la calidad educativa desde el pensamiento crítico del directivo y docentes en la Institución Colegio Camilo Torres	165
La Gestión Directiva como Acción Reflexiva	166
La Comunicación como mediadora del Cambio Educativo	169
El Liderazgo ético como motor de Cultura Escolar	172
La Planeación Estratégica como mecanismo de Calidad	174
Participación activa como generadora de sentido	177
Reflexiones finales	180
Referencias	181
Anexo A-1	191
Anexo A-2	182

LISTA DE TABLAS

Tabla 1	Conceptualización De Gestión Directiva	43
Tabla 2	Unidades de análisis	62
Tabla 3	Criterios de selección en los Informantes clave.	66
Tabla 4	Sistematización de categorías	74
Tabla 5	Matriz de respuesta de los informantes	182

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Promedio de puntajes por área de conocimiento: comparación entre Colombia y el promedio de la OCDE durante el período 2012-2022.....	17
Figura 2	Mirada Histórica de la Gestión Directiva.....	40
Figura 3	Características del Rector	50
Figura 4	Dimensiones sobre la Calidad Educativa	55
Figura 5	Indicadores para Evaluar la Calidad Educativa según la UNESCO (2005)	57
Figura 6	Características Fundamentales que resaltan la Calidad Educativa (Hernández y Tobón, 2016).....	59
Figura 7	Bases Legales	61
Figura 8	Subcategoría Funciones de la Gestión Directiva (FGD).....	81
Figura 9	Categoría Emergente: Liderazgo Educativo (LE)	85
Figura 10	Subcategoría: Estrategias Gerenciales (EG).....	89
Figura 11	Categoría Emergente: Gestión Transformadora (GT)	93
Figura 12	Subcategoría: Desempeño Docente (DC)	97
Figura 13	Categoría emergente: Comunicación Efectiva (COE)	101
Figura 14	Subcategoría Habilidades Gerenciales (HG).....	105
Figura 15	Categoría emergente: Gestión Estratégica Organizacional (GEO)	108
Figura 16	Subcategoría: Desarrollo Profesional (DP).....	115
Figura 17	Categoría Emergente: Calidad Educativa desde el Pensamiento Crítico (CEPC).....	119
Figura 18	Subcategoría: Gestión Académica (GA).....	124
Figura 19	Categoría Emergente: Trabajo en Equipo (TE)	128
Figura 20	Subcategoría: Políticas Educativas (PE)	133
Figura 21	Categoría emergente: Comunidad Educativa (CE)	137
Figura 22	Subcategoría Liderazgo Pedagógico Directivo (LPD)	142
Figura 23	Categoría emergente: Planeación Estratégica (PLE)	146
Figura 24	Subcategoría: Toma de Decisiones (TD)	150
Figura 25	Categoría Emergente: Integración Escuela-Comunidad (IEC)	155
Figura 26	Subcategoría: Evaluación y Mejora Continua (EMC)	160

Figura 27	Categoría Emergente: Participación Activa (PA).....	164
Figura 28	La Gestión Directiva como Acción Reflexiva	168
Figura 29	La Comunicación como mediadora del Cambio Educativo	171
Figura 30	El Liderazgo ético como motor de Cultura Escolar.....	173
Figura 31	Planeación estratégica como mecanismo de calidad	176
Figura 32	La Participación Activa como generadora de Sentido	178



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
Programa: Doctorado En Educación
Unidad de investigación: Educación Cultura y Cambio



Línea de investigación: Saberes, Educación y Tecnología

APROXIMACIÓN TEÓRICA SOBRE LA GESTIÓN DIRECTIVA ORIENTADA A LA TRANSFORMACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA DESDE EL PENSAMIENTO CRÍTICO.

Trabajo de Grado (Tesis Doctoral) presentada como requisito parcial para optar al grado de Doctor en educación

Autor: Murillo Liliana
Tutor: Depablos Leymar
Fecha: Mayo 2026

RESUMEN

El proceso de gestión directiva en espacios escolares, orientado a garantizar la calidad educativa, supone un desafío cada vez mayor debido a los constantes cambios con objetivos educativos generados por un entorno dinámico y acelerado. En este contexto, la investigación se enfocó en Generar una aproximación teórica sobre la gestión directiva para la optimización de los cambios en la calidad educativa desde el pensamiento crítico del directivo y docentes en la Institución Colegio Camilo Torres. La metodología que se asumió fue un paradigma interpretativo en relación con la naturaleza subjetiva del conocimiento. Asimismo, un enfoque cualitativo que permitió a la investigadora obtener una comprensión más profunda del foco del estudio. En cuanto al método, fue de naturaleza fenomenológica, lo que ayudó en la comprensión de las percepciones de los profesores sobre la gestión directiva. El estudio se llevó a cabo en la institución educativa, Colegio Camilo Torres, ubicada en la carretera 55 entre Cúcuta y Puerto Santander, en Colombia. Las técnicas incluyeron la observación, entrevistas estructuradas y otros procesos cualitativos para obtener datos relevantes. Los resultados destacan la gestión directiva como acción reflexiva es una práctica relacional que articula los siguientes elementos teóricos: la comunicación como mediadora del cambio educativo, el liderazgo ético como motor de la cultura escolar, la planeación estratégica como mecanismo de calidad y la participación activa como generadora de sentido; estos elementos teóricos surgieron como herramientas de transformación institucional.

Descriptores: Calidad educativa, gestión educativa, pensamiento crítico.

INTRODUCCIÓN

Por la naturaleza de los cambios y transformaciones sociales, se hace necesaria la construcción de un estilo de liderazgo que integre la cultura de organización con los elementos de la comunicación, la pedagogía, la administración, la política de la organización y la comunidad. Para ello, es importante tener una comprensión amplia de la realidad que se vive en cada organización, y en formas que la educación es un sistema que se interrelaciona y se interdependencia con otros. Desde esta perspectiva, la gestión directiva se encamina más allá de la simple administración de recursos y de la organización de los procesos, sino que se orienta en la transformación y la mejora de la institución. Esto, por supuesto, tiene que ver con el establecimiento de condiciones que favorezcan el desarrollo y la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de esta manera, contribuya a la mejora institucional del sistema educativo.

La enseñanza no se trata solo de la transmisión de conocimientos de un docente a un estudiante. Enseñar es un proceso formativo integral que incorpora las dimensiones antropológica, cultural y sociológica de la construcción de la identidad. Educar significa formar personas que puedan involucrarse y ser socialmente responsables y reactivas a su contexto. Para Luengo (2004), el ser humano necesita encontrarse con otros para convertirse en un ciudadano completo. A través de esta interacción, se interiorizan normas, principios y comportamientos socialmente aceptados. Este proceso promueve el aprendizaje significativo y el desarrollo personal. Por lo tanto, la experiencia educativa debe entenderse como un espacio para la construcción colectiva. La educación y la formación no se limitan al ámbito académico; también se centran en las dimensiones éticas y sociales del individuo.

La gestión directiva, desde este punto de vista, cobra una relevancia particular. No solo orienta procesos académicos y administrativos, sino que también crea espacios y ambientes propicios para la convivencia y la participación. La acción del directivo afecta la construcción de ambientes para el diálogo, la cooperación y el fortalecimiento de los valores de la institución. por tanto, a través de ella, se articula con la visión de la institución

de gestión y la cotidianidad de la práctica pedagógica. La gestión directiva, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2008), se entiende como el conjunto de acciones dirigidas a la planificación y orientación de forma estratégica del quehacer institucional, así como a la creación de una cultura organizacional sólida, a la articulación con la comunidad como punto central para el desarrollo de la calidad de la educación.

La presente tesis doctoral tiene como objetivo generar una aproximación teórica sobre la gestión directiva para la optimización de los cambios en la calidad educativa desde el pensamiento crítico del directivo y docentes en la Institución Colegio Camilo Torres. Con el fin de lograr este objetivo, la investigación está estructurada en cinco secciones claramente marcadas. La primera sección presenta el problema de investigación, los objetivos y la justificación que apoya el estudio. La segunda desarrolla el estado del arte, los antecedentes y las bases teóricas y legales que sustentan la investigación. La tercera sección presenta el enfoque metodológico desde un paradigma interpretativo y un enfoque cualitativo. Finalmente, las secciones cuarta y quinta describen las categorías emergentes y los aportes teóricos construidos a partir del proceso reflexivo final.

SECCIÓN I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

En las últimas décadas, el desarrollo educativo de América Latina y el Caribe ha avanzado significativamente, específicamente en los niveles de educación primaria y secundaria. La mayoría de los países de la región han logrado avances significativos en áreas clave de desarrollo, y el marco general de desarrollo de la economía subyacente también ha mejorado en la región. Las mejoras realizadas han resultado en un aumento en las tasas de matrícula y de finalización, especialmente en el nivel primario, dentro de la región (UNESCO 2015). La educación es un derecho humano y un medio para el desarrollo sostenible y la equidad. Esta es la clave para desarrollar un futuro sostenible y próspero que no solo crezca, sino que también ofrezca oportunidades para todos.

Para los países desarrollados, con economías modernas, el conocimiento se ha convertido en un activo intangible, esencial para todos los niveles de producción de un país y para el desarrollo socioeconómico. En esa línea, Sebastián y Benavides (2008) señalan que:

En la actualidad, existen nuevos elementos que han planteado cambios profundos en la lógica de los procesos de obtención del conocimiento, así como múltiples oportunidades para el afianzamiento de las relaciones ciencia-tecnología-gobernabilidad, como expresión del papel social del desarrollo científico y tecnológico (p.36).

Los autores indican que la forma en que hoy se adquiere el conocimiento ha cambiado. En otras palabras, afirman que no solo transforma las formas de aprender y generar conocimiento, sino que crea la capacidad para establecer vínculos más estrechos entre ciencia, tecnología y gobernanza. Estos vínculos muestran, por ejemplo,

cómo el progreso social y tecnológico ha llegado a trascender sus aspectos tecnológicos y a convertirse en una parte integral del progreso social. Así, el contrapeso de la ciencia, la educación y la tecnología y la gobernanza social del futuro es el bienestar colectivo por el que se aboga.

En contraste, abordar la educación en América Latina es un proceso altamente complejo. Los contextos y realidades multifacéticos de cada país hacen que sea un desafío elaborar definiciones que sean apropiadas y lo suficientemente amplias para este variado entorno. (Escribano, 2016). El autor destaca la naturaleza compleja que involucra la educación en América Latina, enfatizando que cada país opera bajo realidades diferentes que son cultural, histórica, económica y socialmente determinadas, por lo tanto, lograr un marco unificado es casi imposible. Además, sugiere que hay una necesidad de un marco que sea pluralista y particularista lo suficiente como para permitir que las diferentes estrategias educativas se adapten a la situación particular de cada país.

En este sentido, el informe de la UNESCO (2022) sobre el cumplimiento de garantizar una educación de calidad, equitativa e inclusiva para todos (ODS 4) ofrece al mundo un panorama complejo y, en muchos aspectos, desalentador del desarrollo educativo en América Latina y el Caribe. Según la organización, la cuarta tendencia refleja un preocupante estancamiento en los aspectos más fundamentales de la inclusión educativa, tanto en la educación secundaria baja como en los resultados de la evaluación de la calidad del aprendizaje. Esto demuestra que, a pesar de los esfuerzos que se han realizado, los sistemas educativos han avanzado solo muy poco en la mejora de la calidad educativa, lo que plantea una preocupación crítica para alcanzar los objetivos que se han fijado para la agenda 2030.

La educación de calidad no se trata solo de acceso, sino de la capacidad de un sistema para generar aprendizaje significativo. Este estancamiento es un reflejo de las barreras estructurales que impiden la equidad y la preparación de los estudiantes para los retos actuales. Es digno de mención que, en el contexto de la Agenda 2030, que se centra en la inclusión, la equidad y la calidad en la educación, esto es, de hecho,

preocupante y socava la consecución de los objetivos globales destinados a proporcionar acceso y reducir las desigualdades en la efectividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Aunado a ello, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2014) afirma la necesidad “con el fin de valorar de manera adecuada las respuestas que los sistemas educativos son capaces de ofrecer, es necesario situarlos en sus respectivos contextos” (p.36). Esto demuestra que cada sistema educativo en particular funciona y se configura dentro de, así como en relación a, contextos sociopolíticos, económicos, culturales y geográficos particulares. Asimismo, la falta de ciertos detalles contextuales puede llevar a conclusiones insatisfactorias y erróneas sobre la efectividad y la adaptabilidad del sistema en cuestión.

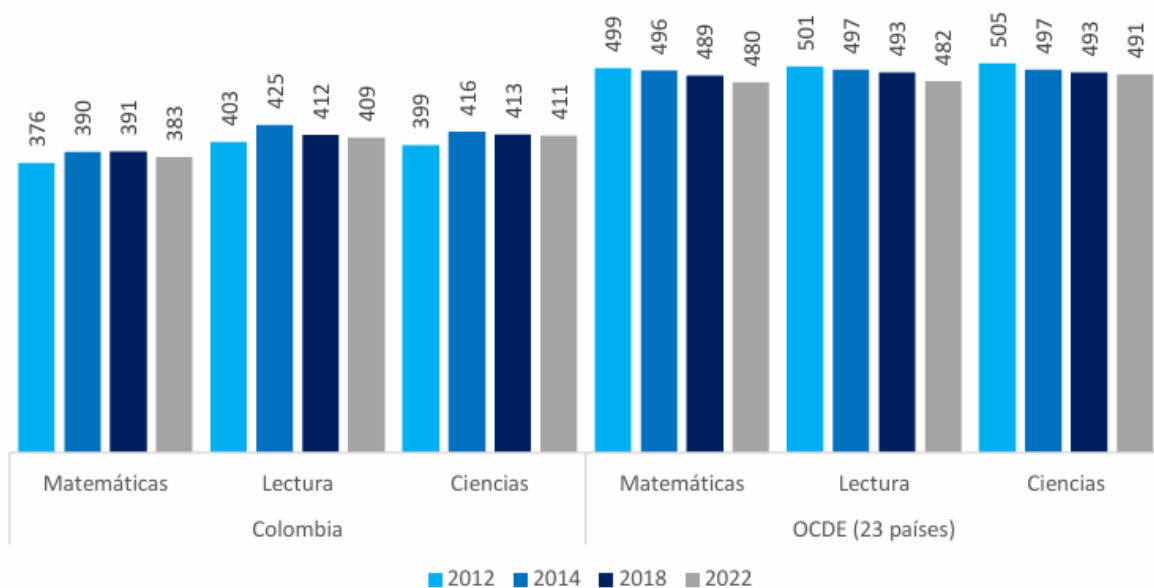
En este caso, el Centro PISA de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) ha estado analizando las habilidades y competencias adquiridas por jóvenes de quince años en lectura, matemáticas y ciencia durante más de veinte años en evaluaciones al estilo PISA. Se llevan a cabo en ciclos en varios países cada tres años. El objetivo es evaluar las habilidades de resolución de problemas, pensamiento crítico y competencias comunicativas de los estudiantes. Así, ofrece información importante sobre la capacidad del sistema educativo para preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la vida cotidiana y tener éxito en el futuro (OCDE, 2023).

Según datos publicados por la OCDE (2023), los estudiantes colombianos que participaron en las evaluaciones PISA obtuvieron peores resultados que en las evaluaciones de 2018 y 2015, lo que indica que incluso entonces, los resultados nacionales eran muy bajos. En matemáticas, el promedio nacional en el año 2022 fue de 383, una disminución en comparación con los 391 puntos obtenidos en el año 2018 y los 390 puntos en el año 2015. Mientras que, en lectura, el puntaje promedio del año 2022 alcanzó 409, en el 2018 fue de 412 y en el 2015 de 425. Finalmente, en ciencias el desempeño promedio pasó de 416 en el 2015 a 413 en el 2018 y luego a 411 en el año 2022. Así, los resultados obtenidos en 2022 son inferiores a los del 2018 que a su vez se

encuentran por debajo de los niveles alcanzados hace más de una década (2012) como se ilustra en la siguiente Figura 1.

Figura 1

Promedio de puntajes por área de conocimiento: comparación entre Colombia y el promedio de la OCDE durante el período 2012-2022



Nota. Tomado de el informe análisis estadístico LEE. Pontificia Universidad Javeriana. (2023)

En la Figura 1, se aprecia que en todos los años donde Colombia ha participado muestra puntajes considerablemente inferiores respecto al promedio de la OCDE. Cabe destacar que, aunque la tendencia de los resultados de la prueba PISA ha sido descendente, sus puntajes siguen superando a los de Colombia por un margen amplio. Por tanto, se evidencian desafíos importantes para elevar la calidad del sistema educativo colombiano en cuanto al fortalecimiento de las competencias básicas. Esto sugiere, la necesidad de políticas públicas más efectivas para cerrar las brechas de aprendizaje.

El Informe de la UNESCO, el cual se realizó en el año 2022, en cuanto a la calidad educativa en Colombia, pone de relieve la dificultad de los retos a los que se enfrenta el país en esta misma área. Si bien con relación a los años, el país ha tenido avances en el

acceso a la educación y las tasas de educación, ha sido insuficiente para lidiar con la calidad en la educación. Esto se traduce en el hecho de que los resultados de los exámenes internacionales han señalado enormes brechas junto con las brechas respectivas, y las brechas junto con las brechas hasta las brechas junto con la capacidad de fortalecer la pedagogía y los materiales de instrucción para lograr un aprendizaje equitativo.

Este panorama muestra que, sin importar las estrategias que se implementen, la esencia del sistema educativo en Colombia enfrenta problemas fundamentales que ponen en riesgo el nivel de preparación de los estudiantes para hacer frente a los desafíos esperados del mañana y la desigualdad en la disponibilidad de oportunidades de crecimiento personal y profesional. Las deficiencias en la calidad de la educación son tan significativas que Colombia no tiene otra opción que colocar la educación en la vanguardia de la política educativa de estándares internacionales para fortalecer y reducir la disparidad educativa que existe con los países desarrollados y con los otros países de América Latina.

En este contexto, Rivera (2011) destaca el papel fundamental de la educación en la construcción de la identidad individual, así como colectiva. En este sentido, la educación como uno de los derechos básicos de una persona subraya su importancia en el desarrollo cultural y social de la nación. Según el autor, la educación no solo se trata de la adquisición de conocimientos, sino también de los valores, principios y comportamientos subyacentes que son necesarios para la integración social. Sin embargo, esta misma conceptualización también exige un compromiso crítico con el tema de cómo la educación puede responder a la transformación social fomentando un desarrollo integral que integre lo que es históricamente relevante y las demandas del presente.

Consecuentemente, la gestión directiva se ha convertido en la base para lograr la calidad educativa dentro de las complejas estructuras organizativas escolares. Al respecto, Ferreira (2010) expone que la gestión escolar es el proceso de guiar una institución educativa a través de la aplicación de una variedad de habilidades gerenciales.

Estas habilidades están destinadas a planificar, organizar, coordinar y evaluar estratégicamente las actividades necesarias para alcanzar la eficiencia en los ámbitos pedagógico, administrativo y comunitario. Incorpora a Ferreira y fuentes adicionales para expandir el análisis de la gestión escolar.

El autor presenta un enfoque holístico que combina varios elementos clave: la planificación establece los objetivos, la organización asegura el uso óptimo de los recursos, la coordinación mejora el trabajo en equipo y la colaboración, y la evaluación promueve la toma de decisiones basada en la evidencia. Asimismo, menciona tres (3) dimensiones que destaca la necesidad de abordar los retos educativos desde una perspectiva integral que trascienda el aula. Por tanto, subrayan que una gestión directiva no solo impulsa la calidad educativa, sino que también fomenta la conexión entre la institución educativa y el contexto social.

Entonces, el rector es responsable de asegurar que se cumplan los objetivos establecidos al comienzo del año escolar, siendo una figura clave en las acciones más relevantes dentro del sistema educativo. Al respecto, Garín y otros (2012) alegan que la gestión directiva es:

El proceso a través del cual se orienta y conduce la labor docente y administrativa de la escuela, y su relación con el entorno, con miras a conseguir los objetivos institucionales mediante el trabajo de todos los miembros de la comunidad, a fin de ofrecer un servicio de calidad, y coordinar las distintas tareas y funciones de los miembros hacia la consecución de proyectos comunes. (p.10)

Los autores destacan la gestión directiva como un componente esencial en la coordinación y orientación de las actividades escolares, tanto en el ámbito docente como administrativo. Además, de su carácter integral al enfatizar la necesidad de articular los esfuerzos de toda la comunidad educativa hacia el logro de las metas institucionales compartidas. Para esto es necesario, que el rector establezca un vínculo entre la escuela y su entorno, mostrando que la gestión no sólo busca alcanzar la calidad en los servicios educativos, sino también integrar a los actores escolares en proyectos comunes que refuercen la cohesión y el sentido de propósito colectivo.

En el contexto de la institución educativa Colegio Camilo Torres, se evidencia una gestión directiva que presenta algunas debilidades, las cuales de persistir podrían desencadenar consecuencias significativas en la vida escolar y el rendimiento académico de los estudios. Esta situación se constituye en un nuevo problemático central que merece atención de forma inmediata. Uno de los principales factores que inciden negativamente en la gestión directiva es la insuficiencia de procesos sistemáticos de capacitación y desarrollo profesional, especialmente en áreas clave como la gestión escolar, el liderazgo educativo y la resolución de conflictos. La ausencia de una persona que pueda guiar, estimular y articular la acción de las subunidades y miembros del personal docente y administrativo dificulta lograr una visión institucional compartida y consolidada, así como prácticas educativas coherentes.

En este sentido, Hernández et al. (2022) argumentan que la situación actual que enfrenta el mundo requiere que el personal docente participe en procesos permanentes, continuos y ágiles que se construyan y adapten a las necesidades reales de la institución. Los autores argumentan que la formación del educador debe orientarse hacia la reestructuración de los conocimientos, habilidades y competencias del formador, de manera que se sostenga el desarrollo integral del formador, mejorando así la funcionalidad en la ejecución de sus tareas.

Otro nudo clave de esta situación es la ausencia de comunicación efectiva, de todos los participantes hacia los líderes y de los propios líderes hacia el personal docente y el resto de la comunidad educativa. Esta brecha de comunicación afecta negativamente el compromiso en el proceso, la calidad de las decisiones que se toman y contribuye a la creación de un clima organizacional generalmente disfuncional. A ello se le añade la escasez de recursos didácticos, tecnológicos y humanos, así como el débil acompañamiento por parte de los agentes gubernamentales, lo que impide el desarrollo de proyectos institucionales sostenibles y pertinentes.

Para Quero et al. (2014) la comunicación efectiva es esencial en las instituciones educativas, puesto que abarca todas las dimensiones de la estructura organizativa y garantiza mecanismos adecuados para transmitir información. Por lo tanto, contribuye a

la ejecución de actividades y al cumplimiento de los objetivos establecidos en la institución educativa, además, la comunicación facilita la recopilación y difusión de información necesaria para proporcionar retroalimentación y orientación a los empleados durante el proceso de evaluación de su desempeño laboral.

Todas estas problemáticas tienen consecuencias directas sobre la motivación del personal docente, generando desinterés, bajo compromiso institucional y, en consecuencia, una disminución de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, el ambiente escolar se torna poco propicio para el aprendizaje significativo, lo que se traduce en bajos resultados académicos, mayor riesgo de deserción y una trayectoria educativa fragmentada para los estudiantes, limitando así su oportunidad de futuro.

Ante este panorama, el presente estudio se propone analizar y comprender el desarrollo de la gestión directiva y su impacto en la calidad educativa en la institución Colegio Camilo Torres la investigación parte del reconocimiento de que una gestión directiva eficiente y humana es un factor determinante para garantizar procesos educativos exitosos, por ello se pretende no solo generar conocimiento teórico, sino también brindar herramientas prácticas que puedan aplicarse a la institución, fortaleciendo así la experiencia formativa de todos los actores educativos.

Frente a la situación presentada, la autora considera indispensable formar a las siguientes interrogantes: ¿Cómo se puede generar una aproximación teórica sobre la gestión directiva que permita optimizar los cambios en la calidad educativa desde el pensamiento crítico del directivo y los docentes en la institución Colegio Camilo Torres?; ¿Cuáles son las concepciones de los directivos y docentes sobre la gestión directiva en la institución Colegio Camilo Torres?; ¿Qué factores inciden en la optimización del cambio dentro de la calidad educativa a través de la gestión directiva en la institución Colegio Camilo Torres? y ¿De qué manera la gestión contribuye a la optimización de los cambios en la calidad educativa desde el pensamiento crítico de los directivos y docentes? y ¿Qué elementos teóricos pueden desvelarse sobre la gestión directiva orientada a la optimización de los cambios en la calidad educativa desde el pensamiento

crítico del directivo y los docentes en la institución Colegio Camilo Torres?

Objetivos de la Investigación

Objetivo General:

Generar una aproximación teórica sobre la gestión directiva para la optimización de los cambios en la calidad educativa desde el pensamiento crítico del directivo y docentes en la Institución Colegio Camilo Torres.

Objetivos Específicos:

Describir desde las concepciones de los directivos y docentes las funciones de la gestión directiva en el contexto de estudio.

Identificar los factores que inciden en la optimización de cambio dentro de la calidad educativa

Interpretar la gestión directiva desde el pensamiento crítico de los directivos y docentes para la optimización de los cambios en la calidad educativa

Develar los elementos teóricos sobre la gestión directiva para la optimización de los cambios en la calidad educativa desde el pensamiento crítico del directivo y docentes en la Institución Colegio Camilo Torres.

Justificación de la Investigación.

El proceso de gestión institucional en las organizaciones educativas, junto con sus interacciones con el contexto social circundante, está bien claro alcanzar los objetivos institucionales mediante el trabajo conjunto de todos los integrantes de la comunidad educativa. Dicho esfuerzo llegue a adaptarse a las demandas específicas del contexto social en el que opera. El marco descrito permite a la gestión directiva ser capaz de elaborar un plan estratégico que orienta a los miembros de la institución con responsabilidad y compromiso garantizando el cumplimiento exitoso de los objetivos y la educación de calidad que se ofrece.

Por tanto, el presente estudio se justifica desde el plano teórico, pues intenta construir una aproximación teórica bajo la gestión directiva con el propósito de optimizar los cambios en la calidad educativa a partir del pensamiento crítico del directivo y docentes en la Institución Colegio Camilo Torres. En este sentido, la autora busca enriquecer y profundizar en la gestión directiva desde la mirada de los docentes, que escapa a la gestión reflexiva y crítica sobre el discurso existente. Así, al intentar reflexionar y sistematizar constructivamente la contribución desde la perspectiva del docente, el propósito es articular la teoría con las contribuciones del contexto real. También, la intención es comparar el marco normativo e institucional con la experiencia vivida en la institución Colegio Camilo Torres, lo que ayuda a evaluar los puntos normativos institucionales de la escuela en relación con la dirección dominante y considerar la defensa como creativa y situada.

Desde la perspectiva social, esto es particularmente importante considerando el enfoque en la institución educativa en un contexto rural colombiano donde históricamente ha habido un marcado grado de desigualdad y exclusión. Por lo tanto, intentar abordar la gestión educativa desde un punto de vista participativo es un intento de mejorar la educación en áreas que han sido descuidadas en el marco político. Este estudio tiene como objetivo fomentar el cambio social a través del fortalecimiento de las prácticas de la gestión directiva que promueven la inclusión, el compromiso y un sentido de comunidad. Esto refleja la inversión en la responsabilidad ética de la contribución social en el contexto donde se lleva a cabo la investigación.

En lo pedagógico, profundiza en la comprensión de las prácticas educativas en el contexto de la gestión directiva dentro de los procesos de calidad de la educación. Además, el enfoque en las percepciones de los docentes sobre la investigación reconoce los roles vitales que estos agentes de cambio desempeñan en la construcción de una cultura pedagógica e institucional cohesiva y transformadora. El objetivo es mejorar la dimensión instructiva del liderazgo educativo al reducir las direcciones gerenciales a procesos autoconscientes, reflexivos y deliberadamente integradores. Así, el estudio en este caso tiene como objetivo hacer más que describir las realidades educativas y gerenciales. Por tanto, busca promover cambios que mejoren significativamente la

calidad de la educación de la institución.

En lo metodológico, la intención doctoral se centra en capturar las vivencias que los docentes tienen con la gestión directiva. En este sentido, se sustenta en un paradigma interpretativo, enfoque cualitativo y método fenomenológico. La justificación para tal metodología en un estudio de este tipo está completamente justificada ya que los instrumentos cualitativos utilizados permiten explicar los significados que los sujetos asignan a sus realidades institucionales. Este estudio puede servir como punto de partida para futuras investigaciones que busquen abordar fenómenos educativos de una manera más integral e interpretativa. También ayuda a apoyar el refinamiento de técnicas y procedimientos que son útiles para el estudio de enfoques rurales y más humanísticos en la gestión educativa.

En el plano axiológico, el estudio plantea que la gestión directiva esté orientada por valores como la equidad, la responsabilidad, la solidaridad y la participación, los cuales aseguran la construcción de comunidades educativas democráticas. Desde esta perspectiva, la dirección es eficiente en la medida en que logra construir unos valores comunes que guíen la convivencia institucional en el respeto y la colaboración. Adicionalmente, formar el pensamiento crítico de directivos y docentes no solo favorece la toma de decisiones éticas, sino que genera una cultura escolar reflexiva y humanizadora. De esta manera el estudio se compromete éticamente a aportar al bien común con una gestión educativa de valores, que genere confianza y cohesión en la institución.

En el plano práctico, la investigación busca la mejora institucional que tiene como objetivo proporcionar pautas para fortalecer el liderazgo pedagógico, la comunicación y la planificación estratégica dentro del Colegio Camilo Torres. En este sentido, propone generar una aproximación teórica sobre la gestión directiva para la optimización de los cambios en la calidad educativa desde el pensamiento crítico del directivo y docentes, para la mejora de procesos de cambio, innovaciones educativas y mejora de la calidad en contextos reales. Su aplicabilidad se evidencia en la capacidad de diseñar programas de capacitación profesional continua para líderes escolares, construir espacios

colaborativos y fomentar una gestión participativa y colaborativa.

Finalmente, el estudio formará parte del Núcleo de Investigación Educación Cultura y Cambio, identificado con el código NIEDU02, y se sitúa en la línea de investigación: Saberes, Educación y Tecnología bajo el código LISET0207. Esto tiene como finalidad contribuir al conocimiento y la experiencia necesaria para desarrollar la propuesta teórica planteada en la alineación con lo establecido en el artículo 75 del reglamento de investigación de la UPEL. Esto incluye actividades como la ejecución de proyectos, la elaboración de informes de avance, la publicación de artículos académicos y la participación en eventos nacionales e internacionales como ponentes, entre otros compromisos.

SECCIÓN II

MARCO REFERENCIAL

Antecedentes de la investigación

El análisis de la literatura evidencia la presencia de diversos estudios vinculados con la investigación, tanto en el ámbito internacional, nacional y regional. A continuación, se describen cada uno de ellos.

Ámbito Internacional

Coila, (2025) culminó un estudio doctoral en la Universidad César Vallejo-Perú denominado Liderazgo docente y calidad educativa en la satisfacción laboral en docentes de instituciones públicas de Arequipa. La investigación fue de enfoque cuantitativo, de tipo básica y diseño no experimental, descriptivo-correlacional y causal. En cuanto, a la muestra fue de 120 docentes y como técnica se utilizó la encuesta, con un cuestionario tipo Likert. Los resultados mostraron que cuando la satisfacción laboral es baja, el 70% de los docentes tienen bajos o medios niveles de liderazgo y el 60% tienen baja calidad educativa. En el análisis inferencial se obtuvo una Pseudo R^2 de Nagelkerke de 0.846, lo que señala que el liderazgo pedagógico y la calidad educativa explican el 86.4% de la variabilidad de la satisfacción laboral. En definitiva, ambas variables influyen en el bienestar laboral, ya que un liderazgo pedagógico y una gestión educativa de calidad favorecen la motivación y el compromiso del profesorado.

La investigación de Coila representa un aporte valioso a la investigación, demostrando empíricamente cómo el liderazgo pedagógico influye en establecer procesos de calidad institucional y fortalecer la satisfacción laboral. Además, sus hallazgos apoyan que la gestión directiva no es una dirección administrativa, sino un liderazgo compartido y la creación de un clima organizacional que favorezca los procesos

educativos. En esa línea, el descubrimiento de la incidencia entre liderazgo y calidad educativa refuerza la necesidad de replantear la gestión directiva desde un enfoque participativo, en el que el pensamiento crítico, la comunicación y el trabajo colaborativo sean los cimientos de la transformación educativa.

Por su parte, Vera (2021) llevó a cabo una investigación doctoral titulada Gestión directiva y clima organizacional en el desempeño docente en las Instituciones Educativas de Santa Anita en la Universidad César Vallejo-Perú. La investigación planteó como objetivo general Determinar la relación que existe entre gestión directiva y desarrollo profesional docente en la institución educativa particular Data System's Ingenieros, Ica-2018. En cuanto a la metodología fue de enfoque cuantitativo, diseño no experimental, descriptivo-correlacional, en el que se buscó asociar de manera significativa las variables en estudio. La muestra estuvo compuesta por docentes y directivos, siendo utilizada como técnica la encuesta y como instrumento un cuestionario validado por juicio de expertos. Los hallazgos enfatizaron que los estilos de liderazgo transformacional y participativo tienen una relación directa con la efectividad de la gestión institucional y los indicadores de desempeño escolar y satisfacción docente. En este sentido, el autor concluye que el liderazgo educativo es fundamental para mejorar la cultura organizacional y para implementar procesos sostenibles de mejora continua en las instituciones educativas con el propósito de elevar el estándar de los servicios ofrecidos.

El estudio anterior enfatiza la relación de interdependencia del liderazgo y la gestión directa como agentes de cambio institucional. Por lo cual, los resultados confirman la necesidad de abordar la gestión educativa desde un enfoque humanista, estratégico y colaborativo, en el cual el director escolar es un mediador que promueve la enseñanza reflexiva, la participación docente y el trabajo colaborativo. De este modo, su aporte es que la eficacia de la gestión no emana de los procedimientos burocráticos, sino del ejercicio ético y reflexivo del liderazgo pedagógico para cultivar el sentido de pertenencia. Por eso, proporciona bases prácticas para la creación de modelos integrales de calidad educativa, enfocados en la innovación, la motivación y la corresponsabilidad institucional.

Aguirre, (2019) presentó una investigación doctoral en la Universidad César Vallejo-Perú que llevo por título Gestión directiva y desarrollo profesional docente en una institución educativa de Ica. El objetivo general del estudio se centró en Determinar la influencia de la gestión directiva y el clima organizacional en el desempeño docente en las Instituciones Educativas de Santa Anita. La investigación Se diseñó bajo un enfoque cuantitativo, de tipo explicativo, no experimental, correlacional-causal, utilizando el método hipotético-deductivo. La muestra fue de 114 docentes a quienes se les aplicó cuestionarios tipo Likert validados por expertos, con análisis estadístico de regresión múltiple. Los resultados mostraron que el manejo gerencial y el clima organizacional tienen una influencia combinada del 53.4% en el desempeño del docente. Se concluyó que la gestión directiva efectiva y un clima institucional positivo aumentan la motivación, el compromiso y el profesionalismo de los educadores, lo que a su vez fortalece los procesos pedagógicos y mejora la calidad de la educación en las instituciones estudiadas.

La investigación doctoral proporciona bases sólidas respecto al impacto de la gestión directiva en el clima organizacional y el desempeño del docente. Además, los resultados indican que el desarrollo de manejos gerenciales es una tarea innovadora que se espera que el Rector realice, más que un proceso a dominar es un conjunto de funciones a llevar a cabo. Este hecho justifica la construcción de aproximaciones teóricas que integren la gestión pedagógica y la gestión humana como factores de la calidad educativa. Además, confirma que la transformación institucional se consigue cuando los directivos ejercen un liderazgo participativo que sabe generar ambientes organizacionales favorables y fortalecer las capacidades docentes para la mejora continua del aprendizaje y el fortalecimiento de la cultura escolar.

Por su parte, Pérez (2021) realizó una tesis doctoral bajo el título Gestión directiva hacia el profesorado y efectividad del desempeño didáctico. Análisis en la Universidad Nacional de Chimborazo, en la Universidad Nacional de Jaén-España. Su objetivo general fue determinar la relación entre la gestión directiva orientada al profesorado y el desempeño de didáctico en el contexto de la implementación del sistema de gestión de la calidad. La metodología oportuna enfoque cuantitativo con un diseño no experimental,

de temporalidad transversal y nivel correlacional, la población estuvo conformada por 723 docentes y 9535 estudiantes, de los cuales se extrajo una muestra mediante el muestreo aleatorio. Entre sus principales hallazgos, destaca que los factores de calidad de vida laboral y gestión de formación presentaron una correlación positiva, En cuanto a las conclusiones, señalaron que la evaluación de la gestión directiva por parte de los docentes evidenció la necesidad de mejoras en los procesos de liderazgo y apoyo institucional.

La investigación proporciona aportes teóricos que respaldan la presente tesis doctoral, al evidenciar que la gestión directiva es un proceso sistémico que impacta en la calidad del desempeño docente. De este modo, se refuerza la concepción de la gestión como un proceso de planificación, estrategia, compromiso y evaluación de los docentes en el contexto de la calidad total. Asimismo, estas aportaciones posibilitan fundamentar la edificación de un modelo teórico de gestión desde la reflexión crítica y la responsabilidad compartida para guiar las instituciones hacia la excelencia académica y el cambio educativo.

Ámbito Nacional

Mora (2022) realizó una investigación doctoral titulada: Producciones de sentido de los coordinadores escolares sobre su práctica directiva desde una perspectiva histórico-cultural. El objetivo general fue interpretar cómo los coordinadores escolares le dan sentido a su práctica administrativa en el contexto de los marcos normativos, sociales, políticos y culturales, para plantear nuevas comprensiones de su función desde perspectivas históricas, culturales y crítico-interpretativas. La metodología se enmarcó en un enfoque cualitativo, en los paradigmas interpretativo y sociocrítico, usando el método narrativo. Para la recolección de datos se utilizaron entrevistas a profundidad, historias de vida y círculos colectivos de construcción de sentido (CCCS), a través de las narrativas del marco conceptual y metodológico de González Rey (2014).

Entre sus principales descubrimientos, demostró que las prácticas de dirección de los coordinadores escolares son mucho más complejas que la simple ejecución de

conjuntos de normas, y más bien se basan en una infinidad de experiencias, percepciones y sentimientos que dan forma a su estilo de liderazgo. Además, se encontró que los coordinadores practicaban la mediación estratégica de lo normativo y lo subjetivo, lo que les permite interpretar y reformular sus roles en la escuela. Las conclusiones del estudio destacaron que la coordinación escolar es un rol con identidad propia, diferenciado de la dirección institucional, y que requiere formación específica para fortalecer la gestión educativa.

Mientras que, Estupiñán (2024). Desarrollo una investigación doctoral que llevó por título Gestión escolar y cultura organizacional en instituciones educativas de básica y media en Colombia: un estudio en 22 instituciones educativas de siete municipios del departamento del Tolima, en la Universidad Santo Tomas-Colombia. El objetivo general fue establecer la influencia de la gestión escolar y la cultura organizacional sobre la calidad educativa en instituciones de educación básica y media en Colombia. La metodología fue cuantitativa, explicativa, no experimental, transversal, usando cuestionarios tipo Likert con 286 ejecutivos, profesores y consejeros. Los datos se analizaron mediante métodos estadísticos avanzados, como el análisis factorial y el modelado de ecuaciones estructurales. Entre los resultados, se encontró una alta correlación entre las prácticas de dirección escolar, la cultura organizacional y la calidad educativa. También se determinó que el liderazgo multifocal y la gestión participativa fortalecieron el desempeño institucional. Se determina que la calidad educativa se logra con la interacción de una gestión escolar eficiente y una cultura organizacional fuerte, y se sugiere el Modelo de Gestión Escolar GEEC para la mejora continua de la escuela.

Los aportes de esta investigación se basan en la evidencia empírica de cómo la dirección escolar impacta en la cultura escolar y, por extensión, en la calidad de la educación. Los resultados confirman la concepción de la gestión escolar como un proceso integrador de planificación estratégica, liderazgo pedagógico y trabajo colaborativo. Además, propone incorporar la cultura organizacional como parte de la estructura de desarrollo organizacional, puesto, que influye en el clima laboral, la innovación pedagógica y la sostenibilidad educativa. Desde la teoría-praxis, el modelo GEEC de Estupiñán es un constructo de praxis refinado que apoya la intención doctoral

en curso, evidenciando que la gestión escolar se debe enfocar en la disposición humana de las prácticas, la eficiencia de los procesos y la creación de comunidades educativas reflexivas y comprometidas con el modelo académico de excelencia pedagógica.

Finalmente, Herrera (2021), desarrolló una investigación doctoral bajo el nombre de: Instituciones educativas de frontera: Una mirada desde la Gestión Educativa. Su objetivo general fue caracterizar los procesos de gestión educativas en instituciones de frontera, considerando la incidencia de la política pública y la percepción de la comunidad educativa durante el período 2010-2020, con el fin de formular propuestas de gestión educativa contextualizada. La metodología se basó en el enfoque cualitativo dentro del paradigma hermenéutico, utilizando el método de estudio de caso. Para la recolección de información, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a 46 actores educativos, incluidos directores, profesores, estudiantes, líderes comunitarios y tutores. Además, se hizo una revisión documental de planes de desarrollo, Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y políticas educativas nacionales e internacionales para analizar la pertinencia de la gestión educativa fronteriza.

El principal hallazgo de evidencia fue que la gestión educativa de las instituciones fronterizas estaba excesivamente centralizada y mal configurada a las necesidades locales que emergen del contexto de la política socio-educativa, siendo la desconexión de la política pública de las realidades socio-educativas. También se encontró que el modelo prevalente de gestión educativa no era consciente del pluralismo étnico, cultural y social de las comunidades fronterizas, lo que socavó la relevancia de los procesos pedagógicos e inclusivos. Con respecto a las conclusiones, se constató la necesidad de invocar un contexto fronterizo de gestión educativa que priorizara un enfoque diferencial inclusivo que asegurara la participación comunitaria para potenciar la cultura local y la toma de decisiones.

Asimismo, el aporte del estudio se centra en que reconoce la importancia de situar la gestión directiva en el contexto sociocultural y político de cada entorno y, por lo tanto, al construir la fundamentación del estudio, esta parte de la literatura permitiría resaltar la importancia de un director escolar transformacional que integrara la política educativa, la

gestión instruccional y las estrategias de inclusión para fomentar una educación de calidad adaptada al contexto institucional.

Los antecedentes nacionales descritos dan elementos fundamentales para el desarrollo del presente estudio. En esta línea, Mora (2022) describe la gestión del sistema escolar a través de la óptica del sujeto y el sentido que hacen los coordinadores escolares. Vertel (2021), por otro lado, destaca los fenómenos de gestión inversa del liderazgo transformacional y sugiere una falta de articulación de procesos, personas y recursos escolares dentro de las instituciones educativas. En resumen, los estudios permiten estructurar un marco teórico que integre el liderazgo transformacional, la construcción de significados en la gestión y la flexibilidad en la gestión educativa como elementos esenciales para garantizar una dirección escolar efectiva y orientada a la calidad educativa.

Fundamentación Ontológica

La fundamentación ontológica de la intención doctoral y su propósito es comprender el ser y la realidad educativa que se vive en las escuelas. Así, desde una perspectiva fenomenológica, la mirada aún considera que la educación no es un fenómeno único y universal, sino más bien una construcción social, localizada y en proceso, que emerge de la intersubjetividad entre los actores y sus contextos y de los significados que esos actores asignan a sus experiencias vividas. De esta manera, la administración educativa como campo de estudio es un campo vivo, en constante transformación, en el que las dimensiones humanas, éticas, pedagógicas y sociales definen la forma en que las instituciones educativas se estructuran y evolucionan. Entender esto convierte al ser pedagógico en el ser ontológico, el que le da sentido a la acción gerencial como agente de cambio y desarrollo institucional.

En ese sentido, Colina (2019) expresa que no existe una única verdad en la educación, sino que coexisten diversas realidades escolares. Por tanto, la realidad

educativa es parte del proceso de formación, y necesita ser entendida desde las interrelaciones de los sujetos, el contexto y los objetos de conocimiento. Este argumento justifica el análisis desde una perspectiva ontológica, que en el caso de la gestión directiva no es una estructura fija, sino más bien una agrupación de múltiples realidades que surgen de la interacción diaria que tienen los rectores, coordinadores, estudiantes, docentes y familiares.

Desde este punto de vista, el ser del docente y del directivo se determina en la práctica, dado que ambos establecen su identidad y sentido de acción dentro de una comunidad educativa. Por tanto, la gestión directiva se entiende como una realidad contextual y relacional que va más allá de la normatividad institucional y se sitúa en el terreno de las experiencias, en el que la calidad educativa se manifiesta a través de los vínculos, las decisiones éticas y los cambios colectivos que surgen durante el proceso educativo.

Fundamentación Paradigmática

La presente investigación doctoral se fundamenta en el paradigma interpretativo el cual parte del reconocimiento del contexto educativo como una realidad igualmente social, simbólica y dinámica. El paradigma ayuda a comprender el significado, así como las acciones, experiencias y relaciones de los sujetos dentro de un contexto escolar. El investigador, en este caso, debe adoptar una postura reflexiva ante la gestión, la gobernanza e incluso la interfaz educativa en lo que respecta a ir más allá de la descripción de los constructos. En este caso, el enfoque está en la gestión como la forma de interpretación que se convierte en el ancla del marco investigativo del estudio, lo que permite la identificación del constructo como contexto y dimensión humana al significado del liderazgo, la toma de decisiones y el enfoque colaborativo hacia la calidad de la educación.

En función de lo descrito, Banda (2019) manifiesta desde fundamentos axio-antropológicos sostiene que la gestión directiva debe descansar en concepciones exhaustivas de la condición humana, el entorno natural y los valores que motivan la

acción. Esto apoya el modelo interpretativo porque coloca al individuo en el núcleo del proceso educativo y entiende que cualquier gestión directiva tiene una dimensión ética, axiológica y relacional. Dentro de estos límites, la gestión educativa es más que la administración de recursos o la ejecución de políticas predefinidas. Es un acto comprensivo compartido, donde los rectores y profesores negocian y reconstruyen su contexto. De este modo, el paradigma interpretativo orienta la investigación a comprender la gerencia como una experiencia humana integrada que, dentro de un mismo marco, abarca el pensamiento crítico, los valores institucionales y la acción educativa dirigida a la formación y desarrollo humano.

Fundamentación Axiológica

La fundamentación axiológica se basa en reconocer a los valores como orientadores de la conducta social e institucional. Por ende, la gestión directiva no se basa en la aplicación de alguna fórmula gerencial, sino en la elección de acciones justas en el proceso de alcanzar las metas de la educación. Son los valores los que sirven como la columna vertebral que conecta las partes del liderazgo, la ciudadanía y el desarrollo integral. Por esta razón, el elemento axiológico de la gestión directiva es la preocupación por el bien común, mientras que el énfasis axiológico se centra en el respeto mutuo por parte de los educadores en la comunidad y la responsabilidad colectiva para garantizar que se brinde una educación de calidad, basada en los principios humanos y éticos de los procesos educativos en la escuela.

Con respecto a esto, Núñez (2022) afirma que en la gestión directiva los valores están presentes, se defienden e incluyen el compromiso debido a la naturaleza, la responsabilidad personal y social, y la colaboración, que guían las acciones gerenciales realizadas. Este punto de vista justifica el enfoque axiológico de que la gestión directiva es, de hecho, una práctica éticamente comprometida en la que los procesos de gestión y la toma de decisiones están guiados por principios éticos. Así, el ejercicio de la dirección debe promover la adhesión a los principios de confianza, colaboración, respeto y fortalecer una cultura organizacional de justicia y participación democrática. Así, los valores se convierten en la base sobre la cual los rectores fundamentan la acción de la

participación que es reflexiva y ética cuyo objetivo es transformar la gestión de la educación en un proceso profundamente humano de calidad.

Realidad Contextual

Mirada Histórica de la Gestión Directiva

Antes de abordar el concepto de gestión directiva, es crucial analizar los fenómenos de la administración y administración escolar. La primera, que surge con la organización de recursos y procesos en diferentes civilizaciones, se remonta a las estructuras de gobernanza de las civilizaciones antiguas y a la teoría organizacional. Su desarrollo ha posibilitado que las instituciones puedan hacer más de lo que hacen con principios de planificación, dirección y control cada vez más sofisticados. Por lo cual, la gerencia es el pilar de la administración, se ha vuelto esencial en la práctica y en la teoría desde la Revolución Industrial. Esta época hizo que creciera la economía de muchos países y se tuviera la necesidad de optimizar los recursos humanos, financieros y tecnológicos para alcanzar altos niveles de productividad.

En ese contexto, Pineda-Henao et al. (2018) proponen que la gestión es un constructo multifacético que involucra ciencia, técnica y arte. Los fenómenos de las organizaciones pueden ser explicados en términos de las leyes que gobiernan su comportamiento. Los autores proponen una mirada amplia del campo de la administración, definiéndolo como un campo singularmente complejo. Su naturaleza científica, asegura su fundamentación y objetividad, posibilitando la sistematización y producción de conocimiento para explicar los fenómenos organizacionales. Por otro lado, la faceta técnica refuerza que la administración no es solo teoría, sino que necesita una parte práctica, de aplicación de herramientas y estrategias, demostrando la diferencia entre teoría y práctica. Por otro lado, la administración como arte es una mirada que explora el lado humano del campo, la imaginación, la experiencia y la capacidad de aprender del fracaso.

Por otro lado, Villacis et al. (2018) definen que la administración es alcanzar la realización de una serie de acciones por individuos o una organización para alcanzar un objetivo determinado en un tiempo específico y garantizar que la acción realizada sea la deseada. Para los autores, lo esencial es la necesidad y la orientación práctica de la administración, en el sentido de su utilidad a nivel micro y macro. Por lo que abordan la planificación y la toma de un conjunto de acciones para obtener un resultado específico en un tiempo determinado; es decir, los caminos para obtenerlo, haciendo hincapié en el resultado relativo y absoluto de las acciones.

En el campo de la educación, la facilidad administrativa surge en el siglo XX. Y al hacerlo, toda una comunidad de investigadores se abocó a estudiar los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje desde perspectivas pedagógicas y administrativas, que dieron inicio al proceso. En esa línea, Sacristán (1990) señala que la administración en el campo de la educación se ha preocupado casi exclusivamente por lo utilitario; es decir, la escuela como una empresa de lucro social. Esto se confirma desde una postura crítica hacia el rol de la administración en la educación cuando afirma que la administración ha sido enfocada desde un pensamiento utilitario, el autor se refiere a que las acciones y prácticas administrativas en el ámbito escolar se orientan hacia la efectividad y eficiencia de los servicios sociales materiales que generan como producto principal.

En esa misma línea, Correa (1997) expresa que la administración educativa requiere una estructura organizativa moderna, viva y estratégica para alcanzar los objetivos institucionales, las metas locales y nacionales. El autor plantea la necesidad de un modelo de gestión educativa que vaya más allá del modelo tradicional y que responda a las exigencias sociales actuales. De ahí que se hable de la naturaleza dinámica que debe poseer la gestión educativa, como la habilidad de dar respuesta a los cambios acelerados del entorno. Además, la faceta democrática implica la participación de todos los actores en los procesos de toma de decisiones de la organización educativa, desarrollando una cultura de participación y responsabilidad compartida en una democracia.

Es evidente que la administración ha fomentado el desarrollo de las funciones

organizativas internas de las instituciones educativas. Utilizar elementos como la planificación y el control dentro de la organización ha moldeado la dinámica de la formulación e implementación de políticas a nivel institucional para asegurar que se cumplan los objetivos educativos. En ausencia de una estructura administrativa, la gestión a nivel estratégico carecería sin duda de fundamentos teóricos y prácticos en lo que respecta a la toma de decisiones.

En este sentido, Álvarez et al. (2009) afirman que, desde la segunda mitad del siglo XX, la sociedad global junto con los sistemas educativos no ha tenido más opción que reconfigurar los sistemas en relación con la gestión y organización respecto a varios factores, como la evolución de la información, el progreso de las comunicaciones globales, así como el colapso de los sistemas financieros que causaron recesión global junto con otros fenómenos. En lo que respecta a las instituciones educativas, han estado inmersas en un entorno global desde la segunda mitad del siglo XX, que ha estado caracterizado principalmente por el avance comunicacional. Esto ha tenido un profundo impacto en las decisiones tomadas, las metodologías empleadas y toda la configuración de los sistemas educativos.

En este sentido, los autores subrayan que la revolución informática y el desarrollo de las comunicaciones alteraron significativamente las estructuras tradicionales en el campo educativo. Además, los cambios políticos y la caída de economías fuertes provocaron una crisis que forzó a las instituciones educativas a adaptarse a nuevas reformas. Dichas reformas educativas se llevaron a cabo en diversos contextos globales, incluyendo países desarrollados y Europa, así como la mayoría de los países latinoamericanos.

Según Braslavsky y Cosse (2006), la década de los 80 en América Latina marcó el inicio de los intentos de descentralización y redistribución de funciones educativas en un intento por equilibrar los gastos del estado, que a su vez se centraron en mejorar el sistema educativo. Los autores muestran cómo los procesos de reforma en América Latina fueron más moldeados por la necesidad de austeridad fiscal que por un deseo sincero de elevar los estándares en educación. Las narrativas fueron, sin embargo,

motivadas económicamente. Por lo tanto, esta discrepancia entre la narrativa y los objetivos subyacentes justificó un examen de cómo los factores previos a la inversión en la mejora de las personas y los recursos humanos llegaron a ser priorizados. De igual forma, los autores afirman que estas reformas trajeron cambios educativos en dos contextos distintivos. Primero, algunas instituciones educativas adoptaron conjuntos de acciones que condujeron a la concesión de autonomía institucional y la capacidad de ejercer control en la toma de decisiones sobre ciertos procesos curriculares y administrativos. En contraste, un gran número de instituciones operó bajo un estado de inercia y rutina, lo cual fue muy perjudicial para su desempeño.

Basado en las ideas de los autores, la noción de autonomía institucional podría verse como un paso progresivo en dirección a una mayor auto regulación y discreción. Aun así, las rutinas que llevan al agravamiento de un número considerable de instituciones evidencian las desigualdades y los problemas que surgen. Todo esto cuestiona la adecuación de las políticas educativas para equilibrar la diversidad institucional y la simultánea neutralización de la polarización entre las instituciones más dinámicas y aquellas que se enredan en el estancamiento.

Los cambios sociales, económicos y políticos a lo largo de los años también han tenido un impacto en la evolución de las funciones gerenciales. A medida que se acercaba la mitad del siglo XX, el concepto de un director era como un administrador rudimentario que solo ejercía control sobre la disciplina y una supervisión limitada comenzó a cambiar hacia funciones más positivas, desarrolladas, pedagógicas, innovadoras y orientadas a la calidad. Al respecto Sierra (2016), la dirección educativa durante las primeras etapas de su evolución se representó por un enfoque autoritario y centralizado para la toma de decisiones, donde la participación a nivel inferior era casi inexistente. Los años 70 y 80, como resultado de la difusión de teorías organizacionales de otros contextos organizacionales, particularmente el sector empresarial, instituyeron los cambios más radicales de un enfoque de gestión a un enfoque de liderazgo en la dirección escolar.

En el mismo orden de ideas, el análisis de políticas de educación proporciona una

visión histórica de la evolución de la administración educativa que muestra los cambios del modelo autoritario y centralizado a un modelo más abierto y participativo, un cambio de enfoque hacia el liderazgo. Tal transición ilustra el impacto de la teoría organizacional derivada del mundo empresarial, que dio lugar a la gestión participativa, el trabajo en equipo y el liderazgo transformacional. También representa un cambio de paradigma en el que el rector ya no es un mero administrador, sino un establecedor de visiones que fomenta alianzas, aprendizaje y mejora continua.

Así, los años noventa fueron influenciados por el modelo de gestión educativa de calidad total en las escuelas, que definió y articuló la gestión y el liderazgo escolar como la evaluación de la institución, la evaluación institucional, los procesos de mejora continua de calidad y los modelos de trabajo en equipo. En este contexto, Martínez-Iñiguez et al. (2019) afirman que durante este tiempo se promovieron reformas educativas en América Latina que buscaban la descentralización y la reestructuración de la autonomía escolar, así como la reestructuración fundamental de las actividades de liderazgo administrativo. Estas reformas, como los autores pretenden cambiar el sistema escolar, eran dar independencia al sistema escolar, así como control. Esto, junto con el control, la descentralización y la autonomía de un sistema escolar redefinieron el sistema administrativo, y el liderazgo administrativo también fue el primero en adaptarse al cambio fundamental.

De la misma manera, este cambio podría verse como una oportunidad para democratizar la gestión de los sistemas educativos y fomentar enfoques más innovadores para los procesos de enseñanza, puesto que los directivos asumieron responsabilidades pedagógicas más amplias y complejas como líderes educativos responsables de los resultados académicos de los estudiantes y del crecimiento profesional de los docentes. Así, Martínez-Iñiguez et al. (2019) enfatizan que este proceso provocó un importante cambio cultural al transformar el rol de la gestión de mero 'administrador' a 'líder pedagógico', que, a su vez, requería la adquisición de nuevas habilidades profesionales para la gestión efectiva del cambio y la innovación educativa.

A principios del siglo XXI, la gestión directiva tuvo que enfrentar crecientes

desafíos en entornos cada vez más complejos, diversos y fluidos. Como señala Vaccarini (2018), el proceso de globalización y las demandas de la sociedad del conocimiento impulsaron el enfoque hacia la participación en la gestión, la democracia y la inclusión. Esta perspectiva subraya la necesidad de involucrar a todos los miembros de la comunidad educativa en los procesos de toma de decisiones, fomentando así un liderazgo distribuido y colaborativo. Hacer que la gestión educativa sea democrática, en este caso, significa asegurar la participación equitativa de estudiantes, docentes, padres y otros miembros de la comunidad dentro del marco de gestión para alentar el diálogo y la apertura.

Figura 2

Mirada Histórica de la Gestión Directiva



Nota. Murillo (2026)

En la Figura 2 se refleja visión histórica de la gestión directiva que clasifica el desarrollo de la administración y su efecto en la gestión educativa en cuatro áreas: administración y su evolución, administración educativa, influencias globales en la gestión directiva y evolución de la gestión directiva. La primera área describe los principales elementos de la administración y su aplicación práctica (ciencia, técnica y arte). La segunda área discute los orígenes de la administración educativa desarrollada durante el siglo XX, enfatizando su enfoque pragmático y evolución hacia un sistema organizado moderno. La tercera área identifica factores de cambio, como la evolución de la comunicación y la descentralización institucional en América Latina, y describe los posibles riesgos de las rutinas organizativas. La categoría final discute la evolución hacia un estilo de gestión basado en el poder, donde se aboga por un cambio hacia la gestión de la organización, con un enfoque en la democracia y la participación organizacional.

La Gestión Directiva

La gerencia de las instituciones educativas se interpreta como una tarea inherente a quienes tienen el deber de dirigir y guiar la institución escolar, con un enfoque especial en la gestión directiva. Al respecto, Miranda (2016) plantea que debe tomarse en cuenta con particular cuidado elementos tales como “el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima y el gobierno escolar, además de las relaciones con el contexto” (p.568). A través de esta afirmación, se subraya la importancia de la gestión educativa al señalar que debe prestarse una atención especial a diversas áreas clave dentro de las instituciones escolares, elementos como el direccionamiento estratégico, que alude a la planificación y a la orientación de los objetivos; cultura institucional, como el conjunto de valores y prácticas compartidas; el clima escolar, que refleja las relaciones y el ambiente dentro de la institución; y el gobierno escolar, relacionado con la estructura organizativa y la toma de decisiones. Aunado a ello, se resalta la necesidad de construir vínculos positivos con el entorno, lo que subraya la relevancia de la interacción de la escuela con su comunidad y otros actores externos.

Para Corredor (2016) la gestión directiva debe dar cumplimiento a la “Misión institucional asegurando una enseñanza, formación e investigación de gran calidad, y

prestando servicios a la comunidad” (p.21). Por lo tanto, se destaca la necesidad de una gestión directiva que incorpore una perspectiva social amplia, capaz de comprender los desafíos globales, es decir que no se limite a aspectos administrativos, sino que implica una visión integral que conecta la institución con su entorno. En el mismo orden de ideas, Castro et al, (2024) define “La gestión directiva es clave para transformar las escuelas. Los líderes escolares deben tener una visión clara, promover la participación de la comunidad y desarrollar capacidades de liderazgo distribuido entre el personal docente”. (p.69). Sobre la base de las consideraciones anteriores, un liderazgo directivo eficaz es clave para transformar las instituciones educativas, es decir, los directivos deben tener una visión clara que guíe las acciones y decisiones de la institución educativa.

Por su parte, Correa et al. (2012), la definen “como la misión orientadora, que requiere un liderazgo claro y compartido para dirigir al equipo humano en el diseño, implementación y apropiación del horizonte institucional: visión, misión, valores y principios institucionales, formulación de metas, articulación de planes programas y proyectos (p.14). Los autores señalan que la orientación a una misión no sólo marca una dirección, sino que significa orientar el trabajo colectivo y estratégico en función del objetivo de la organización, enfatizando su carácter integrador y participativo en la gestión directiva.

Mientras que Ávila et al. (2023) indica que “es fundamental para promover la equidad y la calidad educativa. Los líderes escolares deben ser agentes de cambio, capaces de movilizar recursos y construir relaciones colaborativas con la comunidad educativa” (p.9). Los autores subrayan que los directores escolares deben trascender las funciones administrativas, para convertirse en líderes transformadores de la educación. Esto implica gran movilización estratégica de recursos para alcanzar las metas institucionales, creando fuertes vínculos de colaboración con la comunidad educativa.

Además, Sierra (2016) expone que “La gestión directiva es un factor determinante para cerrar brechas educativas. Los líderes escolares deben trabajar en colaboración con los docentes, las familias y las comunidades para promover una educación de calidad y equitativa”. (p.92). El autor sostiene que el papel del director de escuela es abogar por la

adopción de políticas que proporcionen igualdad de acceso a la educación a cada individuo, independientemente de su clase social. Por lo tanto, el valor gerencial directo en este contexto es la fuente de dinamismo para la equidad y la mejora del sistema en la educación.

Según Cejas (2009), argumenta que la gestión directiva es “el conjunto de acciones articuladas para el logro de objetivos propuestos en el proyecto educativo” (p.215). En este contexto, de manera bastante precisa, las acciones que se deben llevar a cabo tienen que ser planificadas e integradas en un marco de gestión donde cada acción se conforme a un objetivo compartido. También enfatiza el concepto de acciones siendo articuladas, lo cual implica la cooperación de los diferentes actores y los recursos a su disposición hacia el logro de los objetivos de la institución educativa. Por otro lado, como arguye Rico (2016), la gestión directiva debe ser vista como un método dirigido que tiene como objetivo mejorar los variados procesos y actividades dentro de la institución educativa. Por lo tanto, es incorrecto afirmar que la gestión educativa es, ante todo, un conjunto de actividades gerenciales, ya que implica un enfoque integral hacia el sostenimiento del desarrollo continuo y el fortalecimiento de las diferentes facetas de la institución educativa.

Tabla 1

Conceptualización De Gestión Directiva

AUTOR (ES)	DEFINICIÓN
Castro et al, (2024)	define “La gestión directiva es clave para transformar las escuelas. Los líderes escolares deben tener una visión clara, promover la participación de la comunidad y desarrollar capacidades de liderazgo distribuido entre el personal docente”. (p.69).
Ávila et al. (2023)	Es fundamental para promover la equidad y la calidad educativa. Los líderes escolares deben ser agentes de cambio, capaces de movilizar recursos y construir relaciones colaborativas con la comunidad educativa” (p.9).
Corredor (2016)	la gestión directiva debe dar cumplimiento a la “Misión institucional asegurando una enseñanza, formación e investigación de gran calidad, y prestando servicios a la comunidad” (p.21).
Miranda (2016)	plantea que debe tomarse en cuenta con particular cuidado elementos tales como “el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima y el gobierno escolar, además de las relaciones con el contexto” (p.568).
Sierra, (2016)	expone que “La gestión directiva es un factor determinante para cerrar brechas educativas. Los líderes escolares deben trabajar en colaboración con los docentes, las familias y las comunidades para promover una educación de calidad y equitativa”. (p.92).

AUTOR (ES)	DEFINICIÓN
Rico (2016)	proceso sistemático que busca optimizar los distintos procesos y proyectos internos de las instituciones educativas.
Correa et al. (2012)	la definen “como la misión orientadora, que requiere un liderazgo claro y compartido para dirigir al equipo humano en el diseño, implementación y apropiación del horizonte institucional: visión, misión, valores y principios institucionales, formulación de metas, articulación de planes programas y proyectos (p.14).
Cejas (2009)	“el conjunto de acciones articuladas para el logro de objetivos propuestos en el proyecto educativo” (p.215).

Nota. Murillo (2026)

En la Tabla 1 se recopilan las definiciones de diversos autores descritos anteriormente. En ellos se destacan elementos como el liderazgo distributivo (Castro et al. 2024), la equidad y la calidad educativa (Ávila et al. 2023), la misión institucional (Corredor, 2016), y el direccionamiento estratégico (Miranda, 2016). Además, se menciona su papel en la reducción de brechas educativas (Sierra, 2016), su función como proceso sistemático para optimizar proyectos (Rico, 2016). Correa et al. (2012) resaltan la necesidad de liderazgo claro y orientación estratégica, mientras que Cejas (2009) la define como un conjunto de acciones articuladas para alcanzar objetivos educativos. En resumen, la tabla ofrece una visión integral de la gestión directiva desde diversas perspectivas.

La Gestión Directiva en el Contexto Colombiano.

Este apartado se centra en examinar el papel de la gestión directiva en las instituciones educativas colombianas (inicial, básica y media), entendida como el conjunto de recursos, propuestas con el propósito de lograr los objetivos planteados para un desempeño eficaz, eficiente y efectivo. Asimismo, se enfoca en lograr los objetivos en el proceso educativo de la institución tratando de mejorar las prácticas gerenciales que influyen directamente en el desarrollo integral de la escuela y los estudiantes.

En este sentido, el cambio social continuo acompañado de la tendencia a centralizar los sistemas educativos, está redefiniendo el rol de los directores escolares. En este sentido, Cassasus (2006) sostiene que la tarea del director va más allá del mero cumplimiento de un mandato. Aquellos en posición de liderazgo deben planificar y ejecutar las acciones requeridas para implementar el plan. Así, la expectativa es que los

maestros y directores escolares gestionen los sistemas educativos de manera autónoma y fundamental, derivándolos de estrategias establecidas que integren las culturas locales dentro de un paradigma global. La gestión de los sistemas escolares debe alinearse sensiblemente con las corrientes sociales para producir y gestionar innovaciones que mejoren el contexto local en el que opera la institución.

Lograr este objetivo implica un liderazgo que sea estratégica y equitativamente integral, así como eficiente en el uso de recursos. También hay calidad que lograr, participación activa que movilizar y rendición de cuentas que cumplir. En esa situación, el papel del líder es ser un diseñador y evaluador activo de políticas relacionadas con la institución y el entorno, mientras se intenta perfeccionar al máximo la oferta de servicios, especialmente en educación. Por tanto, la gestión ejecutiva debe ir más allá de solo administrar una escuela, según el instituto internacional de planeamiento de la educación de la UNESCO (2011), se trata de un proceso complejo y de ámbito que demanda un enfoque integral esto implica la convergencia de múltiples áreas de conocimiento: Una multidisciplinaria de saberes pedagógicos, gerenciales y sociales. Prácticas de aula, de dirección, de inspección, de evaluación y de gobierno. Juicios de valor integrados en las decisiones técnicas. Principios útiles para la acción; múltiples actores, en múltiples espacios de acción y Temporalidades diversas, personales, grupales y sociedades superpuestas y/o articuladas.

Lo anterior implica la convergencia de múltiples áreas de conocimiento que resaltan que la gestión directiva trasciende la simple administración, es decir, abarca una visión holística que integra aspectos pedagógicos, gerenciales y sociales, y que considera tanto los elementos técnicos como los valores éticos en la toma de decisiones. Además, resalta la importancia de la participación de diversos actores y la necesidad de adaptarse a diferentes contextos, lo que exige flexibilidad y capacidad de respuesta ante las dinámicas cambiantes del entorno socioeducativo. En el mismo orden de ideas, La UNESCO, (2011) establece las siguientes dimensiones desde una perspectiva en este tipo de gestión:

1. Dimensión pedagógico-didáctico: se enfoca en las actividades fundamentales de

la institución educativa relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto incluye la diversificación del currículo, la sistematización de las programaciones en el proyecto educativo, las estrategias metodológicas y didácticas, la evaluación de los aprendizajes, y el uso de materiales y recursos educativos. También abarca las prácticas pedagógicas de los docentes y su dominio sobre los planes y programas académicos. Partiendo de lo planteado por la UNESCO (2011), la primera dimensión se establece como el núcleo primordial del quehacer educativo. Esto implica una responsabilidad para el rector, quien tiene que elaborar y ejecutar programaciones sistemáticas basadas en un proyecto educativo institucional coherente.

2. Dimensión organizacional: define la forma en que funciona la institución educativa a través de dos estructuras principales, la formal, que comprende la distribución de tareas y la organización interna en departamentos tanto académicos como administrativos, y la informal que se relaciona con los vínculos con la comunidad y los estilos de liderazgo dentro de la institución, reflejaba en los roles asumidos por los integrantes o equipos de trabajo. La segunda dimensión destaca que hay dos aspectos principales de la organización de una institución educativa: la estructura formal y la estructura informal. La primera enfatiza la distribución de tareas y responsabilidades entre departamentos académicos y administrativos, de modo que las funciones y responsabilidades queden claras. La segunda, se centra en como las relaciones sociales e institucionales, ocurren en las interacciones cotidianas entre los miembros del grupo.
3. Dimensión comunitaria/convivencial: hace referencia a las relaciones de la institución con su entorno social e interinstitucional. Considera los padres de familia, las organizaciones comunitarias, municipales, estatales, civiles y religiosas. La institución ha abordado las necesidades de la sociedad del conocimiento a través de la participación proactiva y la colaboración con estos interesados. Esta dimensión construye y sostiene fuertes lazos de asociación con patrocinadores, organizaciones comunitarias, autoridades locales, gobierno, sociedad civil y grupos religiosos, entre otros interesados externos.
4. Dimensión administrativa: comprende acciones y estrategias para gestionar los

recursos humanos, físicos, financieros y tecnológicos. Esto incluye la gestión del tiempo, seguridad, higiene, control de información y cumplimiento con la supervisión legal y funcional de la institución. La intención es servir a los miembros de la institución y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta dimensión incluye la formulación e implementación de estrategias para mejorar los procesos técnicos. El cumplimiento y seguimiento de las actividades educativas es imperativo. Esto es para que las actividades se realicen adecuadamente, con el fin de ser ventajosas para el bienestar académico y social general de todos los miembros de la comunidad educativa.

Así, estas cuatro dimensiones, propuestas por la UNESCO (2011), proporcionan un enfoque multifacético para la gobernanza gerencial que trata sus dimensiones educativa, organizativa, comunitaria y administrativa. En conjunto, capturan lo que una institución educativa debe hacer de manera coordinada y estratégica para lograr su misión. Cada dimensión ejemplifica sus características: la pedagógico-didáctica garantiza el aprendizaje; la organizativa, un buen funcionamiento; la comunitaria/social, las relaciones sociales; y la administrativa, la eficiencia de los recursos y los procesos.

En este contexto, la gestión directiva es el conjunto de acciones interdependientes que el equipo directivo de una institución educativa articula para alcanzar las metas educativas y comunitarias. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008) define la gestión directiva como la manera en que se administra una institución educativa. En esta dimensión se consideran el marco estratégico de orientación, la cultura, el clima escolar, la gobernanza y las relaciones externas. De esta manera, el rector con su equipo de dirección puede planificar, ejecutar y controlar la forma en que opera la institución en su totalidad, para asegurar una administración eficiente y eficaz que permita alcanzar los objetivos propuestos. Además, el MEN (2008) plantea cuatro áreas que dan estructura para ello:

1. Gestión directiva: es el proceso de planificar, organizar, dirigir y controlar la institución educativa. Implica desarrollar una visión estratégica, promover una cultura y un clima escolar favorables, ofrecer amplias oportunidades para

concentrarse en el aprendizaje, dirigir la escuela y establecer relaciones sólidas con las partes interesadas externas.

2. Gestión académica: se refiere a la principal tarea de la escuela, que es aprender. Su principal objetivo es que los estudiantes adquieran los conocimientos y habilidades para su desarrollo personal y profesional. Esto se logra con un sistema educativo estructurado, prácticas efectivas de enseñanza, una gestión eficaz del aula y el seguimiento del progreso académico de los estudiantes.
3. Gestión administrativa y financiera: apoya a la institución educativa en su operatividad. Esto incluye la gestión de recursos físicos y finanzas, la administración de personas y los procesos administrativos de control y su optimización. Se trata de asegurar que la escuela cuente con los recursos educativos y la infraestructura necesaria para llevar a cabo efectivamente su misión educativa.
4. Gestión de la comunidad: se trata de establecer y conservar vínculos armónicos y colaborativos entre la escuela y su entorno. Para lograrlo, se deberá estimular la participación de la comunidad y la vida en sociedad, atender a la población estudiantil en su diversidad (observar a quienes tienen algún tipo de discapacidad y otros con necesidades educativas especiales), y custodiar la integridad de la persona dentro de la institución.

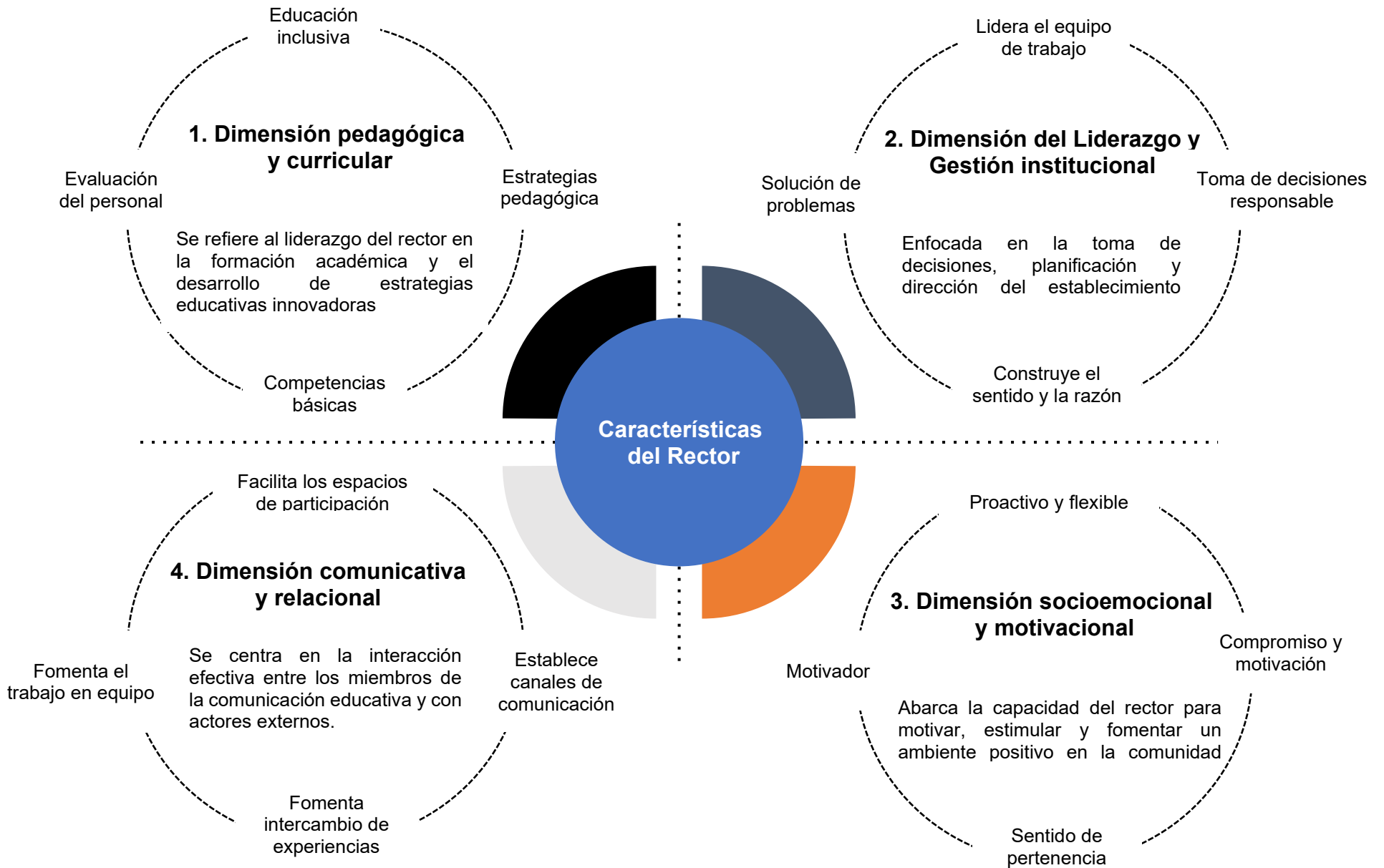
Las áreas descritas por el MEN (2008) en los temas de gestión escolar contribuyen a la calidad educativa al integrar elementos importantes que trabajan en sinergia. En la gestión educativa, la gestión instruccional asegura que la enseñanza sea efectiva y que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para el desarrollo personal y vocacional a través de prácticas educativas innovadoras y un monitoreo sostenido del progreso académico. Ambos son instrumentales para establecer y mantener los estándares educativos descritos. Al mismo tiempo, la gestión administrativa y financiera, al proporcionar los recursos necesarios, asegura que los recursos materiales y humanos estén alineados con los objetivos educativos, ayudando así a crear y mantener un entorno amigable para el aprendizaje. También, la gestión comunitaria refuerza los lazos de la institución con el entorno social al fomentar la participación de los asistentes y otros

actores en el proceso educativo.

Otro elemento para destacar, en una institución educativa inmersa en un proceso de mejora constante son las cualidades del rector o director. En este sentido, el MEN (2008) alega se requiere un rector o director con un alto nivel de liderazgo y un conjunto de habilidades y competencias que le permitan desempeñar todas sus funciones. En este sentido, en la Figura 3 se presentan las características que plantea el MEN (2008):

Figura 3

Características del Rector



Nota. Elaborado a partir de las Características del Rector establecidas por el MEN (2008).

Calidad Educativa

A nivel global, la calidad educativa ha sido una de las principales preocupaciones y ha sido entendida como la integración de las condiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje y el desempeño académico de los estudiantes. En ese sentido, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) (2014) sostiene que el objetivo séptimo del Marco de Acción de Dakar busca optimizar todos los componentes que enfatizan calidad, efectividad de costos y resultados de aprendizaje globales medibles. Esto refleja el aspecto crítico que resalta la necesidad de resultados de aprendizaje medibles, educación de calidad y estrategias de instrucción efectivas. Esto permite entender claramente la importancia de la educación, puesto que ayuda a captar la esencia de la educación de calidad y define criterios para lograr que la educación primaria sea vital para cada ciudadano global.

Esto refleja la importancia de la educación de calidad que no solo se centra en el crecimiento individual de los estudiantes, sino que también los equipa para enfrentar las demandas de una sociedad basada en el conocimiento y, por tanto, mejora el desarrollo personal y comunitario. Sin embargo, abre la puerta a grandes desafíos, como la desigualdad económica y la manifestación de problemas de justicia en el marco de la evaluación para determinar el impacto real en diferentes contextos educativos. Por tanto, La calidad educativa es crucial para el avance de los países de América Latina pues, tal como lo plantea la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 2014), permite el pleno desarrollo y la creatividad de la persona, lo cual colabora al desarrollo económico y social del país. Por eso la docencia es la base del futuro de América Latina y constituye el soporte para construir una región más equitativa y próspera, la cual también es sustentable. La organización enfatiza la importancia de la calidad educativa en el desarrollo de América Latina, considerándolo como fundamental para el empoderamiento de los individuos, pero también para el desarrollo más equitativo y próspero y la sostenibilidad a largo plazo.

En este sentido, el progreso educativo de cualquier nación tiene una correlación directa con factores sociales, económicos, culturales e incluso ambientales, enfatizando el cambio positivo que trae en la búsqueda de un mañana mejor para la nación. Además, la (OREALC) (2014) sostiene que la educación es la mejor arma para luchar contra la pobreza y la desigualdad. Una educación de calidad habilita el avance social y económico. Así, según la organización, el poder transformador de la educación, como la principal herramienta para enfrentar los desafíos de la pobreza y la desigualdad, es un punto de vista ventajoso, ya que no solo eleva los estándares de vida de las personas, sino que también fomenta el desarrollo en una nación.

La calidad de la educación ha surgido, como tema de gran relevancia en las agendas gubernamentales y en los lineamientos de las organizaciones internacionales que velan por la calidad educativa. En este sentido, Loubet y Morales (2015) señalan que la preocupación por la calidad de la educación debe dirigirse a preparar a las personas para responder a los requisitos de la sociedad basada en el conocimiento que incluye fomentar el objetivo fundamental de promover un crecimiento económico equitativo e inclusivo en cada nación como su enfoque principal. La perspectiva de los autores refuerza cómo la educación de calidad es un elemento descuidado en el desarrollo de cualquier país. Por tanto, su ausencia reducirá las posibilidades de lograr pilares cruciales de cohesión socioeconómica y prosperidad a nivel global, junto con un crecimiento universal que sea inclusivo y sostenible.

Según Tobón (2015), el factor clave para el progreso de un país, tanto económica como socialmente, es el factor de la educación de calidad. El nivel de logro de un individuo está determinado por la medida en que la educación de alta calidad está disponible. Desde este ángulo, el logro educativo representa el único factor más importante para el progreso socioeconómico de un país. Por tal razón, la educación de calidad permite a un individuo desarrollarse plenamente y, como consecuencia, tener una mayor variedad de oportunidades en la vida. Pero eso no significa solamente una generar oportunidades para ser educado, sino de garantizar el uso de materiales y estrategias que permitan a los estudiantes afrontar las situaciones de la vida actual.

Martínez-Iñíguez et al. (2019) argumentan que la calidad educativa es la capacidad de un país, sistema o institución para formar una ciudadanía capaz de comprender, analizar y responder a los desafíos en un contexto determinado (personal, comunitario, político y económico) de manera integral. Según los autores, la educación de calidad va más allá de simplemente obtener conocimiento académico y tiene como objetivo dotar a los estudiantes con habilidades holísticas necesarias para involucrarse y contribuir de manera significativa a su entorno. La sociedad del conocimiento necesita personas que tengan la capacidad de responder a problemas complejos de manera crítica y creativa. Además, se enfatiza que para alcanzar estos objetivos no es responsabilidad de un único actor, sino una colaboración concertada de todos los actores desde el ámbito político hasta el propio interés de los estudiantes.

Tobón y Romero (2017) arguyen la necesidad de centrar el concepto de la calidad educativa en la formación de ciudadanos que puedan afrontar y resolver los problemas de su contexto, tanto los que existen como los que puedan existir en el futuro. A la vez, citan la necesidad de superar la concepción tradicional que se centra en la eficacia y la gestión de los procesos administrativos, que en la actualidad define la visión de la educación a gran parte de la población. Asimismo, subrayan la visión de la calidad educativa que se fundamenta en criterios administrativos y operativos, al concepto más que apremiante de resolver el alcance de la educación en el sistema, y señalan que esta se centra solamente en la formación.

Adicionalmente, sostienen que la educación tiene la obligación de formar a los ciudadanos, de manera que puedan aportar activamente a la resolución de los problemas de su contexto, que en el mundo actual es altamente dinámico y cambiante. En esta línea, promueven la necesidad de replantear los fines de los sistemas educativos para que propicien una formación que supere la eficacia operativa y se aproxime a la configuración humana, social y cultural más deseable. Es decir, hay que partir de la visión que une la calidad educativa a la disposición activa y reflexiva para afrontar los problemas que se perfilan en el futuro, y que se plantean en la actualidad, para transformarlas.

Calidad Educativa: Indicadores de Calidad y Aprendizaje

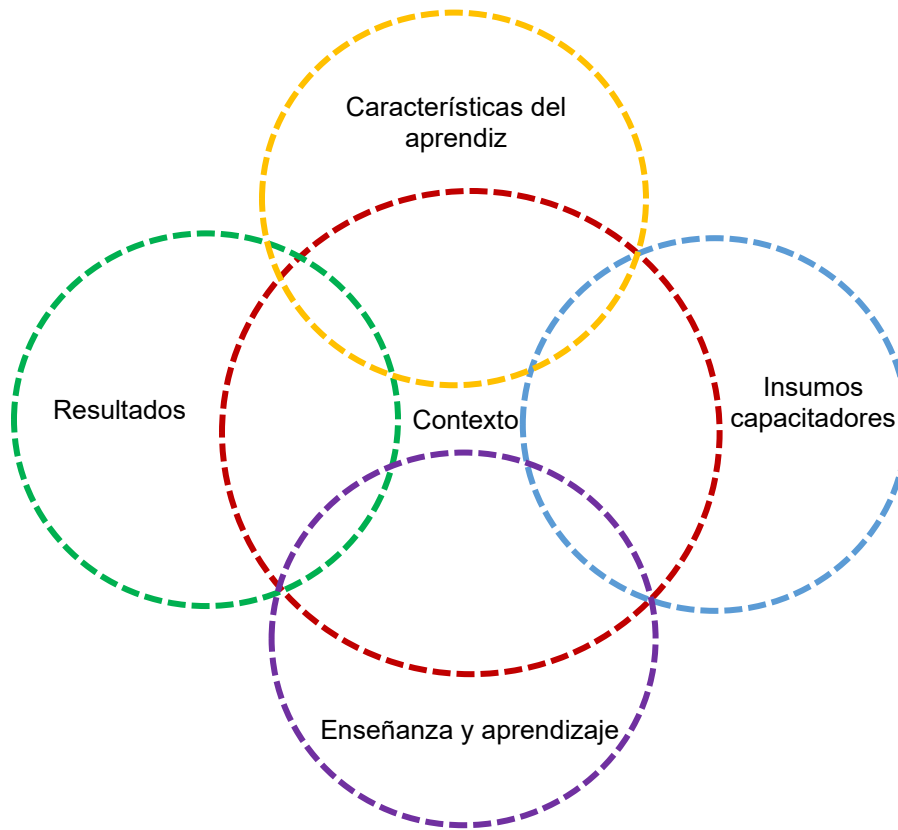
El concepto de calidad difiere de un país a otro, ya que autores y organizaciones educativas tienen diferentes definiciones de la misma. Sin embargo, en general, hay un consenso en tres principios fundamentales. Estos principios son la necesidad de garantizar la relevancia, la equidad de acceso y resultados, y la justicia individual que es garantizada y debida. (UNESCO, 2005). De ahí que se reitera que la noción de calidad educativa es polisémica porque depende de los contextos y necesidades de cada país y los interesados. Pero, a pesar de estas diferencias, existen tres pilares comunes: estos pilares son la significancia, una educación con sentido; la igualdad, en términos de acceso y oportunidades de logro. Y el respeto a los derechos de las personas, garantía de dignidad y oportunidad para todos los estudiantes. De esta manera, plantean que se requiere transformar la calidad de la educación para responder a las exigencias de una sociedad compleja y en transformación.

Según el Marco de Calidad Educativa de la UNESCO (2005), existen cinco dimensiones:

1. Características del aprendiz: Esto abarca habilidades, apoyo, edad, conocimientos previos, obstáculos para el aprendizaje, datos demográficos, etc.
2. Contexto: Esto involucra dinero público para la educación, ayuda de los padres, normas educativas, exigencias del mercado, aspectos socioculturales, religiosos, de compañeros y tiempo para estudiar y hacer la tarea.
3. Insumos capacitadores: Dichos resultados se consideran como Insumos: Esto implica textos y materiales didácticos, infraestructura escolar y personal docente para una enseñanza de calidad.
4. Enseñanza y aprendizaje: comprende el tiempo dedicado al aprendizaje, los enfoques pedagógicos, los procesos de evaluación y el número de alumnos por aula.
5. Resultados: enfocados a las habilidades en matemáticas, lectura y escritura, valores y competencias necesarias para la vida diaria.

Figura 4

Dimensiones sobre la Calidad Educativa



Nota. Elaborado a partir del Marco de la UNESCO (2005) sobre las Dimensiones de la Calidad Educativa.

En la Figura 4 se visualiza el enfoque integral que aborda las dimensiones claves que influyen en la calidad y en el aprendizaje de los estudiantes. Cada uno de los aspectos, de las características del aprendiz hasta los resultados alcanzados, están interrelacionados y depende de la combinación de factores internos y externos. Por lo tanto, se destaca la importancia de la colaboración entre recursos, métodos pedagógicos y el contexto sociocultural para lograr una educación de calidad.

Entonces, para mejorar la calidad educativa y los resultados de aprendizaje, los responsables de su planificación necesitan trabajo análisis fundamentado en datos empíricos sobre la situación actual, las tendencias históricas y disponer de información sobre las fortalezas y debilidades de un sistema justo con sus causas. Al respecto, la UNESCO (2005) Plantea un sistema eficaz de evaluación y monitoreo, basado en

indicadores pertinentes. Dichos indicadores permiten evaluar el progreso de las estrategias y programas dentro de un plan educativo sectorial y tienen un impacto político significativo, puesto que posibilitan realizar comparaciones a través del tiempo, entre diferentes contextos o lugares, y de esta manera contrastar los resultados específicos con criterios globales o estándares de evaluación comparativa.

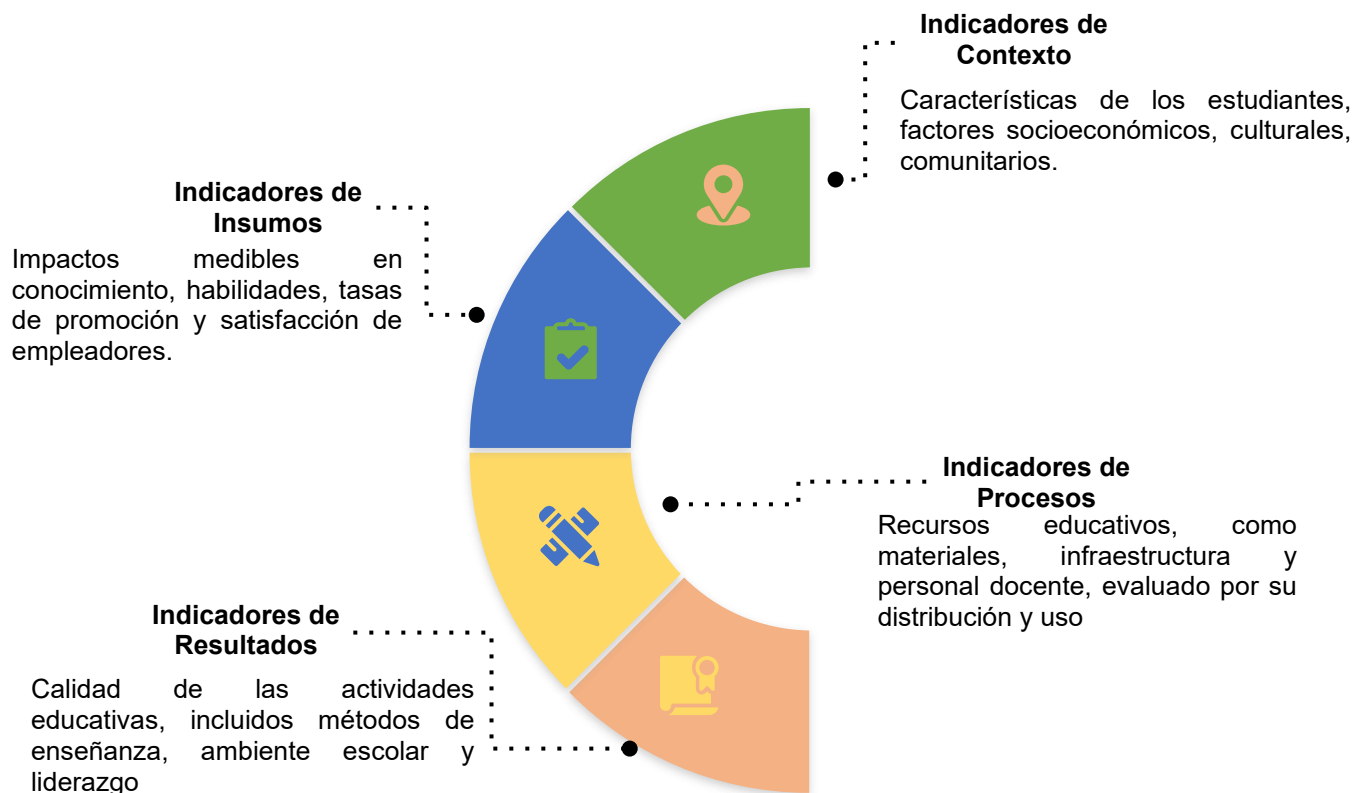
En este sentido, la organización enfatiza que los sistemas educativos suelen ser estudiados en un contexto determinado, recursos específicos, procesos sociales o institucionales y resultados. Sobre esta base, plantean los siguientes indicadores para medir la calidad de la educación para cada categoría anterior:

1. Los indicadores de contexto: caracterizan a los estudiantes, las condiciones socioculturales y socioeconómicas, el capital sociocultural y la profesionalidad del profesorado, así como los problemas específicos del entorno y de asistencia.
2. Los indicadores de insumo: analizan la captación, asignación y consumo de recursos financieros, materiales y humanos que posibilitan el aprendizaje. Su obtención generalmente es fácil, pues suelen ser cuantificables y, por tanto, disponibles.
3. Indicadores de proceso: informan sobre lo que hacen en el proceso educativo, en términos de calidad, estándares y cumplimiento. Integran formas de enseñar, tiempo de tarea, ambiente y control escolar.
4. Indicadores de resultado: miden los efectos del programa en la educación y en las metas propuestas. Estos indicadores dan cuenta de qué tan bien el sistema educativo está preparando a los estudiantes con el conocimiento y las habilidades necesarias, así como buenas tasas de dominio y graduación, y satisfacción de los empleadores.

En ese sentido, los indicadores mismos han de ajustarse al contexto y a las metas particulares de los resultados de aprendizaje vinculadas con cada sistema educativo. Por tanto, en vista de la importancia de estos indicadores, serán útiles para medir cambios en el tiempo, específicamente para valorar el progreso educativo alcanzado. A continuación, la representación visual correspondiente:

Figura 5

Indicadores para Evaluar la Calidad Educativa según la UNESCO



Nota. Adaptado de los Indicadores de la Calidad Educativa de la UNESCO (2005)

En la Figura 5 se desarrolla un análisis integral de la calidad educativa desde distintas perspectivas: contexto, insumos, procesos y productos. Cada categoría ofrece una mirada singular, pero complementaria, para transformar la educación. En esta línea, los indicadores de contexto y proceso dan prioridad a los aspectos cualitativos y metodológicos, en tanto que los de insumo y resultado se enfocan en los elementos cuantitativos y objetivos. En consecuencia, estos indicadores respecto a las diferentes dimensiones de la calidad educativa aseguran una valoración equilibrada, proporcionando al usuario suficientes datos para identificar fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora dentro de los sistemas educativos.

Por otro lado, Hernández y Tobón (2016) subrayan que la calidad educativa debe

incluir atributos críticos que permitan la formación de una persona con las habilidades para construir y avanzar en la sociedad del conocimiento. En esta línea de pensamiento, proponen:

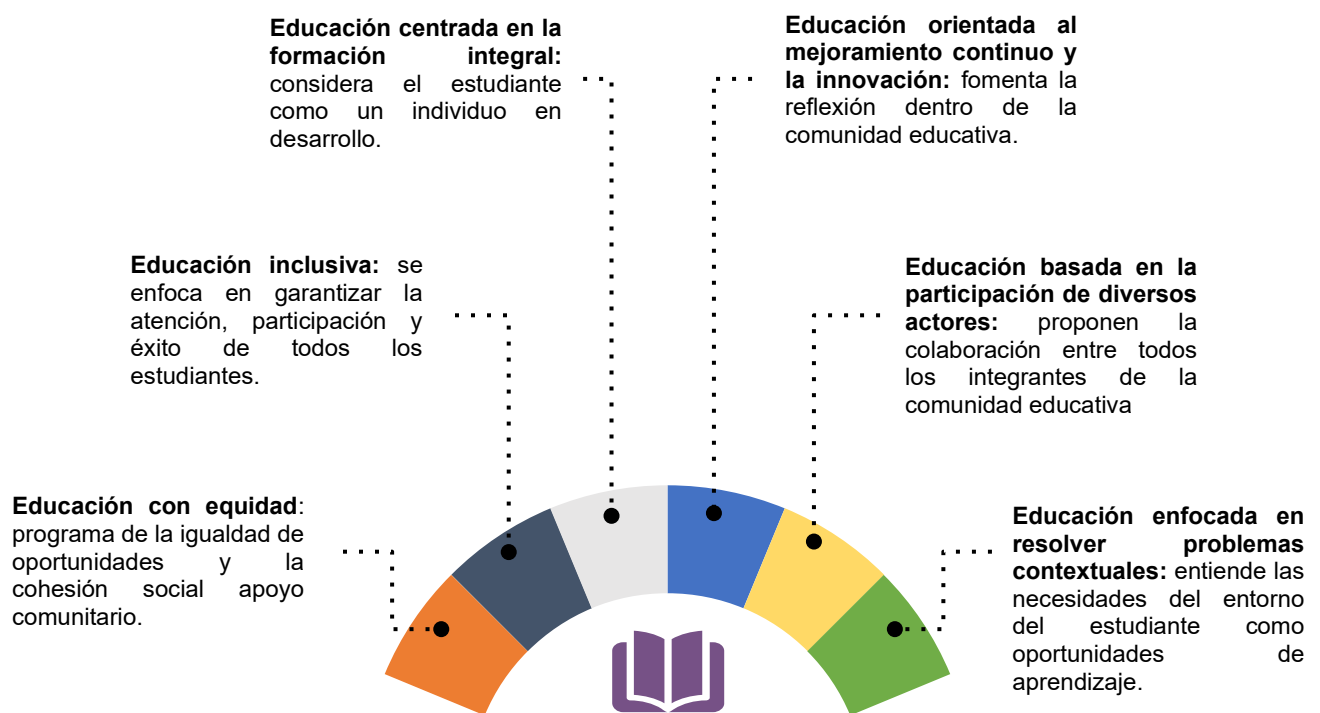
1. Edición con equidad: la programática relación a la integración de la comunidad educativa permite a todos sus integrantes articular proyectos y defender criterios a nivel de sus desafíos y responsabilidades en el contexto del sistema inmediato.
2. Educación inclusiva: el foco de la educación inclusiva es atender y asegurar la participación y el éxito de todos los estudiantes, especialmente aquellos en los niveles más bajos de la estructura social.
3. Educación centrada en la formación integral: forja el estudiante como un sujeto en formación y los ayuda a resolver problemas del contexto a partir de la ética, valores y actitudes que ellos poseen a través de un plan de vida.
4. Educación orientada al mejoramiento continuo y la innovación propicia la reflexión en todos los miembros de la comunidad educativa para que en colectivo se tomen decisiones que introduzcan cambios y mejoras a las condiciones que prevalecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. Educación basada en la participación de diversos actores: proponen la colaboración entre todos los integrantes de la comunidad educativa para abordar y solucionar problemas, integrando sus conocimientos y experiencias.
6. Educación enfocada en resolver problemas contextuales: entiende las necesidades del entorno del estudiante como oportunidades de aprendizaje, transformándolas en retos que deben ser enfrentados con creatividad, pensamiento crítico y a través del establecimiento de metas claras.

Las características planteadas por los autores destacan una visión integral de la calidad educativa, enfocada no sólo en el aprendizaje académico, sino en la formación de individuos preparados para enfrentar retos en diversos contextos, es decir combina equidad, inclusión y colaboración para garantizar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de desarrollo enfocándose especialmente Aquellos en situaciones de vulnerabilidad. Además, destaca la importancia de promover la innovación y la mejora continua como herramientas esenciales para adaptar los procesos educativos a los

cambios y a las necesidades que demanda el entorno social. En conjunto, si tú ganas la educación como un motor clave para el fortalecimiento de la sociedad, ayudando a resolver diversas problemáticas mientras que de forma paralela promueve valores y actitudes éticas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. A continuación, se presenta una representación gráfica donde se sintetiza cada una de ellas:

Figura 6

Características Fundamentales que resaltan la Calidad Educativa (Hernández y Tobón, 2016)



Nota. Elaborado a partir de las Características de la Calidad Educativa (Hernández y Tobón, 2016).

Contextualización Legal

En toda investigación, es crucial considerar el basamento legal. En este orden de ideas, Giraldo (2013) señala que las bases legales son leyes, reglamentos y normas necesarias en algunas investigaciones cuyo tema así lo amerite. Asimismo, plantea que las bases legales no son más que leyes que sustentan de forma legal el desarrollo del estudio. A continuación, se describen los documentos legales que sustentan la gestión

directiva y la calidad educativa en Colombia:

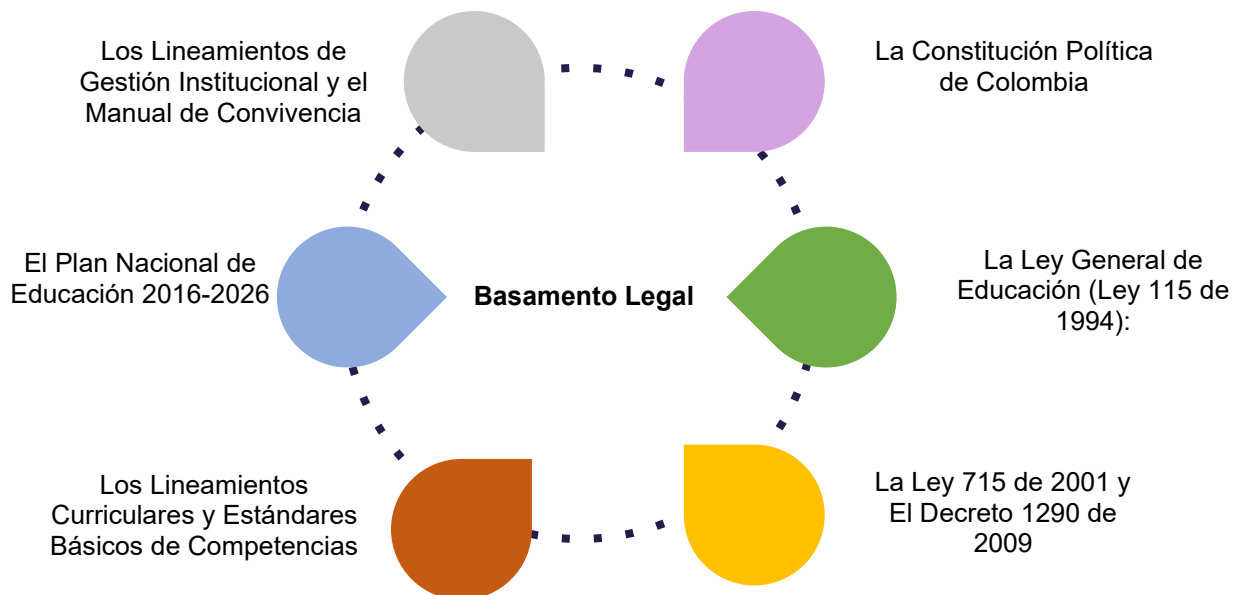
1. La Constitución Política de Colombia: en su artículo 67, establece que la educación es un derecho fundamental de los colombianos. Mientras que, el artículo 68 precisa los fines de la educación, entre los que se encuentran el desarrollo del potencial creativo de las personas, la formación en valores y el acceso al conocimiento. Además, la constitución garantiza la autonomía de las instituciones educativas, lo que le permite establecer sus propios lineamientos.
2. La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994): en el artículo 1 define la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana. El artículo 2 establece los principios de la educación colombiana, entre los cuales se encuentran la calidad, la equidad, la pertinencia y la participación. Asimismo, define la estructura del sistema educativo, los niveles y modalidades de educación, y las responsabilidades de los diferentes actores involucrados.
3. La Ley 715 de 2001: a través de ella se creó el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Educativo (SNEDE), que tiene como objetivo evaluar la calidad de la educación en Colombia. Allí, se establecen los e indicadores de calidad educativa, que se utilizan para medir el desempeño en las instituciones educativas y generar información valiosa para la toma de decisiones en materia de política educativa.
4. Decreto 1290 de 2009: reglamenta la evaluación del aprendizaje de los estudiantes de los grados finales de primaria y de toda la secundaria. Establece los criterios de promoción de los estudiantes, contribuyendo a la mejora continua del proceso enseñanza-aprendizaje y los estándares de calidad.
5. Los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias: Estos documentos desarrollan las directrices y el currículo que las escuelas deben implementar para proporcionar una educación de calidad. Estas orientaciones y estándares garantizan la integración, pertinencia y coherencia del proceso educativo en todo el territorio nacional.
6. El Plan Nacional de Educación 2016-2026: plantea las políticas y estrategias para

mejorar la educación en Colombia en los próximos diez años. Establece los fines de la educación colombiana, como el mejoramiento de la calidad, la ampliación de la cobertura y la disminución de las inequidades en el acceso y en la calidad de la educación.

7. Los Lineamientos para la Gestión Educativa del Ministerio de Educación Nacional: orientan a las instituciones educativas en la construcción de su Proyecto Educativo Institucional (PEI). Definen además los elementos que caracterizan el PEI: misión, visión, objetivos, valores y estrategias pedagógicas que la institución educativa debe asumir.
8. El Manual de Convivencia: es un documento que regula la convivencia y define las normas de comportamiento y los valores de una comunidad educativa. Especifica las normas de conducta para estudiantes, maestros y demás integrantes de la comunidad educativa para promover las buenas relaciones y prevenir la violencia escolar.

Figura 7

Bases Legales



Nota. Elaborado a partir de los Fundamentos Legales.

Como se puede observar en la Figura 7, el marco normativo de Colombia en educación abarca todo un conjunto de leyes, decretos y políticas que reafirman su importancia para la dirección y la calidad de la educación. Estos instrumentos definen el marco legal de las instituciones educativas, los derechos y responsabilidades de las partes involucradas y los principios y fines de la educación. En ese tenor, el marco legal constitucional ampara el derecho a la educación, estableciendo los parámetros de calidad y equidad y fomentando la autonomía institucional. Por su parte, los lineamientos curriculares y estándares de competencias garantizan la coherencia y relevancia de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Mientras que el manual de convivencia promueve el respeto y la convivencia en las instituciones educativas. En conjunto, este basamento legal es proporcionan las herramientas necesarias para que los rectores escolares puedan ejercer un liderazgo efectivo, promoviendo la mejora continua de la calidad educativa y garantizando el derecho a una educación integral para todos los estudiantes.

Unidades de análisis

Tabla 2

Unidades de análisis

Objetivo General	Unidad de Análisis	Conceptualización
Generar una aproximación teórica sobre la gestión directiva para la optimización de los cambios en la calidad educativa desde el pensamiento crítico del directivo y docentes en la Institución Colegio Camilo Torres.	Gestión directiva	Castro et al. (2024) define “La gestión directiva es clave para transformar las escuelas. Los líderes escolares deben tener una visión clara, promover la participación de la comunidad y desarrollar capacidades de liderazgo distribuido entre el personal docente”. (p.69).
	Calidad educativa	Loubet y Morales, (2015) señalan que la atención a la calidad educativa debe centrarse en capacitar a las personas para enfrentar las demandas de la sociedad del conocimiento, lo que incluye impulsar un desarrollo económico inclusivo y equitativo en todos los países.

Nota. Murillo (2026)

SECCIÓN III

METODOLOGÍA

La naturaleza de la metodología en una indagación representa la estructura que llevó el proceso de estudio, determinando el paradigma, enfoque, tipo de investigación, método y las técnicas utilizadas para la recolección, análisis e interpretación de la información. Por tanto, la presente investigación se llevó a cabo mediante un proceso riguroso y sistemático, propio del método científico, es decir, no se dejó ningún aspecto al azar, sino que cada fase será cuidadosamente planificada y ejecutada de acuerdo con una serie de pasos estructurados. De esta manera se garantizó la coherencia y la credibilidad del estudio investigativo, en que la información recogida y analizada permitirá conocer cómo la gestión directiva impacta la calidad educativa de la institución.

Paradigma de la Investigación

El paradigma de la investigación es la manera de ver el mundo de la ciencia, los problemas que hay que investigar y la clase de métodos que se deben usar para interpretarlos. En este caso, la investigación se realizó bajo el paradigma interpretativo. Al respecto, González (2009) señala que “renuncia al ideal objetivista de la explicación y postula la búsqueda de la comprensión.” (p.232). Partiendo de las ideas del autor, este tipo de paradigma permite el diagnóstico y comprensión de las complejidades de los compromisos de los actores sociales, para valorar las perspectivas, significados y experiencias. Este paradigma subraya que la realidad social es construida e interpretada colectivamente. Por tanto, recalca la mirada hermenéutica en el acto de síntesis de la complejidad de las relaciones humanas y la polisemia del objeto de estudio.

Mientras que para Ricoy (2006) “El carácter cualitativo que caracteriza el paradigma interpretativo busca profundizar en la investigación, planteando diseños abiertos y emergentes desde la globalidad y contextualización.” (p.17). Desde esta perspectiva, este paradigma no pretende generalizar resultados, sino comprender los fenómenos en profundidad. De esta manera el proceso investigativo se transforma en un proceso abierto y emergente donde el conocimiento se construye desde la interacción de los sujetos. Así, el paradigma interpretativo pretende dar sentido a los fenómenos educativos desde una perspectiva más holística, integrando aspectos temporales y socioculturales. Este paradigma permitió a la investigadora desprenderse de explicaciones positivistas para adentrarse en comprensiones más complejas de los fenómenos.

Enfoque de la Investigación

Para el estudio, se utilizó un enfoque cualitativo puesto que, permitió comprender la realidad desde la mirada de los participantes. En ese sentido, Lincoln y Guba (1985) señalan que un enfoque cualitativo reconoce las realidades múltiples porque las maneras de construirlas y justificarlas son diversas. De este modo, el propósito del investigador es interpretar las acciones e interacciones en el mundo social. Esta subjetividad se agudiza cuando se hace referencia a la investigación cualitativa, puesto que las realidades sociales no se consideran como entidades universales y absolutas, sino como entidades contextualizadas y dependientes de los actores.

Desde el punto de vista de Piña-Ferrer (2023), el enfoque cualitativo “nos permite redescubrir al ser social como ser político e histórico, es decir, nos conlleva a develar los sujetos con los que construimos socialmente nuestras prácticas.” (p.2). Bajo esta concepción, este enfoque busca conocer los significados y las acciones de las personas y cómo éstas se enlazan con los patrones de la comunidad. Por ello, el autor plantea va más allá de narrar sucesos hacia los significados sociales que implican, es decir, hace énfasis en conocer las estructuras culturales y sociales que envuelven a un fenómeno para poder entenderlo de manera más rica y compleja. Por lo cual, este enfoque es esencialmente interpretativo y contextual.

Informantes

Entre los diversos tipos de escenarios de investigación, hay sujetos con características sobresalientes que deben ser tenidas en cuenta. En este contexto, la correcta selección de los participantes es crucial, puesto que, la calidad y significancia de la información recopilada dependen de ella. En tal sentido, Martínez (2007) define a los informantes clave como “un grupo de personas con conocimientos especiales, estatus y buena capacidad de información” (p.199). El autor destaca la importancia de los informantes clave en la investigación, definiéndolos como personas con conocimientos, posiciones en sus campos y la capacidad de proporcionar información de gran relevancia. Por lo cual su participación es necesaria y son una fuente con mucha visión y que pueden llegar a entender el fenómeno que se está estudiando.

En ese mismo sentido, Denzin y Lincoln (2018) señalan que la elección de los participantes no es al azar, sino más bien deliberada, por la información que pueden aportar a la investigación. Es decir, la participación de personas, grupos o comunidades enteras refleja el reconocimiento de la riqueza de perspectivas que pueden enriquecer el análisis del fenómeno en estudio. Además, esta elección influye en la profundidad y significancia de la información a recoger, ya que los participantes aportarán experiencias, conocimientos e historias singulares que garantizarán la comprensión integral del fenómeno.

En esta investigación, los informantes clave no se eligieron al azar, sino según los criterios teóricos/conceptuales del investigador y los criterios específicos que puedan ser relevantes para la información que se va a recoger. Para este estudio, se eligieron 6 participantes que trabajan en Institución Educativa Colegio Camilo Torres. La selección se basó en el criterio de contar con al menos 5 años de experiencia en el nivel educativo y cargo indicado dentro de la institución educativa mencionada, así como la disponibilidad y disposición necesaria para aportar al desarrollo del estudio. Además, a cada informante se le asignó un código con el propósito de resguardar su identidad (Tabla 3). De este modo, se garantizó el cumplimiento del principio de confidencialidad y anonimato en concordancia con los estándares bioéticos de una investigación.

Tabla 3*Criterios de selección en los Informantes clave.*

CARGO ACADÉMICO	CRITERIO DE SELECCIÓN	SUJETO	CÓDIGO.
Coordinador Primaria	5 años de experiencia en el nivel educativo y cargo indicado dentro de la Institución Educativa Colegio Camilo Torres	Informante numero 1	COOR_P
Coordinador Bachillerato		Informante numero 2	COOR_B
Docente Aula Primaria		Informante numero 3	DOP1
Docente Aula Primaria		Informante numero 4	DOP2
Docente Aula Primaria		Informante numero 5	DOP3
Docente Aula Bachillerato		Informante numero 6	DOB2

Nota. Murillo (2026)

Escenario de la investigación

El contexto en el que se llevó a cabo una investigación es un elemento clave, puesto que involucra múltiples factores que pueden seguir en el estudio, es decir, incluye tanto el espacio físico, como una institución escolar o un laboratorio, así como el marco social, cultural y político que rodea y al fenómeno que se pretende analizar. Aunado a ello, elementos como la composición de la comunidad educativa, la disponibilidad de recursos, las normativas vigentes en el ámbito educativo y las interacciones sociales resultan determinantes en el desarrollo y los hallazgos del posible estudio.

Por consiguiente, en un estudio con un enfoque cualitativo, el escenario hace referencia al contexto o ambiente en el que se desarrolla la investigación. Según Creswell y Poth (2018), “Es el lugar o entorno donde se lleva a cabo la investigación, necesarios el contexto físico y social en el cual se recopilan los datos cualitativos” (p.67). Los autores destacan la importancia del escenario, al señalar que este abarca tanto el contexto físico como el social en el que se recoge la información. Esto implica que el lugar donde se desarrolla el estudio no es un simple espacio geográfico, sino un entorno que influye activamente en la dinámica de la investigación. Por ende, el entorno físico proporciona las condiciones materiales y espaciales necesarias, mientras que contexto social determina las interacciones, relaciones y significados construidos por los participantes.

Entonces, comprender el escenario permite interpretar la información cualitativa de manera más profunda, considerando las influencias y particularidades del entorno en el que emergen.

Por tanto, la indagación se llevó a cabo en la Institución Educativa Colegio Camilo Torres, está ubicada vía 55 Cúcuta- Puerto Santander, vereda el núcleo la floresta, Departamento del Norte de Santander, Colombia. La Institución Educativa cuenta con 7 sedes: Sede Principal, Sede Bellavista, Sede Inmaculada, Sede San Agustín Pozos, Sede Gran Colombia, Sede Pardo Leal, Sede Floresta. El total de docentes son 47 docentes, 1 Rector, 2 coordinadores (primaria y secundaria) 1 orientadora escolar, 1 administrativo 26 docentes de básica primaria y 21 docentes de Secundaria. Para atender una población de 967 estudiantes.

El Método

Definido el paradigma y el enfoque, es esencial determinar los pasos metodológicos que sustentan y apoyan la comprensión de la realidad social del objeto de estudio. En este contexto, y según Taylor y Bogdan (1989), un método se refiere a la forma en que las personas abordan los problemas y tratan de resolverlos. En las ciencias sociales, se entiende un método como la manera en que un investigador decide llevar a cabo la investigación, la cual está determinada por las creencias, intereses y objetivos del investigador. Estos factores determinan la elección de un método particular, que orienta toda la indagación y el análisis.

A este nivel, el conjunto recíproco de los supuestos objetivos del investigador y las suposiciones teóricas subyacentes indica una correlación sustancial con la elección de un método. Por ello, en este caso, tal elección no es un acto neutral, sino que refleja cómo se ha problematizado el problema estudiado y qué respuestas se buscan. Así, el paradigma en cuestión aboga por la adopción de métodos particulares que sean compatibles con la esencia y los objetivos del paradigma que fomenten la adecuada realización de los procesos de investigación. Por tanto, el valor del método se basa en el hecho de que proporciona el resto relevante, preciso y exacto del estudio que se debe

realizar.

Por consiguiente, para la presente indagación se estableció el método fenomenológico Husserl (1962) enfatiza que “la fenomenología pura de la que aquí queremos buscar el camino, caracterizar la singular posición que ocupa entre las demás ciencias y mostrar que es la ciencia fundamental de la filosofía...” (p.7). Por tanto, el autor enfatiza el carácter descriptivo y estructural del método fenomenológico, es decir su propuesta se centra en la suspensión del juicio permitiendo que los fenómenos sean analizados sin prejuicios ni interpretaciones previas. De esta forma, la fenomenología propone establecer una ciencia basada en la esencia de la experiencia subjetiva. Por tanto, este enfoque resulta pertinente para el presente estudio donde se buscó comprender la concepción de los docentes sobre la gestión directiva.

Ahora bien, para Fuster (2019) la fenomenología como método se centra y a la vez se entiende como la descripción e interpretación de la experiencia de la vida y las estructuras que la constituyen, así como el significado que el valor pedagógico de la experiencia tiene a valor. La autora menciona que este enfoque se desenvuelve en cuatro etapas.

1. Primera fase: Predisposición o clasificación de propuestas, relatos introspectivos de este fenómeno en la vida.
2. Segunda fase: Recolección de la experiencia vivida, fenómenos personales. En esta, se intenta de una forma más vivida que registra trabajos de campo que den cuenta de cómo las personas viven el fenómeno en estudio.
3. Tercera fase: Reflexionar acerca de la experiencia vivida (anteriormente) estructural. En esta, se intenta comprender los significados primordiales de lo que se ha vivido.
4. Cuarta fase: Escritura-reflexión de lo experimentado, es decir, la construcción de un documento que integra todos los procesos de consideración reflexiva y experiencial individual y los coloca en una forma estructurada.

Técnicas e instrumentos de recolección de información.

La recopilación de información en cualquier proceso de investigación es de gran importancia y requiere la selección de técnicas y herramientas que se adapten a diferentes aspectos del enfoque de la investigación. El estudio actual empleó como técnica la entrevista en profundidad y como instrumento un guion de preguntas para lograr la recopilación de información, mientras se minimizan los posibles mecanismos de defensa de los participantes. Cada uno de estos se describe con mayor detalle a continuación.

Primero, Taylor y Bogdan (1987) han definido “la entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas. Las entrevistas cualitativas han sido descritas como no directas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas.” (p.101). Los autores destacan que es una forma de recolección de información que va más allá de la información superficial de un entrevistado. El proceso es tan interactivo que no sólo se trata de recolectar información para dar cuenta de la subjetividad, las emociones y los significados de la experiencia que la persona entrevistada trae a colación. Todo ello va a depender de la habilidad del investigador en plantear preguntas abiertas y crear una atmósfera de confianza en la que el entrevistado se sienta libre de expresar sus opiniones, reflexiones e ideas.

Asimismo, Hernández y Mendoza (2018) señalan que en las entrevistas cualitativas el guion de preguntas es una guía para estructurar de manera flexible la conversación. Su propósito es lograr un equilibrio entre la dirección temática y la libertad del entrevistado para expresar sus experiencias y percepciones. El guion no se concibe como un instrumento rígido ni como una secuencia inflexible de preguntas cerradas. Más bien, es una herramienta abierta que permite profundizar dependiendo de la riqueza y el significado de las respuestas. Esta flexibilidad fomenta la emergencia de significados relevantes para la investigación. Al mismo tiempo, permite mantener la coherencia con los objetivos y evitar desviaciones innecesarias. Un guion bien estructurado guía el diálogo sin afectar la neutralidad del investigador. De esta manera, se convierte en un recurso metodológico esencial para enriquecer el análisis cualitativo.

Procesamiento de Análisis de datos o información.

La creación de las categorías para el análisis de discursos se considera como el proceso de categorización de la información en unidades que son significativas y relevantes para el objetivo de la investigación. A esta segmentación Monje (2011) la llama categorización que la señala en el análisis cualitativo como uno de los pasos más importantes porque por medio de la categorización logra descomponer la información compleja en partes que son manejables y significativas hacia el objetivo de la investigación.

En este sentido, Martínez (2004) argumenta que la categorización “consiste en resumir o sintetizar en una idea o concepto (una palabra o expresión breve, pero elocuente) un conjunto de información escrita, grabada o filmada para su fácil manejo posterior.” (p.252). El autor, explica la categorización como un proceso de clasificación y codificación que consiste en la formulación de términos o expresiones breves, precisas y claras que captan la idea central de cada unidad temática que puede ser de uno o más párrafos. El autor, destaca la claridad y precisión en el proceso de codificación es un requisito primordial, para que el investigador pueda trabajar en un análisis más profundo y con estructura pueda obtener patrones, relaciones y significados más enfocados.

Por consiguiente, la categorización permitió a la investigadora más claridad de comprensión mientras también se mantiene la riqueza y complejidad del texto original. Además, todo ello servirá para organizar y dar sentido a la información de forma interpretativa, ajustada a los fines de la investigación. Asimismo, el contexto y el sentido se interpretarán con mayor capacidad, lo que posibilitará reconocer rasgos sobresalientes en los discursos, para precisar en los elementos en que la investigación debe centrar su atención al momento de reconocer unidades de sentido.

Triangulación

La triangulación buscó asegurar la validez y credibilidad de los resultados,

minimizando sesgos y errores a través de la combinación de múltiples métodos. En ese sentido, Denzin (1990) define la triangulación como la combinación de múltiples metodologías en un único estudio para abordarlo desde distintas perspectivas y así profundizar en su comprensión. El autor destaca la triangulación como una forma de validar la investigación analizando un fenómeno desde distintas perspectivas.

Por otro lado, Quecedo y Castaño (2002) señalan que la triangulación se puede entender como la combinación de diferentes tipos de información en un mismo estudio, incluyendo información basada en la observación, entrevistas y documentos. Esta técnica busca mitigar los sesgos del investigador, así como verificar las afirmaciones de los participantes, y, de este modo, aumentar la consistencia y la confiabilidad de los hallazgos. Por ende, es considerada, por la mayoría de los autores, como una de las más importantes en la investigación cualitativa, pues aumenta la credibilidad del resultado. Al incorporar diferentes tipos de información, la investigación no se queda en una única perspectiva, sino que aumenta su alcance. Así, la combinación de información, en la investigación, permitió un análisis más profundo del fenómeno, y, de este modo, aumentó la validez de los hallazgos.

Criterios de credibilidad: Transferibilidad, la Confirmabilidad y la Relevancia

Los criterios de credibilidad como la transferibilidad, confirmabilidad y relevancia son de suma importancia en las investigaciones cualitativas, por las protecciones que ofrecen en la fortaleza y validez de los hallazgos. A este respecto, Rojas de Escalona (2014) orienta que, en la investigación, contar con credibilidad implica dirigir la obra hacia hallazgos que son fiables. De igual forma, la credibilidad de los resultados debe ser corroborada por las personas que en su momento forman parte de la construcción de las realidades investigadas, de tal forma que esta valida su sostenibilidad y veracidad. Entonces, la credibilidad es la habilidad de una investigación de reflejar las narrativas y experiencias de los participantes en su contexto, sin ninguna interpretación sesgada o construida erróneamente por la investigadora.

Ahora bien, la transferibilidad, en términos de Lincoln y Guba (1985), es un criterio

que establece si los resultados de una investigación pueden ser, en cierta medida, proyectados y utilizados en un contexto escolar distinto al que se llevó a cabo la investigación. De este modo, en este enfoque no se pretende la generalización total de los resultados del estudio, sino que se ofrece una descripción rica y detallada por escrito para que otros investigadores sobre el contexto y los resultados del estudio puedan aplicarlos en sus propias investigaciones. En cuanto al otro criterio de confirmabilidad, los autores indican que aquí la confirmabilidad viene dada por el deber de ser muy neutral en el análisis para establecer que las interpretaciones y conclusiones que se logren estén sustentadas en evidencia verificable. Así, como se comprende, la confirmabilidad se puede alcanzar con métodos como la auditoría externa, donde los auditores externos revisan el proceso y los resultados para determinar si hay suficiente consistencia y transparencia para apoyar las conclusiones.

Finalmente, la transferibilidad, de acuerdo con Bernal (2010), indica la importancia de los resultados que responden a preguntas importantes y pertinentes al fenómeno que se investiga y garantizan que contribuyen al conocimiento. El autor recalca que la investigación debe orientarse hacia el análisis de unas preguntas que sean de la realidad que se estudia. Entonces, la importancia de una investigación no está dada por la cantidad de información que se logre recoger, sino por la capacidad que tenga la investigación de abrir posibilidades para generar conocimiento nuevo sobre el fenómeno estudiado.

SECCIÓN IV

HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este acápite se presentan los hallazgos Emergentes del análisis fenomenológico, centrado en dos categorías principales estrechamente vinculadas con la dinámica institucional: gestión directiva y calidad educativa. A partir del proceso interpretativo, en la primera categoría se identificaron subcategorías como funciones de la gestión directiva, estrategias gerenciales, desempeño docente y habilidades gerenciales, las cuales evidenciaron el liderazgo institucional en los procesos administrativos, pedagógicos y comunitarios. De esta derivaron categorías emergentes tales como el liderazgo educativo, gestión transformadora, comunicación efectiva y gestión estratégica organizacional. En conjunto, Estos elementos configuran la gestión directiva como un eje articulador que incide directamente en el clima institucional, en la distribución de responsabilidades y en la consolidación de prácticas colaborativas orientadas al mejoramiento continuo y la transformación organizacional.

En relación con la categoría calidad educativa, el análisis permitió comprender que la organización de los procesos académicos se estructuró a partir de la interacción entre la gestión académica, las políticas educativas, el liderazgo pedagógico directivo, la toma de decisiones y la evaluación continua. Asimismo, emergieron categorías como desarrollo profesional, calidad educativa desde el pensamiento crítico, trabajo en equipo, comunidad educativa, planeación estratégica, integración escuela-comunidad y participación activa. Estos hallazgos evidencian que la calidad educativa no se limita a indicadores técnicos, sino que se constituye mediante la interacción reflexiva de diversos actores que problematizan y transforman su práctica. En síntesis, la mejora institucional se sostiene en procesos colaborativos, reflexión crítica permanente y decisiones pedagógicas orientadas a la transformación social desde la realidad educativa.

Tabla 4*Sistematización de categorías*

CATEGORÍA CENTRAL	CÓDIGO	SUBCATEGORÍA	CODIGO	CATEGORÍA EMERGENTE	CÓDIGO
Gestión Directiva	GD	Funciones de la gestión directiva	FGD	Liderazgo educativo	LE
		Estrategias gerenciales	EG	Gestión transformadora	GT
		Desempeño docente	DC	Comunicación efectiva	COE
		Habilidades gerenciales	HG	Gestión estratégica institucional	GEI
		Factores de cambio institucional	FCI	Transformación educativa desde el pensamiento crítico	TEOC
Calidad Educativa	CE	Condiciones internas y externas	CIE	Clima organizacional	CO
		Pensamiento crítico directivo	PCD	Gestión reflexiva y humanista	GRH
		Aspectos esenciales para la calidad sostenible	AECS	Gestión ética y sostenible	GES
		Decisiones directivas	DD	Toma de decisiones	TD
		Indicadores de calidad de aprendizaje	ICA	Evaluación integral del desempeño institucional	EIDI

*Nota. Murillo (2026)***CATEGORÍA CENTRAL: GESTIÓN DIRECTIVA (GD)**

La gestión directiva sigue siendo uno de los pilares en la estructura y funcionamiento de las unidades educativas, puesto que guía los procesos directivos, pedagógicos y comunitarios hacia el cumplimiento de la misión y la mejora de la calidad educativa. Por tanto, esta categoría central se vuelve importante debido a la forma en

que integra los diferentes niveles de la organización, lo que asegura la alineación con el plan estratégico, así como la calidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles. Es por ello, que la gestión en este nivel es mucho más que la administración de recursos es desempeñar un liderazgo que impulsa a toda la comunidad educativa al bienestar común. Así, el desarrollo de esta categoría señala la forma en que la gestión directiva en la escuela primaria, el pensamiento crítico y la gestión participativa mejoran la calidad educativa y construyen comunidades escolares cohesionadas y sostenibles.

En este orden de ideas, Corredor (2016) manifiesta que la gestión directiva debe dar cumplimiento a la “Misión institucional asegurando una enseñanza, formación e investigación de gran calidad, y prestando servicios a la comunidad” (p.21). En esta perspectiva, la gestión directiva orienta las acciones pedagógicas y administrativas para alcanzar las metas de la misión, transformando el contexto y la escuela. De este modo, el personal directivo se compromete con la excelencia del desarrollo educativo integral de los estudiantes, al sincronizar las acciones diarias con la visión institucional. Asimismo, el rector debe integrar los valores organizacionales y las fortalezas contextuales, asignando los recursos humanos, materiales y simbólicos de manera justa. Por tanto, la dirección escolar es agente de cambio en la educación y en la cultura de calidad con sentido social comunitario.

Por su parte, Castro et al. (2024) alegan que “La gestión directiva es clave para transformar las escuelas. Los líderes escolares deben tener una visión clara, promover la participación de la comunidad y desarrollar capacidades de liderazgo distribuido entre el personal docente.” (p.69). Esta cita destaca la naturaleza participativa y colaborativa de la gestión directiva, no jerárquica, sino como un proceso negociador, colectivo y conversacional que fortalece el sentido de pertenencia institucional. Asimismo, implica que las decisiones sean consensuadas y compartidas, desarrollando profesionalmente a los docentes y a la comunidad escolar. Entonces, la gestión directiva es un lugar de trabajo colectivo donde los miembros construyen metas comunes, colaborativas e innovadoras. De este modo, el rector pasa de ser un gerente administrativo a un mediador de procesos de cambio.

Para Ávila et al. (2023) en la gestión directiva “Es fundamental para promover la equidad y la calidad educativa. Los líderes escolares deben ser agentes de cambio, capaces de movilizar recursos y construir relaciones colaborativas con la comunidad educativa.” (p.9). Según esta visión, la gestión directiva de este organismo tiene no sólo que responsabilizarse de lo social, sino también de la equidad y la educación de calidad. Por tanto, debe crear contextos de reconocimiento inclusivos, participativos y plurales que ubiquen el centro en la equidad educativa. Es necesaria que, en cada espacio de aprendizaje, se generen las condiciones para que los sujetos que participan aprovechen esas oportunidades de aprendizaje.

La categoría Gestión Directiva abarca estrategias de participación comunitaria, planificación de marcos educativos y mejora de la calidad. Se trata de una actuación por convencimiento. Según Corredor (2016), Castro et al. (2024) y Ávila et al. (2023) es necesario un liderazgo reflexivo y participativo que promueva la equidad, el cambio, la innovación institucional y la transformación. Todo esto da paso a las subcategorías y categorías emergentes que estructuran un marco teórico para entender la influencia de las características humanas y contextuales de una escuela sobre la calidad de la educación por medio de la gestión directiva.

Subcategoría: Funciones de la Gestión Directiva (FGD)

Las funciones de la gestión directiva son las acciones y responsabilidades que garantizan el funcionamiento de la institución educativa en el cumplimiento de su misión y visión. Tales funciones van más allá del ámbito administrativo e incluyen la planificación, gestión, acompañamiento pedagógico, evaluación institucional y proyección social. Por tanto, estas funciones incluyen una acción transformadora que se apoya en el liderazgo, la toma de decisiones asertivas y la gestión de personas como núcleo del desarrollo institucional. De esta manera, las funciones de gestión directiva integran los procesos educativos y mecanismos para la mejora de la calidad educativa, asegurando una sólida organización gerencial en la institución educativa.

En este orden de ideas, Martínez (2022) manifiesta que las funciones de la gestión

directiva se desarrollan desde dos partes:

a) Descripción del desempeño de la función directiva, que hace énfasis en tener claro hacia dónde se quiere dirigir al centro escolar para alcanzar el perfeccionamiento a través de los propósitos de la educación básica correspondiente a cada nivel educativo y a los programas que pueden diseñar colectivamente en la institución. b) La especificación de los dominios, criterios e indicadores del perfil directivo, son referentes específicos de carácter cualitativo y cuantitativo para valorar, así como mediar la práctica profesional. Los criterios e indicadores son herramientas normativas que establecen lo que deben saber y ser capaces de hacer los directivos para favorecer el aprendizaje y bienestar de los estudiantes (p.10).

Desde la perspectiva del autor, muestra que el gerente de la institución también debe desempeñar un papel de guía que permita a los actores educativos trazar una estrategia institucional que esté alineada con las políticas relevantes del momento y el contexto. El establecimiento de criterios e indicadores no solo establece parámetros de evaluación sobre el desempeño del rector, sino que también ofrece sistemas de autorregulación y mejora. Así, las funciones gerenciales deben llevarse a cabo con base en la transparencia, la previsión y la planificación, donde las acciones institucionales estén dirigidas intencionadamente hacia el desarrollo integral de los estudiantes, la cultura de calidad en la educación y los lazos institucionales.

Para Barriga (2019) señala que entre las funciones del rector en la gestión directiva esta organizar los siguientes grupos de trabajo:

a) Grupo pedagógico: funciona como un equipo responsable que tiene a su cargo el acompañamiento y conducción de las tareas educativas institucionales a través de la puesta en marcha del proyecto curricular del centro educativo para fortalecer los desempeños académicos, la mejora de la infraestructura que permita brindar un servicio agradable en los aprendizajes. b) Grupos de gestión: tiene a su cargo la planificación, organización y las diversas normas a cumplir por la institución educativa a fin de decidir qué acciones o actividades deben cumplirse previa investigación y brindar las condiciones favorables para desarrollar los aprendizajes. a) Grupos de evaluación: este grupo tiene a su cargo desarrollar el proceso de evaluación institucional para lo cual se han elaborado criterios e indicadores; este equipo debe tener instrumentos para verificar el desempeño docente y el recojo de información (p.9)

Esta clasificación demuestra que las funciones directivas no están aisladas, sino que están interrelacionadas y estructuradas bajo una lógica colaborativa que unifica los componentes académicos, administrativos y evaluativos. El rol del directivo, en este sentido, debería fomentar el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y la asignación

de responsabilidades, para que cada grupo contribuya de manera coordinada hacia el logro de los objetivos institucionales y el desarrollo de una comunidad educativa cohesiva y efectiva.

Mientras que, el MEN (2008) argumenta que las funciones directivas abarcan los siguientes procesos

a) Gestión directiva: se refiere a la manera como el establecimiento educativo es orientado. Esta área se centra en el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima y el gobierno escolar. b) Gestión académica: Esta área de la gestión se encarga de los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico. c) Gestión administrativa y financiera: esta área da soporte al trabajo institucional. Tiene a su cargo todos los procesos de apoyo a la gestión académica, la administración de la planta física, los recursos y los servicios, el manejo del talento humano, y el apoyo financiero y contable. d) Gestión de la comunidad: como su nombre lo indica, se encarga de las relaciones de la institución con la comunidad; así como de la participación y la convivencia, la atención educativa a grupos poblacionales con necesidades especiales bajo una perspectiva de inclusión, y la prevención de riesgos. (p.27)

Esta clasificación que hace el MEN (2008) ilustra la integralidad directa de la función de gestión en la integración del proceso de toma de decisiones estratégicas con los procesos educativos, la gestión de recursos y la proyección social de la institución. En tal contexto, el gerente se entiende como alguien que ejerce liderazgo no solo en la clase y en la planificación institucional, sino también en toda la comunidad educativa y en la gestión sensata de los recursos. En estas circunstancias, las funciones de dirección se transforman en un sistema lineal que integra procesos antes dispersos pero significativos en la mejora continua de la institución.

En resumen, las funciones de la gerencia establecen el marco de acciones operativas sobre el cual se edifica la efectividad institucional. Los sustentos teóricos anteriores permiten conocer que las funciones directivas implican planificar, coordinar pedagógica, administrativa y comunitaria, dando cuenta de su carácter multidimensional y reflexivo de la función directiva. Así, las funciones de la gestión directiva van más allá de la gestión técnica y se convierten en una práctica que es colaborativa y contextualizada a las necesidades de la comunidad, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación y el desarrollo integral de la comunidad escolar.

Por su parte, los hallazgos de esta subcategoría fueron los siguientes:

COOR_B: concibo la función de la gestión directiva como un conjunto de acciones estratégicas orientadas al mejoramiento continuo de la calidad educativa, mediante liderazgo pedagógico, gestión de recursos y fortalecimiento del trabajo colaborativo, basado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Colegio.

COOR_P: considero que falta más acompañamiento ante los procesos de mejora continua en la institución educativa... la dirección estratégica en cuanto a documentos institucionales como el PEI recae particularmente en un (1) solo docente (el más antiguo de la institución).

DOP1: desde mi percepción como docente las funciones principales realizadas desde la gestión directiva para la mejora en los procesos de calidad son óptimas, pensando siempre en el bienestar de los estudiantes, ofreciendo a la comunidad liderazgo, estrategias y actividades para superar las diversas falencias presentadas.

Desde esta perspectiva, logró consolidarse lo descrito por cada uno de los informantes, **COOR_B:** percibe las funciones de la gestión directiva como un conjunto de acciones estratégicas enfocadas en mejorar la calidad educativa, especialmente en el liderazgo pedagógico, la gestión de recursos y el trabajo colaborativo, todo lo cual está alineado con el PEI institucional. Teóricamente, esta proposición es ampliada por Martínez (2022) quien argumenta que las funciones de la gestión directiva deben dirigirse a la planificación institucional y el perfeccionamiento según criterios determinados e indicadores evaluativos de rendimiento.

En este sentido, el coordinador percibe la función ejecutiva como un proceso de mejora continua bajo un liderazgo y gestión colaborativa, lo cual cumple con los dominios delineados por el MEN (2008) como gestión directiva, académica, administrativa y financiera y de comunidad. *Interpretación fenomenológica:* desde la vivencia del informante entiende que las funciones de la gestión directiva se sustentan en un liderazgo que intenta cambiar la cultura institucional a través de estrategias y la colaboración de los principales actores educativos. Adicionalmente, articula en su discurso la responsabilidad de las funciones directivas como un proceso de movilización ética en el que la comunidad acompaña y se moviliza para alcanzar la excelencia educativa.

COOR_P: Señala la falta de apoyo para un proceso de mejora continua y critica el

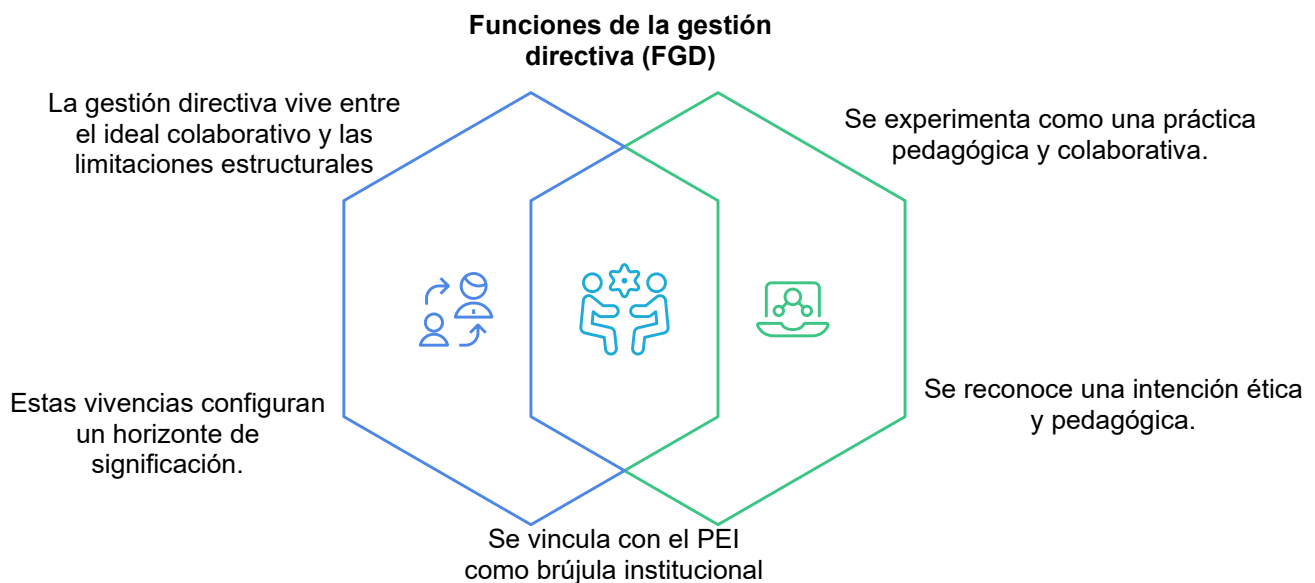
hecho de que, la consolidación del PEI que considera un documento estratégico, dependa de un único responsable, lo que limita la participación y la visión estratégica. Esto evidencia una quiebre parcial con lo que Barriga (2019) propone sobre la estructuración de equipos pedagógicos, de gestión y evaluación como parte de la naturaleza de las funciones gerenciales. El relato refleja un modelo gerencial altamente centralizado en una sola persona, debilitando la delegación de responsabilidades. *Interpretación fenomenológica:* El testimonio revela la sensación de desequilibrio institucional que limita la capacidad de dirección de las funciones directivas. El informante valora la planificación e integración de actividades, pero carece de liderazgo. Este descubrimiento refuerza la teoría en que las sobrecargas funcionales en la práctica pueden impedir el desarrollo de sistemas gerenciales efectivos y participativos.

Finalmente, **DOP1**: valora las acciones de la gestión directiva, preocupándose y trabajando en beneficio de los estudiantes y su capacidad para dirigir, diseñar estrategias y actividades para disminuir las brechas educativas. Esta narrativa se alinea con la mirada del MEN (2008) al ubicar las funciones directivas en una gestión integral de bienestar, orientación pedagógica y acompañamiento académico. Ratifica además la responsabilidad social de la dirección que plantea Martínez (2022), donde el gerente debe asegurar el desarrollo integral y el aprendizaje de los estudiantes con marcos claros de evaluación institucional. *Interpretación fenomenológica:* Para él, las funciones gerenciales son una práctica humana y moral que pone por encima de las acciones administrativas el bienestar de los estudiantes. Su discurso es ejemplo de una gerencia directiva que va más allá de la normatividad, evidencia de liderazgo integrando la organizacional institucional con el compromiso afectivo a la comunidad educativa.

En la siguiente Figura 9 se integran los elementos principales de los hallazgos de esta subcategoría:

Figura 8

Subcategoría Funciones de la Gestión Directiva (FGD)



Nota. Murillo (2026)

Categoría Emergente: Liderazgo Educativo (LE)

El liderazgo educativo es una categoría que emerge de la vivencia de los actores institucionales como un elemento articulador de control gerencial y calidad educativa. Este liderazgo trasciende las figuras de los rectores y es un esfuerzo colectivo para aunar voluntades, comprometer y orientar las acciones de un colectivo hacia unas metas educativas comunes. En esa línea, el liderazgo educativo adquiere connotaciones éticas, pedagógicas y comunitarias que contribuyen a la cohesión institucional y al desarrollo integral de quienes conforman la comunidad educativa. Por ende, su naturaleza es orientar los procesos de cambio desde la reflexión, la corresponsabilidad y la participación hacia la cultura formadora y organizacional. Para Resto de León et al. (2024):

El liderazgo educativo en las instituciones académicas se relaciona con el proceso de reclutar y guiar a los alumnos, los docentes y los padres hacia la consecución de objetivos

educativos comunes. Este término se utiliza a menudo como sinónimo de liderazgo escolar en las organizaciones educativas. Estos son líderes con capacidad conceptual, que permiten que se actúe en armonía con los objetivos generales de la organización y no sólo en función de los objetivos y necesidades del grupo (p.296).

Para los autores, el liderazgo educativo no solo dirige todos los procesos internos del contexto escolar, sino que también orienta a toda la comunidad educativa hacia un objetivo institucional compartido. Desde esta perspectiva, el liderazgo no es un proceso unidireccional, sino un proceso colaborativo y cooperativo a través del cual todos los miembros de la institución pueden trabajar juntos más fácilmente. Así, el liderazgo no es solo el ejercicio de la autoridad de manera vertical, sino también una forma de acción colaborativa que es capaz de inspirar y unir a las personas. El líder educativo, por tanto, es capaz de transformar el sistema de manera positiva, y así elevar el nivel de compromiso del personal docente, nutriendo una cultura institucional de responsabilidad colectiva en la que todos los participantes se identifican con el mismo objetivo educativo.

Mientras que, Rivera et al. (2023) manifiestan que el:

Liderazgo educativo posee como ente filosófico: la ética como plataforma de la sostenibilidad, la importancia de la responsabilidad que tiene el líder como agente social ante la vida, al entorno y al cuidado de sí mismo. La reacción que se espera es la creación de conciencia y pertinencia de responsabilidad (p.789)

Esta concepción indica una importante dimensión de valor en el liderazgo educativo, replanteando la gestión educativa como una acción socialmente responsable y ética, cargada de valores. En este marco, el líder hace más que organizar y planificar, se considera éticamente responsable de las consecuencias de sus decisiones sobre la comunidad escolar. además, la ética en este caso sirve como la base sobre la cual se construyen la confianza, la cooperación y la responsabilidad compartida. Esta forma de ética del liderazgo mejora la sostenibilidad institucional y el bienestar colectivo, asegurando que los procesos de dirección y cambio se rigen por la integridad, la compasión y la equidad.

Asimismo, Murillo y Duk (2023) precisan que este tipo de liderazgo es:

Ejercido por un conjunto de personas en colaboración, centrado en la creación una

comunidad educativa que luche contra cualquier tipo de selección, marginación o exclusión y que favorezca el desarrollo integral y la plena participación de todas las personas de la comunidad educativa, a través de una cultura que reconoce y valora la diversidad en sus múltiples manifestaciones, y una gestión eficaz de los recursos que provee apoyos oportunos y pertinentes a quienes lo requieran para progresar en su trayectoria educativa (p.17)

Esta línea de pensamiento está estrechamente asociada con el liderazgo estratégico en el sentido de que se ejerce de manera colaborativa y enfatiza la inclusión, la participación y la equidad. Dentro de este marco, el liderazgo se transforma de un ejercicio individual a un esfuerzo colectivo que convierte a cada persona en una figura central en el fortalecimiento institucional. La perspectiva estratégica del liderazgo es un espacio de democracia participativa en el que la diversidad y la colaboración se consagran como un activo del desarrollo institucional. El liderazgo educativo puede ayudar a que la ética, la creatividad y la pluralidad se engranen.

En suma, la categoría emergente liderazgo educativo, es un proceso de dirección que implica planificación, ética y trabajo en conjunto. Según Resto de León et al. (2024), Rivera et al. (2024) y Murillo y Duk (2024), el liderazgo educativo es aquel que tiene una visión y que involucra a la institución unificando y desarrollando integralmente a las personas. Por consiguiente, se trata de un tipo de liderazgo que hace posible el ejercicio reflexivo y compartido que permite a las instituciones educativas lograr calidad y equidad, al tiempo que desarrolla una cultura organizativa de compromiso social. Desde el punto de vista empírico, esta categoría emergente se sostiene con los siguientes testimonios de los informantes clave:

COOR_B: La gestión directiva se concibe como un proceso de liderazgo que orienta, acompaña y evalúa el quehacer pedagógico. Debido a que como coordinador se promueve prácticas docentes innovadoras, fomenta el uso de metodologías activas y asegura la coherencia entre el currículo y las necesidades del contexto.

DOP1: gestionando recursos y manteniendo una comunicación constante en pro de realizar proceso de calidad y bienestar para la institución.

DOP2: su liderazgo ayuda a mantener una visión compartida del proyecto educativo. Creo que su papel no es solo administrar, sino también inspirar y liderar a toda la comunidad educativa.

Basándose en los resultados, el informante **COOR_B** opina que la gestión es un

tipo de liderazgo que orienta, apoya y evalúa las prácticas pedagógicas. Como coordinador promueve el uso de prácticas pedagógicas innovadoras, garantiza la articulación del currículo con las necesidades del contexto. Este hallazgo concuerda con Resto de León et al. (2024), que señalan que en la educación el liderazgo consiste en guiar a la comunidad (profesores, alumnos y familias) para alcanzar metas comunes a través de una dirección estratégica y conceptual. *Interpretación fenomenológica*: el relato del informante evidencia un estilo de liderazgo pedagógico activo y transformador, preocupado por acompañar a los profesores y promover la innovación pedagógica. Es un tipo de liderazgo que se entiende como un proceso permanente de orientación y evaluación en el momento que transcurre la acción, transformando en realidad los ideales de una organización. Desde esta mirada, accionar los procesos educativos no es una acción vertical, sino colaborativa, que se manifiesta en la construcción de confianza y coherencia entre las metas institucionales y las prácticas pedagógicas.

El informante, **DOP1**: resalta que el liderazgo educativo se lleva a cabo en la administración de los recursos y la comunicación permanente para la calidad y el bienestar de la institución. Esta aseveración concuerda con lo que Rivera et al. (2023) definen como un liderazgo educativo de responsabilidad social y sostenible. El informante reconoce que el liderazgo educativo es el dialogo permanente y gestionar por el bien común. *Interpretación fenomenológica*: el relato del informante evidencia un liderazgo comunicativo y empático, siendo la comunicación el vehículo para unir a la institución. En igual medida, el manejo de recursos no se considera como una función administrativa sino como una actividad humana que busca el aprendizaje organizacional. En estas prácticas, el liderazgo educativo consiste en el acompañamiento y el servicio, lo que manifiesta una dimensión ética del liderazgo que tiene por finalidad nutrir relaciones y fomentar la cultura escolar.

Para el informante **DOP2**: es valorado como un elemento que permite tener una visión unificada del proyecto educativo institucional. En su opinión el trabajo del rector va más allá de lo administrativo, puesto que, también motiva y apoya a toda la comunidad educativa. Este relato se vincula con lo expuesto por Resto de León et al. (2024) y Rivera et al. (2023) en el sentido de que el liderazgo educativo no se limita a funciones

administrativas, sino que descansa en la capacidad de inspirar, guiar e integrar hacia un propósito compartido. Entonces el liderazgo educativo se reconoce como un acto ético y transformador que alinea las acciones de la comunidad con los objetivos institucionales. *Interpretación fenomenológica:* El informante experimenta el liderazgo educativo como una experiencia inspiradora y colectiva. El rector se convierte en un símbolo que orienta, lidera y une en torno al compromiso institucional. Esto demuestra que el liderazgo educativo va más allá de la figura jerárquica y se convierte en una práctica que se desarrolla en red, a partir de la confianza. Además, a partir de un propósito que se comparte y de los estándares éticos de la escuela. A continuación, se resumieron los hallazgos en la figura 10:

Figura 9

Categoría Emergente: Liderazgo Educativo (LE)



Nota. Murillo (2026)

Subcategoría: Estrategias Gerenciales (EG)

En el ámbito educativo las estrategias del gerente son determinantes para la

gestión institucional, dado que permiten planificar, coordinar y evaluar las acciones institucionales en función de una visión integral orientada a la calidad educativa. El tipo de estrategia que puede asumir una empresa dependerá de la forma en la que espera que cree valor. Las estrategias gerenciales abarcan desde trabajar con el recurso, hasta capacidad de desarrollar un liderazgo, promover la armonía social y cultural para crear ambientes apropiados a las necesidades de la sociedad.

Las estrategias gerenciales son señaladas por Astonitas et al. (2024)

Se orientan hacia la adaptación constante. Los educadores, con el objetivo de reunir un grupo cada vez más competente de profesionales, se esfuerzan por implementar un sistema de gestión de calidad. Este sistema no sólo busca fomentar los conocimientos, actitudes, información y habilidades necesarias para desempeñar eficazmente funciones directivas, sino que también aspira a crear un entorno de convivencia propicio para el desarrollo integral (p.83).

Las estrategias gerenciales deben adaptarse e innovar según cambia el sistema educativo. En ese sentido, este tipo de las estrategias son instrumentos para asegurar la pertinencia institucional, las prácticas pedagógicas y la mejora continua. Por tanto, el énfasis no está solo en el control, sino en la gestión enérgica de los procesos, la movilización del personal docente y la habilitación de un entorno de aprendizaje seguro en todos los aspectos. Así, las estrategias gerenciales se basan en la anticipación y la formación de comunidades profesionales que sean ágiles ante los cambios contextuales prevalentes en la educación.

Para Morales de Andrade (2023) las estrategias gerenciales se centran en:

Actitudes adoptadas por las organizaciones para gestionar y supervisar su entorno interno y externo. Por otra parte, la implementación de estrategias en la gestión contemporánea demanda un procedimiento administrativo bien pensado, que permita a los dirigentes dar sentido a los objetivos de su organización y traducirlos en acciones mediante una cuidadosa preparación, coordinación y supervisión de todos los aspectos operativos (p.164)

Bajo esta concepción, las estrategias gerenciales abarcan un sistema racional, reflexivo y complejo que racionaliza objetivos y acciones operativas. De allí la importancia de la capacidad de los rectores para organizar y asignar planes que se deben ejecutar y

orquestrar un colectivo hacia un propósito común. Así, estas estrategias se basan en el anticipo, organización y evaluación constante, que aseguran la efectividad de los lineamientos institucionales y la consolidación organizacional de la institución educativa, es decir, son el vínculo que convierte los objetivos institucionales en resultados concretos y sostenibles.

Desde el punto de vista de Marín (2020) las estrategias gerenciales:

Radican en los hábitos o conductas para gestionar, dirigir y coordinar del Director desde un enfoque humanista, centrado en las personas, donde dicha gestión se base en las necesidades y realidades de la organización educativa. Por tal razón el Gerente debe transformar su rol de burocrático al de un Docente empático, carismático, mediador en lugar de confrontador, capaz de subsanar situaciones de manera armónica, que genere en su personal a cargo bienestar, motivación, todo esto con el fin de alcanzar el éxito y fortalecer la cultura organizacional de la Institución Escolar (p.281).

Esta perspectiva muestra el aspecto humano de estas estrategias, además del componente liderazgo, además incorpora factores como: empatía, mediación y motivación fundamentales para el éxito de la institución educativa. En este sentido, las estrategias gerenciales, facilitan el liderazgo donde la distancia y la burocracia han sido reemplazadas por la cercanía y el acompañamiento. El rector es visto entonces como un gestor de procesos cuya responsabilidad es mejorar el bienestar, la participación y la identidad organizativa de los miembros. En síntesis, esta subcategoría representa uno de los pilares primarios de la gestión directiva, que incorpora planificación, flexibilidad y liderazgo. Entonces, dichas estrategias son instrumentales no solo para optimizar los procesos organizativos, sino también humanizar la gestión directiva, fomentar un clima participativo, de colaboración y calidad educativa.

En este sentido, se detallan los siguientes hallazgos:

COOR_B: considero que las acciones de gestión directiva que más han favorecido los cambios en la calidad educativa son la articulación de proyectos pedagógicos, el liderazgo participativo y el uso estratégico de la información institucional.

COOR_P: se permiten espacios de formación... se dieron estos tiempos para que el docente y directivo docente participará de unos cursos en convenio con la Universidad Simón Bolívar lo que permite actualizar conocimientos y adquirir nuevas habilidades en diversas áreas profesionales o académicas, para responder a cambios laborales y

tecnológicos, o para complementar la formación profesional con el fin de mejorar el desempeño y la competitividad.

DOP3: las acciones de la gestión directiva que más han favorecido los procesos de cambio se relacionan con la capacidad de abrir espacios de diálogo y concertación con los docentes.

Tomando en cuenta los hallazgos, para **COOR_B**: Identifica como estrategias gerenciales clave la gestión el rector para mejorar la calidad educativa A través de los proyectos pedagógicos y el liderazgo participativo. Este relato se vincula con lo expuesto por Astonitas et al. (2024) quienes afirman que las estrategias gerenciales deben centrarse en la adaptación continua y la construcción de un sistema de gestión de calidad que nutra el desarrollo de habilidades profesionales y entornos colaborativos. *Interpretación fenomenológica:* El relato del informante revela una concepción activa del rol gerencial como liderazgo relacional y compartido. Las actividades mencionadas (proyectos pedagógicos integrados, liderazgo participativo y uso intencionado de la información) muestran un enfoque adaptativo y sistémico hacia la gestión. Por tanto, la experiencia del entrevistado amplía la teoría al mostrar que la estrategia gerencial no solo se ocupa del diseño de procesos, sino también de fomentar el aprendizaje colectivo, donde la información es un recurso para la toma de decisiones acordes a las necesidades.

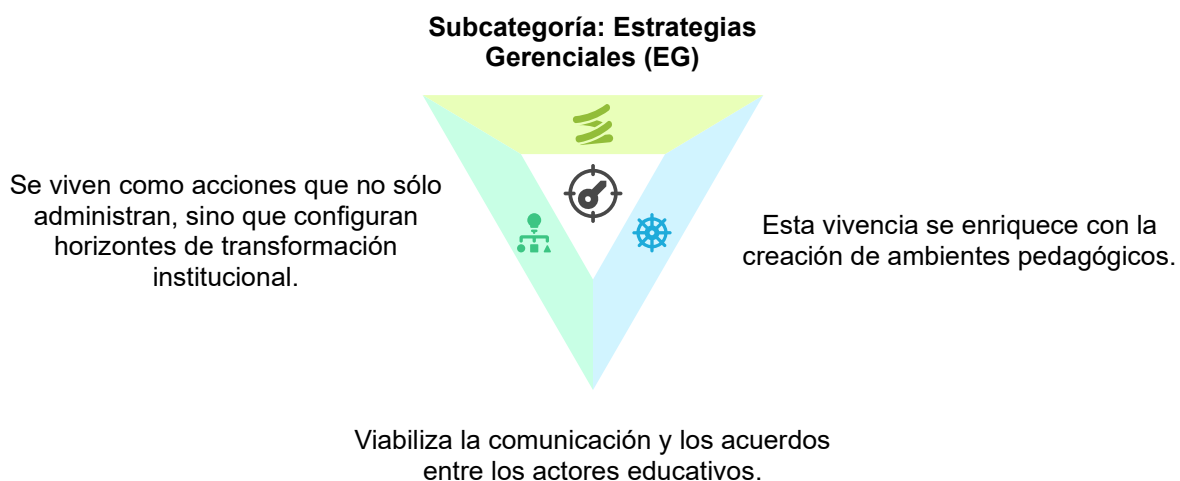
Mientras que, **COOR_P**: Subraya la apertura de los espacios de capacitación continua, en los convenios que tienen la institución educativa con universidades. destacando que se han brindado oportunidades tanto para el personal docente y directivo, esto con la finalidad de actualizar conocimientos, desarrollar nuevas habilidades y responder de manera acorde a los desafíos laborales. Esto es congruente, con lo planteado por Morales de Andrade (2023) quien argumenta que las estrategias gerenciales son actitudes y procedimientos que una organización adopta para manejar los elementos y a los factores que la rodean, a través de una organización racional y una dirección que convierta los propósitos en actividades de una planificación que deben ejecutar. *Interpretación fenomenológica:* El testimonio del informante ilustra una estrategia gerencial orientada al fortalecimiento de las capacidades docentes y el aprendizaje organizacional. La formación continua descrita representa una acción

concreta de gestión racional donde la planeación institucional simboliza una oportunidad real de crecimiento personal. Por tanto, la finalidad es fortalecer la motivación, la pertinencia y la calidad del proceso formativo.

Para **DOP3**: Las estrategias más significativas han sido la promoción de espacios para la participación, el diálogo y concertación con los docentes, lo cual ha favorecido de manera significativa los procesos de cambio dentro de la institución educativa. Al respecto, Marín (2020) sostiene que las estrategias gerenciales deben cimentarse en un modelo de gestión humanizado y que tenga empatía, en donde el directivo cumpla el rol de mediador, facilitador, motivador y promotor de la armonía institucional. *Interpretación fenomenológica*: La experiencia del docente se asocia con una gestión directiva basada en estrategias que fomentan la comunicación, la cooperación y la concertación como fundamentos del cambio institucional. En este sentido, para el informante la gestión directiva no se traduce en el ejercicio del poder, sino en el encuentro y la construcción en conjunto. Lo anterior muestra que en el día a día de la labor docente existe el acompañamiento pedagógico como un recurso de transformación institucional.

Figura 10

Subcategoría: Estrategias Gerenciales (EG)



Nota. Murillo (2026)

Categoría Emergente: Gestión Transformadora (GT)

La gestión transformadora tiene como objetivo la transformación de los modelos de gestión directiva más tradicionales en favor de procesos más inclusivos, flexibles y centrados en el aprendizaje integral. La escuela es un organismo vivo, en cuya concepción van a ser muy relevantes la pedagogía, el compromiso cívico y el liderazgo compartido que se dan en el contexto. Desde la mirada de la gestión directiva, significa trascender los sistemas y cerrados hacia una cultura colaborativa. Por tanto, la gestión transformadora no es administración de flujos, sino la ética de crear ecosistemas educativos resilientes en sus dimensiones políticas, tecnológicas y culturales.

Según Erazo et al. (2025), la gestión transformadora:

Implica replantear los modelos tradicionales para construir escuelas innovadoras, inclusivas y resilientes, capaces de responder a los desafíos sociales, tecnológicos y culturales actuales. Esta transformación requiere liderazgos pedagógicos comprometidos con el cambio, que fomenten ambientes de aprendizaje flexibles, colaborativos y centrados en el estudiante (p.2).

Los autores presentan el argumento de que este tipo de gestión debe generar procesos innovadores y pedagógicos para crear ambientes centrados en el estudiante. En esta misma dirección, se busca transformar las instituciones a partir de la promoción de prácticas colaborativas, la autonomía docente y la práctica situada. Entonces, la gestión transformadora vincula la planificación, la pedagogía y la comunidad para hacer una educación pertinente y justa. De esta manera, este tipo de la gestión es un proceso para hacer crecer como personas a todos los integrantes de la comunidad educativa como vía para el desarrollo institucional.

Por su parte, Rodríguez et al. (2025) plantea que “Las instituciones educativas con modelos de gestión adaptativos y centrados en el aprendizaje organizacional muestran mayor resiliencia frente a crisis y mejores resultados en indicadores de calidad educativa.” (p.164). Para los autores, la gestión transformadora se basa en la habilidad de aprender y reinventarse ante los problemas, es decir, donde rectores y profesores conciben los valores y ejercen un liderazgo reflexivo, de evaluación y retroalimentación permanente en los procesos de evaluación para el desarrollo de la organización. Así, la

gestión transformadora no es sólo una forma de disminuir riesgos, sino de evitar que se materialicen, gracias a procesos educativos que permitan la sostenibilidad.

La gestión transformadora en los centros educativos desde la concepción de Macia et al. (2025):

Evidencia la necesidad de adoptar enfoques más flexibles, participativos y colaborativos que permiten responder de manera efectiva a las demandas de una sociedad diversa y en constante evolución. Esta transformación implica un cambio de paradigma que reconoce a las escuelas como espacios dinámicos de aprendizaje, convivencia e inclusión, donde cada actor educativo asume un rol activo en la mejora continua del proceso formativo (p.4).

Desde este ángulo, la gestión transformadora es un proceso plural, inclusivo, diverso, que crea comunidades de aprendizaje. Así, los rectores han de liderar procesos de cambio dirigidos a integrar la convivencia, la participación y el cambio pedagógico, haciéndolos corresponsables de la actuación de los actores educativos. Siendo así, la escuela se convierte en un espacio de diálogo y construcción continua donde la transformación es producto de la acción conjunta y el compromiso ético por transformar la organización educativa. En definitiva, esta categoría emergente redefine la función del rector y el profesorado como agentes de cambio social y promotores de una educación integral. A continuación, se presentan los resultados:

COOR_P: el reconocimiento del mejor docente a nivel institucional que permite valorar el esfuerzo docente fortaleciendo el sentido de pertenencia y compromiso en el colegio.

DOP1: el liderazgo claro y comprometido de la comunidad educativa al querer siempre ofrecer una educación de calidad a los estudiantes.

DOP2: Es esencial que la rectoría reconozca las ideas del equipo y las incorpore en sus decisiones institucionales.

En estos términos, el informante **COOR_P**: refiere que el reconocimiento institucional al cuerpo de docentes permite valorar el trabajo profesional, fortaleciendo el sentido de pertenencia y el compromiso con el colegio. En este sentido, Erazo et al. (2025) alegan que la gestión transformadora involucra reformular estructuras convencionales para desarrollar escuelas innovadoras, con liderazgo pedagógico y la creación de ambientes colaborativos. *Interpretación fenomenológica:* El testimonio del

informante evidencia una fuerza motivadora que reconoce en el talento humano un agente de cambio institucional. Este caso demuestra que la gestión transformadora del rector es más que un asunto administrativo, puesto que contribuye a la pertenencia del docente. Asimismo, esta experiencia práctica complementa que la transformación educativa no proviene solo de las estructuras organizativas, sino también del fortalecimiento del capital humano como el principal componente de la gestión educativa.

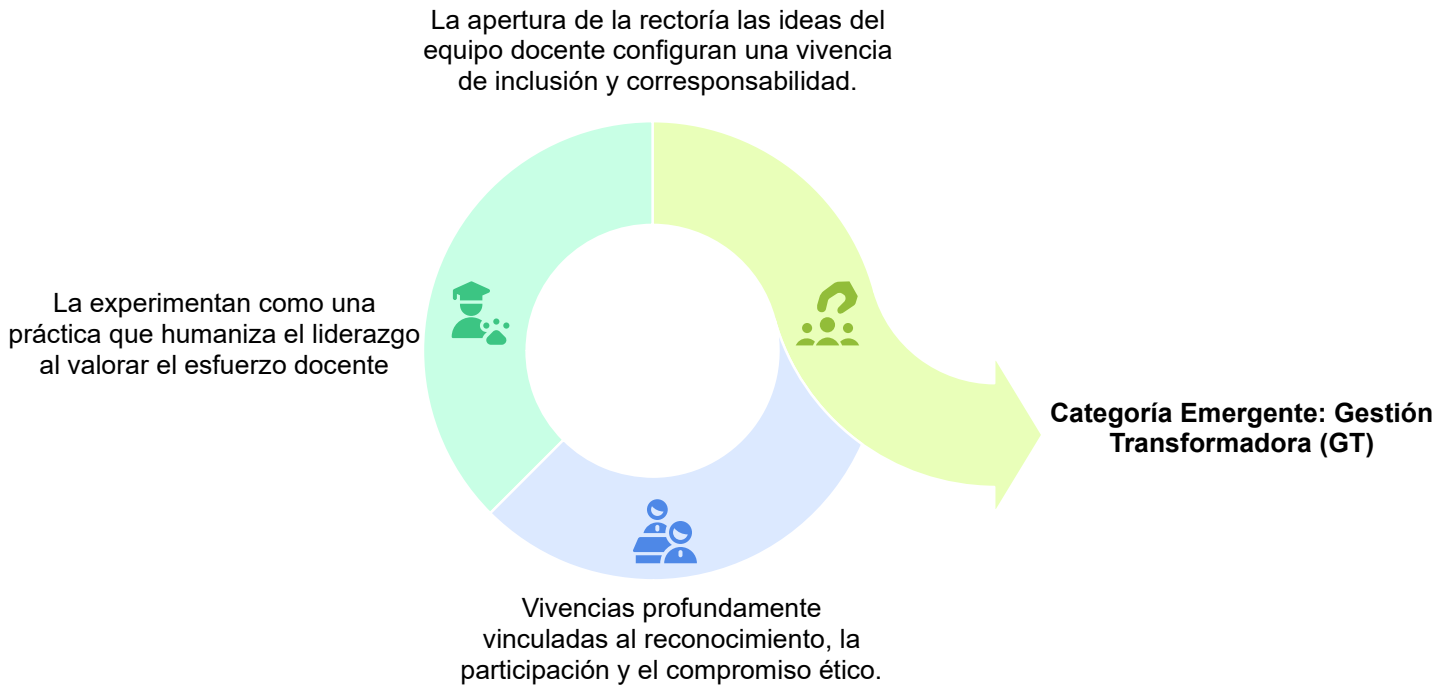
DOP1: Resalta el liderazgo y compromiso de la comunidad educativa que siempre está enfocado en brindar a los estudiantes una educación de calidad. En este sentido, Rodríguez et al. (2025) sostienen que las instituciones con modelos de gestión adaptativa y centrados en el aprendizaje organizativo demuestran mayor resiliencia durante las crisis con mejores resultados en calidad educativa. *Interpretación fenomenológica:* La experiencia narrada por el informante esboza una visión particular de la gestión del rector que fomenta la transformación institucional a través de la colaboración. En este sentido, el testimonio afirma que la educación de calidad es una función de la estructura, pero también de la dedicación incansable a mejorar los procesos pedagógicos, profundizar los lazos sociales de la comunidad y unirse en torno a una visión educativa común.

DOP2: considera primordial que la rectoría escuche y reconozca las sugerencias hechas por el personal docente y debe reflejarlas en los Marcos institucionales para promover la gestión participativa. Desde la perspectiva de Macia et al. (2025) señalan que gestionar de manera transformadora requiere enfoques participativos y colaborativos integrados, diseñados de forma flexible, que se basen en la aceptación de la diversidad y el apoyo a la inclusión como parte integral del proceso de cambio educativo. *Interpretación fenomenológica:* A través del testimonio del docente, la gestión transformadora se basa en la participación, porque la toma de decisiones es una actividad colectiva que profundiza la inclusión y un sentido de responsabilidad compartida. Según la experiencia del informante la gestión transformacional se encuentra en las prácticas cotidianas de diálogo, consenso y apertura que hacen que cada educador se sienta parte activa del proceso de cambio. Esto, a su vez, replantea la transformación institucional no simplemente como un acto de gestión de directivas de arriba hacia abajo, sino como un proceso diseñado colectivamente para la mejora de la justicia social y la equidad

educativa.

Figura 11

Categoría Emergente: Gestión Transformadora (GT)



Nota. Murillo (2026)

Subcategoría: Desempeño Docente (DC)

En el caso del desempeño de los docentes, se asocia con la integración y articulación de las dimensiones pedagógicas, administrativas y éticas del proceso de enseñanza. Como procesos de calidad, es la evidencia de la preocupación del personal docente por la educación y el desarrollo integral del estudiante. Por eso, trasciende la eficacia en la enseñanza para comprometerse con la reflexión sobre la práctica, el deseo de mejorar y la participación en el desarrollo institucional. En ese entendido, más que ser calificado aisladamente, el desempeño docente es el cimiento de la transformación educativa, en el que, a través de los procesos de motivación, evaluación, innovación y capacitación, se alcanzan los estándares de excelencia pedagógica.

En esa línea, Ushiña y Colmenarez (2022) señalan que el desempeño docente

Se mantiene como una premisa de gestión positiva en las instituciones escolares, lo que puede ser aprovechado para definir estrategias humanizadas de acompañamiento pedagógico en los que los actores involucrados se sientan motivados, valorados y significados en su praxis educativa (p.106).

Desde este punto de vista, el desempeño no es una simple implementación de las actividades de enseñanza, sino más bien la dimensión interpersonal fundamental en el trabajo pedagógico. El reconocimiento, la motivación y el acompañamiento emergen como elementos centrales que refuerzan la identidad profesional del docente, así como el sentido de pertenencia institucional. Como tal, el docente tiene el papel de crear el reconocimiento de la enseñanza como un trabajo ético, emocional y de desarrollo y, por ende, dirigir los procesos educativos hacia la formación de comunidades pedagógicas colaborativas y reflexivas.

Por su parte, Solano, K. (2025) manifiesta que el desempeño docente:

Es la resultante de la movilización de las competencias del docente para el logro del aprendizaje de los estudiantes, la manera como desde su labor contribuye al logro de la misión y visión institucional, es decir, su gestión institucional y la medida en la que contribuye al planteamiento y evaluación de las políticas educativas (p.318)

Desde esta perspectiva, el desempeño de un docente es una integración de las actividades de enseñanza y aprendizaje y los objetivos estratégicos de la institución educativa. Su efectividad radica en la capacidad de convertir el conocimiento en experiencias de aprendizaje significativas, que fomenten la autonomía, la participación y la responsabilidad. Así, el desempeño está directamente relacionado con la gestión institucional, al proporcionar coherencia entre las prácticas de enseñanza y aprendizaje y los objetivos de calidad educativa. De este modo, la labor docente se enmarca en la estrategia institucional de coherencia para la mejora continua e innovación de las prácticas de enseñanza.

Para Vega (2020), el quehacer del formador “ejerce en diferentes campos o niveles: el contexto sociocultural, el entorno institucional, el ambiente de aula y sobre el propio docente, mediante una acción reflexiva. El desempeño se evalúa para mejorar la

calidad educativa y cualificar la profesión docente.” (p.24). Esta cita hace referencia a los distintos niveles de rendimiento, tanto individuales como estructurales. En este sentido, el profesor no sólo enseña, sino que vive en un proceso continuo de autoevaluación y superación. Es por ello, que la dirección escolar es vital para promover procesos reflexivos que busquen subsanar las deficiencias en la formación profesional de los docentes y así mejorar la calidad del proceso de enseñanza.

En síntesis, la subcategoría de desempeño docente se consolida como una dimensión de gestión y transformación institucional en el sistema educativo. Los aportes de Ushiña y Colmenarez (2022), Solano (2025), Vega (2020) evidencian que el desempeño docente tiene un componente personal y un componente formativo, que implica cuestionar la calidad del sistema educativo y proponer un cambio constructivo. Esta conciencia refuerza que un profesor capacitado, motivado y comprometido es un recurso para la misión de la institución y el desarrollo integral de los estudiantes. Por ende, mejorar el desempeño docente pasa por defender el desarrollo profesional y la evaluación para el reconocimiento constructivo como mecanismos de todo el sistema educativo.

Los hallazgos de esta subcategoría fueron los siguientes:

COOR_P: se focaliza a realizar actividades que promuevan la participación docente mediante estrategias que fortalecen el liderazgo compartido, la colaboración profesional y el sentido de pertenencia institucional.

COOR_B: la gestión directiva promueve la participación docente en los procesos de transformación y optimización de la calidad educativa mediante liderazgo colaborativo, espacios de formación, y una cultura institucional basada en el diálogo y la corresponsabilidad.

DOP2: la gestión directiva fomenta nuestra participación, sobre todo a través de la organización de comités académicos, la planificación en conjunto y las jornadas pedagógicas. Estos espacios nos ofrecen la posibilidad de expresar nuestra opinión, sugerir tácticas y tomar responsabilidades en proyectos de la institución.

Bajo la concepción de los informantes **COOR_P:** Indica que la gestión directiva busca involucrar a los docentes a través de estrategias que fortalezcan el liderazgo, la colaboración y el sentido de pertenencia institucional. Esto, se vincula con lo planteado

por Ushiña y Colmenarez (2022) quienes sostienen que el accionar pedagógico se mantiene como un elemento de gestión positiva en las instituciones escolares, lo que permite delinear estrategias de acompañamiento pedagógico que son consideradas clave para que los docentes se sientan motivados, valorados en su desempeño pedagógico. *Interpretación fenomenológica:* el testimonio del entrevistado da cuenta de una gestión atendiendo a la valoración y reconocimiento del talento humano como fundamento del desempeño docente. Esta valoración evidencia la importancia del acompañamiento motivacional y del fortalecimiento del sentido de pertenencia como ejes del compromiso institucional. Tal experiencia, enriquece la gestión directiva no solamente desde la perspectiva académica, sino por la capacidad de generar bienestar emocional y cohesión organizacional.

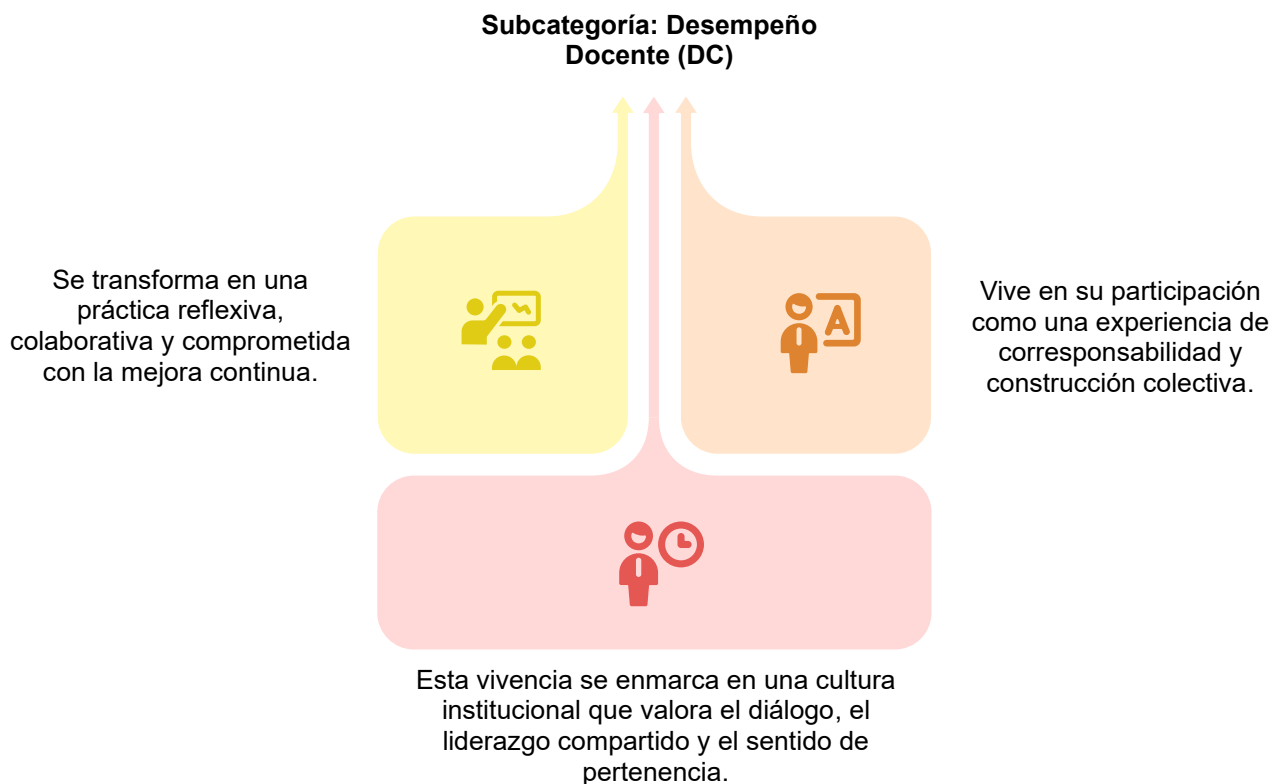
COOR_B: Manifiesta que la dirección involucra a los docentes en los procesos de cambio y mejora de la calidad educativa, a través de un liderazgo pertinente, espacios de capacitación y una cultura favorecedora del diálogo y la corresponsabilidad. Esto es congruente con lo señalado por Solano (2025) quien argumenta que el desempeño docente es el resultado de la activación de las competencias profesionales con respecto al proceso de aprendizaje de los estudiantes, cómo se integran al cumplimiento de la misión y visión de la institución, y su papel en la defensa de las políticas educativas. *Interpretación fenomenológica:* el relato del informante proyecta el desempeño profesional del educador en términos de pedagogía y responsabilidad compartida institucional. Este tipo de compromiso del educador es indicativo de un sistema de gestión educativa que valora la colaboración, la autoevaluación y la mejora permanente de los procesos instruccionales. Por ende, el acompañamiento adecuado por parte del rector en el desempeño de los docentes aumenta la efectividad de la institución y el desarrollo pleno de una comunidad educativa que está integrada y enfocada en altos estándares.

Por su parte, **DOP2:** considera que la gestión directiva promueve la participación docente a través de comités académicos, planificaciones colaborativas, jornadas pedagógicas, que su perspectiva son espacios donde pueden opinar, sugerir estrategias y tomar responsabilidades en los diferentes proyectos institucionales. Esta concepción se sustenta con lo manifestado por Vega (2020) quien subraya que las acciones de los

docentes tanto a nivel micro como macro a través de los ámbitos socioculturales, sugiere que impactan los resultados institucionales de calidad y, posteriormente los procesos de enseñanza y aprendizaje. Interpretación fenomenológica: el testimonio docente revela una visión reflexiva y participativa del desempeño docente donde el contacto de las ideas del equipo con la toma de decisiones fortalece la adherencia profesional y colectiva. Este tipo de dirección fomenta la autonomía y la responsabilidad conjunta en la gestión institucional.

Figura 12

Subcategoría: Desempeño Docente (DC)



Nota. Murillo (2026)

Categoría emergente: Comunicación Efectiva (COE)

La comunicación efectiva es un pilar fundamental en el proceso de gestión porque ayuda a desarrollar relaciones interpersonales basadas en la confianza, la empatía y la colaboración. Dentro del sistema escolar, este tipo de comunicación ayuda a fortalecer la

cohesión institucional, facilita la participación y fomenta el equilibrio dentro de la organización educativa. Al emplear una comunicación que sea clara, asertiva y empática, los rectores asisten al personal docente en la consecución de los objetivos de la escuela, al mismo tiempo que mejoran las relaciones sociales, la motivación y las metodologías de enseñanza en general. Por lo tanto, la comunicación efectiva transforma positivamente la gestión directiva porque ayuda a conectar la visión institucional de la escuela con sus prácticas educativas.

De acuerdo con lo anterior, Bello (2019) señala que la comunicación efectiva:

Implica en las actitudes, personalidad, interacciones sociales y relaciones interpersonales de allí que su relación con la toma de decisiones y el clima organizacional es evidente desde el mismo momento en que implica una gama de emociones y sentimientos que se generan a partir de las relaciones que surgen de esa interacción organizativa. A través de una comunicación efectiva el trabajo en equipo fluye, la toma de decisiones es participativa y el ambiente laboral es armónico (p.26)

Bajo esta concepción, la dimensión informativa del proceso de comunicación está entrelazada con la formación de relaciones y el sentido de pertenencia social a la institución. Dentro del ámbito educativo, es responsabilidad del rector o directivo abordar el papel que juegan las emociones y la empatía en la estructuración de la interacción organizativa. En esas circunstancias, la comunicación es el canal que se puede utilizar el directivo, con la ayuda del profesorado, para facilitar un ambiente laboral sano, se fomenta el trabajo en equipo, se institucionaliza la toma de decisiones compartidas y se refuerzan las relaciones de respeto y cooperación.

Reyes (2021) plantea que este tipo de comunicación.

Es un reto constante para que los equipos y grupos sean capaces de una interacción continua y efectiva, siendo parte también de los pilares que conforman al liderazgo. Estos juegan un papel crucial en la gestión como un rol fundamental para alcanzar altos estándares de calidad en el servicio y con ello una mejor formación del ser humano como un individuo pleno consigo mismo y con su entorno hacia el bien común (p.124).

Esta mirada potencia aún más el lugar de la comunicación en la cúspide de la estructura de la dirección educativa, que proyecta a toda la comunidad institucional hacia los objetivos comunes. En este sentido, la comunicación efectiva ayuda no solo a mejorar

la coordinación y la eficiencia, sino también al bienestar emocional y a la cohesión social. Para ello, es necesario que el cuerpo directivo adopte un estilo comunicativo receptivo que permita dominar la escucha, el respeto y la retroalimentación constructiva. Así mismo, Tafur et al. (2024) aclaran que:

La sinergia entre la comunicación efectiva y la gestión directiva no sólo enriquece la vida académica en las instituciones educativas, sino que también modela de forma positiva la cultura organizacional y el clima escolar. Al priorizar la comunicación clara y abierta, junto con el desarrollo de relaciones significativas, los líderes educativos pueden fomentar un entorno donde la colaboración, la confianza y el crecimiento continuo sean pilares fundamentales. Esta integración armoniosa entre la comunicación efectiva y la gestión directiva no sólo potencia el liderazgo pedagógico, sino que también sienta las bases para una comunidad educativa sólida y próspera (p.376).

Según los autores, la comunicación no sólo es un intercambio de información, también es lo que forma la cultura de la organización, es decir, cuando los directivos hacen uso de la comunicación los aplicadores promueven más confianza y relaciones duraderas. Es por ello, que la comunicación es el canal integrador entre pedagogía y gestión humana, haciendo un mejor liderazgo e identidad colectiva. En este caso, la escuela se erige como una comunidad de aprendizaje consolidada, donde la comunicación permanente impulsa la innovación y la mejora continua de los procesos educativos.

En otras palabras, la subcategoría: Comunicación eficaz (CE) es un factor transversal de todos los procesos de gestión para hacer las instituciones educativas más democráticas, inclusivas y participativas. Los sustentos teóricos de Bello (2019), Reyes (2021) y Tafur et al. (2024) destacan que la comunicación no solo es una herramienta para coordinar actividades institucionales, sino que también mejora la cultura organizacional, lo que fomenta la colaboración y el sentido de pertenencia. Por tanto, solo a través de un ejercicio de comunicación que sea efectiva e intencionada se fortalece el liderazgo y se refuerza la cultura de una institución educativa centrada en la confianza para la búsqueda de la calidad educativa.

En este orden de ideas, se describen los hallazgos de esta categoría emergente:

DOP1: la manera en la cual la gestión directiva promueve la participación docente es al

involucrarlos en la toma de decisiones mediante la participación de los mismos en ellos diferentes equipos como el consejo directivo y el académico.

DOP3: Se promueve a través de mesas de trabajo, proyectos colectivos y espacios de concertación en los que la voz del docente es reconocida como parte esencial de la transformación. Cuando las decisiones se construyen de manera conjunta, los docentes se sienten más comprometidos y motivados a implementar los cambios.

COOR_B: La gestión directiva se enfoca en construir relaciones de confianza con los docentes, reconociendo sus saberes y experiencias como base para el cambio.

En función de los descrito, **DOP1:** Indica que la dirección participa a los profesores en la toma de decisiones, integrándolos en equipo como el consejo directivo y el consejo académico. Esta concepción se relaciona con Bello (2019) quien señala que la comunicación efectiva implica actitudes, personalidad, interacciones sociales y relaciones interpersonales, de allí que su vínculo con la toma de decisiones y el clima organizacional se dé, involucrando emociones y sentimientos de la interacción organizativa. *Interpretación fenomenológica:* la realidad que comparte el docente muestra cómo la gestión directiva de la institución apoya una comunicación bidireccional que facilita el trabajo en conjunto y el sentido de pertenencia a la institución. El hecho de sentarse en los equipos directivos, los equipos o las comisiones académicas muestra una actitud favorable al consenso, la corresponsabilidad y el liderazgo colaborativo.

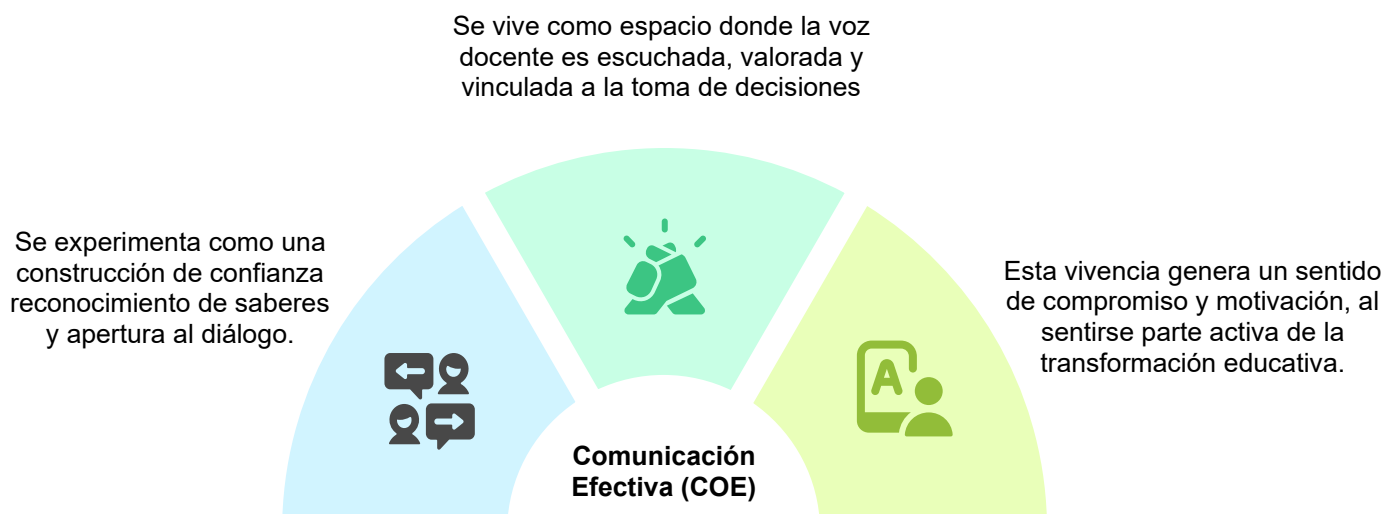
DOP3: Expresa que la participación se promueve mediante mesas de trabajo, proyectos compartidos y espacios de concertación, en los cuales la voz del docente es considerada para transformar la institución. Sostiene que cuando las decisiones se elaboran de manera colaborativa, los profesores se sienten más involucrados y con mayor motivación para llevar a la práctica los cambios. Al respecto, Reyes (2021) explica que la comunicación es un desafío constante que requiere que los equipos tengan una comunicación continua y efectiva. Se convierte en una de las bases del liderazgo de los educadores. Esta comunicación es importante en la gestión directiva, puesto que ayuda alcanzar la calidad educativa. *Interpretación Fenomenológica:* La narrativa del docente destaca la comunicación efectiva como una herramienta para profundizar el liderazgo y la participación colectiva. Destaca que, al fomentar espacios de diálogo y negociación, el estilo de gestión del director alienta interacciones constructivas destinadas a fomentar la

innovación y el compromiso institucional. Esta forma de práctica comunicativa demuestra que la voz profesional del docente mejora su identidad profesional y las relaciones ancladas en la confianza, el respeto y la colaboración.

Para **COOR_B**: La manera de hacer una gestión educativa correcta es construyendo relaciones de confianza con los docentes, reconociendo sus capacidades, conocimientos y experiencia como la base para generar cambios. Esto tienen una relación con lo planteado por Tafur et al. (2024) los autores enfatizan que la sinergia de la comunicación efectiva y el trabajo gerencial es tanto un enriquecimiento de la vida académica de la institución, como una influencia positiva en la cultura de la organización y el clima escolar. *Interpretación fenomenológica*: El relato del informante muestra un enfoque de gestión comunicativa centrado en la apreciación, la confianza y la conexión significativa de los docentes con el cuerpo directivo. Esta experiencia resalta que la comunicación efectiva no solo ayuda en la coordinación de actividades, sino que también fomenta la consolidación de los aspectos emocional y motivacional para cambios innovadores y transformadores en la educación.

Figura 13

Categoría emergente: Comunicación Efectiva (COE)



Nota. Murillo (2026)

Subcategoría Habilidades Gerenciales (HG)

Las habilidades gerenciales se centran en los elementos que son críticos en el análisis de la gestión directiva como la guía que dirige los procesos institucionales hacia la consecución de objetivos educativos y organizacionales. En términos de entornos educativos, estos se reflejan en la capacidad del directivo para organizar unidades sociales, tomar decisiones correctas y fomentar la confianza que nutre e impulsa la innovación pedagógica y la distribución del liderazgo. Por tanto, decir que las habilidades se limitan a la gestión es ignorar el hecho de que también hay elementos sociales, comunicativos y psicológicos que mejoran el crecimiento profesional en el ámbito educativo.

En este orden de ideas, Frías et al. (2009) denotan que las habilidades gerenciales se centran en “Poseer habilidades relacionadas con autoestima, participación, desempeño y liderazgo, asociadas a las destrezas técnicas, humanas y conceptuales. Con dichas bases estará en condiciones de alcanzar los objetivos organizacionales y adoptar las decisiones acertadas.” (p.96). Para los autores las habilidades gerenciales implican liderar con empatía, abogar por la participación activa del personal docente y fomentar la autoconfianza institucional. Estas habilidades se convierten en la base para la toma de decisiones asertivas y el clima positivo sostenido en el que cada miembro del equipo se siente apreciado e implicado en la tarea educativa.

Mientras que, Maestre y Bracho (2019) manifiestan en cuanto a las habilidades gerenciales la “comunicación efectiva; buenas relaciones interpersonales; pensamiento sistémico; Interacción permanente con otras áreas e integración de procesos; conocimiento del entorno y capacidad de ejercer acciones proactivas hacia el cambio, dentro y fuera del área.” (p.143) desde esta concepción, las habilidades gerenciales son específicas del contexto y requieren que el gerente entienda la diversidad educativa y los desafíos dentro de ella. Por ende, estas habilidades se demuestran en la capacidad de los rectores para unificar los componentes de gestión (académicos, administrativos, financieros y comunitarios) dentro de una estructura colaborativa organizada.

Por su parte, Salazar (2018) expone que las habilidades gerenciales “son un conjunto de conocimientos, destrezas y comportamientos, así como actitudes que una persona necesita para ser eficiente en una amplia gama de labores gerenciales en diversas organizaciones.” (p.19). Esta visión se centra en la dimensión de crecimiento y actitud del liderazgo al observar que la efectividad institucional es un producto tanto del dominio técnico como de la disposición ética y humana del personal directivo, esto se traduce en la capacidad de realizar evaluaciones de necesidades, elaborar planes, reflexionar críticamente y evaluar los resultados. También abarca la disposición a aprender de la práctica, la disposición a cambiar y la disposición a guiar el cambio con un liderazgo que refleje las realidades del contexto y la diversidad del ámbito educativo.

En síntesis, consolidar las habilidades gerenciales proporciona la base sobre la cual descansa la efectividad institucional y el cambio en el campo profesional. Como lo afirman Frías et al. (2009), Maestre y Bracho (2019) y Salazar (2018), estas habilidades abarcan un conjunto de destrezas que incluyen las técnicas, interpersonales y conceptuales que fomentan la capacidad del personal directivo para abogar efectivamente por la colaboración, la asistencia y la gestión estratégica de una escuela. Por ende, mejorar las habilidades gerenciales de los rectores y los maestros es un enfoque central para lograr la calidad educativa y ejercer una postura humanitaria y reflexiva de cambio social.

En función de lo anterior, se presentan los hallazgos de esta subcategoría

COOR_P: el contexto rural específicamente la Institución Educativa Colegio Camilo Torres, la protección y derechos de la comunidad educativa, estableciendo protocolos de protección, rutas de atención y coordinación con entidades como ICBF, Defensoría del Pueblo y organizaciones humanitarias, promoviendo la escuela como espacios seguros, libre de violencia, discriminación y reclutamiento.

DOP2: Yo creo que los elementos más importantes son la administración de recursos, el liderazgo pedagógico y la comunicación asertiva.

COOR_B: Toma de decisiones informadas a partir de diagnósticos, evaluaciones institucionales y resultados académicos permite identificar oportunidades de mejora y diseñar estrategias pertinentes.

A partir de estos hallazgos, se destaca que el informante **COOR_P**: Menciona que en el entorno rural donde está ubicada la institución educativa la gestión directiva se ha preocupado por velar y garantizar los derechos de la comunidad educativa. Y ello se ha logrado a través de protocolos de protección, rutas de atención y articulación con entidades gubernamentales, haciendo de la escuela un territorio seguro, sin violencia, discriminación, ni reclutamiento. Este relato tiene relación teórica con lo que argumentan Frías et al. (2009) las habilidades gerenciales radican en tener autoestima, participación, rendimiento y habilidades de liderazgo junto con las habilidades técnicas, humanas y conceptuales. Con tal fundamento, el rector estará en condiciones de alcanzar los objetivos institucionales y tomar las decisiones correctas. *Interpretación fenomenológica*: El relato del informante revela una gestión directiva que se apoya en un liderazgo humanista y en decisiones para el bien común. Es por ello, que esta experiencia destaca cómo las habilidades gerenciales, trascienden la gestión ordinaria para convertirse en acciones preventivas de protección de los derechos humanos y de convivencia pacífica.

DPO2: menciona que los puntos clave de la gestión directiva son la administración eficiente de los recursos, el liderazgo y la comunicación asertiva que fortalece la institución educativa. En ese sentido, Maestre y Bracho (2019) señalan que las habilidades gerenciales se basan en la comunicación, las relaciones interpersonales y la capacidad de usar enfoques proactivos ante un entorno en constante cambio. *Interpretación fenomenológica*: El testimonio indica que la comunicación, el liderazgo y la administración de recursos son las bases de la práctica directiva. En esta línea, las habilidades gerenciales son un conjunto de capacidades integradas que posibilitan al rector dar respuesta a los desafíos educativos actuales, ejercer un liderazgo contextualizado y construir relaciones que generen confianza organizacional.

COOR_B: refiere que la toma de decisiones basada en diagnósticos, evaluaciones institucionales y resultados académicos permite identificar áreas de oportunidad y diseñar estrategias pertinentes para el desarrollo educativo. En ese tenor, Salazar (2018) señala que las habilidades directivas son un conjunto de conocimientos, capacidades, comportamientos y actitudes que el gerente debe poseer para realizar con eficiencia la variedad de funciones gerenciales en la institución educativa. *Interpretación*

fenomenológica: el testimonio del informante evidencia que existe toma de conciencia y evaluación en la práctica directiva. Esta experiencia demuestra que en el ámbito educativo las habilidades gerenciales se concretan en una evaluación permanente que fortalece la toma de decisiones institucional en un ciclo virtuoso de mejora continua y calidad institucional, a partir de la toma de decisiones ética y participativa.

Figura 14

Subcategoría Habilidades Gerenciales (HG)



Nota. Murillo (2026)

Categoría emergente: Gestión Estratégica Organizacional (GEO)

La gestión estratégica organizacional implica desarrollar instituciones educativas de calidad y sostenibles. Esta categoría hace referencia a las capacidades de los gerentes para anticiparse, planificar, coordinar y evaluar los procesos institucionales integrando las metas educativas y las necesidades contextuales. Es decir, implica más que planificación, busca desarrollar una cultura organizacional participativa, de liderazgo y toma de decisiones. Por ello, la gestión estratégica organizacional busca optimizar los

recursos, fortalecer la identidad institucional y generar cambios sostenibles. En ese sentido, Rueda et al. (2018) afirman que para una buena gestión estratégica organizacional:

Los directivos deben asumir un rol más activo en los procesos de cambio como facilitadores y comunicadores de la toma de decisiones, para lograr el compromiso de todas las personas involucradas. Es importante para las organizaciones generar una cultura organizacional que fomente la creatividad y la innovación en sus colaboradores (p.23)

Los autores señalan que el director es más que un gestor, es un mediador que orienta los esfuerzos de la institución hacia las metas definidas, promoviendo y reconociendo la innovación y la creatividad del personal docente. Por ende, la gestión estratégica organizacional contempla el desarrollo de habilidades en materia de comunicación efectiva, así como la instalación de una cultura organizacional que refuerce el aprendizaje. Así, esta forma de gestión es un proceso de diálogo permanente y compromiso con el cambio institucional.

Según Gallardo (2021), el manejo de la gestión estratégica organizacional “Se hace indispensable, en consecuencia, el manejo de tácticas o, dicho de otra forma, la aplicación de la gestión estratégica para adaptarse, mantenerse y crecer como organización.” (p. 4). Esta afirmación reafirma la importancia de que las instituciones educativas respondan a los cambios sociales y tecnológicos. Por lo que esta gestión se tiene que anticipar a una serie de acciones pedagógicas, administrativas y comunitarias para asegurar la pertinencia y coherencia en los procesos formativos.

Según Dioses et al. (2024), la gestión estratégica organizacional “cuando se implementa de manera efectiva, puede influir positivamente en diferentes dimensiones del clima organizacional, como la cohesión de grupo, la calidad de vida laboral, la motivación y la aceptación de políticas y reglamentos.” (p.10). De esta manera, se supera el diseño organizativo y el diseño de la planificación, que se centra en el bienestar institucional y la motivación. La implementación adecuada del reconocimiento refuerza la armonía y el trabajo en equipo, generando al mismo tiempo una cultura de confianza y reconocimiento en la organización. Así, la dirección puede extender el proceso y mejorar

las relaciones institucionales, el clima organizacional para fortalecer la calidad de la educación.

Como señalan Rueda et al. (2018), Gallardo (2021) y Dioses et al. (2024), la gestión estratégica organizacional involucra planificaciones e innovaciones premeditadas en procesos cíclicos constantes. Es por ello, que los directivos deben considerar la gestión estratégica como una herramienta unificadora e innovadora para construir comunidades educativas resilientes que puedan enfrentar los desafíos actuales con visión compartida, compromiso y responsabilidad educativa. A continuación, se presentan los resultados de esta categoría emergente:

COOR_B: La gestión directiva debe ser flexible, estratégica y profundamente humana, capaz de adaptarse al contexto y de liderar procesos que transformen la escuela en un espacio de aprendizaje significativo, equitativo y pertinente.

DOP1: la gestión directiva en el contexto en el cual se encuentra la institución es ser la flexible y adaptable al enfocar la equidad en la priorización y el desarrollo en la educación que se ofrece a la comunidad fortaleciendo el contexto en el que se encuentra.

DOP3: resulta clave atender la realidad socioeconómica de los estudiantes, creando estrategias de apoyo que reduzcan brechas y favorezcan la equidad.

Para **COOR_B:** plantea una gestión flexible, estratégica y humana, ajustada al contexto, con un liderazgo transformador y que haga de la escuela un lugar significativo, justo y pertinente. En ese sentido, Rueda et al. (2018) señalan que, para una gestión organizacional estratégica, los gerentes deben involucrarse más en los procesos de organización como agentes de cambio para alcanzar las metas organizacionales. *Interpretación fenomenológica:* El testimonio del entrevistado revela un estilo de gestión directiva transformadora, flexible, en la que el rector toma la iniciativa ante los problemas de la institución, con un sentido humanitario. Es aquí donde la dirección estratégica organizacional se convierte en una práctica ética y creativa de desarrollo de la cultura escolar hacia la equidad y pertinencia educativa.

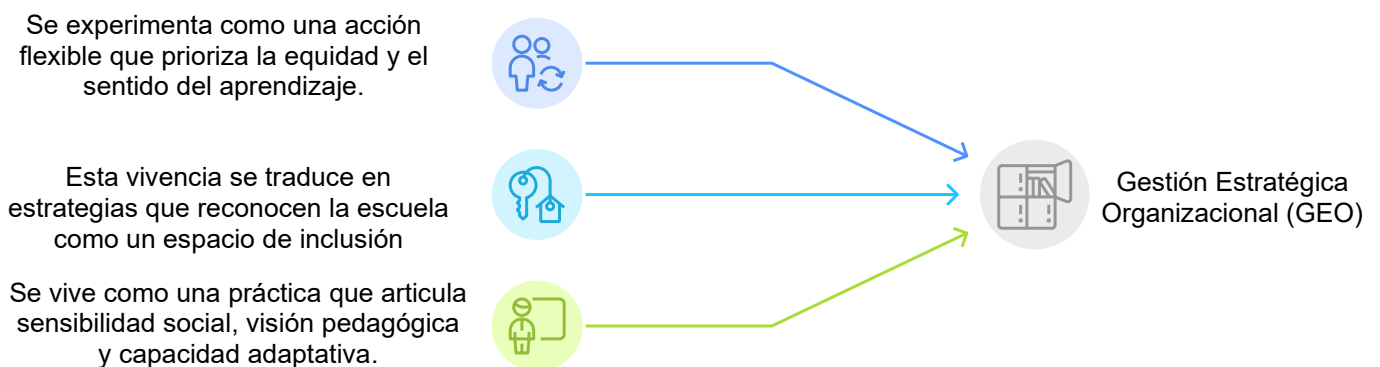
DOP1: indica que el ambiente institucional o la gerencia educativa debe priorizar el desarrollo educativo y fortalecer los vínculos con la comunidad educativa. En ese contexto, Gallardo (2021) afirma que en la dirección estratégica de organizaciones se

entiende que se deben de generar estrategias específicas, es decir, enfoques estratégicos para que la organización se ajuste a su entorno. *Interpretación fenomenológica*: El discurso del informante evidencia el entendimiento de la gestión directiva como un proceso evolutivo de las instituciones. Esta experiencia demuestra que la gerencia estratégica organizacional adaptada al contexto educativo fortalece la sostenibilidad institucional y la mejora continua en la comunidad educativa.

DOP3: destaca tomar en cuenta la realidad socioeconómica del estudiantado, con acciones de apoyo que reduzcan brechas y favorezcan la justicia educativa. Esto se alinea con lo que plantean Dioses et al. (2024), que señalan que la gestión estratégica organizacional aplicada de manera práctica a un conjunto de acciones, procesos o pasos lógicos probablemente modifique algunos de los factores interdependientes que conforman el clima organizacional, como la solidaridad grupal, el ambiente laboral o la calidad de vida laboral. *Interpretación fenomenológica*: la vivencia del informante clave resalta la dimensión social de la gestión estratégica organizacional, como un mecanismo para promover la justicia en la educación. De esta forma, esta experiencia señala que la gestión estratégica organizacional se transforma en un proceso que incorpora la sostenibilidad y la inclusión social como requerimientos esenciales e interdependientes para la calidad educativa y los objetivos institucionales y el bienestar colectivo.

Figura 15

Categoría emergente: Gestión Estratégica Organizacional (GEO)



Nota. Murillo (2026)

CATEGORÍA CENTRAL: CALIDAD EDUCATIVA

La calidad educativa es fundamental para cualquier institución educativa, puesto que define el equilibrio alcanzado entre los procesos pedagógicos, administrativos y sociales que facilitan resultados de aprendizaje significativos y sostenibles. En el contexto de la gestión directiva, está relacionada con la capacidad institucional para crear condiciones adecuadas de enseñanza y aprendizaje, mejorar el desarrollo profesional del profesorado y garantizar la equidad en el acceso y la retención de los estudiantes. En este sentido, la calidad educativa va más allá de los resultados académicos e incluye la relevancia del currículo, la eficiencia en el uso de recursos, la innovación pedagógica y la obligación ética de formular, integrar y fomentar el desarrollo integral del individuo.

Desde el punto de vista de Sánchez et al. (2022) manifiestan que la calidad educativa:

Da lugar a algunos aspectos como el proceso de enseñanza y aprendizaje, el funcionamiento escolar y el sistema educativo que incluye alumnos, docentes, administrativos y directivos, hace posible la creación de un sistema propio de reglas y sanciones de acuerdo con organismos nacionales e internacionales y requiere que se reúnan las evidencias para los estándares e indicadores determinados por dicho organismo (p.42)

Esta definición aprecia la calidad como un ecosistema de interacciones que entrelaza la gestión institucional con las políticas educativas y el marco normativo internacional. Por consiguiente, la calidad es el resultado del compromiso de cada uno de los participantes, la articulación de los objetivos y la implementación del marco legal para cumplir con los indicadores establecidos. Entonces, la calidad educativa en esta circulación viene con el grado de equilibrio entre la discrecionalidad institucional y la alineación con las políticas educativas, lo que facilita la formación de una cultura organizacional adoptada de manera voluntaria, enfocada en la responsabilidad, la evaluación y la mejora continua.

De acuerdo con Boderó (2014) en la calidad educativa:

La finalidad principal y última de un centro educativo es conseguir que sus alumnos alcancen niveles educativos de calidad. La calidad del centro, entendida en términos de resultados, estará íntimamente relacionada con la eficacia y sobre todo con la eficiencia en el aprovechamiento de los recursos y los procesos para la consecución de los objetivos educativos (p.114).

Dicha afirmación aprecia la importancia del aprendizaje como un objetivo primario de la educación, y donde la eficiencia de los procesos y el uso óptimo de los recursos determinan los resultados institucionales. Dentro del contexto de la gestión directiva, lograr la calidad educativa implica la promoción de prácticas efectivas, la supervisión de actividades curriculares y la gestión transparente de los recursos humanos y materiales disponibles. Por ello, la calidad en este caso no se limita simplemente al éxito medible, sino adopta una posición humana que ve a cada aprendiz como una persona con potencial no explotado. La eficacia institucional es, por tanto, la capacidad de producir un individuo que sea competente, crítico y responsable en un determinado contexto social, todo ello en el marco de un desarrollo humano integral.

Para Martínez et al. (2016) argumentan que la calidad educativa.

Se encuentra en el mejoramiento de los resultados que los docentes obtienen al presentar las diversas pruebas estandarizadas, aplicadas tanto a sus alumnos como a los maestros mismos, ya que esto permitirá diagnosticar la capacitación adecuada para cada necesidad del profesor, para después hacer una selección para el ejercicio docente (p.124).

Esta mirada garantiza el diagnóstico de las virtudes vicios del sistema educativo gracias a la evaluación educativa. Desde la mirada de la gestión, una cultura evaluativa promueve la detección de puntos a mejorar y la orientación de la capacitación docente continua, siendo un puente entre capacitación continua y calidad institucional. Por tanto, la evaluación no es un acto punitivo sino formativo en pro de la innovación, la integración de las TIC y la reflexión pedagógica. Así, la calidad de la educación se define por un compromiso compartido basado en evidencias, la autorregulación y la búsqueda continua de la excelencia académica.

Al final, la categoría central calidad educativa (CE), se refiere a la dimensión pedagógica, administrativa y ética de la actividad escolar entendida como un proceso que busca garantizar un aprendizaje relevante, eficaz y contextualizado. Según Sánchez et

al. (2022), Bodero (2014) y Martínez et al. (2016), la calidad es producto del grado de compromiso y de la gestión eficiente de los recursos de los actores institucionales y de la evaluación permanente de los resultados. Asimismo, la capacidad de la educación de formar ciudadanos responsables es uno de los factores importantes de la calidad educativa, es decir, una educación de calidad es posible con liderazgo, planificación y una convicción ética orientada a la comunidad en una acción que promueve el bienestar.

Subcategoría: Desarrollo Profesional (DP)

El proceso de desarrollo profesional de los educadores que involucra la mejora de la competencia profesional docente, la actualización del conocimiento y la reflexión sobre la práctica docente en un contexto que cambia rápidamente. Se considera un proceso continuo dentro del marco de la gestión directiva, esta subcategoría adquiere una importancia particular, pues es el medio que permite asegurar la pertinencia y la calidad de la enseñanza frente a los retos sociales, tecnológicos y pedagógicos del siglo XXI. El desarrollo profesional no solo es la obtención de un título de posgrado, sino que también es una actitud de ser aprendiz de por vida, quien está dispuesto a aceptar el cambio y a la búsqueda incesante de la excelencia educativa.

Desde la mirada de Lucero et al. (2024) señalan que “En el dinámico entorno laboral actual, el desarrollo profesional y la educación continua son más importantes, especialmente en el campo educativo. Los profesionales deben adoptar una mentalidad de aprendizaje continuo para satisfacer las necesidades sociales y tecnológicas.” (p.129). Esta afirmación enfatiza la importancia de que los docentes sean aprendices proactivos. A su vez, resalta la idea de que la formación continua es una condición indispensable en la vida para enfrentar cualquier cambio en el entorno más inmediato. En este sentido, el desarrollo profesional no solo se trata de adquirir conocimientos nuevos, también debe incluir competencias digitales, comunicativas y socioemocionales. Asimismo, la escuela como centro de aprendizaje organizacional se convierte en el entorno más adecuado para la promoción de la innovación, la autoevaluación y el trabajo colaborativo. De esta manera, el liderazgo del rector es fundamental para gestionar las condiciones que permiten a los docentes mantener una práctica profunda, ética y socialmente

responsable.

Aguirre et al. (2021) alegan que el desarrollo profesional “se encuentra relacionado con los procesos de actualización docente a partir de los cambios curriculares y los procesos de formación continua de acuerdo con la realidad educativa.” (p.102). Esta aseveración deja claro que la actualización pedagógica es un proceso contextual, que está atado a cambios en el currículo según lo que la realidad educativa exige. La gestión pedagógica, bajo este enfoque, es la que debe definir mecanismos de articulación entre la formación de educadores y la planificación de la organización institucional, así, la conexión entre la práctica y los objetivos del Proyecto Educativo Institucional (PEI). De esta forma, el desarrollo profesional es un momento de repensar colectivamente, analizar metodologías, registrar e intercambiar experiencias pedagógicas y competencias.

Gárate y Cordero (2019) precisan que El desarrollo profesional

Involucra las experiencias de aprendizaje surgidas en un ambiente natural, es decir en la propia aula y escuela, así como también en aquellas que son planificadas por instituciones o por los propios profesores y que se presentan a los maestros como programas de estudio de duración variable (p.211)

Desde esta perspectiva, el aula y la escuela como instituciones educativas se convierten en entornos de formación ricos y dinámicos donde practicar la reflexión, la experimentación en el diseño instruccional y la colaboración se convierten en vías para el desarrollo. En contraste con esto, la gestión directiva trabaja para establecer el escenario proporcionando los marcos de aprendizaje, reconociendo las voces de los docentes como fuentes de cambio productivo y colaborando para construir conocimiento. El aprendizaje entonces se convierte en profesional, contextualizado y basado en la experiencia. Está fundamentado en la interacción, la reflexión y la construcción colectiva de la pedagogía.

Para concluir, la subcategoría Desarrollo Profesional (DP) abraza la persistencia de la dedicación del educador a la educación móvil y la renovación, lo cual es enfatizado por Lucero et al. (2024), Aguirre et al. (2021) y Gárate y Cordero (2019) quienes, al unísono, argumentan que el crecimiento profesional es un fenómeno integral que reúne,

entre otras cosas, la formación técnica, la reflexión pedagógica y la práctica situacional. Esto establece el proceso como una estrategia de mejora institucional destinada a mejorar los servicios educativos para satisfacer las cambiantes circunstancias socio-técnicas. Asimismo, tener políticas de desarrollo profesional institucional significa que hay un marco organizacional disponible para apoyar la creación de una cultura de aprendizaje compartido, que integra innovaciones educativas con la promoción y el liderazgo orientado a la ética de los miembros de la organización hacia la mejora del sistema central de educación. A continuación, se describen los hallazgos:

COOR_B: Desde mi experiencia en la institución, considero que la calidad educativa es el resultado de una articulación coherente entre varios factores clave. En primer lugar, destaco la formación y compromiso del cuerpo docente. Contar con maestros capacitados, motivados y con vocación es fundamental para garantizar procesos de enseñanza-aprendizaje significativos.

COOR_P: considero que el compromiso y la formación del personal docentes y directivo docente es importante para el mejoramiento de la calidad educativa, docentes de jardín ciclo II capacitadas y formadas para trabajar con niños en condiciones adversas, docentes de Primaria y Bachillerato formadas y capacitadas para trabajar especialmente en metodologías activas, educación inclusiva y enfoque diferencial.

DOP3: Entre los factores principales se destacan la preparación académica de los docentes, el acompañamiento de las familias, el liderazgo pedagógico de los directivos y la disponibilidad de recursos didácticos y tecnológicos. Todos ellos, en conjunto, determinan el alcance real de los aprendizajes.

Desde la experiencia institucional, el informante **COOR_B** vive la profesionalización como el motor de la calidad educativa. Para él, tener maestros preparados y motivados no es una condición técnica, sino la experiencia que le da significado a la educación. La capacitación docente se experimenta como una práctica que transforma el aula en un lugar significativo, donde el compromiso profesional es el motor del aprendizaje genuino. Esto se relaciona con lo que plantea Lucero et al. (2024) quienes mencionan que el mercado laboral de hoy, que cambia rápidamente, el desarrollo profesional y la educación continua se convirtieron en aspectos integrales, y en el campo de la educación aún más. Los profesionales deben cultivar una disposición hacia el aprendizaje permanente. *Interpretación fenomenológica:* La descripción del informante, acentúa la formación y el compromiso de los docentes como componentes críticos de la

calidad educativa. Por tanto, fortalece la filosofía al situar el desarrollo profesional como más que una necesidad profesional, sino como una actividad ética y vocacional en la que el compromiso humano se integra con la creatividad pedagógica. Así, el desarrollo profesional se transforma en una herramienta inteligente que agiliza la dimensión reflexiva de la enseñanza para mejorar la calidad educativa.

Por su parte, **COOR_P**: concibe el desarrollo profesional como una respuesta ética y situada a las realidades de la comunidad educativa. Su experiencia indica cómo la capacitación específica a los docentes les permite para formar de manera adecuada a estudiantes en contextos desfavorables. En su realidad, el compromiso y la capacitación de los docentes y directivos son prácticas que enaltecen la profesión y fortalecen la equidad. Al respecto, Aguirre et al. (2021) reconocen que un programa de formación para docentes necesita responder a las realidades y desafíos que plantea el aprendizaje y la enseñanza, más aún en contextos adversos. *Interpretación fenomenológica*: El testimonio del entrevistado refleja una visión del desarrollo profesional mucho más diferenciada y contextualizada. Su concepción es un desarrollo profesional situado, transformador, empático y humano. La experiencia compartida magnifica el hecho de que la coherencia en la formación educativa proporcionada a los docentes en contexto sobre los desafíos pedagógicos es lo que da forma a la calidad de la educación.

DOP3: concibe el desarrollo profesional como una red de elementos que influyen directamente en el aprendizaje. La formación académica, el liderazgo pedagógico, el acompañamiento familiar y los recursos no son aspectos aislados, sino que forman parte de su día a día en la escuela. Para este informante, el crecimiento profesional se vive como una práctica colectiva que expande las posibilidades de enseñar y transforma el potencial de aprendizaje. de acuerdo con Gárate y Cordero (2019), el desarrollo profesional es a la vez formal y construido a partir de las prácticas de aula. La mención que hace de liderazgo pedagógico y de la tecnología disponible también hace énfasis en la importancia de un espacio de colaboración que fomenta la enseñanza y aprendizaje.

Interpretación fenomenológica: Lo que señala el participante revela que el desarrollo profesional abarca tanto el nivel académico como las condiciones

institucionales y el contexto familiar que afectan el proceso de aprendizaje. Este testimonio concibe que el desarrollo profesional también proviene de la práctica reflexiva y la interacción sostenida con la comunidad educativa, no exclusivamente de la formación externa. Así, la capacitación docente se convierte en una práctica de sentido común, integrada y experiencial, que desde el aprendizaje situado mejora la calidad de la enseñanza en el entorno educativo.

Figura 16

Subcategoría: Desarrollo Profesional (DP)



Nota. Murillo (2026)

Categoría Emergente: Calidad Educativa desde el Pensamiento Crítico (CEPC)

La calidad de la educación desde el punto de vista del pensamiento crítico aborda el aprendizaje desde una perspectiva holística, puesto que fomenta el desarrollo de individuos reflexivos, autodeterminados y socialmente constructivos. Esta categoría emergente reconoce que una educación de calidad va más allá de la perspectiva simplista de la difusión de información primaria; más bien, desarrolla la capacidad del estudiante

para analizar, argumentar y construir nuevas disposiciones hacia el entorno. Es por ello, que el pensamiento crítico, en este caso, es la clave de una educación que se aleje de la memorización de contenidos y oriente a los alumnos a comprender, razonar y solucionar problemas de forma original.

De acuerdo con Pérez y Severiche (2023) señalan que una educación es considerada de calidad en cuanto posibilite en los estudiantes:

Primero, que les permita desarrollar habilidades de pensamiento reflexivo para que pueda evaluar la credibilidad, detectar significados e inconsistencias en su contacto y relación con el contexto para discernir sobre la toma de decisiones adecuadas en su diario vivir; segundo que les enseñe aprender a aprender para que desarrollen autonomía en su proceso de aprendizaje; y tercero, les motive académicamente para que se esfuercen por alcanzar logros y sus propias metas, lo cual les permitirá experimentar la satisfacción de conseguir lo perseguido y, con ello, mejoren su autoconfianza (p.115)

Este enfoque destaca que la calidad de la educación está arraigada en la capacidad del estudiante para generar pensamiento independiente y conocimiento autogenerado. En el entorno escolar, esto significa que el personal directivo y docente tiene la responsabilidad de fomentar situaciones de aprendizaje donde el pensamiento crítico y la autorreflexión sean la piedra angular del aprendizaje. Por ende, la calidad desplaza el enfoque de los resultados estandarizados exclusivamente hacia el fortalecimiento de un estudiante que sea capaz de interpretar y transformar la realidad social. Este modelo coloca al educando como la figura central del proceso de aprendizaje y al docente como un mediador que fomenta el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía intelectual.

Mientras que para Arrieta (2022) hace referencia al pensamiento crítico como:

Aquel que da las bases para pensar por sí mismo y orientado a la acción, a un propósito, cuya función se enmarca en la revisión, evaluación y repaso de lo que se entiende, se procesa y se comunica mediante los otros tipos de pensamiento (verbal, matemático, lógico, etcétera, por lo que se asocia con la racionalidad (p.84)

Ciertamente, el pensamiento en términos críticos es una habilidad transversal que mejora la racionalidad, el análisis del conocimiento y las experiencias. En el ámbito educativo, desarrollar la capacidad de pensamiento crítico significa diseñar una

pedagogía que se enfoque en la comprensión en lugar de la repetición mecánica, donde los alumnos están preparados para argumentar, diferenciar y emitir juicios basados en evidencia. Debido a ello, la calidad educativa se relaciona con la capacidad de los docentes para promover el diálogo, la indagación y la reflexión en los alumnos. En concordancia, la educación de calidad que promueve el pensamiento crítico potencia una escuela democrática, participativa y transformadora que genera ciudadanos responsables y activos socialmente en torno a la justicia social.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje contribuyen a cambios que permiten desarrollar el pensamiento crítico, la creatividad y el deseo de seguir aprendiendo en los alumnos. Así lo señalan García et al. (2018) quien añade que “El papel que juegan los procesos de enseñanza y aprendizaje en la magnitud de esos cambios, de la viabilidad de desarrollar el pensamiento crítico, la creatividad y los deseos de continuar aprendiendo en los estudiantes.” (p.182). La afirmación resalta el papel activo en el diseño de las experiencias de aprendizaje que logran captar el interés y la voluntad de aprender. En este contexto, la calidad en la educación se logra cuando los procesos de enseñanza se convierten en espacios de diálogo y construcción de saberes. Esto incentiva el aprendizaje profundo, construye la autoestima académica y posiciona la educación como un mecanismo de transformación individual y social.

La categoría emergente Calidad Educativa desde el Pensamiento Crítico (CEPC) enfatiza una nueva noción en la que la calidad no solo se refiere a un nivel superior, sino a formar sujetos críticos, independientes y éticos. Los autores Pérez y Severiche (2023), Arrieta (2022) y García et al. (2018) a través de sus respectivos aportes teóricos consideran que la educación de calidad está relacionada con la formación de estudiantes reflexivos y creativos. Esto significa implementar metodologías activas, un diálogo pedagógico y realizar evaluaciones que priorizan la comprensión por sobre la memorización. El pensamiento crítico se debe entender como un proceso humanitario y liberador. Esto contribuye a formar ciudadanos capaces de analizar su realidad social, actuar de forma responsable como agentes de cambio social y transformar su entorno en base a un razonamiento reflexivo y ético. Los hallazgos de esta categoría emergente se presentan:

DOP1: los docentes y directivos quienes siempre orientan los ejes temáticos desde los temas expuestos en las pruebas saber, incentivando así la mejora en la malla académica, seguidamente la concientización que deben tener los estudiantes con su compromiso académico, su preparación para las pruebas de estado y su proceso de enseñanza y aprendizaje.

DOP2: Cuando los maestros estamos en constante capacitación, aplicamos métodos más efectivos y adaptados al grupo. Asimismo, una administración que controla, guía y evalúa nuestra labor, nos impulsa a mejorar.

DOB1: reconozcan sus particularidades y promuevan la equidad, incluyendo el financiamiento, incentivos docentes y modelos pedagógicos flexibles, abordados de manera integral para garantizar que la educación rural no solo sea accesible, sino también significativa y transformadora.

De acuerdo con los hallazgos, **DOP1** siente que la calidad educativa es una experiencia guiada por la formación académica y el compromiso de los estudiantes. En su experiencia, los ejes orientadores de las Pruebas Saber no sólo organizan la malla curricular, sino que inducen a los alumnos a ser conscientes de su rol protagónico en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La gestión directiva combina exigencia académica con formación crítica y un entorno escolar que promueve la cultura de la mejora. Se vincula con Pérez y Severiche (2023) que indican que se debe potenciar, la capacidad de reflexionar, analizar, tomar decisiones adecuadas, aprender a aprender de forma autónoma, fortaleciendo así el empoderamiento y la confianza y la motivación de los estudiantes. En el testimonio del informante queda evidenciado que la educación se manifiesta en un marco integral que refleja la enseñanza y aprendizaje reflexivo del estudiante.

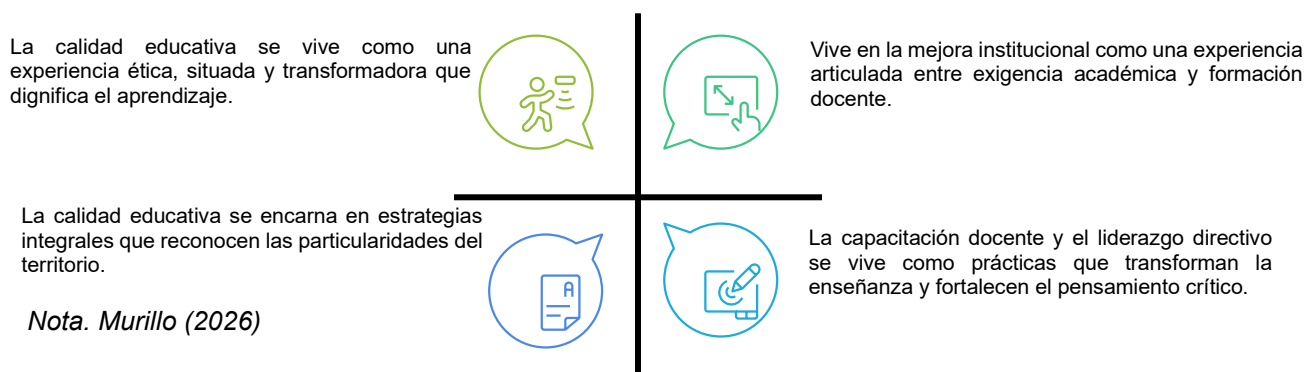
Desde la experiencia, **DOP2** entiende la calidad educativa como un proceso en construcción, el cual se fortalece con la capacitación permanente y el acompañamiento institucional. La actualización o formación docente puede hacer que la didáctica ajuste sus prácticas a las demandas del grupo. Por su parte, la dirección escolar que lidera evalúa y controla, se siente como una presencia que acompaña el desarrollo profesional y refuerza el compromiso por la mejora educativa, al respecto, el pensamiento crítico es, según Arrieta (2022), la base del pensamiento autónomo en acción. Así, se trata de poder evaluar, revisar y analizar aquello que aprendemos y comunicamos, lo que fortalece la racionalidad y generalización en el aula. *Interpretación fenomenológica:* el relato destaca

la formación permanente y el apoyo institucional como factores que favorecen la reflexión sobre su práctica. Así como la relación entre la formación y la mejora de la práctica da cuenta entonces que una disposición a examinar reflexivamente el propio trabajo no es sólo algo crítico para los alumnos. Por tanto, el pensamiento crítico y el pensamiento constructivo son el motor que transforma la enseñanza y la gestión institucional.

DOB1 según su experiencia, identificar las características del contexto rural y fomentar la justicia a través de incentivos, recursos y modelos pedagógicos flexibles es la clave para hacer significativa la educación. La gestión directiva es una práctica comprensiva que vela no solo por el acceso, sino por dignificar la escuela como un espacio de desarrollo humano y pensamiento crítico. Esto se vincula con García et al. (2018) quienes argumentan que tanto los procesos de enseñanza como los de aprendizaje son fundamentales para el crecimiento de pensamientos críticos, creatividad y la actitud hacia el aprendizaje permanente, lo que provoca cambios profundos en los entornos educativos. *Interpretación fenomenológica:* La referencia que hace el informante clave habla de la necesidad de un sistema educativo que responda a las facetas de pluralidad y equidad y que, a través de enfoques pedagógicos que son receptivos y situados, satisfaga las necesidades educativas de los estudiantes. Es por ello, que el concepto de educación que es transformadora y que va más allá de fronteras habla del escenario deseado donde los alumnos son capaces de involucrarse en un aprendizaje crítico.

Figura 17

Categoría Emergente: Calidad Educativa desde el Pensamiento Crítico



Subcategoría: Gestión Académica (GA)

Uno de los bloques básicos del sistema educativo es la gestión de las actividades de aprendizaje dentro del marco de la definición de los objetivos institucionales y la garantía de la calidad educativa. Se concentran en la planificación, implementación y posterior evaluación de actividades de formación en aprendizaje central, currículum e innovación pedagógica. La gestión académica se sitúa dentro del ámbito pedagógico de la institución como la capacidad de integrar las actividades de enseñanza con los recursos institucionales y las políticas educativas dentro de la realidad contextual. Se convierte en una práctica estratégica que canaliza el esfuerzo colaborativo hacia la consecución de las mejores prácticas pedagógicas.

En este orden de ideas, Viveros y Sánchez (2018) consideran que en la gestión académica:

La educación que se desarrolla en el mundo tiene un ideal de hombre a formar acorde con el momento actual en donde se vive. Para lograrlo se han trazado políticas, decretos y resoluciones que enmarcan en modelos pedagógicos las tendencias y Corrientes a desarrollar dentro de la institución educativa en los distintos niveles de educación (p.425)

Este enfoque resalta la dimensión normativa y filosófica del área de gestión que se define como intencionada y dirigida a desarrollar ciudadanos competentes, críticos y éticos. Así, la gestión académica va más allá de la organización de contenido y la programación de actividades para incorporar un enfoque humanista en la educación. Por ende, se espera que este tipo de gestión respalde marcos pedagógicos que respondan a las realidades socioculturales prevalentes. De esta manera, la gestión directiva está orientada a garantizar que la misión educativa institucional se cumpla satisfactoriamente en términos de calidad, equidad y relevancia de los servicios prestados.

Para Rico (2016) la gestión académica

Es entendida como el colectivo de recursos, ideas, propuestas y demás dependencias existentes en una institución, con el fin de alcanzar los objetivos propuestos para el desempeño eficaz, eficiente y efectivo de la institución. Al igual, se preocupa por alcanzar los logros en los procesos educativos e institucionales (p.54)

Esta afirmación, visualiza la gestión académica como el resultado de un constructo en el que la planificación y la responsabilidad compartida se entrelazan sin problemas. Por consiguiente, la efectividad de tal gestión depende de la capacidad del equipo directivo de la institución para combinar recursos humanos, materiales e instruccionales en beneficio de objetivos comunes. Además, el gestor académico también se ve como proyectando un proceso constante, innovador y emprendedor que aboga por el desarrollo curricular, el aumento de la efectividad instruccional y el avance de los sistemas de aprendizaje. De esta forma, se debe asegurar que las decisiones pedagógicas que toman los líderes de la institución sean sensatas tanto a nivel institucional como para el desarrollo de los estudiantes.

Desde el punto de vista de Pinchi y Díaz (2018) alegan que la gestión académica:

Es un conjunto de acciones que se articula en una institución, estos son dinámicas y flexibles que buscan siempre logros de objetivos educativos a nivel local, nacional e internacional. Es entonces que la ardua tarea de los directivos reside en establecer las condiciones para que estos objetivos se concreten, siempre teniendo en cuenta el aspecto de la contextualización en base a la realidad y lo que se quiere lograr en la institución (p.20)

Esta definición ilustra precisamente la naturaleza fluida y transformadora de la gestión académica que está abierta a la mejora continua y a la contextualización de los procesos educativos. En este sentido, los líderes escolares como gestores académicos se supone que actúan como los principales habilitadores estratégicos de la formulación colaborativa y de la promulgación equitativa y de calidad de la pedagogía. La gestión académica implica una integración de concepciones globales sobre la educación y expectativas específicas del contexto escolar, dentro del orden sostenible, la innovación contextualizada y la realidad circundante. Entonces, se trata de un proceso sensible donde la planificación, monitoreo y evaluación se convierten en prácticas activas, reflexivas y participativas para transformar la institución.

En otras palabras, la subcategoría de la Gestión Académica (GA) es el eje estructural que articula la visión institucional con la acción pedagógica. Según los aportes de Viveros y Sánchez (2018); Rico (2016) y Pinchi y Díaz (2018), la gestión académica es un proceso integrado, dinámico y contextualizado. Además, se realiza a partir del

liderazgo, la planificación estratégica y el compromiso ético. Desde la mirada de la gestión directiva, esta subcategoría es la capacidad de formular políticas pedagógicas coherentes, trabajar cooperativamente y fomentar la innovación educativa. La gestión académica, por tanto, no pelagra la calidad institucional, sino que es un medio para asegurar una educación justa, pertinente, transformadora en las distintas realidades escolares. Se muestran a continuación los hallazgos de la subcategoría:

COOR_P: porque transmite propósito y visión puede contrarrestar el miedo y la desesperanza, motivando a docentes y estudiantes a seguir adelante.

DOP2: , se crea un ambiente de confianza y colaboración que favorece el desarrollo académico y el aprendizaje de los estudiantes.

COOR_B: Cuando el equipo educativo se siente escuchado, valorado y respaldado, se potencia su compromiso y se eleva la calidad del proceso formativo.

Según **COOR_P** la gestión académica es una actividad de orientación en la incertidumbre. Para el informante, la misión y visión institucional no son sólo palabras administrativas, son experiencias vivenciales que implican salir del miedo y la desesperanza para incentivar la motivación en profesores y estudiantes. Según el informante, la dirección escolar es un lugar simbólico y emocional donde las personas intentan mantener su compromiso educativo a pesar de las adversidades. Según Viveros y Sánchez (2018), transmitir una visión ni es una función administrativa. Es un proceso educativo enfocado en los docentes y educandos, dirigiendo en función de los objetivos. Por ende, La gestión educativa debe ser un promotor y defensor de un futuro que emocione y revitalice a toda la comunidad escolar, en su lucha por el cambio social.

Interpretación Fenomenológica: la experiencia destaca la manera en que la gestión académica es un liderazgo emocional y pedagógico que activa el sentido de propósito de una institución. Este tipo de liderazgo crea esperanza, compromiso y unidad, lo que es crucial para mantener la calidad del servicio educativo en tiempos difíciles. Adicionalmente, el relato revela que la gestión académica es proactiva y humanista, en donde se presenta como un apoyo revitalizador de la institución, además de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

DOP2: Para el informante, la confianza y la cooperación no son condiciones previas, sino que surgen como consecuencia de los desarrollos del aprendizaje. La dirección es una práctica que construye vínculos, brinda seguridad y potencia el trabajo en equipo en el aula. De acuerdo con lo expresado por Rico (2016), la gestión académica consiste en la asignación de recursos, de pensamientos y de acciones, en una unidad, para el logro de las metas educativas de forma eficaz y eficiente. Además, promueve un trabajo colectivo en el que cada uno de ellos trabaja para mejorar la institución. *Interpretación fenomenológica:* el testimonio del docente muestra lo que para él significa la gestión académica. Esto se trata de un proceso vinculado a la construcción de redes de confianza que mejoran la convivencia y el aprendizaje. Desde esta perspectiva, la gestión académica es una acción colectiva que trasciende el enfoque tecnocrático de la gestión hacia una institución participativa y reflexiva en su cultura, que busca mejorar la calidad y el desarrollo de su gente.

COOR_B: desde la práctica de la coordinación, la gestión académica es una práctica de reconocimiento y apoyo. Cuando el personal educativo es escuchado y valorado, su interés aumenta y mejora la calidad del proceso de formación. Para él, administrar no es ordenar cosas, sino que es una acción que enaltece a los actores educativos y cambia el significado del trabajo pedagógico. Se vincula con lo expresado por Pinchi y Díaz (2018) que explican que la gestión académica se concibe como un conjunto articulado de acciones que son dinámicas y flexibles y que tienen como objetivo lograr metas educativas en diferentes niveles.

Los autores argumentan que los líderes escolares tienen la responsabilidad de establecer los marcos institucionales que permitan a la comunidad educativa participar activamente en el logro de objetivos comunes. *Interpretación Fenomenológica:* El relato del coordinador de bachillerato muestra que el reconocimiento y la escucha activa son aspectos centrales de la gestión académica. El sentido de ser valorado acarrea consigo un deseo y disposición para trabajar, lo que realza la calidad del proceso formativo y la consolidación de la cultura de la mejora continua. Esta experiencia fenómeno ilustra que la gestión académica, como un proceso participativo y mutuamente solidario, va más allá de los rígidos marcos organizativos hacia un ámbito de diálogo compartido y crecimiento,

donde el valor se deriva del esfuerzo conjunto y la apreciación de las personas involucradas.

Figura 18

Subcategoría: Gestión Académica (GA)



Nota. Murillo (2026)

Categoría Emergente: Trabajo en Equipo (TE)

Entre otros aspectos de la gestión directiva, el trabajo en equipo facilita la integración de esfuerzos y la toma de decisiones colaborativas necesarias para la formación de entornos de trabajo cooperativos orientados a alcanzar metas institucionales. Esta categoría emergente subraya la necesidad de cooperación entre docentes, rector y la comunidad educativa como medio para lograr calidad educativa. En estos esfuerzos colaborativos, los actores educativos adoptan responsabilidades compartidas, crean conocimientos y mejoran la unidad organizativa. Así, el trabajo en equipo es un medio central mediante el cual se puede lograr la innovación educativa y la cultura institucional participativa.

Aguilar (2016) define el trabajo en equipo "un grupo de personas que colaboran e interactúan para lograr objetivos en común, fundamentado en la unidad de un propósito por medio de aportaciones de conocimientos, habilidades y acciones de sus integrantes." (p.9). Esta definición destaca el rol que juega el trabajo conjunto como una estrategia

para fortalecer los procesos educativos y administrativos de las Instituciones. Trabajar en equipo integra una multiplicidad de ideas y experiencias hacia la consecución de un objetivo común. Este es un instrumento de mejora de la integración organizacional. En la dirección de la organización, el objetivo del liderazgo es alcanzar esa unidad de propósito, concebido como la articulación de un sistema de participación que haga sentir a todos los docentes que son parte del progreso institucional. Así, la colaboración forma parte importante de los procesos innovadores en la pedagogía, así como de la sostenibilidad de los proyectos educativos.

Según Heredia y Sullca (2022) destacan que, desde la óptica.

El trabajo en equipo es una estrategia educativa de grupos pequeños para hacer que los docentes interactúen y maximicen su propio aprendizaje y el de su equipo. En contexto, el aprendizaje en equipo existe la interdependencia positiva entre los beneficios alcanzados por los docentes, pues ellos descubren que pueden conseguir aprendizajes significativos si el resto de los docentes del equipo, también alcanzan sus objetivos (p.931)

De esa manera, el trabajo colaborativo se sustenta en la idea de que la educación se basa en el entendimiento de la necesidad del apoyo mutuo, corresponsabilidad y convivencia como pilares y por ello el éxito individual como integrante de un equipo se deriva del éxito progresivo del equipo. Esto se traduce, para el equipo de docentes en el planeamiento, ejecución y evaluación de los procesos pedagógicos, promoviendo la reflexión compartida sobre la enseñanza. Este enfoque fomenta la integración de un aprendizaje profesional sostenible, sentido de pertenencia institucional y logro académico, nutriendo a su vez una comunidad escolar.

Para González y Ospina (2014) precisan que el trabajo en equipo:

Requiere de la participación activa y voluntaria de todos los miembros del equipo, para lo cual es de suma importancia que compartan los mismos valores y tengan objetivos comunes, se conozcan y tengan claridad acerca de la distribución de las funciones y actividades, así como el límite de sus responsabilidades (p.123)

Bajo esta concepción, significa que el trabajo en equipo no es autogenerado, sino que es producto de una comunicación intencionada y bien planificada, de asignaciones de roles equilibrados. Es por ello, que los equipos educativos exitosos se caracterizan

por un compromiso mutuo y confianza, así como claridad de roles, lo que les ayuda a tomar decisiones conjuntas y resolver problemas juntos. Así, el trabajo en equipo se convierte en una práctica democrática y organizacional que mejora la eficiencia institucional y las relaciones escolares. También ayuda a crear entornos de trabajo armoniosos que mejoran el bienestar emocional y la productividad pedagógica.

En resumen, la categoría emergente Trabajo en Equipo (TE) se considera parte integrante en la construcción de un estilo de gestión directiva. Según autores como Aguilar (2016), Heredia y Sullca (2022), y González y Ospina (2014), el enfoque del trabajo colaborativo mejora la cohesión institucional, da lugar a la innovación y mejora la calidad de los procesos educativos. Esta perspectiva, a su vez, enfatiza la importancia de establecer comunidades de aprendizaje profesional donde la colaboración, el respeto mutuo y la responsabilidad conjunta son los principios rectores. Así, el trabajo en equipo supera el aspecto operativo del trabajo para convertirse en una práctica educativa y transformadora que fortalece la cultura institucional e impulsa a la escuela hacia la excelencia y la equidad educativa. Los hallazgos de esta categoría emergente son:

DOB1: el trabajo en equipo permite enfrentar desafíos como la enseñanza en escuela nueva, multigrado, la escasez de recursos y la atención a la diversidad. Se debe tener en cuenta que no solo es tener los recursos, sino de cómo se gestionan, se comunican y se construyen colectivamente.

DOP3: el trabajo en equipo facilita que las experiencias exitosas se repliquen y que los retos se enfrenten de manera colaborativa.

COOR_P: El trabajo en equipo entre docentes, porque se permite compartir estrategias para enseñar en contextos rurales, de extrema pobreza. La articulación con las comunidades, porque fortalece la capacidad respuestas ante emergencias y mejora la oferta educativa.

Por consiguiente, para **DOB1** concibe el trabajo en equipo como una práctica compartida para resolver los problemas estructurales de la escuela rural: multigrado, falta de recursos y atención a la diversidad. Para él, la capacidad de un trabajo en equipo no está en tener recursos, sino en cómo los gestionan, comunican y construyen colaborativamente. Todo esto se relaciona con lo dicho por Aguilar (2016), el trabajo en equipo es la colaboración e interacción de individuos para alcanzar metas comunes que

son el resultado de la convergencia de objetivos, conocimientos, habilidades y acciones. Vista de esta manera, la colaboración es una práctica indispensable para lograr procesos organizacionales eficientes y sostenibles en instituciones educativas.

Interpretación fenomenológica: Según el testimonio del docente, realizar el trabajo en equipo no sólo implica la organización de actividades sino una manera de gestionar colectivamente que hace que las actividades sean más fluidas, así como la resiliencia de la institución. La práctica vivencial demuestra que la reunión de seres humanos genera un mayor sentido de pertenencia y mejora la capacidad adaptativa de la escuela. El trabajo en equipo se convierte en una experiencia de aprendizaje colaborativo que redefine la gestión directiva, es decir de un punto de constricciones a oportunidades para el desarrollo comunitario.

De igual forma, **DOP3** vive la colaboración en sí misma como un desarrollo de la inteligencia colectiva. Para ello, considera que contar con experiencias exitosas y diagnosticar en forma conjunta serían prácticas que enriquecen la acción pedagógica y crean comunidad profesional. Por tanto, el trabajo en conjunto se vive como una forma de aprender del otro, replicar lo útil y construir soluciones desde la corresponsabilidad. El testimonio tiene relación con lo que Heredia y Sulca (2022) que manifiestan, el trabajo en equipo es una estrategia pedagógica donde los docentes se integran y hay interdependencia positiva y aprendizaje mutuo entre los mismos.

Enfatizan que el éxito de un individuo depende en gran medida del éxito del grupo, ya que el trabajo en equipo crea sinergias que potencian el crecimiento profesional y organizacional. *Interpretación Fenomenológica:* La vivencia del docente de primaria demuestra la comprensión que tiene del trabajo en equipo, como un medio de colaboración constructiva, para la generación de saberes pedagógicos. Por tanto, según su experiencia la enseñanza se convierte así en un ámbito de reflexión conjunta donde se establecen acuerdos mutuos y, al hacerlo, fomenta la mejora de los resultados académicos y el desarrollo ético de todos los actores educativos involucrados.

COOR_P concibe el trabajo en equipo como una práctica solidaria que permite dar

respuestas educativas contextualizadas. Según su experiencia, que compartan estrategias entre maestros en ambientes rurales y de extrema pobreza fortalece la enseñanza y afrontan mejor cualquier emergencia. Es decir, la articulación con las comunidades se vive como una experiencia que fortalece la capacidad institucional, enriquece la oferta educativa y crea lazos de apoyo mutuo. Se relaciona teóricamente con González y Ospina (2014) quienes argumentan que el trabajo en equipo debería incluir la participación activa y dispuesta de todos sus miembros, quienes deberían tener valores e intereses compartidos y estar claros sobre su papel.

Para los autores, esta participación consciente y estructurada contribuye a la cohesión y efectividad institucional. Interpretación Fenomenológica: El testimonio del Coordinador de Primaria muestra que hay una comprensión del trabajo en equipo como un proceso comunitario integrador y como una gestión colectiva. La experiencia del entrevistado demuestra que el trabajo en equipo no solo se da dentro del funcionamiento de la escuela, sino que a la comunidad también, lo que aporta a la equidad y ayuda a formar una cultura de trabajo orientada al desarrollo sostenible.

Figura 19

Categoría Emergente: Trabajo en Equipo (TE)



Nota. Murillo (2026)

Subcategoría: Políticas Educativas (PE)

La subcategoría Políticas Educativas alude al conjunto de lineamientos, normativas, y estrategias del Estado que buscan orientar los procesos formativos, administrativos y organizativos del sistema escolar, con el fin de garantizar el acceso, permanencia y calidad de la educación. Estas políticas constituyen un soporte estructural sobre el cual las instituciones organizan sus acciones pedagógicas, establecen prioridades y que articulan sus proyectos educativos institucionales. De la misma manera, constituyen herramientas esenciales para la reducción de desigualdades y transformación de contextos vulnerables, es decir, presentan posibilidades de inclusión, equidad y justicia educativa. De este modo, el impacto es sostenible en la mejora de las oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos.

En este orden de ideas, Polanco, (2021) resalta que “Las políticas educativas se establecen como un parámetro de referencia para los docentes, a partir de la importancia de conocer y establecer cuáles son las estrategias educativas.” (p.117). Según el autor estas políticas son un instrumento normativo para facilitar la toma de decisiones pedagógicas. Desde esa mirada, los lineamientos nacionales son referentes para que se adapten los saberes y métodos de enseñanza de un docente a las necesidades de sus estudiantes. Así, se estandarizan criterios de calidad en el que no se desconoce la diversidad contextual para que pueda llevar a cabo intervenciones pedagógicas más pertinentes y equitativas. Por ende, se estrechan los vínculos de la política pública, gestión curricular y práctica docente, fortaleciendo la construcción de ambientes educativos articulados y con resultados.

Desde el punto de vista de Pérez (2018) en las políticas educativas:

Es fundamental crear estrategias que focalicen la expansión de la oferta y las mejoras en eficiencia en los niños y jóvenes de bajos ingresos, los que se ubican en el sector rural y los que hacen parte de las minorías étnicas, con el fin de cerrar las brechas sociales y poblacionales reconocidas (p.199).

Bajo esta concepción, las políticas educativas son considerados esos instrumentos sociales capaces de promover justicia a través de programas focalizados e

inversiones diferenciales. Otra forma de reducir la deserción escolar y aumentar la permanencia estudiantil en la educación es mejorar la cobertura y la pertinencia del servicio educativo. De esta forma, la política pública toma un rol transformador al actuar concretamente sobre las disparidades educativas que afectan directamente el desarrollo humano y social.

Para Cassella (2015) Sostiene que las políticas educativas “se han enfocado en disminuir la matrícula privada, aumentando la pública como enfoque hacia la búsqueda de equidad de la población más vulnerable, con la estrategia de la gratuidad escalonada.” (p.10). Este planteamiento muestra el compromiso del Estado en la redistribución de oportunidades educativas y en que éstas no tengan un costo. El reforzamiento de la educación pública favorece la democratización del saber; así, se construye un sistema más inclusivo y representativo de la diversidad social. Según este enfoque, las instituciones educativas deben responder con calidad y pertinencia a una población cada vez más amplia. Esto exige contar con procesos de gestión eficiente y una formación docente continua.

En resumen, las Políticas Educativas (PE) constituyen un eje central, que orienta y transforma al sistema educativo, además, incide fuertemente sobre la equidad, la calidad y la ampliación de cobertura. Según añade Polanco (2021), Pérez (2018) y Cassella (2015), las políticas públicas educativas tienen un rol preponderante en el accionar pedagógico, en la reducción de las brechas socioeducativas y en el fortalecimiento del servicio público como garantía de inclusión social. Para que esto tenga lugar; se requiere un liderazgo, capacidad técnica y compromiso ético de los docentes y directivos, a fin de articularlas en sus prácticas institucionales con sentido contextual. En este sentido se presentan los hallazgos de esta subcategoría:

COOR_B: las normativas y políticas educativas nacionales han marcado el rumbo de nuestras prácticas pedagógicas. La implementación de lineamientos como el Sistema de Evaluación Institucional (SIEE) y los estándares básicos de competencias nos han permitido orientar los procesos hacia metas claras y medibles, promoviendo una cultura de mejora continua.

COOR_P: las normativas y políticas educativas el ente Territorial Certificado ha focalizado la gestión académica en el cuatrienio 2024-2027, con el fin de mejorar la calidad educativa

en las instituciones del municipio.

DOB_1: Considero que las políticas educativas deben tener particularidades culturales, lingüísticas y geográficas de las zonas rurales, actualmente el colegio camilo torres, tiene sedes de primaria de escuela nueva donde un solo docente atiende varios grados simultáneamente, lo que limita la profundidad del aprendizaje y la atención personalizada

Para **COOR_B** percibe las políticas educativas como una guía estructurante que orienta las prácticas pedagógicas en torno a determinados objetivos. Según su experiencia, la ejecución de lineamientos como el SIEE y los estándares básicos de competencias se vive como una experiencia que promueve la cultura institucional de mejora continua. Las políticas no se piensan como imposiciones ajenas, sino como referencias con sentido que guían el hacer educativo. Esto se vincula con lo planteado por Polanco (2021) quien precisa que las políticas educativas son un tipo de marco de referencia para el docente, ya que orientan la selección de estrategias y facilitan la organización curricular para lograr objetivos educativos fijados por las normas del país.

Interpretación fenomenológica: Este testimonio demuestra que las políticas educativas son entendidas como una guía que ofrece claridad, estructura y coherencia a la actividad pedagógica institucional. A través de la mirada del docente, estos marcos normativos son un estímulo que invita a la reflexión pedagógica y a la sistematicidad, y a la adecuación de las prácticas a las expectativas del sistema educativo. Las políticas no solo regulan procesos, sino que son en sí mismas generadoras de cambios culturales en la institución que ayudan a que el aprendizaje sea contextualizado.

COOR_P este informante vive las políticas educativas como una estrategia focalizada que pretende transformar la gestión académica de su jurisdicción. Desde su perspectiva, la actividad será propicia para elevar la calidad de las instituciones educativas del municipio. Las políticas se concretan en prácticas que vinculan esfuerzos locales y propósitos nacionales, que generan sensaciones de alineación y compromiso institucional. Según Pérez (2018), las políticas educativas deben enfocar sus estrategias en la ampliación de la oferta y en mejorar la eficiencia educativa en la población vulnerable. *Interpretación fenomenológica:* La coordinadora explica cómo las políticas educativas descentralizadas se concretan en planes territoriales que buscan mejorar la

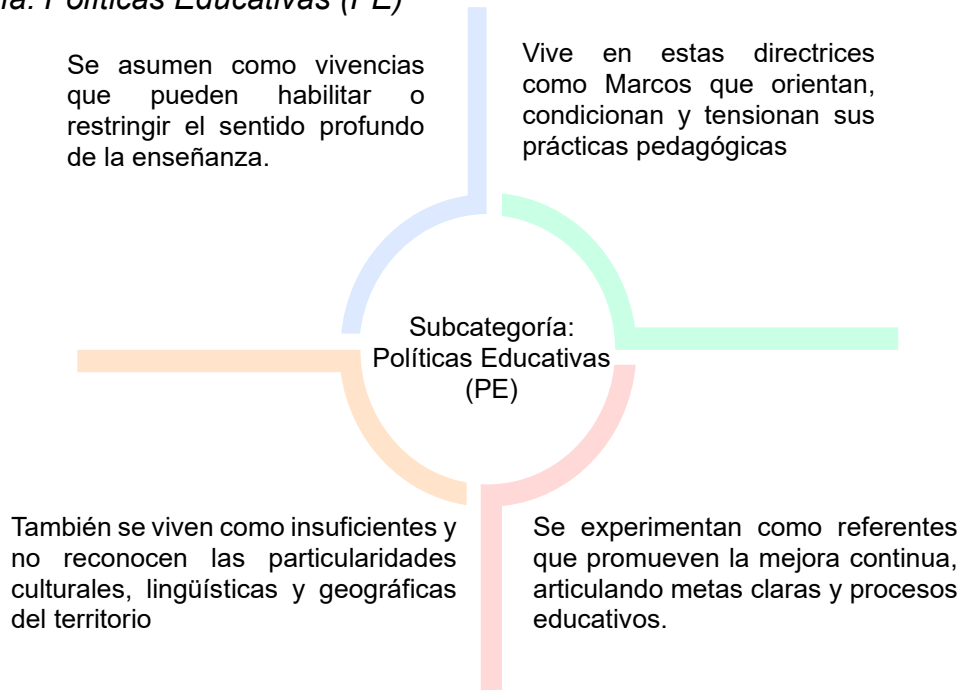
calidad educativa según las particularidades de cada territorio. Desde el quehacer institucional estas políticas no solo establecen propósitos y metas. También condicionan la planeación académica y administrativa a partir de prioridades que afectan la vida escolar. El fenómeno hace referencia al tratamiento que se le da a los diferentes territorios desde el Estado para articular los objetivos estatales y las realidades de los municipios.

DOB_1 vive las políticas educativas desde una perspectiva crítica y situada, relata que en el colegio Camilo Torres, las realidades de las sedes multigrado viven tensión entre la normativa general vigente y la particularidad del territorio. Las políticas sirven como herramientas que, si no se transforman, limitan la profundidad de los aprendizajes y la atención personalizada, lo que deja ver la necesidad urgente de una gestión educativa de mirada diferencial. Al respecto, Cassella (2015) manifiesta que las políticas educativas se han propuesto fortalecer la inclusión de sectores vulnerables a partir de la ampliación del acceso a la educación pública, promoviendo la gratuidad escalonada para que se favorezca virtualmente la inclusión de las poblaciones con mayores limitaciones.

Interpretación fenomenológica: El testimonio pone de manifiesto la necesidad de que las políticas educativas vayan más allá de lo normativo para alentar la incorporación de variables contextuales que afectan directamente la práctica pedagógica. además, debido a que el modelo multigrado es atendido sin acompañamiento ni recursos adaptados genera brechas que limitan el acompañamiento personalizado. El fenómeno que se ha vivido pone en evidencia que la equidad educativa necesita ajustes diferenciales y políticas sensibles al territorio, donde la multiculturalidad y la ruralidad sean consideradas como categorías de diseño institucional.

Figura 20

Subcategoría: Políticas Educativas (PE)



Nota. Murillo (2026)

Categoría emergente: Comunidad Educativa (CE)

La Comunidad Educativa es un componente esencial de la gestión escolar, puesto que reúne a diversos actores que influyen de manera directa o indirecta en el desarrollo de los procesos pedagógicos, administrativos y convivenciales. Su función se extiende más allá del plano académico, convirtiéndose en un espacio social que articula esfuerzos, saberes y responsabilidades compartidas al servicio del desarrollo integral de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la comunidad educativa promueve la construcción de ambientes de aprendizaje participativos, inclusivos y democráticos, donde se es posible la transformación institucional a través del diálogo y la cooperación. A través de su participación, se fortalecen la pertinencia de los proyectos educativos y se potencia la capacidad de respuesta ante los retos sociales, culturales, familiares de la escuela de hoy.

Para Maquilón et al. (2011) La comunidad educativa “debe jugar un papel relevante en la organización del sistema educativo, tratando de crear una acción conjunta en la que se vive y educa, pero no limitar la acción escolar espacial y temporalmente.” (p.72). Los autores resaltan que la comunidad educativa debe ser parte clave en la organización del sistema educativo, es decir, este espacio debe ser el mismo donde se educa y desarrolla la acción escolar. por ende, es un error que la acción escolar esté en el ámbito institucional y nada más. Por tanto, la participación activa de la comunidad permite la mayor pertinencia formativa, refuerza la identidad institucional y genera prácticas colaborativas en función del bien común. De acuerdo con este enfoque, la comunidad educativa al acompañar al estudiante también coproduce saberes que enriquecen la dimensión humana del aprendizaje.

De acuerdo con el artículo 6 de la Ley General de Educación (1994) subraya que:

La comunidad educativa está conformada por estudiantes o educandos, educadores, padre de familia o acudiente los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares. Todos ellos, según su competencia, participarán en el diseño, ejecución y evaluación del proyecto educativo institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo.

Esta norma establece la importancia de la corresponsabilidad en la planeación y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde este enfoque, la comunidad se vuelve un sujeto activo de la construcción escolar que garantiza pluralidad y legitimidad en las decisiones institucionales. Además, fomenta la transparencia, fortalece la gobernanza escolar y promueve la apropiación social de la educación, pues al aportar puntos de vista diversos se enriquece los procesos formativos en la escuela y se adaptan a las verdaderas condiciones de vida del alumnado. Cultura democrática.

También Roa y Torres (2014) destacan que la comunidad educativa:

Debe ser un grupo que se construya desde lazos afectivos, de solidaridad, de acción colectiva, donde la palabra y el poder no la ejerzan únicamente los directivos de la institución, sino que sea una real comunidad en la que se involucra en vecinos, padres y estudiantes, que trascienda lo puramente académico y donde sus prácticas se relacionan más con los fenómenos sociales (p.143)

Bajo esta perspectiva, la comunidad educativa también es vista como un espacio de ciudadanía, convivencia y construcción de tejido social. Así la participación comunitaria crea un sistema de valores donde surgen nuevas formas de organización social que son más democráticas, que no son autoritarias. De esta forma, la escuela se convierte en un lugar de diálogo intergeneracional e intercultural sobre problemáticas sociales, familiares y territoriales en su dimensión educativa. Es por ello, que se posiciona como un agente transformador que trasciende la enseñanza académica y repercute en la formación de seres críticos y solidarios con su realidad.

En resumen, la categoría emergente Comunidad Educativa (CE) se convierte en un aspecto estructural que dinamiza la gestión escolar y amplía el ámbito de inclusión del proceso formativo en el ámbito social, afectivo y participativo. Según Maquilón et al. (2011), la Ley General de Educación (1994), Roa y Torres (2014) se considera necesario una participación activa, corresponsable, democrática y donde todos los agentes de la educación aporten a la construcción de proyectos institucionales que sean coherentes y contextualizados. Esto permite una educación que va más allá del aula, favorece la cultura institucional y otorga a la escuela una mayor capacidad de respuesta ante las exigencias de la actualidad. por consiguiente, se configura como núcleo articulador de procesos formativos que persiguen la calidad, la equidad y el desarrollo social sostenible. Los hallazgos de esta categoría emergente son:

DOP_2: También la comunidad es parte, pues con su ayuda fortalecen los proyectos de la institución. Considero que la educación de calidad depende de todos estos factores que deben trabajar en conjunto para lograr buenos resultados.

DOB_1: la nula o poca articulación entre padres, líderes locales y docentes, lo que debilita el acompañamiento escolar.

DOP_3: La comunidad, por su parte, influye directamente: cuando se involucra, el impacto en los estudiantes es mayor, pues se refuerza el vínculo entre escuela y entorno.

DOP_2 la vive como una experiencia de corresponsabilidad donde el trabajo en equipo de los diversos actores fortalece sus proyectos institucionales y potencia la calidad educativa. Según su visión, es una vivencia que da sentido a lo que ocurre en las escuelas, y que genera resultados significativos sólo cuando se articula con todos los

factores. Esto se relaciona teóricamente con lo expuesto por Según Maquilón et al. (2011), quienes argumentan que el ámbito escolar, en el que se encuentran la familia y la comunidad educativa, tiene que jugar un papel relevante en la organización del educativo, donde se lleven a cabo acciones conjuntas, que va más allá del espacio y el tiempo de la escuela y en la cual se dentro experiencias sociales y educativas. *Interpretación fenomenológica:* Este relato evidencia el entendimiento de la comunidad como un agente activo en el desarrollo institucional. La articulación potencia los proyectos educativos y amplifica la formación que generan. De acuerdo con lo vivido y experimentado, la ayuda que viene de fuera permite tener recursos, les da poder y sentido de pertenencia, para generar proyectos potentes y sostenibles. Así, la comunidad educativa deja de ser espectadora y se incluye como copártcipe en el proceso formativo, lo cual constituye un importante respaldo a la relevancia social del aprendizaje y la sistematicidad institucional.

DOB_1 vive en ausencia y fragmentación con respecto a la comunidad educativa. La poca comunicación que hay entre papás, referentes locales y docentes se siente como una limitante que perjudica el acompañamiento escolar y el desarrollo integral de los alumnos. De acuerdo con su experiencia, la falta de apuesta por los actores comunitarios genera un aislamiento institucional, lo cual pone en evidencia la necesidad de un acercamiento en educación. Esto se vincula La Ley General de Educación (1994) que define a la comunidad educativa como el conjunto de alumnos, docentes, familias, directivos y egresados de la institución que intervienen en el diseño y la evaluación de los proyectos institucionales, asumiendo responsabilidades compartidas.

Interpretación fenomenológica: El testimonio pone de manifiesto un problema que se produce a partir de la falta de actores que puedan participar de forma activa, lo que provoca un vacío en el acompañamiento escolar y un debilitamiento de los vínculos pedagógicos. Lo que la experiencia contada muestra es que la desconexión entre la familia, la escuela y el territorio impacta en la formación integral, en la vigilancia y el control académico y en la fragmentación del tejido social de las escuelas. Esta vivencia evidencia que la comunidad educativa se reduce a una formalidad nominal, si no hay una verdadera articulación análoga, pierde su poder transformador y de apoyo en el contexto.

DOP_3 Este maestro experimenta el ambiente escolar como una comunidad transformadora que incide directamente en el bienestar y aprendizaje de los estudiantes. Según él, la participación de la comunidad se siente como un vínculo que une la escuela al entorno; cuando hay participación de las comunidades el impacto es mejor. Según él, es el compromiso colectivo el que da sentido y eficacia al proceso educativo. Para Roa y Torres (2014) La comunidad educativa debe ser un grupo que se configure desde la solidaridad, la acción colectiva y la participación equitativa entre los vecinos, padres y estudiantes, no sólo de tipo académico. *Interpretación fenomenológica:* El docente cuenta en este relato que la participación de la comunidad puede facilitar el contacto entre el aprendizaje escolar y la realidad sociocultural, logrando un impacto formativo mayor. Además, revela que cuando las comunidades intervienen, los estudiantes ven una correspondencia entre el entorno y la escuela y eso favorece la motivación, la identidad y el sentido.

Figura 21

Categoría emergente: Comunidad Educativa (CE)



Nota. Murillo (2026)

Subcategoría: Liderazgo Pedagógico Directivo (LPD)

El liderazgo pedagógico directivo, representa uno de los componentes de la gestión directiva, encamina las acciones formativas de la institución a partir de la toma de decisiones estratégicas que tienen en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. Esta subcategoría destaca la función del director como mediador de políticas educativas que, desde un contexto, son puestas en práctica por los docentes y, al mismo tiempo, contemplan el contexto. Además, el liderazgo pedagógico se destaca por la capacidad que posee para guiar, motivar y acompañar al equipo docente mediante el desarrollo profesional y la innovación. Así, los directivos adoptan un papel transformador que incide en la calidad educativa al articular esfuerzos humanos, pedagógicos y administrativos con sentido ético, reflexivo y contextualizado.

En este orden de ideas, Ramírez (2024) destaca que:

El liderazgo pedagógico se define como la capacidad de asumir el compromiso, la responsabilidad y la organización necesarias para alcanzar los objetivos de aprendizaje de los estudiantes. Esto implica tener en cuenta las realidades y experiencias presentes en diversos contextos para involucrar a toda la comunidad escolar con el objetivo de proporcionar una calidad educativa (p.1).

El autor, define el liderazgo pedagógico como la habilidad para asumir los compromisos, las responsabilidades y los procesos organizativos que son necesarios para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Por ende, se refiere a un gesto social y contextual, que significa entender las necesidades de los alumnos y del territorio que posee la institución. El director pedagógico es aquel que no solo maneja recursos, sino que articula relaciones, construye sentido institucional, esto es, orienta esfuerzos hacia metas. Asimismo, este tipo de liderazgo es un eje integrador que propicia la cohesión colectiva, la apropiación de la misión del educativo y una visión compartida de mejora.

Desde la perspectiva de Chuquihuanca et al. (2021) alegan que este liderazgo:

Se consigue cuando los directivos involucrados en gestionar el proceso educativo ejercen un liderazgo en particular, que caracteriza su toma de decisiones frente a un grupo humano. No basta una buena gestión, sino que se necesita reflejar acciones inmediatas que contribuyan al desarrollo profesional de los docentes (p.183).

Según las aseveraciones de los autores (2021), enfatizan que este liderazgo se manifiesta en la práctica mediante acciones que acompañan, guían y retroalimentan a la labor docente. Así, el directivo ofrece oportunidades de formación continua, promueve metodologías activas y genera espacios de reflexión pedagógica. Por tanto, el liderazgo pedagógico no es sólo una clave para el éxito institucional sino también para la innovación curricular y el fortalecimiento de las competencias docentes. Todo ello contribuye al significado estratégico del trabajo educativo. Mientras que para Ibarra (2021):

El liderazgo pedagógico se vincula con la calidad educativa, ya que, esta última, es uno de los objetivos de la educación que implica la relación entre los objetivos, los resultados y procesos del sistema, conforme las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad, con la finalidad de garantizar el máximo logro de aprendizaje de los educandos (p.60).

A partir de lo descrito, esto demuestra que el liderazgo pedagógico no sólo orienta el hacer docente. También ordena la escuela para dar respuesta a criterios de calidad propuestos por el sistema educativo. Por tanto, el directivo vigilará los procesos evaluativos, optimizará los recursos y garantizará ambientes escolares inclusivos que posibiliten aprendizajes significativos. De acuerdo con este enfoque, el liderazgo pedagógico es una práctica estratégica que articula elementos administrativos, humanos y curriculares, que se hace cargo del desafío de ofrecer a toda la población escolar la posibilidad de acceder a trayectos educativos en condiciones de igualdad.

La subcategoría Liderazgo Pedagógico Directivo (LPD) se constituye como un mecanismo de transformación institucional que articula la mejora docente, la innovación pedagógica y la calidad educativa. Según Ramírez (2024), Chuquihuanca et al. (2021) e Ibarra (2021), este tipo de liderazgo implica comprometerse con necesidades del contexto, realizar acciones concretas de fortalecimiento del desarrollo profesional y gestionar procesos hacia el logro de aprendizajes. Desde esta perspectiva el director educativo resulta ser un agente movilizador que concilia esfuerzos, suscita confianza y arma una visión compartida de excelencia. Así, se considera que el liderazgo pedagógico directivo es una práctica reflexiva y estratégica que puede contribuir a incidir positivamente en la cultura escolar y en los resultados de aprendizaje, fortaleciendo la misión formativa del centro educativo. Los hallazgos de esta subcategoría son:

COOR_B: capaz de movilizar a los distintos actores de la comunidad educativa, generar confianza y promover una cultura de innovación. Cuando la dirección escolar asume un rol activo en la construcción de ambientes de aprendizaje inclusivos, colaborativos y contextualizados, se convierte en motor de cambio.

DOP_1: en cuanto a los procesos de calidad es cada una de las políticas que se orientan y se construyen mediante el cuerpo docente y son puestas en práctica en cada una de las sedes correspondientes, incentivando la calidad educativa y la mejora de las falencias presentadas en los diversos grados, mediante la escucha activa y la gestión de los directivos docentes en la mejora de la misma.

COOR_P: el directivo no solo administra, sino que se convierte en un agente de gestión desde lo pedagógico incluyendo innovación, tecnología, es un agente que fomenta el desarrollo profesional del docente, impulsa y motiva espacios de trabajo en equipo, recibiendo receptividad algunas veces, algunas veces indisposición por parte de los mismos.

COOR_B: la experiencia que vive el coordinador, como líder pedagógico laboral constituye un elemento motivador que moviliza a los actores educativos. Según él, genera un impacto dentro de la construcción de ambientes inclusivos, colaborativos y contextualizados. En la praxis, el liderazgo es experimentado como un acto que genera confianza, promueve la innovación y brinda sentido colectivo al proceso educativo. Esto tiene relación con Ramírez (2024) que argumenta que el liderazgo pedagógico se define como la capacidad de poder comprometerse y hacerse responsable del aprendizaje, articulando en el contexto que se vive y en sus aprendizajes previos a toda la comunidad escolar, buscando así calidad educativa

Interpretación fenomenológica: La narrativa se muestra en relación con el liderazgo pedagógico como una práctica relacional que no es sólo transformadora, sino que también invita a la innovación, confianza y participación. Para el coordinador, el directivo actúa como un agente de cambio que inicia procesos para fortalecer la cultura organizacional y propiciar el desarrollo de la comunidad educativa. Este fenómeno pone de manifiesto que el liderazgo pedagógico no sólo implica la gestión administrativa, sino que se traduce en una acción estratégica que busca la construcción compartida y la mejora continua de la calidad educativa.

DOP1: vive el liderazgo pedagógico como una forma de articular políticas

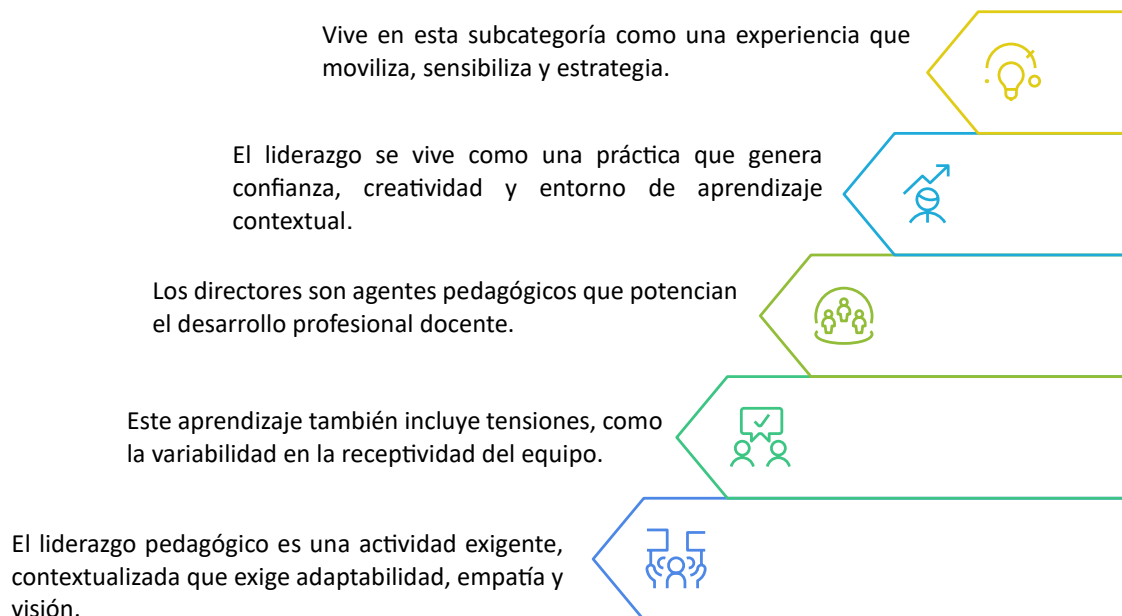
institucionales y prácticas concretas. Según esto, la calidad se construye a partir del direccionamiento y acompañamiento en el control de las estrategias en cada sede. De este modo, el liderazgo convierte en visibles las deficiencias, alienta los perfeccionamientos y fortalece el trabajo docente desde un lugar colaborativo. De acuerdo con Chuquihuanca et al. (2021), el liderazgo pedagógico se ejerce cuando los directores no solamente administran, sino que actúan sobre su comunidad educativa, tomando decisiones efectivas en la medida que favorecen el desarrollo profesional docente y el fortalecimiento institucional. El docente tiene un liderazgo pedagógico, participativo, comunicativo y corresponsable, según la interpretación fenomenológica. Esta experiencia nos deja comprender el liderazgo pedagógico también es un proceso dialógico que potencia la confianza; el aprendizaje colectivo y transformación de las prácticas educativas, cara a la excelencia institucional.

COOR_P: entiende el liderazgo pedagógico directivo como una práctica total que va más allá de la gestión. Ubicado en la experiencia, se convierte en un agente que apoya la innovación, promueve el uso de tecnologías, la formación del docente y el trabajo en equipo. Eso nos dice que el liderazgo es una vivencia compleja que requiere sensibilidad, adaptación y resistencia. Al respecto, Ibarra (2021) explica que el liderazgo pedagógico tiene relación directa con la calidad educativa, puesto que, articula los objetivos, los resultados y los procesos institucionales a partir de los principios de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad. Efectivamente, se orienta al logro de los aprendizajes.

Interpretación fenomenológica: El coordinador refiere un liderazgo potente y humanizador para la generación de cambios, donde el directivo cumple con un papel mediador entre la innovación, la incorporación de tecnología y el desarrollo del docente. La experiencia que se relata sugiere también las tensiones propias del liderazgo, que se dan cuando hay motivación en trabajo y resistencia. La necesidad de construir consensos, garantizar formación continua y mantener una comunicación empática remarca que liderar desde lo pedagógico implica que todo esto garantice una educación para mejorar los aprendizajes y el desarrollo profesional en colectivo.

Figura 22

Subcategoría Liderazgo Pedagógico Directivo (LPD)



Nota. Murillo (2026)

Categoría emergente: Planeación Estratégica (PLE)

Esta categoría emergente otorga herramientas que permiten descubrir cómo las instituciones proyectan su misión y visión, proporcionando un análisis de los factores internos y externos que inciden en el desarrollo académico y organizacional. A partir de la dirección global las cualidades que constituyen una estrategia de planeación se convierten en una herramienta metodológica capaz de articular objetivos formativos, recursos humanos, administrativo de implementación y políticas educativas. Igualmente, facilita la puesta en línea de esfuerzos entre los docentes, los directivos y la comunidad educativa. En consecuencia, la planeación estratégica requiere aprender a anticiparse a los cambios e innovar, así como a mejorar continuamente cualquier proceso.

Mosqueira (2025) argumenta que la planeación estratégica:

se entiende como un conjunto de acciones con un enfoque cooperativo que facilita a la organización definir su visión y misión, realizar un análisis de sus fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, y reflexionar de manera participativa para trazar las rutas a seguir (p.155)

Según lo expuesto por el autor el diseño de estrategias para el fortalecimiento de las gestiones escolares involucra a diferentes actores de la comunidad educativa. De acuerdo con esto, la planeación estratégica es un ejercicio colectivo que articula la lectura del contexto con la proyección institucional. Por ende, las instituciones educativas pueden determinar prioridades, establecer líneas de acción y dirigir recursos gracias al análisis estratégico. Adicionalmente, asegura que se toman decisiones coherentes entre sí, optimiza los procesos internos y construye una visión compartida para favorecer la transformación educativa.

Desde la concepción de Hernández y Fernández (2018) definen la planeación estratégica como “el proceso mediante el cual los diferentes niveles de la institución educativa se ajustan para que las acciones emprendidas contribuyan al logro de las metas de la organización.” (p.70). Para los autores, la planeación estratégica es un mecanismo articulador que permite coordinar las gestiones pedagógica, administrativa y comunitaria; entre ellos y a los resultados. Esta capacidad de alineación permite que el funcionamiento institucional sea más eficaz y responda a indicadores de calidad que marca el sistema educativo. De igual modo, propicia una gestión basada en evidencias y evaluaciones constantes, fortaleciendo la capacidad de adaptación de la institución. Por tanto, la planificación estratégica aparece como una práctica de gobernanza escolar que permite gestionar el cambio, realizar un seguimiento de los objetivos y la evaluación continua.

Chiquito et al. (2022) argumentan que el desarrollo de acciones de planeación estratégica “constituye un instrumento para elevar la calidad en la educación y la conexión entre los actores. Por lo que se vislumbra un nexo entre la planeación estratégica y la gestión administrativa educativa útil para la mejora organizacional.” (p.138). En este sentido, la planeación estratégica no se limita a establecer objetivos, sino que es una herramienta que fortalece el liderazgo colaborativo y la coordinación institucional. De esta

forma, se favorecen lazos más fuertes entre directivos, docentes y familias, y se incrementa la corresponsabilidad a la hora de tomar decisiones pedagógicas. Al vincular la planeación con la gestión directiva, se optimizan los procesos de recursos humanos, financieros y logísticos, mejorando la efectividad institucional. Por tanto, la planeación estratégica se presenta como una ruta estructural que potencializa la calidad educativa, la participación activa y el desarrollo sustentable.

En resumen, esta categoría emergente forma parte de la gestión directiva. A partir de ella se organiza, articula e implementa un conjunto de acciones. Estas van orientadas al logro de objetivos con mirada institucional. Las premisas de Mosqueira (2025), Hernández y Fernández (2018) y Chiquito et al. (2022) corresponden en señalar que la planeación estratégica facilita la elaboración colectiva, la alineación organizacional y la mejora continua, así como la creación de una cultura participativa que enriquece la calidad educativa. Desde este enfoque, la planeación estratégica vincula la misión institucional con decisiones reflexivas y contextualizadas que proyectan la capacidad transformadora de la gestión directiva. Por ende, puede considerarse como un instrumento estratégico ya que promueve la corresponsabilidad, sostenibilidad y la calidad escolar en la actualidad. Los hallazgos de esta categoría emergente fueron

COOR_B: La gestión debe basarse en una visión clara de futuro, construida colectivamente con todos los actores de la comunidad educativa. Esto implica definir metas alcanzables, establecer indicadores de seguimiento y asegurar que cada acción responda a las necesidades reales de los estudiantes.

DOB_1: estratégico de recursos optimizando los pocos recursos disponibles mediante soluciones creativas, como el aprendizaje basado en proyectos comunitarios.

DOP2: La planificación estratégica, la evaluación continua y la capacitación docente son, en mi opinión, lo más importante. Una administración que fije metas a corto y largo plazo asegura que las mejoras continúen

COOR_B: Este coordinador experimenta la planificación estratégica como una experiencia colectiva, prospectiva, que orienta la gestión educativa a partir de una perspectiva del futuro, con todos los miembros de la comunidad. Según explica Mosqueira (2025) el planeamiento estratégico es un conjunto de acciones cooperativas mediante las cuales las organizaciones diseñan su misión y visión, examinan sus

fortalezas, oportunidades y debilidades, así como sus amenazas y trazan rutas a seguir con la ayuda de toda la comunidad educativa. *Interpretación fenomenológica*: el testimonio muestra una concepción de la planificación estratégica en clave participativa, pues se trata de la construcción colectiva de la visión institucional y del establecimiento de metas que deriven de las necesidades reales del contexto escolar. El relato indica que se gestiona de manera proactiva en donde se promueve la corresponsabilidad y el análisis crítico de la realidad, así como la articulación de esfuerzos de los actores educativos. La planificación estratégica persigue la coherencia, la relevancia y la sostenibilidad de la acción educativo.

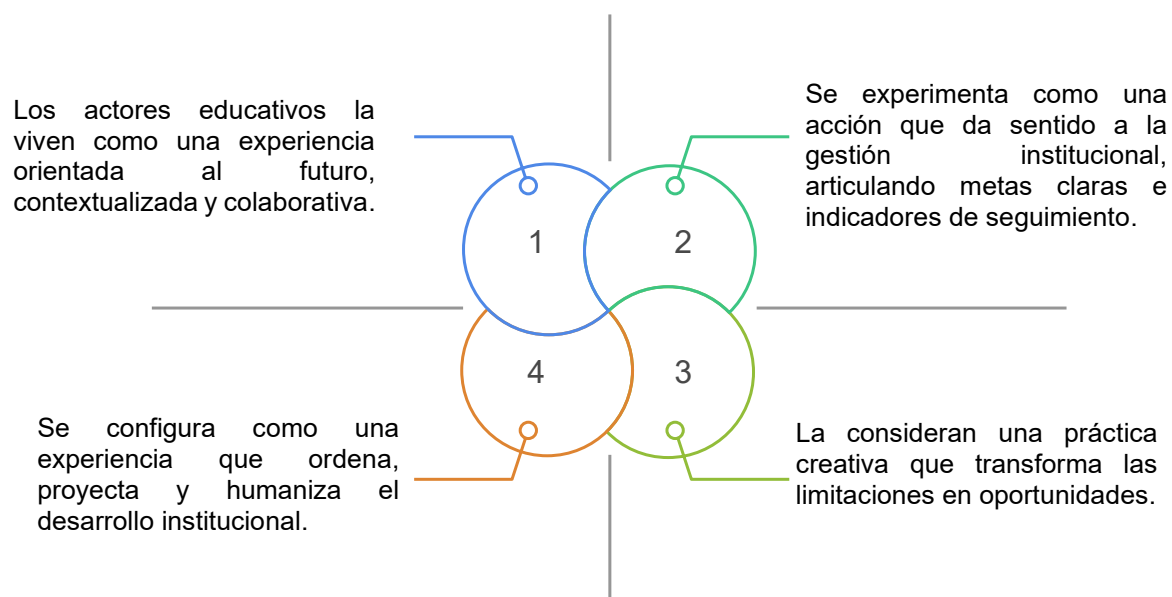
DOB_1: la planificación estratégica es un recurso adaptable que fomenta la creatividad cuando los recursos son limitados. Se siente como una práctica que transforma dificultades en oportunidades. Los autores Hernández y Fernández (2018) mencionan que la planeación estratégica es el mecanismo en el que todos los niveles de una institución educativa se organizan de modo que las acciones que se lleven a cabo contribuyan al cumplimiento de los objetivos organizacionales. Asimismo, garantizan la eficiente utilización de recursos. *Interpretación fenomenológica*: El testimonio del docente muestra el uso de la planeación estratégica en la optimización de los recursos y la búsqueda de soluciones innovadoras. Como se puede deducir, la experiencia sugiere que la gestión es flexible y dinámica. La toma de decisiones orienta en función de la eficiencia, equidad y aprovechamiento del capital humano. La planificación estratégica no solo organiza, sino que le da resiliencia y capacidad de respuesta a las limitaciones del entorno.

DOP2: Considera que la planificación estratégica es una actividad que se tiene que realizar de forma estructural en las instituciones educativas para asegurar que se desarrolle una mejora educativa sostenida en el tiempo. En la experiencia, la planeación estratégica se trata de una vivencia que ordena, estimula y proyecta el desarrollo institucional. Para Chiquito et al. (2022) este tipo de planeación consolida la calidad educativa en las instituciones educativas. *Interpretación fenomenológica*: el testimonio docente señala que el concepto de planeación estratégica es un concepto totalizador que debe estar vinculado a la evaluación y la formación docente. Esto permitirá la mejora

continua. Agrega, que establecer metas a corto y largo plazo ayuda a la institución a mantener un crecimiento sostenible y a seguir los avances de forma sistemática. Esta práctica transforma la visión y la acción en el día a día de la comunidad educativa; es un ejercicio y no un procedimiento técnico.

Figura 23

Categoría emergente: Planeación Estratégica (PLE)



Nota. Murillo (2026)

Subcategoría: Toma de Decisiones (TD)

La toma de decisiones en el contexto escolar es uno de los ejes más importantes que tiene la gestión directiva, ya que, si bien orienta las acciones institucionales, también orienta el rumbo pedagógico, administrativo y comunitario del sujeto. Desde una óptica formativa, esta subcategoría se entiende como una serie de procesos analíticos y deliberativos que garantizan la adecuada consecución de los objetivos institucionales en consonancia con el PEI. La toma de decisiones requiere de la participación activa de diversos actores, que aportan perspectivas complementarias que refuerzan la legitimidad y pertinencia de las acciones implementadas. La capacidad del directivo para determinar alternativas adecuadas frente a situaciones académicas, disciplinarias, administrativas o

sociales es un indicador de liderazgo en este sentido.

Según Barzaga et al. (2019) destacan que:

La toma de decisiones en las organizaciones de la educación es una función de todos, pero esencialmente de los directivos, es un proceso racional que permite determinar estrategias que, una vez puestas en práctica, incrementan la eficiencia de la capacidad de los directivos para tomar decisiones eficaces (p.125)

De acuerdo con lo anterior, el líder escolar deberá analizar detenidamente las situaciones problemáticas, quizás con la ayuda de la comunidad. A su vez, elegirá diferentes estrategias que hagan que los riesgos sean menores y maximicen las oportunidades institucionales. En adición, enfatizan que la selección o elección no es algo espontáneo. Es una acción que se conduce frente a las evidencias y las visiones acerca de lo que puede ocurrir. Por esto, esta práctica ayuda a que los procesos internos sean más organizados, coherentes y en función de los fines formativos de la institución.

Además, Medina et al. (2024) afirman que “La toma de decisiones es un proceso complejo que involucra acciones e índole cognitivo, ejecutor y afectivo, integrándose durante su ejecución. Este proceso depende en gran medida del nivel de desarrollo y la experiencia del directivo en dicha actividad.” Esta afirmación indica que el proceso de toma de decisiones tiene que ver con la capacidad del líder para gestionar emociones, prever consecuencias y actuar con lógica en distintas situaciones educativas. Adicionalmente, las decisiones permanentes e inmediatas son las más influyentes que pueden marcar una diferencia. Así pues, la formación continua del directivo es un importante factor clave para tomar acertadas decisiones.

Para Mota (2020) la toma de decisiones:

Es considerada un elemento esencial, intrínsecamente en la organización escolar y por lo tanto juega un papel fundamental en el cumplimiento de las diversas actividades planificada por la institución, además de la participación e integración de todo el personal que pertenece a la organización educativa en la búsqueda de soluciones a los problemas que afectan al desenvolvimiento de las actividades escolares (p.323)

Según el autor, la toma de decisiones es un componente clave de la organización

escolar, ya que impacta directamente en el cumplimiento de actividades programadas y requiere la participación del personal docente en la búsqueda de soluciones ante los problemas institucionales. La toma de decisiones en forma participativa favorece la cohesión institucional, genera sentido de pertenencia y distribuye responsabilidades, es lo que se establece en este sentido. Por tanto, el directivo debe generar espacios de diálogo, deliberación y reflexión colectiva que propicien consensos estratégicos en la gestión escolar. Por esto, la toma de decisiones es democrática; se busca la colaboración entre los miembros y la efectividad institucional.

En resumen, la toma de decisiones es un eje articulador dentro de la gestión directiva, eje que se encuentra relacionado al cumplimiento de los objetivos institucionales y al fortalecimiento de los procesos de calidad educativa. Para los diferentes autores citados coinciden que su labor requiere racionalidad, experiencia, participación y capacidad para integrar factores emocionales y cognitivos en el proceso selectivo estratégico de las alternativas. Además, esta subcategoría está en relación de interdependencia con otras que han ido surgiendo dentro del análisis como la planeación estratégica, trabajo en equipo y liderazgo pedagógico que por su correcto funcionamiento exigen articulación, consenso y contexto. Así, la toma de decisiones se concibe como una competencia obligatoria para transformar la educación en escenarios diversos y cambiantes. A continuación, se presentan los hallazgos:

DOB_1: Considero que las decisiones del equipo directivo marcan una visión estratégica transformadora cuando priorizan la inclusión, la resiliencia y la equidad.

COOR_P: Hay que recalcar que las decisiones tomadas por el equipo directivo generan un impacto profundo y directo positivo o negativo en cómo docentes y líderes escolares enfrentan los retos de los cambios educativos, especialmente en contextos rurales como el del Colegio Camilo Torres.

COOR_B: Las decisiones de la gestión directiva tienen un impacto profundo en la manera en que docentes y directivos enfrentamos los retos que plantean los cambios educativos.

DOB_1: Este informante considera que la toma de decisiones provoca una transformación estratégicamente relevante de la realidad educativa. El sí, considera que cuando se toman decisiones desde la inclusión, resiliencia y equidad, se vive como aquel

acto de tener una visión institucional que tienda a lo justo y al bienestar. Según los autores Barzaga et al. (2019) es una función principal y primordial que se concibe como un proceso racional el cual permite determinar las estrategias que favorecen la eficacia institucional, cuando se ejecutan correctamente. *Interpretación fenomenológica:* Este relato demuestra que, para el informante, la decisión no sólo consiste en administrar el contexto, sino que se orienta hacia principios de equidad e inclusión que transforma el sentido educativo de la institución. Asimismo, se evidencia como en esta vivencia, la decisión adquiere un carácter éticamente humanizador en la que se articulan necesidades reales en un colectivo y el anhelo de mejora de la calidad educativa.

COOR_P: vive la toma de decisiones como una experiencia de gran impacto, particularmente en el ámbito rural. Para la informante las resoluciones tomadas por el equipo dirigente impactan directamente en la manera en que docentes y líderes educativos enfrentan los desafíos del cambio educativo. Decidir, en su experiencia, no se limita a gestionar, sino a influir en las condiciones de trabajo, las respuestas pedagógicas y la naturaleza de la acción educativa. Al respecto, Medina et al. (2024) sostienen que el proceso de toma de decisiones es sumamente complejo, puesto que supone una integración de dimensiones cognitivas, afectivas y ejecutivas, así como la experiencia y el grado de desarrollo profesional del directivo.

Interpretación fenomenológica: El informante muestra sensibilidad ante el impacto emocional y operativo que tienen las decisiones de los directivos en entornos educativos vulnerables. Esta vivencia coincide con la postura teórica, pues se manifiesta que decidir no sólo es un análisis técnico, sino que se trata de gestionar emociones, percibir el cambio y acompañarse del docente. Así, la decisión está constituida por un fenómeno relacional, es decir, puede reforzar la confianza o generar resistencia en función de su pertinencia. Se muestra que la toma de decisiones es un mediador de la cultura institucional que afecta la adaptación al cambio y la cohesión educativa.

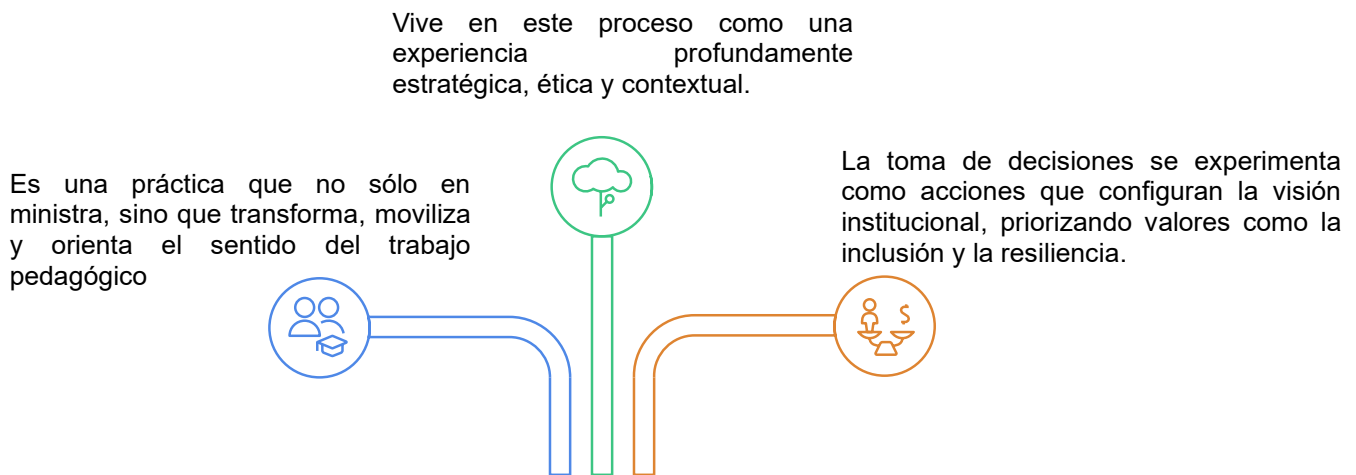
COOR_B: En su accionar, este coordinador vive la toma de decisiones como práctica, por lo que, a partir de ello, comprende el modo en el cual los actores educativos enfrentan las dificultades por el cambio. Según su perspectiva, las decisiones que toma

la dirigencia son vividas como acciones que orientan, condicionan y movilizan el compromiso de docentes y directivos. Decidir en su vivencia es ejercer liderazgo teniendo claro lo que significa ser un ser humano. Se relaciona con lo que plantea Mota (2020) que destaca que la toma de decisiones es fundamental en la estructura de la institución escolar, pues permite el cumplimiento de las actividades institucionales y favorece la integración del personal en la solución de problemas que alteran el desarrollo educativo.

Interpretación fenomenológica: El coordinador asegura que la toma de decisiones es el punto de partida para organizar estratégicamente ante los cambios educativos que suceden a diario; además, las acciones de los que asumen la dirección repercuten en la actitud y actividades del colectivo docente. Por ende, se revela que la toma de decisiones es una acción colectiva que responde a las mutaciones que se presentan en el contexto y que construyen recorridos que irán haciendo frente a la incertidumbre y fortaleciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Figura 24

Subcategoría: Toma de Decisiones (TD)



Nota. Murillo (2026)

Categoría Emergente: Integración Escuela-Comunidad (IEC)

La integración escuela–comunidad constituye un proceso relacional a las prácticas

que ponen en relación con los diferentes actores que hacen parte del proceso formativo integral de los estudiantes. Así, se constituyen vínculos que la fortalecen, estableciendo conexiones sociales que le otorguen sentido a los procesos educativos. Esta integración responde a las necesidades académicas y también a los factores socioculturales que impactan en el desempeño escolar. De esta forma, todo esto se logra en la medida en que, la activa participación de familias, líderes comunitarios y organizaciones territoriales permiten generar un ambiente más seguro. Igualmente, la escuela ya no se entiende como un espacio cerrado que tiene como marco físico las aulas, sino como un lugar de encuentro que favorece la socialización de la comunidad.

Poma y Granda (2020) la integración escuela-comunidad corresponde con:

El modo de integración, participación y cooperación entre la escuela y la comunidad. Comprende el conjunto de actividades para promover la participación en la toma de decisiones en el ámbito social de los miembros de la comunidad educativa, la elaboración de proyectos relativos a la convivencia, el empleo eficiente del tiempo libre y la propuesta de alternativas a favor del mejoramiento de la vida escolar (p.33).

La gestión directiva desde esa perspectiva debe propiciar actividades formativas, culturales y recreativas que integren a estudiantes, familias y docentes. Asimismo, uno de los principales beneficios de la integración es que crea espacios de diálogo donde los grados, niveles y miembros de la comunidad educativa puedan ofrecer sus experiencias, expectativas y conocimientos. Por tanto, el carácter activo de la escuela es fundamental para la consolidación de vínculos sociales y generador de propuestas que modifican el contexto. Cuando esa articulación se lleva a cabo intencionadamente, se potencia el sentimiento de pertenencia institucional, se mejoran las prácticas de convivencia escolar.

Por su parte Abreu y Pla (2021) señalan que esta integración:

Contribuye a la concreción de un sistema educativo más eficaz y eficiente, lo cual es imprescindible para formar seres humanos integrales, personas de bien, competentes, capaces de integrarse armónicamente al mundo, para comprenderlo, explicarlo, protegerlo y desarrollarlo en condiciones de complejidad y exigencias ascendentes, garantía de una sociedad civilizada y de un mundo mejor (p.88)

Los autores sostienen que la unión de la escuela y la comunidad permite reforzar

la eficacia de los distintos componentes del sistema educativo en virtud de formar seres humanos competentes capaces de comprender y transformar su realidad. Dicha integración contribuye a la construcción de ciudadanía y al desarrollo de valores como la responsabilidad, solidaridad y protección del entorno. Por otra parte, su uso contribuye a edificar sociedades más civilizadas y democráticas a partir de la ejecución de procesos educativos contextualizados y participativos. En consecuencia, se entiende la integración escolar como una acción que se realiza de forma permanente, que acompaña el desarrollo de la persona y no algo puntual o aislado. Por tanto, la comunidad educativa se reconoce como agente corresponsable en la toma de decisiones y en la mejora de la calidad educativa.

En el mismo orden de ideas, Piñero et al. (2023) alegan que para la integración escuela-comunidad

El docente hará intervenciones pedagógicas y andragogía articulando el conocimiento eminentemente teórico con la práctica desde una postura crítica, reflexiva e intercultural, para dar lugar a interpretaciones basadas en las cualidades que denotan potencialidades de los adultos y jóvenes como seres sociales en permanente desarrollo y convivencia, de modo que se superen limitaciones, promoviendo la participación, comprensión y la transformación social, educativa y comunitaria (p.9)

Bajo esta concepción, la integración escuela–comunidad debe partir de reflexiones pedagógicas críticas que articule teoría y práctica. El objetivo de estas intervenciones es visibilizar las potencialidades de los jóvenes y adultos en contextos de convivencia social, fomentando procesos de participación y transformación social. Por medio del trabajo en conjunto, se logra rebasar las limitaciones estructurales, culturales y edificar saberes colectivos. De esta forma, el agente pedagógico será un mediador que promueva la reflexión crítica, así como la participación activa de los sujetos de la comunidad en un proceso educativo.

En suma, la integración escuela-comunidad es un proceso integral que promueve la participación, corresponsabilidad social y transformación comunitaria, aplicado a las diversas dimensiones del ser cotidiano. Esta categoría emergente entra en relación con muchas otras que se han reconocido en el análisis, como trabajo en equipo, gestión

académica, comunicación efectiva y liderazgo pedagógico, por cuanto requiere la cooperación de los actores para orientar procesos educativos que sean más democráticos e inclusivos. Por tal razón, a partir de una gestión directiva que esté permanentemente integrada con la comunidad, la pertinencia de los procesos formativos mejorará, así como también la convivencia escolar y la puesta en marcha de espacios de aprendizajes que estén contextualizados y sean significativos. Los resultados que sustentan esta categoría emergente son:

DOB1: involucrando a padres y cuidadores en la vida escolar, reconociendo su rol en la reconstrucción del tejido social.

DOP3: la creación de climas laborales de confianza y el impulso a proyectos que integren la escuela con la comunidad.

DOP2: creo que es importante ser transparentes en las decisiones y fortalecer los lazos con la comunidad. De esta manera, la educación es siempre de calidad y siempre mejor, un proceso colectivo.

Partiendo de los hallazgos descritos, **DOB1:** vive la integración escuela-comunidad como una experiencia de reconstrucción social, donde el involucramiento de los padres y cuidadores en la vida escolar se convierte en una práctica fortalecedora del tejido comunitario. Para él, esta participación se siente como una vivencia que dignifica el rol de las familias y que amplía el sentido de corresponsabilidad en la educación. Esto se relaciona teóricamente con la perspectiva de Según Poma y Granda (2020), la integración escuela-comunidad es un proceso que se basa en la cooperación y participación de los actores comunitarios en la realización de actividades para fortalecer la convivencia y la toma de decisiones de mejora de la vida escolar.

Interpretación fenomenológica: La experiencia del informante pone de manifiesto la relevancia de los actores comunitarios como sujetos activos en la construcción de sentido comunitario y cohesión social en la escuela. La expresión reconstrucción del tejido social demuestra que el proceso de integración no es algo que sucede por la simple vinculación a una actividad. Implica restablecer, en contextos vulnerables, relaciones, confianza y solidaridad. La experiencia escolar indicaría que no solo se enseña, también se reparan vínculos y se tejen redes cuando la escuela convoca a la familia.

DOP3: según su experiencia la integración entre escuela y comunidades es una experiencia relacional que se construye a partir de la confianza y el trabajo conjunto. Con base en sus percepciones, generar climas laborales positivos y poner en marcha proyectos que vinculen a la escuela con su entorno se vive como una práctica que transforma la cultura institucional y refuerza el compromiso en conjunto. Lo manifestado es congruente con la concepción de la integración escuela–comunidad, planteada por Abreu y Pla (2021), ponen de manifiesto el fortalecimiento de la eficacia del sistema educativo en la formación de seres humanos que se vinculen armónicamente con su entorno, así como la creciente exigencia social.

Interpretación fenomenológica: El relato reconoce que, para proyectarse se debe generar confianza interna: cuando se crea una cohesión institucional, los proyectos comunitarios adquieren sentido educativo. Adicionalmente revela que la integración no es una participación externa, sino una capacidad que tiene la escuela para crear ambientes en donde haya respeto y colaboración. También, se aprecia que la experiencia de la integración se configura como el acumulado del desarrollo integral del estudiante y la construcción de ciudadanía. En este sentido, en la escuela se generan múltiples acciones colectivas que mejoran las condiciones de aprendizaje y convivencia.

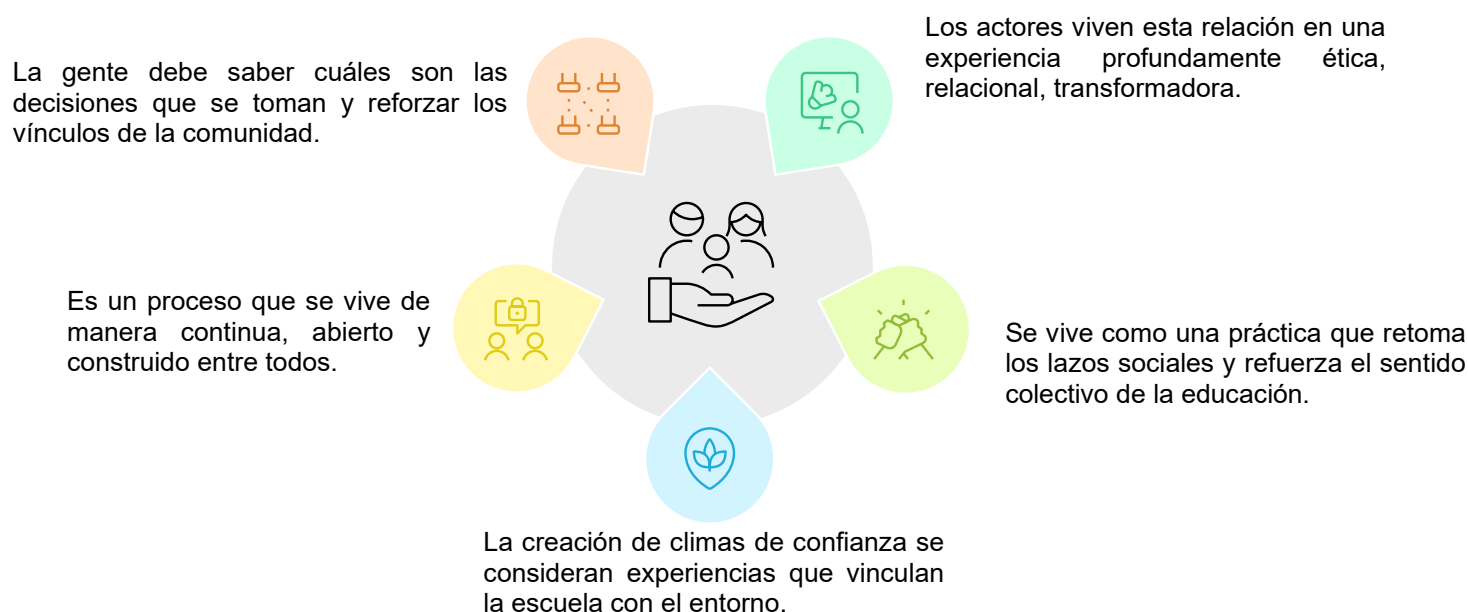
DOP2: Este profesor lleva adelante la integración escuela-comunidad de manera ética y colaborativa. La transparencia de sus decisiones fortalece los lazos en la comunidad y se requiere para garantizar la buena educación. La escuela es una institución pública que vive constantemente con las prácticas de las comunidades con la que tiene una relación de intercambio. Según Piñero et al. (2023) la integración escuela–comunidad se refiere a la ejecución de una serie de prácticas pedagógicas críticas y reflexivas que de una u otra manera pretenden potenciar la participación, la comprensión y la transformación social.

Interpretación fenomenológica: Según el significado de integración escuela y comunidad para este informante se basa en la integridad y la transparencia que constituyen los elementos primordiales para la confianza comunitaria relacionadas con la dimensión ética. Esto revela una profundidad en la comprensión de la educación como

un acto relacional, donde los procesos para mejorar dependen de todos. La integración se vive como un proceso de corresponsabilidad social que transforma la escuela en comunidad reflexiva. Se entiende como un proceso colectivo donde se genera calidad educativa, que ocurre de forma continua y sostenida en una construcción compartida y no en un resultado.

Figura 25

Categoría Emergente: Integración Escuela-Comunidad (IEC)



Nota. Murillo (2026)

Subcategoría: Evaluación y Mejora Continua (EMC)

La evaluación y mejora continua son un proceso sistemático en la gestión institucional, mediante el cual se analizan los logros académicos, administrativo y pedagógico, que contribuyen a la calidad de la educación. Así, se consideran prácticas que se vinculan y no asuntos separados. Dentro de la escuela se permite la revisión de procedimientos y estrategias didácticas, actuación docente y recursos. Todo esto para tomar decisiones asertivas para el fortalecimiento del proceso formativo. Asimismo, la evaluación continua se traduce en un beneficio para los actores educativos y en la

generación de corresponsabilidades en sus soluciones. Por esta razón, se entiende como una práctica de la institución que cierra brechas, potencia capacidades y asegura aprendizajes pertinentes.

Vargas (2024) argumenta que “La evaluación y la mejora continua son procesos interdependientes que permiten a las instituciones educativas no sólo medir su desempeño actual, sino también identificar áreas de oportunidad para crecer y evolucionar constantemente.” (p.2) Según el autor, la evaluación y la mejora continua son prácticas interdependientes que permiten medir el desempeño actual de la institución y detectan áreas de oportunidad que podrán evolucionar continuamente. Las evaluaciones son herramientas que no sólo miden resultados, sino que se convierten en un factor que comprobará progresivamente transformaciones institucionales por lo que la mejora se está construyendo levemente a partir de un análisis crítico de la práctica, de la revisión de ciertos indicadores y de la fijación de objetivos posibles. En este sentido, evaluación es un elemento estratégico que orienta la innovación e impulsa la gestión directiva.

Llerena et al. (2025) propone que la evaluación y mejora continua “representa una oportunidad invaluable para identificar fortalezas y debilidades en el ejercicio profesional de los educadores, permitiendo así implementar estrategias efectivas para su desarrollo profesional y, consecuentemente, para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.” (p.338). Esta afirmación sostiene que no sólo hay que evaluar lo que hace el alumnado, sino como ese docente realiza su desarrollo profesional. Por tanto, la mejora continua tiene una acción que actualiza el ámbito pedagógico, la reflexión docente y el acompañamiento institucional.

Según Hernández y compañía (2019), la evaluación y mejora continua permiten “la identificación y medición de los procesos, metodologías, estrategia y recursos empleados por los docentes, en el desarrollo de los procesos académicos y formativos.” (p.88). Según los autores, la evaluación y mejora continua permite la identificación y medida de procesos, metodologías, recursos para la realización del desarrollo académico y formativo. Mediante esta propuesta se reconocen como necesarios los medios para conseguirlos no solo los resultados, es decir no se puede calificar únicamente a un

alumno por la nota que obtiene en un examen. Se valora por tanto la estrategia pedagógica, los recursos tecnológicos, el estilo de los docentes y la metodología. La evaluación es, por tanto, una práctica cuya finalidad es asegurar la pertinencia educativa, es decir, que los aprendizajes serán oportunos si responden a sus contextos y demandas sociales.

En definitiva, la evaluación y la mejora continua son mecanismos que garantizan la pertinente, eficaz y equitativa de los procesos educativos. Esta subcategoría está en el vínculo con Desarrollo profesional, planificación estratégica, gestión académica y liderazgo pedagógico. Por tanto, los procesos que son participativos y reflexivos ya consolidan culturas escolares significativas y marcadas por la innovación pedagógica. Así, la evaluación se convierte en un elemento de transformación para dar respuesta a los grandes desafíos actuales. Los hallazgos que sustentan esta subcategoría son.

COOR_B: Evaluación y mejora continua, una función clave es identificar oportunidades de mejora en el Sistema de Gestión de Calidad. Implicando analizar resultados académicos, implementar planes de mejora y hacer seguimiento a indicadores de desempeño.

DOP2: La evaluación continua permite identificar fortalezas y debilidades para realizar los cambios pertinentes. Además, ofrecer oportunidades de capacitación y apoyo genera motivación y compromiso.

DOB1: procesos de evaluación institucional que no se limiten a indicadores académicos, sino que incluyan el bienestar, la inclusión y la participación, permitiendo identificar brechas, ajustar estrategias y rendir cuentas a la comunidad.

En función de lo anterior, **COOR_B:** considera la evaluación y mejora continua como algo que permite identificar posibilidades reales de transformación institucional. En su criterio, hacer análisis de resultados académicos, poner en marcha planes de mejora y la inspección de indicadores de eficiencia constituye una vivencia que aporta orden, sentido y orientaciones a la gestión directiva que robustece el Sistema de Gestión de Calidad en la perspectiva de un avance continuo. Su discurso se relaciona teóricamente con Vargas (2024), quien argumenta que la evaluación y la mejora continua son procesos complementarios que permiten a las instituciones conocer su actuación actual e identificar en qué necesita evolucionar para asegurar su avance.

Interpretación fenomenológica: se presenta la vivencia en donde la evaluación se convierte en un análisis sistemático que busca transformar las instituciones a través de planes, seguimiento y monitoreo. Esto indica que, en el acto de evaluar, no se está cuantificando solo en resultados, sino que se está actuando con lo que se requiere, se están determinando, y se están evaluando. Para el informante, la mejora es un proceso cíclico que se da en un diálogo con los indicadores, para constituir una cultura escolar de mejora paulatina. La evaluación es, entonces, una práctica que fomenta la calidad educativa a partir del seguimiento permanente y la toma de decisiones con base en información.

DOP2: el docente vive el proceso de evaluación continua como una experiencia reflexiva que permite poner en evidencia fortalezas y debilidades. Para él, esta Prácticas es vista como una posibilidad de realizar los ajustes necesarios y cuando se acompañan con capacitaciones genera compromiso y motivación. Para el informante evaluar es cuidar, orientar y potenciar el desarrollo profesional y pedagógico. Según Llerena et al. (2025) la evaluación continua, permite reconocer las fortalezas y debilidades en el ejercicio docente. Así como, implementar estrategias efectivas que permiten el desarrollo profesional y el aprendizaje.

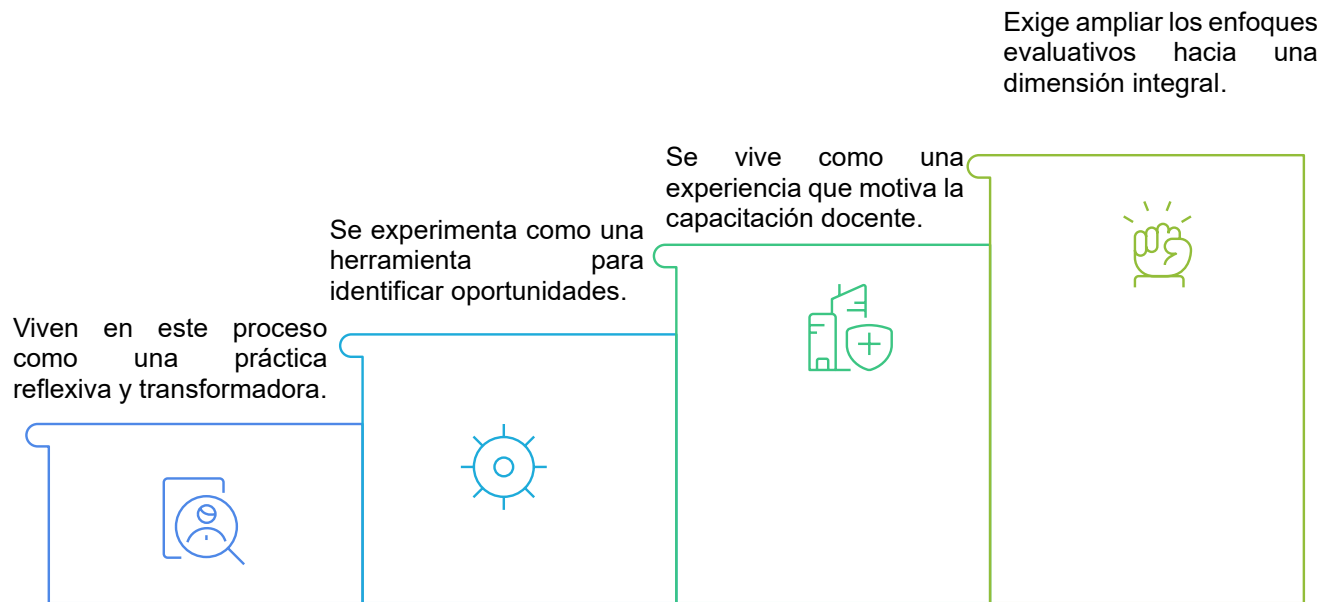
Interpretación fenomenológica: El relato refleja un enfoque integral sobre qué es la evaluación. Así mismo, expone una serie de consideraciones sobre la forma cómo la evaluación permite identificar necesidades. A partir de allí, se activan programas de capacitación que fortalecen la práctica. El informante siente que la mejora continua está en consonancia con el apoyo institucional. La experiencia indica que el compromiso crece cuando la evaluación no es sólo una instancia de calificación, sino que además se da la oportunidad de crecer y de reconocer el trabajo de los docentes mejorar como profesionales, además se incorpora una cultura profesional en la institución. En este sentido, la evaluación se vive como un proceso que humaniza y potencia la motivación, la pertenencia y la eficacia pedagógica.

DOB1: El informante entiende que la evaluación institucional es una experiencia global que va más allá de los parámetros académicos. Según él, la inclusión de dimensiones como el bienestar, la inclusión y la participación se siente como una práctica humanizadora del proceso de evaluación, que permitirá identificar brechas, ajustar acciones y rendir cuentas a la comunidad. Evaluar es reconocer la complejidad de la situación escolar y responder de forma sensible y corresponsable. Los autores Hernández et al. (2019) mencionan que la evaluación deberá considerar la identificación y medida de las metodologías, estrategias y recursos utilizados, a los que se les concede valor en los procesos de formación de la institución.

Interpretación fenomenológica: el relato describe la evaluación como un proceso más contextualizado al aprendizaje académico como una dimensión más del ser. La actividad escolar evidencia la necesidad de medir lo consecutivo a la participación y aspectos socioemocionales e inclusivos, incorporando indicadores más humanos y contextualizados. Así que, la evaluación se experimenta como un proceso comunitario de ajuste de prácticas y de legitimación de decisiones frente a los actores. La evaluación integral también cierra brechas y promueve la justicia educativa, donde un ejercicio responsable, transparente y comprometido con la sociedad reinterpreta la forma de evaluar.

Figura 26

Subcategoría: Evaluación y Mejora Continua (EMC)



Nota. Murillo (2026)

Categoría Emergente: Participación Activa (PA)

La ejecución de intercambios pedagógicos entre los diferentes actores educativo genera importantes enriquecimientos en las prácticas educativas. Por ende, la educación no puede tenerse como responsabilidad exclusiva de la escuela. La articulación de estudiantes, familias, docentes, directivos y agentes externos del contexto hace que esto sea posible. La calidad educativa se potencia con la participación activa basada en el diálogo, la corresponsabilidad y la toma compartida de decisiones, que reconoce la diversidad y necesidades surgentes, propone acciones para responder a las demandas del medio, donde la participación hace que se fortalezcan el sentido de pertenencia y la cohesión social. Se construyen procesos educativos más pertinentes y significativos.

Según Paladinez et al. (2025)

La participación de los actores de la comunidad educativa en la educación básica constituye un componente esencial para el fortalecimiento del proceso formativo de los estudiantes. Se implicación favorece una educación inclusiva, equitativa, de calidad y socialmente comprometida, potenciando el desarrollo integral del estudiantado y el fortalecimiento del rol transformador de la escuela en su entorno comunitario (p.272).

Los autores indican que la participación es un elemento fundamental para el fortalecimiento del proceso de formación, ya que promueve una educación inclusiva, equitativa, de calidad y socialmente responsable. Con esta idea, la participación deja de ser presencia para convertirse en intervención crítica para el cambio positivo. Esto se materializa en trabajo común en proyectos de currículo, actividades culturales, espacios de convivencia y acciones de acompañamiento al alumnado. Igualmente, esta participación favorece el crecimiento del alumnado de manera integral al contar con diversos referentes educativos. Como resultado, la acción de la comunidad refuerza el carácter social de la escuela y su capacidad de transformación en el territorio comunitario.

Arce et al. (2023) manifiestan que la participación activa:

es fundamental para el logro de objetivos comunes en las instituciones educativas, es un derecho y un deber de todos los miembros de la comunidad educativa, que implica el compromiso de todos los actores del proceso en el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación (p.64).

Esta mirada reconoce que la escuela es un espacio de construcción colectiva, es decir, a través de ella se realizan aportes, asumen responsabilidades y se suman voluntades para alcanzar objetivos compartidos. Asimismo, estimula la formación de competencias ciudadanas, liderazgo y trabajo colaborativo. Es por ello, que cuando todos los actores participan, facilita la democratización y disminuye la rigidez jerárquica. De este modo, la participación deja de ser un gesto simbólico para transformarse en una praxis institucional con incidencia directa en la construcción de entornos de aprendizaje más justos y equitativos.

Desde la perspectiva de Sarramona y Rodríguez (2010) la participación activa:

Implica reconocer que los distintos miembros de la sociedad son capaces de pensar, de implicarse y llevar a cabo acciones sobre lo que afecta su vida en los distintos contextos sociales (familia, colegio, comunidad, etc.). Ello exige que sean informados, consultados y escuchados en todos los asuntos que les afectan (p.3).

Los autores subrayan que la participación activa incluye reconocer que las sociedades poseen capacidad de pensamiento, capacidad para el análisis y capacidad de acción sobre temas que afectan nuestra vida en diferentes contextos. En este sentido,

participar activa y auténticamente genera autonomía, corresponsabilidad y una construcción crítica del espacio educativo. En el contexto escolar se produce cuando estudiantes, familias y docentes intervienen en la elaboración de políticas institucionales o en la evaluación de proyectos educativos. Asimismo, esta forma de trabajar hace que cada uno se vea como agente de cambio social y educativo con sentido de agencia. Así, la participación activa favorece una cultura escolar más democrática y reflexiva.

Como conclusión, la participación activa se constituye en categoría fundamental para la transformación institucional, dado que promueve la inclusión, igualdad, calidad y la democracia educativa. La importancia del concretar un proyecto, como lo resaltan los autores citados, radica en que se fortalece el sentimiento de pertenencia y la toma de decisiones compartidas, convirtiéndose cada actor en corresponsables de la formación. Esta categoría emergente se encuentra en un diálogo activo con otras en construcción. Tales como comunidad educativa, integración escuela-comunidad y liderazgo pedagógico que requieren la intervención conjunta de una pluralidad de agentes. De esta manera, la asistencia activa no solo construye un deber institucional, sino que se dispone como un valor social necesario para construir escuelas más abiertas, críticas y vinculadas con su contexto. Los hallazgos que la sustentan son:

COOR_B: la participación activa de docentes en comités pedagógicos, proyectos institucionales y procesos de formación.

COOR_P: la participación activa de la comunidad educativa en la resignificación del PEI, lo que fortalece el sentido de pertenencia y la coherencia entre metas y acciones.

DOB1: la participación estudiantil, promoviendo procesos de reflexión colectiva que permitan ajustar las prácticas institucionales de manera sostenible.

Desde lo anterior, **COOR_B** considera que la participación activa de los docentes es una experiencia que le permite comprometerse profesionalmente y construir entre todos. Según este informante, participar activamente en los comités pedagógicos y en los proyectos de la institución, involucrarse en los procesos de formación, fortalece su liderazgo dinamiza la vida escolar y contribuye a la transformación educativa. Esto concuerda con los hallazgos de Paladinez et al. (2025) quienes señalan que los actores de la comunidad educativa aseguran que fortalece el proceso formativo, favorece la

inclusión social y educativa y potencia el desarrollo integral del estudiantado. *Interpretación fenomenológica.* La experiencia del informante se refiere al impacto de la participación docente en espacios formales de decisión y de proyectos escolares. La participación de la comunidad educativa se convierte en un motor de la calidad. La participación se vive como una práctica que reparte responsabilidades, legitima saberes colectivos y potencia las identidades institucionales.

COOR_P: vive activamente la participación de la comunidad educativa que resignifica el PEI. En su experiencia, este proceso se vive como una oportunidad para reforzar el sentido de pertenencia y alinear el propósito institucional con las acciones diarias, así como la coherencia, la identidad y la corresponsabilidad. En opinión de Arce et al. (2023) señalan que la participación activa es un derecho, pero también un deber de cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Además, se reclama compromiso para poder mejorar la equidad y la calidad de la educación. *Interpretación fenomenológica:* La experiencia muestra que cuando alumnos, padres y docentes están en procesos como el PEI, las metas institucionales son más acordes a la realidad en que están. Desde la experiencia de vida, y como fenómeno concentrado en la práctica y evento, la participación de los actores educativos en el ámbito escolar es un ejercicio democrático en el que se deja de ser sólo espectador para convertirse en un constructor del rumbo escolar.

DOB1: considera la participación de los estudiantes como un acto reflexivo y transformador. En su opinión, cuando los alumnos participan en procesos de reflexión colectiva, se experimenta una vivencia que permite ajustar las prácticas institucionales de manera sostenible. En su horizonte, la participación activa de los estudiantes se visualiza como una práctica que democratiza la escuela y mejora su capacidad de respuesta. De acuerdo a Sarramona y Rodríguez (2010), participar implica que cada sujeto, por el simple hecho de ser miembro de la comunidad, tiene la habilidad de pensar, intervenir y actuar, sobre todo en aquellos asuntos que impactan sobre su vida escolar. Por ello, es necesario que sean consultados y escuchados. *Interpretación fenomenológica:* el testimonio revela que la participación de los alumnos permite que algunos aspectos del funcionamiento institucional se modifiquen y mejoren. Por tanto,

reconoce la voz y la legitimidad de los alumnos en el ámbito de la mejora escolar. Asimismo, se prosigue la reflexión colectiva para asegurar que las transformaciones institucionales sean sostenibles ya que emergen del consenso y de necesidades reales.

Figura 27

Categoría Emergente: Participación Activa (PA)



Nota. Murillo (2026)

APROXIMACIÓN TEÓRICA

SECCIÓN V

Develar elementos teóricos sobre la gestión directiva para la optimización de los cambios en la calidad educativa desde el pensamiento crítico del directivo y docentes en la Institución Colegio Camilo Torres.

De acuerdo con la finalidad investigativa, la autora se propuso develar los fundamentos teóricos de la gestión directiva para la optimización de los cambios en la calidad educativa desde el pensamiento crítico de los directivos y docentes. Por medio de la integración fenomenológica de los testimonios institucionales, que se realizó en confrontación con referentes teóricos y la identificación de patrones estructurales de la cultura organizacional escolar. En este sentido se llevó a cabo la triangulación que Rodríguez et al. (1999) argumentan que a través de ella se puede “conocer y contrastar los múltiples puntos de vista que se conjugan en una misma circunstancia constituye una práctica recomendable y esencial si se pretende aproximarse a un entendimiento profundo de la realidad que permita interpretaciones justificadas.” (p.311). Esta triangulación da cuenta que la gestión directiva como acción reflexiva es una práctica relacional que articula: la comunicación como mediadora del cambio educativo, el liderazgo ético como motor de la cultura escolar, la planeación estratégica como mecanismo de calidad y la participación activa como generadora de sentido; estos elementos teóricos no surgen como procedimientos aislados, sino como herramientas de transformación institucional.

De igual manera, el análisis dejó entrever que la calidad de la educación no se establece solo a partir de indicadores ajenos, sino de la capacidad de gestión que permite construir sentidos pedagógicos compartidos. De este modo, los elementos teóricos develados constituyen una base que permite consolidar prácticas directivas críticas,

humanizadas y contextualizadas capaces de responder a las complejidades que presenta la institución Colegio Camilo Torres, así como a la construcción de una visión de cambio que propicie la autonomía, la ética y la corresponsabilidad formativa. A continuación, se detallan cada una de ellas:

La Gestión Directiva como Acción Reflexiva

La gestión directiva exige que los pedagogos interpreten y analicen el contexto institucional. Así como que estén en capacidad de transformar en parte dicha realidad desde la crítica. La acelerada transformación social, tecnológica y pedagógica obliga a los directivos a replantear la forma de pensar en las estrategias y prácticas que orientan lo escolar, en donde el riesgo no quede reducido a lo administrativo. La gestión no es sólo hacer, se trata de un ejercicio intelectual y pedagógico que convierte la toma de decisiones y la solución de conflictos en una forma de cultura organizacional. Al reflexionar acerca de sí mismo, el directivo fortalece su identidad educativa y promueve escenarios colaborativos de desarrollo docente. Así, el desarrollo reflexivo constituye un mecanismo que permite anticipar necesidades institucionales, recalibrar procesos y mejorar la calidad de la enseñanza, desde una óptica situada y humanista.

En este orden de ideas, Ávila et al. (2013) precisan que en la gestión directiva reflexiva:

Es recomendable aplicar un perfil profesional o de ingreso a las personas candidatas a ocupar cargos directivos, que otorgue espacio a la formación en gestión educativa, a las cualidades personales y sociales, como la capacidad de liderazgo, el trabajo en equipo, el manejo de conflictos. Por otro lado, es necesaria mayor investigación y la instauración de una práctica reflexiva en los centros educativos que permita responder a las problemáticas cambiantes, y no quedarse anclados en el pasado (p.76)

Según los autores es necesario implementar un perfil profesional que permita seleccionar profesionales que tengan formación en gestión, así como habilidades de liderazgo, en trabajo en equipo y en el manejo de conflictos, por lo que también es necesaria la instauración de una práctica reflexiva que responda a problemáticas que cambien. Esta situación demuestra que la gestión no puede permanecer anclada en modelos burocráticos ya obsoletos, sino que debe adecuarse dinámicamente a los

nuevos desafíos. Así, la reflexividad por parte de la dirección se convierte en un elemento transversal que ayuda tanto a la toma de decisiones como también a la adaptación institucional y la promoción de climas escolares saludables.

Desde el punto de vista de Sánchez (2009) señala que

La resignificación no es una propuesta que encierra valor en sí misma, sino que su valía depende de lo que ella posibilita y permite: la comprensión de sentido, la conciencia sobre el ejercicio de la gestión y en consecuencia su intervención cualificada a partir de la reflexión fundamentada (p.185).

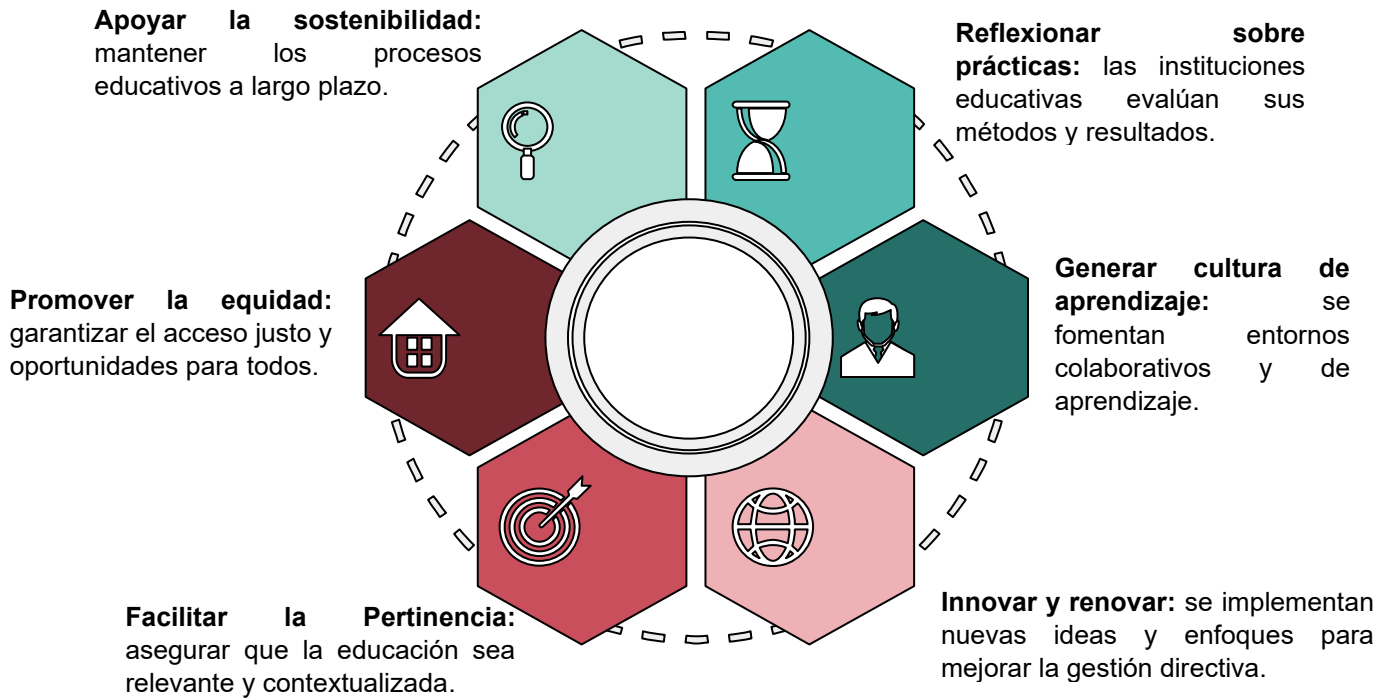
Entendido el papel de la acción reflexiva en el contexto institucional, el desarrollo del pensamiento crítico facilita ir más allá de respuestas espontáneas, lo cual contribuye al análisis profundo de los fenómenos educativos y a la construcción de estrategias contextualizadas. Se pueden revisar prácticas, reconfigurar relaciones, institucionales y fortalecer la coherencia entre la misión, la visión y la planeación estratégica. Así, la gestión directiva se vuelve transformadora en la medida en que realiza un tipo de intervención con valor ético que potencia la calidad educativa.

Por consiguiente, *la gestión como acción reflexiva* es la temática que evidencia la carencia de directivos con la capacidad de analizar críticamente la realidad educativa, reconfigurar procesos institucionales y fomentar la toma de decisiones a partir de criterios pedagógicos. Este enfoque permite comprender que la calidad educativa es resultado de una construcción colectiva, una revalorización permanente de los desafíos escolares y un ejercicio ético del liderazgo. Cuando las instituciones reflexionan, se generan culturas profesionales que aprenden, innovan y se renuevan ante los cambios del medio. Por consiguiente, la gestión reflexiva es un pilar para facilitar la pertinencia, equidad y sostenibilidad de los procesos educativos para que mejoren continuamente en contextos reales, complejos.

Los elementos descritos finalmente se sintetizan en la siguiente figura donde se representa la articulación conceptual de la gestión como práctica reflexiva en la institución educativa:

Figura 28

La Gestión Directiva como Acción Reflexiva



Nota. Murillo (2026)

A través de la Figura 28 se demuestra que la gestión directiva, entendida como acción reflexiva, trasciende la función administrativa para constituirse como un proceso ético, estratégico y transformador dentro de la institución educativa. En este sentido, el liderazgo no solo se ocupa de la coordinación de tareas, sino que articula sostenibilidad, equidad y pertinencia en consonancia con las demandas del contexto. La reflexión sobre las prácticas institucionales facilita la evaluación crítica de métodos y resultados, favoreciendo procesos de mejora continua. Así mismo, la creación de una cultura del aprendizaje fortalece espacios colaborativos en los que se genera un trabajo de construcción colectiva del conocimiento. La innovación y la renovación son condiciones necesarias para responder a los cambios sociales y educativos de la contemporaneidad.

En este sentido, la calidad educativa se considera dentro de un contexto, entendida como la consecuencia de decisiones intencionadas y estratégicas. La equidad se posiciona como principio orientador que garantiza oportunidades para todos los actores; así, la pertinencia asegura que la educación continúe teniendo sentido y relevancia en la realidad que se vive. En conjunto, evidencia que la gestión directiva reflexiva propicia transformaciones sostenibles, consolidándose, así como el eje dinamizador del desarrollo institucional y social.

La Comunicación como mediadora del Cambio Educativo.

La comunicación, en la institución escolar tiene un papel fundamental como sistema articulador de los distintos actores de la comunidad escolar. Gracias a su adecuado manejo, se logra el flujo de información institucional que incide en la organización de tareas, construcción de acuerdos y relaciones de confianza entre docentes, directivos y familias. *La comunicación como mediadora del cambio educativo* facilita la posibilidad de leer las necesidades que surgen del contexto, orientar la implementación de políticas internas y asegurar la coherencia entre la visión institucional y las prácticas pedagógicas. En tal sentido, la comunicación no es solo emisión de mensajes en un solo sentido, es también creación de espacios de diálogo y eso es fundamental para pensar y decidir juntos.

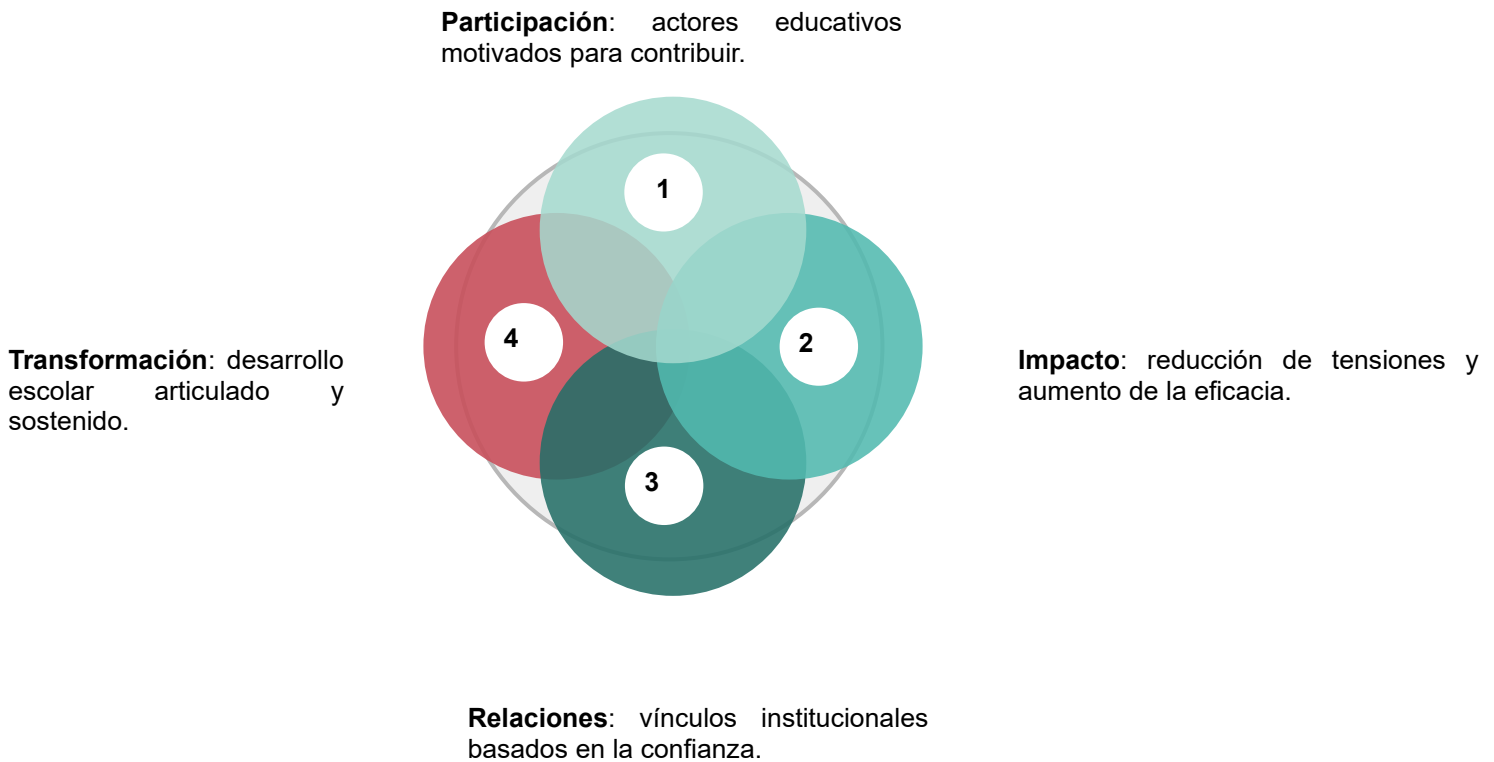
En este sentido, la comunicación hace posible que se desarrolle un ambiente organizacional de confianza y colaboración. Según Bello (2019) “La comunicación es uno de los aspectos fundamentales dentro de una organización, en especial de índole educativo, pues su efectividad permite lograr la armonía entre sus miembros proporcionando un clima organizacional agradable y una toma de decisiones asertivas.” (p.26). Este elemento es esencial en las instituciones educativas, ya que su efectividad logra la armonía de los integrantes, generando un ambiente agradable y la referencia de decisiones acertadas. Todo ello nos viene a decir que la mediación comunicativa es un elemento esencial para lograr la estabilidad emocional y laboral de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa que posibilitará desarrollar estrategias de innovación y mejora.

Por ende, la comunicación es un asunto de liderazgo pedagógico, de transformación institucional. Para Tafur et al. (2024) “La comunicación efectiva se erige como un pilar fundamental en la gestión y liderazgo directivo pedagógico, estableciendo una sólida conexión entre estas variables esenciales.” (p.375). En ese sentido, la comunicación es una herramienta para encaminar a los docentes hacia una misma meta, permitir el acompañamiento pedagógico y dar retroalimentación al proceso de enseñanza. Desde aquí el diálogo institucional construye una cultura participativa en la que se reconoce la voz docente como agente de cambio. También posibilita que los planes, programas y proyectos se encuentren engranados y sean consistentes con el estado deseado. Es por ello, que el rector se fortalece a través de canales de comunicación que permitan la escucha activa, la empatía y la claridad en las directrices escolares.

Por tanto, *la comunicación como mediadora del cambio educativo* es capaz de tejer relaciones institucionales basadas en la corresponsabilidad y la comprensión. Por otro lado, las transformaciones escolares puedan desarrollarse en forma más articular y sostenible. Es decir, gracias a la apertura comunicativa, los actores de la comunidad educativa participan en la construcción de soluciones y se sienten motivados a aportar al mejoramiento continuo. El impacto de la creación de vínculos sociales en el desarrollo educativo es positivo al reducir tensiones, generar pertenencia e incrementar la eficacia pedagógica. Finalmente, se presenta los elementos analizados en la siguiente figura donde el eje transversal representará la comunicación para dinamizar el Eje de cambio.

Figura 29

La Comunicación como mediadora del Cambio Educativo



Nota. Murillo (2026)

La Figura 29 señala que la comunicación se constituye en un eje mediador fundamental para el cambio educativo, al integrar participación, relaciones, impacto y transformación en la dinámica de lo institucional. En este sentido, la participación activa de los actores educativos, el sentido de corresponsabilidad y el compromiso con los procesos de mejora, se fortalecen. A su vez, las relaciones de confianza permiten la constitución de vínculos institucionales robustos que favorecen el diálogo y la cooperación. Esa interacción comunicativa mitiga tensiones y mejora la calidad de la decisión, lo que está un claro impacto en la gestión escolar.

Por ende, la comunicación, en cuanto se asuma como un proceso de doble vía y reflexivo, se constituirá en la posibilidad de la construcción social de significados. Como resultado de eso, la transformación no proviene de la acción aislada, sino de la práctica articulada y sostenida en el tiempo, es decir, la coherencia entre el discurso, la acción y

el propósito institucional, potencia el desarrollo escolar. Así, el cambio educativo se define como resultado de una cultura comunicativa abierta y participativa donde la confianza es fundamento ético de este proceso. De este modo, la comunicación se afianza como el motor estratégico de la transformación institucional.

El Liderazgo ético como motor de Cultura Escolar

El liderazgo ético constituye uno de los elementos más relevantes para la constitución de una cultura escolar democrática y de bienestar en el marco educativo actual. El líder con esta orientación toma decisiones institucionales que benefician a todos sus componentes, así como también gana la confianza y credibilidad de todos y cada uno de los miembros de la institución. Se fundamenta en principios de justicia, responsabilidad, respeto, honestidad, entre otros, que los guías en su toma de decisión. Mediante el uso de un liderazgo ético, el rector realiza un acto que promueve comportamientos coherentes con los valores institucionales, modelo conductas y sitúa la integridad como eje transversal de la convivencia. Igualmente, se promueven espacios de trabajo colaborativos y con transparencia, donde el diálogo y la participación son claves del desarrollo profesional docente.

En este sentido, Murillo y Duk (2023) “Se ocupan por el desarrollo de las personas, generando oportunidades para el desarrollo personal y profesional, dando apoyo individualizado y favoreciendo la autonomía profesional del profesorado.” (p.18). los autores lo plantean como una práctica centrada en las personas que permite el desarrollo personal y profesional del docente. Una de las características esenciales de la gestión directiva es la creación de un ambiente laboral, en la que se posibilite a los educadores la elaboración de un diagnóstico social al espacio educativo al que pertenece. Este acompañamiento genera un sentimiento de valoración dentro de la institución y permite el descubrir de potencialidades de los docentes, donde asumir una mirada reflexiva sobre su propio quehacer pedagógico.

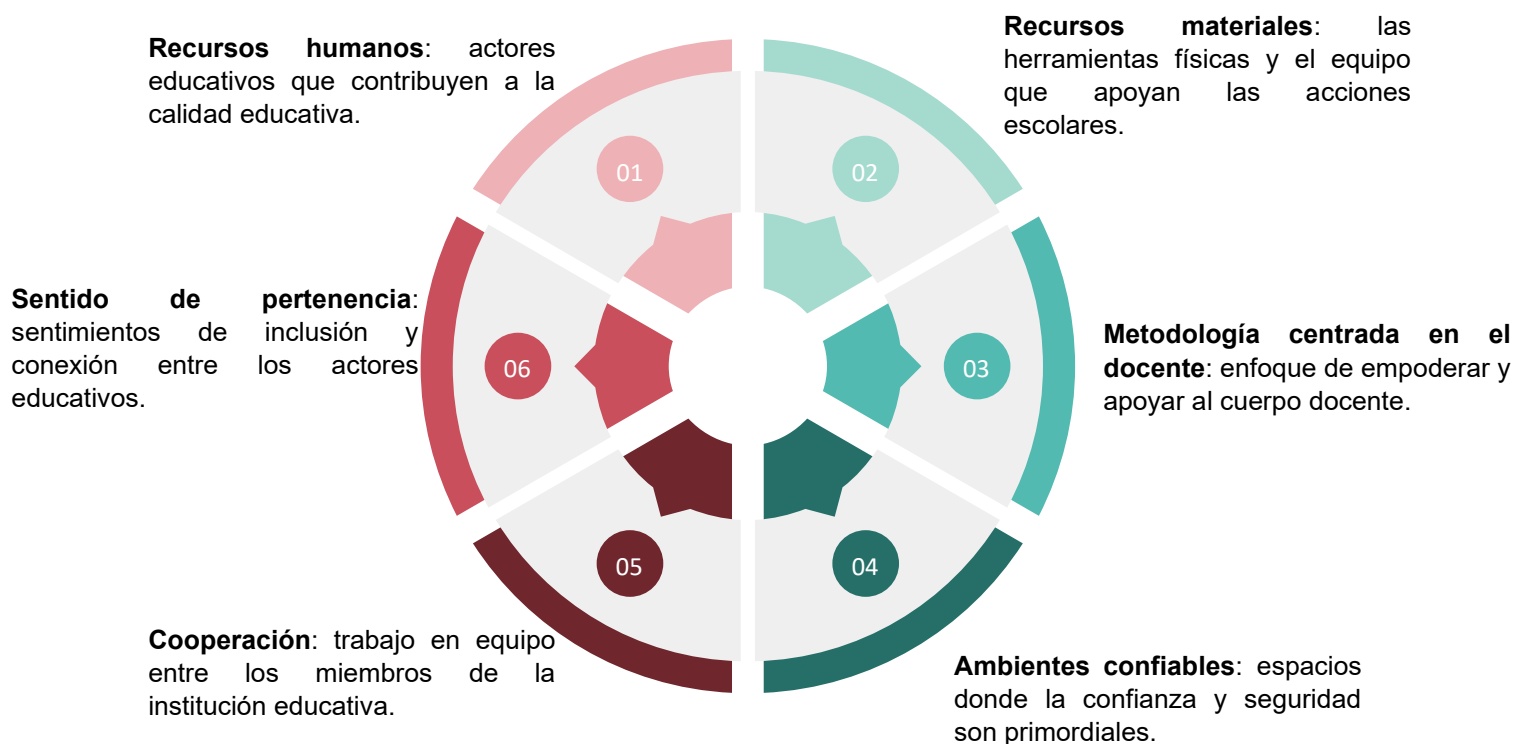
Pero, además, el liderazgo ético trabaja para transformar la cultura escolar, dejando marcas indelebles en la historia pedagógica de la escuela. En ese sentido, Rivera

et al. (2023) indican que este tipo de liderazgo “promueve cambios y es asociado con dejar legados valiosos y de gran influencia en el área en que se emplea. Las personas con características de líder muestran cualidades con experiencias únicas que aportan enseñanzas a quienes impacta.” (p.788). Desde esta perspectiva, el líder ético nunca confronta, sino que facilita, guía y permite el conocimiento colectivo. Con su ejemplo crea compromiso, fortalece la motivación laboral y desarrolla comunidades educativas.

El *liderazgo ético* implica los recursos humanos y materiales que hacen a una escuela de calidad. Su metodología centrada en el docente permite construir ambientes escolares confiables, cooperativos y con sentido de pertenencia. Los líderes que llevan a cabo este tipo de liderazgo provocan un cambio significativo y dejan legados formativos que generan estabilidad y claridad en situaciones difíciles. De este modo, la cultura escolar se fortalece, generando procesos de mejora continua sostenibles.

Figura 30

El Liderazgo ético como motor de Cultura Escolar



Nota. Murillo (2026)

La figura 30 destaca que el liderazgo ético puede considerarse uno de los principales conductores de la cultura de las escuelas, ya que logra integrar los recursos, metodologías y relaciones humanas en consonancia con los principios de responsabilidad y compromiso institucional. Dentro de la estructura, el recurso humano es fundamental, ya que ellos son los que crean la calidad educativa con su dedicación. Los recursos materiales son soporte y aliados en el cumplimiento de sus fines. Una de las principales finalidades de la docencia es el empoderamiento de los docentes con el fin de que se conviertan en verdaderos agentes de su cambio y de su desarrollo profesional.

En este orden de ideas, la construcción y la rehabilitación de las aulas, además de la adaptación de los materiales, contribuyen a la construcción de un clima institucional digno de confianza, seguridad, transparencia y estabilidad. En este sentido, la cooperación se manifiesta como una práctica esencial en el fortalecimiento de la corresponsabilidad y en el fortalecimiento de las relaciones. Todo lo anterior, a la práctica, traduce que la cultura de las escuelas se basa en los principios y valores, así, el liderazgo ético se manifiesta en la cultura de la escuela como discurso y como acción que orienta la institucionalidad.

La Planeación Estratégica como mecanismo de Calidad

La planificación estratégica en educación es un proceso que conduce decisiones institucionales hacia objetivos coherentes a la misión y visión de la escuela. Así se logra el desarrollo del proyecto conjunto. Proyectos académicos: Organizar recursos, priorizar necesidades y anticipar escenarios, garantizan la pertinencia y continuidad. Al integrarse sistemáticamente, se logra la articulación de dimensiones administrativas, pedagógicas y comunitarias, lo que genera procesos de mejora sostenidos en el tiempo esto permite dar respuesta a las diferentes problemáticas. De ahí que la planeación estratégica sea clave en la calidad educativa, ya que potencia la innovación, la gestión del cambio y la capacidad institucional para adaptarse a las transformaciones del entorno social y escolar.

En este sentido, la gestión directiva puede optimizarse gracias a la planeación estratégica a partir de la adaptación institucional a los requerimientos del entorno. De acuerdo con Mosqueira (2023) señala que “Facilita su adaptación a los requerimientos del entorno y le permite ser más eficiente, eficaz y optimizar la calidad de los servicios y productos que ofrece.” (p.157). Desde esta mirada, no sólo se organiza la acción con la planeación estratégica, sino que se asegura una coherencia entre recursos, fines institucionales y procesos didáctico-pedagógicos. Al marcar prioridades y dirigir la inversión de recursos de forma racional, se generan soluciones adecuadas frente a las exigencias del contexto. Así, se potencia la capacidad de respuesta de la escuela, se fortalecen los procesos académicos y se construya un modelo de gestión más estable y sostenible.

De igual forma, la planificación estratégica es un instrumento generador de articulación que potencia la vinculación de los actores educativos, el fortalecimiento de la institucionalidad y el desarrollo de la cultura colaborativa. Al respecto, Chiquito et al. (2022) argumentan que:

El desarrollo de acciones de planeación estratégica constituye un instrumento para elevar la calidad de la educación y la conexión entre los actores. Por lo que se vislumbra un nexo entre la planeación estratégica y la gestión administrativa educativa útil para la mejora organizacional y en especial para lograr altos estándares de calidad a través de la internacionalización (p.136)

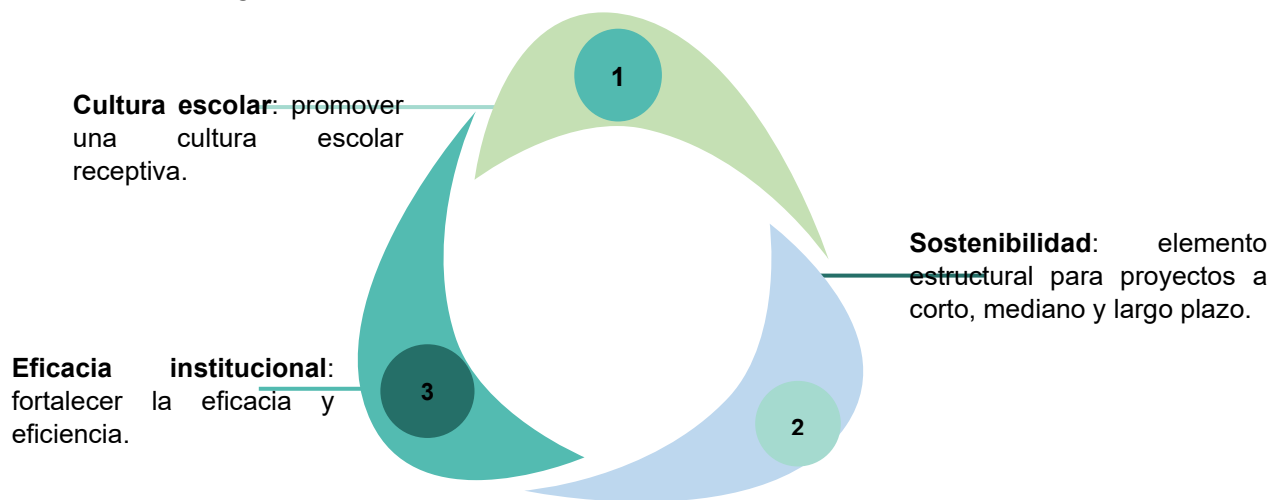
Bajo esta concepción, la planeación estratégica no solo organiza objetivos, sino que fortalece estrategias de seguimiento, evaluación e internacionalización que continúan la proyección institucional. Es un proceso que convoca a docentes, directivos y comunidad lo que favorece el sentido de pertenencia y legitima la toma de decisiones colectiva. Además, fomenta el trabajo interdisciplinario, el intercambio de experiencias y la construcción de objetivos comunes que fortalecen la cultura organizacional. Por tanto, la planificación estratégica es una herramienta para guiar la innovación educativa, forjar alianzas externas y desarrollar una visión institucional de largo plazo.

En otras palabras, *la planeación estratégica* es una herramienta para hacer escuela de calidad, por la oportunidad que ofrece para orientar los procesos escolares

desde perspectivas anticipatorias, colaborativas y valorativas. Además, fortalece la eficacia, eficiencia institucional, la alineación entre las metas pedagógicas y las acciones administrativas. Es decir, es un instrumento de mejora continua y su aplicación crea una cultura escolar para dar respuesta a las necesidades del entorno. Sí, se transforma en un pilar para la sostenibilidad de proyectos institucionales, la innovación curricular y la participación comunitaria. Finalmente, los factores revisados se resumen en la siguiente figura, donde la planeación estratégica es un proceso para garantizar la calidad educativa y desarrollar la organización:

Figura 31

Planeación estratégica como mecanismo de calidad



Nota. Murillo (2026)

La Figura 31 describe la planeación estratégica como el mecanismo determinante para la planificación, gestión, y la garantía de la calidad educativa y la integración de la cultura escolar, sostenibilidad y eficacia institucional. Por tanto, construir y promover una cultura escolar, receptiva y favorable para el cambio y el aprendizaje, y la participación activa de todos los actores educativos, es una condición necesaria. Mientras que, la sostenibilidad se entiende como la parte de la estructura que proyecta los procesos institucionales a corto, mediano y largo, términos de estructura, coherencia y permanencia.

Asimismo, se considera que la sostenibilidad de la eficacia institucional resulta de

decisiones estratégicas, que además de optimizar los recursos y disminuir la escasez aumente los resultados el control y la eficiencia para asegurar a la planeación un ejercicio técnico y de una acción reflexión. Por tanto, resulta imprescindible la gestión de calidad, intencional y sistemática, la interacción de todos estos elementos favorece la estabilidad y el crecimiento de la institución, es así como la planeación se convierte en el eje de procesos sostenibles y transformadores de la cultura escolar.

Participación activa como generadora de sentido

En la escuela, la participación es una forma de construir significados compartidos y, posteriormente, cuando esto se va consolidando, puede llegar a significar procesos de mejora institucional. Gracias a ella, la comunidad educativa toma las riendas, es decir, los agentes que la integran opinan, proponen y se comprometen a cambiar la escuela. Además, la participación no sólo da voz a quienes viven la escuela, sino que permite apropiarse de las decisiones y fortalecer el sentido de pertenencia. Así, es un instrumento que da legitimidad a los procesos democráticos, refuerza la convivencia y canaliza intereses.

En ese sentido, la participación se considera una herramienta para alcanzar objetivos educativos inclusivos, justos y sociales. Según Paladinez (2025) “Contribuye al logro de una educación inclusiva, equitativa, de calidad y socialmente comprometida, favoreciendo el desarrollo integral de las estudiantes, y potenciando el papel transformador de la escuela en su contexto comunitario.” (p.302). En ese sentido, evidencia que la participación no es interior, sino proyectada socialmente. Por tanto, la participación de las familias, docentes y estudiantes construye espacios dialógicos que legitiman la toma de decisiones, reconocen la diversidad cultural, social, cognitiva y garantizan que las propuestas educativas sean contextualizadas a la realidad local.

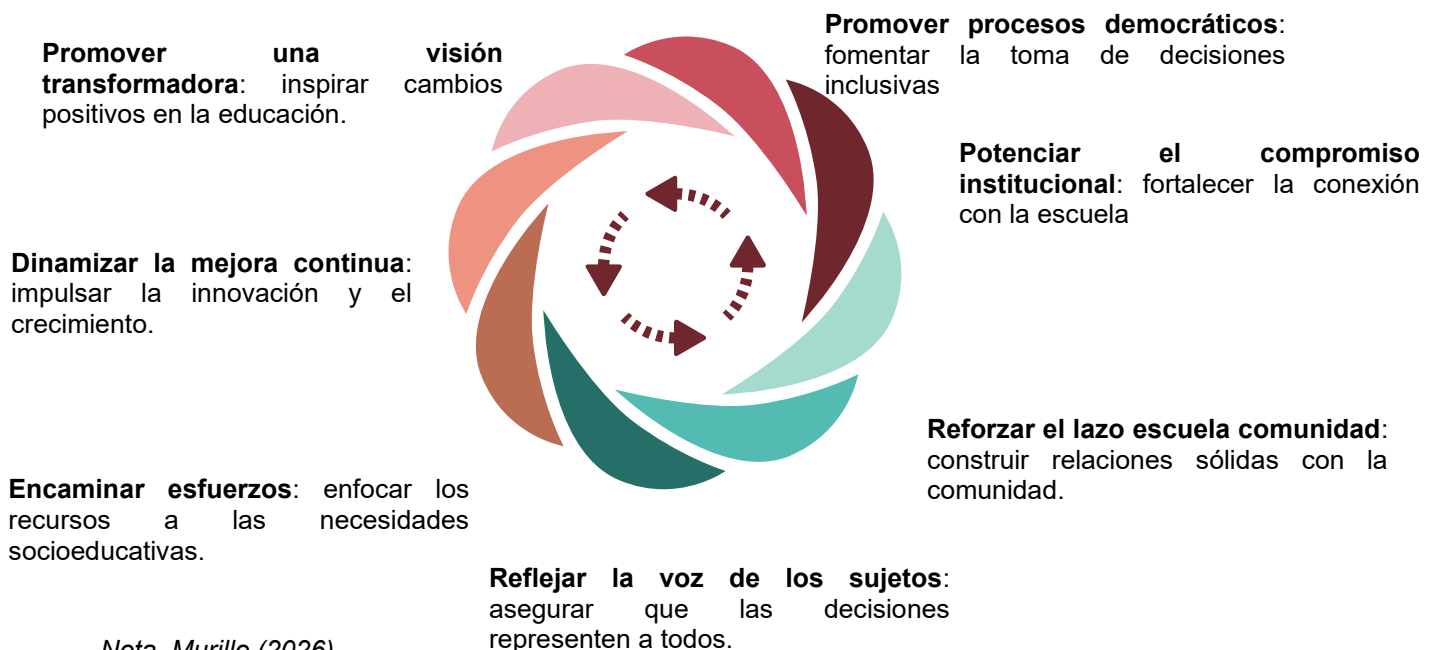
Del mismo modo, participar en los procesos institucionales permite que las decisiones se realicen a partir del diálogo y de la negociación de los actores. Para Sarramona y Rodríguez (2010) la participación permite “garantizar que las decisiones son la resultante del diálogo, de la negociación y de la valoración de las opiniones de los

implicados. Esto es así porque en el concepto de participación están integradas tanto la representatividad como la responsabilidad.” (p.4). Los autores, indican que tal proceso integra representatividad y responsabilidad, lo que debe considerarse desde la legitimidad de las acciones educativas y la democracia escolar. Así, la activa participación se convierte en un mecanismo que favorece la corresponsabilidad de la gestión y evita la centralización unilateral del poder.

En suma, *la participación activa* contribuye a dar sentido a la vida escolar, donde promueve los procesos democráticos, potencia el compromiso institucional y refuerza el lazo escuela–comunidad. Mediante el diálogo, la corresponsabilidad y la inclusión permite que las decisiones reflejen la voz que surge de los sujetos que forman parte del proceso, en el contexto que construye la cultura escolar. También permite que se encaminen esfuerzos en una instancia en base a una demanda social para la mejora continua. La síntesis de los elementos analizados se presenta en la próxima figura ilustrando la participación activa como generadora de sentido y cohesión institucional:

Figura 32

La Participación Activa como generadora de Sentido



Nota. Murillo (2026)

La Figura 32 evidencia que la participación activa se configura como generadora de sentido en la dinámica institucional, fomentando procesos democráticos, de compromiso y de transformación educativa. Desde esta posición, la transformación de la mirada implica motivar cambios positivos que superen lo operativo y se dirijan a la construcción colectiva del porvenir de la escuela. Además, la dinamización de la mejora continua refuerza la innovación y el crecimiento institucional, afianzando prácticas reflexivas y colaborativas. Asimismo, orientar las acciones a las demandas socioeducativas permite la alineación de los recursos y los contextos.

Aunado a ello, la participación aumenta el compromiso institucional, incrementando el sentido de pertenencia y la responsabilidad compartida, es decir, reafirma el vínculo escuela y comunidad extiende la responsabilidad social de los procesos educativos. Igualmente, escuchar a los actores educativos sirve para que las decisiones sean inclusivas y representativas. De este modo, la calidad institucional se alimenta de una gobernanza participativa y dialogante, donde la participación activa se ha fortalecido como el motor ético y estratégico del sentido educativo.

REFLEXIONES FINALES

REFERENCIAS

- Abreu, O., y Pla, R. (2021). La integración escuela, familia, comunidad: fundamentos marbianos para la comprensión de su necesidad. *Educación Y Sociedad*, 19, 84–101. <https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/1988>
- Aguilar, H. (2016). *Trabajo en equipo y clima organizacional*. (Trabajo de Titulación, Universidad Rafael Landívar-México. <http://186.151.197.48/tesiseortiz/2016/05/43/Aguilar-Hector.pdf>
- Aguirre, N. (2019). *Gestión directiva y desarrollo profesional docente en una institución educativa de Ica*. (Tesis Doctoral, Universidad César Vallejo-Perú). <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/38278>
- Aguirre, V., Gamarra, J., Lira, N., y Carcausto, W. (2021). La formación continua de los docentes de educación básica infantil en américa latina: una revisión sistemática. *Investigación Valdizana*, 15(2), 101-111. <https://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/article/view/890>
- Álvarez, G., Puente de Velázquez, A., Guzmán, W., y Vidal, J. (2009). Gestión: un aporte para el mejoramiento de las instituciones educativas. *Revista Entornos*, (22). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3631817>
- Arce, C., González, J., y García, L. (2023). La participación de los diferentes actores en la gestión educativa de Colombia. *Red de apoyo a la gestión educativa*, 64-79. https://ddd.uab.cat/pub/estudis/2023/286801/Informe_RedAGE2023.pdf
- Arrieta, E. (2022). Motivación, pensamiento crítico y metacognición: ¿esenciales para aprender? Reflexiones sobre calidad educativa. *Revista Dialogus*, (7), 79–88. <https://revistas.umecit.edu.pa/index.php/dialogus/article/view/527>
- Astonitas, C., Rojas, M., y Ortega, M. (2024). Estrategias de habilidades gerenciales para mejorar la gestión educativa de los directores en las instituciones educativas. *Revista Científica UISRAEL*, 11(2), 81-94. <https://revista.uisrael.edu.ec/index.php/rcui/article/view/1095>
- Ávila, B. (2017). Aportes a la calidad de la educación rural en Colombia, Brasil y México: experiencias pedagógicas significativas. [Universidad de La Salle]. <https://ciencia.lasalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/7538099b-a111-42b2-80c9-baedf9f7fcd9/content>
- Ávila, G., y Morales, G., y Reis, M. (2023). La gestión educativa en el escenario latinoamericano: avances y retos. Editorial Gradus. https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2023/284114/libro_REDAGE_2023.pdf
- Banda, O. (2019). *Los fundamentos axio-antropológicos del paradigma de la educación ambiental*. Biblioteca Nacional del Perú N° 2019-06955. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3775265
- Barriga, J. (2019). *Funciones del director en la gestión escolar*. (Trabajo de Titulación, Universidad Inca Garcilaso de la Vega-Perú). <https://repositorio.uigv.edu.pe/item/53e1172f-6455-4dfa-bd23-67eec153b2ef>

- Barzaga, O., Vélez, H., Nevárez, J., y Arroyo, M. (2019). Gestión de la información y toma de decisiones en organizaciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(2), 120-130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7025997>
- Bello, C. (2019). Comunicación efectiva desde la gerencia educativa. *EPISTEME KOINONIA*, 2(3), 24–40. <https://fundacionkoinonia.com.ve/ojs/index.php/epistemekoinonia/article/view/517>
- Bernal, C., (2010). Metodología de la investigación. Pearson. Bogotá
- Bodero, H. (2014). El impacto de la calidad educativa. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 4(1), 112-117. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/394307>
- Braslavsky, C., y Cosse, G. (2006). Las actuales Reformas Educativas en América Latina: Cuatro Actores, Tres Lógicas y Ocho Tensiones. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(2), 1-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140202>
- Cassasus, J. (2006). La educación del ser emocional. Universidad virtual del instituto tecnológico de Monterrey. Ediciones Castillo. México
- Cassella, Z. (2015). La calidad y la equidad de la educación pública en Colombia: hacia la búsqueda de la competitividad. (Tesis Doctoral, Universidad de Baja California-México). <https://ubc.edu.mx/wp-content/uploads/2013/05/TESIS-DOCTORAL-Zully-Casella-Urbano-OFICIAL.pdf>
- Castro, S., González, P., Castaño, E., Alarcón, L., y Pérez, J. (2024). El Liderazgo Escolar: Un Estudio Comparativo en América Latina. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 12031-12053. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11992
- Cejas, A. (2009). Gestión Educativa. *Revista Integra Educativa*, 2(3), http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432009000300010&lng=es&tlng=es.
- Chiquito, G., Plua, N. y González, N. (2022). Planeación estratégica para la mejora de la gestión administrativa en instituciones universitarias de Ecuador. *Avances*, 24(1), 135-148. <https://www.redalyc.org/journal/6378/637869301011/html/>
- Chuquihuanca, N., Fernández, M., Gonzáles, M., Chunga, L., Girón, R., Estrada, S., y Campoverde, G. (2021). Liderazgo pedagógico directivo y calidad educativa en instituciones de educación básica regular del Perú. *Revista Latinoamericana De Difusión Científica*, 4(6), 181-191. <https://www.difusioncientifica.info/index.php/difusioncientifica/article/view/49>
- Coila, A. (2025). *Liderazgo docente y calidad educativa en la satisfacción laboral en docentes de instituciones públicas de Arequipa*. (Tesis Doctoral, Universidad César Vallejo-Perú). <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/159182>
- Colina, A. (2019). Naturaleza ontológica de la investigación socioeducativa: Elementos orientadores. *INNOVA Research Journal*, 4(3), 150–167. <https://scispace.com/papers/naturaleza-ontologica-de-la-investigacion-socioeducativa-73lqt6ogjo>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115: Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario oficial No. 41.214

- Correa, A., Álvarez, A., y Correa, V. (2012). La gestión educativa. <https://www.guao.org/sites/default/files/portafolio%20docente/La%20gesti%C3%B3n%20educativa%20un%20nuevo%20paradigma.pdf>
- Correa, C. (1997). Administración estratégica y calidad integrada en las instituciones educativas. Cooperativa Editorial Magisterio. Santa fe de Bogotá.
- Corredor, N. (2016). Estrategia de gestión directiva “Identidad, Gestión y Permanencia” para favorecer el capital humano profesoral de la escuela colombiana de rehabilitación como profesional académico. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/15970/ESTRATEGIA%20GESTI%C3%93N%20DIRECTIVA%20CAPITAL%20HUMANO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Creswell, J., y Poth, C. (2018). Indagación cualitativa y diseño de investigación: elección entre 5 enfoques. Thousand Oaks. Publicaciones de Sage
- Denzin, N. (1990). Triangulación, metodología y medición. Un manual internacional. Pergamon Press. Investigación educativa.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2018). El Manual SAGE de investigación cualitativa. Thousand Oaks. Publicaciones de Sage
- Dioses, L., Huamán, L., Moreno, L., y Fuster, D. (2024). Rol de la gestión educativa estratégica en el clima organizacional de instituciones de educación técnico-productiva. *REVISTA INVECOM 1, 1-12* <https://zenodo.org/records/10892514>
- Erazo, G., Ganchozo, M., Quizhpilema, R., Rodríguez, N., y García, A. (2025). Transformación de la gestión educativa para construir escuelas innovadoras, inclusivas y resilientes en el siglo XXI. *Revista Multidisciplinar De Estudios Generales, 4(2), 466 – 487*. <https://doi.org/10.70577/reg.v4i2.104>
- Escribano, E. (2016). La educación en América Latina: Desarrollo y Perspectivas. *Revista Actualidades Investigativas en Educación, Vol 17 (2)*. <https://www.redalyc.org/journal/447/44758530016/html/>
- Estupiñán, M. (2024). *Gestión escolar y cultura organizacional en instituciones educativas de básica y media en Colombia: un estudio en 22 instituciones educativas de siete municipios del departamento del Tolima*. (Tesis Doctoral, Universidad Santo Tomas-Colombia). <https://repository.usta.edu.co/items/30035fd2-116a-48ad-b3f1-3da0b569104d>
- Farci, G., y Ruíz, B. (2007). Proyecto de investigación en ciencias. Panapo. Caracas
- Ferreira, Y. (2010). Gerencia educativa: funciones gerenciales. Universidad Nacional experimental Francisco de Miranda. <https://es.scribd.com/doc/47207647/Guia-de-Aprendizaje-Gerencia-Educativa>
- Frías, E., Sánchez, D., y Ucrós, M. (2009). Habilidades gerenciales en directivos Caso de estudio: Universidad de la Guajira. *Revista Universidad EAFIT #DescubreyCrea, 45(155), 94–102*. <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/7>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos Y Representaciones, 7(1), 201–229*. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gairín, J., Armengol, C., Delgado M. y Bris, M. (2012). Procesos de Cambio en los Centros Educativos a Partir de Evaluaciones Externas. Madrid. Editorial CIDE

- Gallardo, W. (2021). Gestión estratégica, factor clave para el éxito organizacional. *SUMMA*, 3(2), 1–24. <https://aunarcali.edu.co/revistas/index.php/RDCES/article/view/227>
- Gárate, M., y Cordero, G. (2019). Apuntes para caracterizar la formación continua en línea de docentes. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 209-221. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243158860012>
- García, F., Mendoza, J., Yauris, W., y Pérez, Y. (2018). Pensamiento crítico, tecnologías de la información y calidad de la formación docente. *Investigación y Postgrado*, 33(2), 179-192. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6736288>
- González, D., y Ospina, Y. (2014). Trabajo en equipo en el clima organizacional de las empresas, en el área específica del talento humano. *Colección Académica de Ciencias Sociales* 2(1), 119-142. https://www.academia.edu/89816716/Trabajo_en_equipo_en_el_clima_organizacional_de_las_empresas_en_al_%C3%A1rea_espec%C3%ADfica_del_talento_humano
- González, J. (2009). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas. Revista de ciencias de la educación*, (15). <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10155>
- Heredia, V., y Sullca, P. J. (2022). Comunicación, trabajo en equipo y compromiso organizacional en universidades públicas. *Revista Venezolana De Gerencia*, 27(Especial 8), 926-938. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/39186/43988>
- Hernández, D., Aroche, A., y Fernández, R. (2022). Consideraciones teóricas sobre la capacitación docente en el contexto internacional y nacional. *Revista científico-educacional de la Provincia Granma*. <https://portal.amelica.org/ameli/journal/440/4402900003/>
- Hernández, E., Rojas, J., y Gallo, R. (2019). La práctica docente y su evaluación: estrategia para la mejora continua en los procesos de acreditación en alta calidad. *Revista investigación, desarrollo e innovación*, 10 (1), 79-92. <http://www.scielo.org.co/pdf/ridi/v10n1/2027-8306-ridi-10-01-79.pdf>
- Hernández, G., y Fernández, J., (2018). La planificación estratégica e indicadores de calidad educativa. *Revista Nacional de Administración*, 9(1), 69-86. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/rna/article/view/2103>
- Hernández, H., y Tobón, S. (2016). Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. *Revista RA XIMHAI*, 12 (6). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194028>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. Editorial McGraw-Hill. México
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Editorial McGraw-Hill. México <https://biblioteca.ucuenca.edu.ec/digital/s/biblioteca-digital/ark:/25654/2140#?c=0&m=0&s=0&cv=0>
- Herrera, F. (2021). Instituciones educativas de frontera: Una mirada desde la Gestión Educativa. [Universidad Santo Tomás] <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/38613/2021HerreraFernando.pdf?seq>
- Husserl, E. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro tercero. La fenomenología y los fundamentos de las ciencias*. Fondo de Cultura Económica.

- <https://profesorvargasguillen.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/11/husserl-edmund-ideas-relativas-a-una-fenomenologia-pura-y-una-filosofia-fenomenologica-ocr.pdf>
- Ibarra, D. (2022). El liderazgo pedagógico del director escolar en la mejora de la calidad educativa. *Formación Estratégica*, 6(02), 50–65. <https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/67>
- Liechti, N. (2022). La gestión del talento docente en España: una herramienta de medición. [Universidad de les Illes Balears]. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/675729/Liechti_Garcia_Nathalie.pdf?sequence=1
- Lincoln, Y., y Guba, E. (1985). Investigación naturalista. Ediciones Sabio
- Llerena, E., Camacho, S., Romero, W., y Rodríguez, C. (2025). Evaluación docente como mejora continua: impacto en promoción profesional y calidad educativa ecuatoriana. *CONNECTIVIDAD*, 6(3), 337–357. <http://200.63.107.229/ojs/index.php/ISTER/article/view/336>
- Loubet, R., y Morales, A. (2015). Formación del capital humano para el crecimiento económico en Sinaloa. *Revista RA XIMHAI* 11(3). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46135409004>
- Lucero, J, Hernández, C. ., Gavilanes, W., y Ruiz, P. (2024). Gestión escolar y calidad educativa. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(1-1), 123-135. https://www.593dp.com/index.php/593_Digital_Publisher/article/view/2266
- Macias, V., Cedillo, W., Ortiz, S., Sigcha, G., y Loayza, N. (2025). Transformación de la gestión educativa hacia escuelas del siglo XXI: inclusivas, innovadoras y capaces de afrontar desafíos. *Revista Multidisciplinar De Estudios Generales*, 4(2), 615 – 639. <https://doi.org/10.70577/reg.v4i2.112>
- Maestre, B., y Bracho, K. (2019). Control Sistémico de Gestión y Competencias Gerenciales del Directivo Docente en el Manejo del Talento Humano. (2019). *BISTUA Revista De La Facultad De Ciencias Básicas*, 133-142. <https://doi.org/10.24054/bistua.vi.224>
- Maquilón, J., Mirete, A., Escarbajal, A., y Giménez, A. (2011). *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible*. Ediciones de la universidad de Murcia. España
- Marín, E. (2020). Habilidades gerenciales: Herramientas para fortalecer la cultura organizacional en el ámbito educativo. *Revista Scientific*, 5(18), 276–288. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.14.276-288>
- Martínez, E. (2022). Características del perfil directivo escolar para potenciar la función. *Formación Estratégica*, 6(02), 75–95. <https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/89>
- Martínez, I., Guevara, A., y Valles, M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Revista RA XIMHAI*. 12(6), 123-134. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7933112>
- Martínez, M (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Editorial Trillas. México
- Martínez, M. (2007). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico. Editorial Trillas. México

- Martínez-Iñiguez, J., Tobón, S., López-Ramírez, E., y Manzanilla-granados, H. (2019). Calidad educativa: un estudio documental desde una perspectiva socioformativa. *Revista latinoamericana de estudios educativos* (Colombia), Vol 16 (1). <https://www.redalyc.org/journal/1341/134166565011/html/>
- Medina, P., Arroba, Í., Arroba, M., y Morales, M. (2024). Estrategias de superación a directivos para mejorar la toma de decisiones en instituciones educativas. *EPISTEME KOINONIA*, 7(13), 110–129. <https://fundacionkoinonia.com.ve/ojs/index.php/epistemekoinonia/article/view/3209>
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento. Serie guías No. 34. Bogotá. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf
- Miranda, S. (2016). La gestión directiva: un concepto construido desde las comprensiones de los directivos docentes de las escuelas públicas bogotanas. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7 (13). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672016000200562&lng=es&tlng=es.
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa – Guía didáctica. Universidad Surcolombiana – Neiva.
- Mora, L. (2022). Producciones de sentido de los coordinadores escolares sobre su práctica directiva desde una perspectiva histórico-cultural. (Tesis Doctoral, Universidad de La Salle-Colombia). <https://hdl.handle.net/20.500.14625/32473>
- Morales de Andrade, M. (2023). Estrategias administrativas-gerenciales dirigidas a optimizar el proceso de supervisión en educación básica. *Investigación y Postgrado*, 36(2), 163–185. <https://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/investigacionypostgrado/article/view/2271>
- Mosqueira, E. (2025). Planeación estratégica y calidad de la educación en una universidad de Lima. Horizontes. *Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 9(36), 154–166. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1835>
- Mota, J. (2020). Toma de Decisiones Efectivas desde el Contexto de las Organizaciones Inteligentes en las Escuelas Primarias. *Revista Cientific*, 5(15), 320–335. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.16.320-335>
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2023). Presentación. Liderazgo educativo inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 17-19. <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v17n2/0718-7378-rlei-17-02-17.pdf>
- Núñez, F. (2022). Aproximación epistemológica de una axiología en Educación Ambiental (EA): una construcción fenomenológica con base en la praxis de los docentes de la UPEL-IPC. *Revista De Investigación*, 46(108), 14–39. <https://doi.org/10.56219/revistasdeinvestigacin.v46i108.1164>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2014). Situación educativa de América latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232701_spa
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Avances en las metas educativas hacia 2021. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/miradas-sobre-la-educacion-en-iberoamerica-2014-avances-en-las-metas-educativas-2021/>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). Situación educativa de América latina y el caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224559>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). La encrucijada de la educación en América latina y el caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-educación 2030. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48153-la-encrucijada-la-educacion-america-latina-caribe-informe-regional-monitoreo>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011). Manual de Gestión para directores de Instituciones Educativas ISBN: 978-9972-841-15-6. Ministerio de Educación Perú. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219162>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). Indicadores de calidad y aprendizaje. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichas-praticas/monitorear-el-aprendizaje/indicadores-de-calidad-y-aprendizaje>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2023). Resultados PISA 2022 (Volumen I y II)-Notas de País: Colombia. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/colombia_dd5f34d9-en.html
- Paladinez, R., Encarnación, M., Henríquez, E., y Vázquez, A. (2025). Estrategias educativas para la participación activa de los actores de la comunidad educativa en el quinto año de educación general básica. (2025). *Sinergia Académica*, 8(6), 272-305. <http://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/712>
- Pérez (2021). Gestión Directiva hacia el profesorado y efectividad del desempeño didáctico. Análisis en la Universidad Nacional De Chimborazo. (Tesis Doctoral, Universidad de Jaén-España). https://ruja.ujaen.es/bitstream/10953/1185/1/PEREZ_CHAVEZ_TESIS.pdf
- Pérez, F.(2018). Políticas educativas en Colombia: en busca de la calidad. *Actualidades Pedagógicas*, 71, 193-213. <https://ap.lasalle.edu.co/article/view/170>
- Pérez, H., y Severiche, C. (2023). Desarrollo del pensamiento crítico, los procesos metacognitivos y motivacionales para una educación de calidad. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(6), 113–118. <https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/article/view/138>
- Pinchi, J., y Díaz, L. (2018). *La Gestión Académica y la Calidad Educativa en la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Ucayali 2018*. (Trabajo de Titulación, Universidad César Vallejo-Perú). https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UCVV_2e7aac6a2ba76256d68cefe9bb8412e7
- Pineda-Henao, F., y Tello- Castrillón., C. (2018). ¿Ciencia, técnica y arte?: análisis crítico sobre algunas posturas del problema del estatus epistemológico de la administración. *Revista Logos Ciencia y Tecnología*., 10(4). <https://www.redalyc.org/journal/5177/517764491016/517764491016.pdf>
- Piña-Ferrer, L. (2023). El enfoque cualitativo: una alternativa compleja dentro del mundo de la investigación. *Revista arbitrada interdisciplinaria KOINONIA*. Año VIII. 15. <https://ve.scielo.org/pdf/raiko/v8n15/2542-3088-raiko-8-15-1.pdf>

- Piñero, L., Perozo, L., Mármol, M., y Acurero, M. (2023). Integración escuela-familia-comunidad desde las intervenciones pedagógicas y andragógicas del docente. *Revista Orbis*, 56 (19), 5-16. <https://zenodo.org/records/10650952>
- Polanco, J. (2021). Políticas educativas, formación docente y su incidencia en la calidad educativa. *Revista Naturaleza, Sociedad Y Ambiente*, 8(1), 117-132. <https://revistacunsurori.com/index.php/revista/article/view/65>
- Poma, P., y Granda, D. (2020). El director escolar como líder de la comunidad educativa. *Sociedad & Tecnología*, 3(1), 29–38. <https://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/societec/article/view/59>
- Pontificia Universidad Javeriana. (2023). Informe Análisis Estadístico LEE. <https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/8102914/Informe-84-PISA-2022LEE-DIC2023.pdf/e7972423-12d2-dca1-4852-c47c6cf5d806?t=1703023132701&embedded=true>
- Quecedo, R., y castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*. (14). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Quero, M., Mendoza, M., y Torres, C. (2014). Comunicación efectiva y desempeño laboral en educación básica. *Revista Negotium* 9 (27). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78230409001>
- Ramírez, M. (2024). Liderazgo pedagógico mejora la calidad educativa en docentes desde una institución educativa privada. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 14(28), 1-15. <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/1806>
- Resto de León, E., Lera, L., Poleo, A., y Von Feigenblatt, O.(2024). El estilo del liderazgo educativo en el proceso de enseñanza: una revisión de la literatura. *Anales de la Real Academia de Doctores de España*. 9(2), 289-308. <https://www.rade.es/publicacion.php?item=96>
- Reyes, C. (2021). La importancia de la comunicación y liderazgo: herramientas para métodos efectivos de formación y organización educativa. *Tecnohumanismo*, 1(2), 124–144. <https://tecnohumanismo.online/index.php/tecnohumanismo/article/view/64>
- Rico, A. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia: Educación*, 12(1), 55-70. <https://repositorio.ufps.edu.co/entities/publication/542f555d-d835-41fa-ad6a-560347dfff0f>
- Rico, D. (2016). La gestión educativa: hacia la optimización de la formación docente en educación superior en Colombia. *Revista Sophia*. 12(1). <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v12n1/v12n1a04.pdf>
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas investigación. *Red de revistas científicas de América latina, el caribe, España y Portugal*. 31(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>
- Rivera, G., Lera, L., Poleo, A., Rivera, A., y Von Feigenblatt, O. (2024). El liderazgo educativo en los programas de educación especial: Una revisión de la literatura. *Anales de la Real Academia de Doctores de España*. 8(4), 785-801. <https://www.rade.es/publicacion.php?item=91>
- Rivera, J. (2011). Herramientas de gestión educativa. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio. <https://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/herramientas-de-gesti-n-educativa>
- Roa, C., y Torres, W. (2014). ¿Comunidad educativa o sociedad educativa? *Revista Educación y Ciudad*, 27, 139-146. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/37>

- Rodríguez, A., Bernal, Á., Pino, J, y Domínguez, D. (2025). Gestión educativa transformadora: modelos administrativos para instituciones innovadoras. *Revista De Ciencia Sociales Y Económicas*, 9(2), 163–173. <https://revistas.uteq.edu.ec/index.php/csye/article/view/1110>
- Rojas de Escalona, B. (2014). Investigación cualitativa: fundamentos y praxis. FEDUPEL. Caracas. <https://gsosa61.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/11/investigacion-cualitativa-rojas-2014-comprim-1.pdf>
- Rueda, I., Acosta, B., Cueva, F., y Idrobo, P. (2018). El cambio organizacional y su gestión estratégica. *Revista Espacios* 39(44), 17-23. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n44/18394417.html>
- Salazar, R. (2019). *Las competencias gerenciales y el desempeño laboral de las autoridades en las instituciones estatales de educación superior*. (Trabajo de Maestría-Universidad Técnica de Ambato-Ecuador). <https://repositorio.uta.edu.ec/server/api/core/bitstreams/3a034dba-9408-4656-b81e-35a38cf394c1/content>
- Sánchez, J. (2009). La resignificación: un método para transformar las prácticas de gestión en las instituciones educativas. *Praxis*, 5(1), 183–200. <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/98>
- Sánchez, Y. M., Castillo , I., y Martínez, V. (2022). Calidad educativa. *Ingenio Y Conciencia Boletín Científico De La Escuela Superior Ciudad Sahagún*, 9(18), 42–44. <https://doi.org/10.29057/escs.v9i18.8841>
- Sarramona, J. y Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad de educación. *Aula abierta*, 38(1), 3-14. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/10583/AulaAbierta.2010.38.1.3-14.pdf?sequence=1>
- Sebastián., J. y Benavides., C. (2008). Ciencia, Tecnología y Desarrollo. Agencia Española de Cooperación Internacional. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.cervantesvirtual.com/descargaPdf/ciencia-tecnologia-y-desarrollo--0/&ved=2ahUKEwja5p-3s6CMAxVSRjABHR5jHI4QFnoECBUQAQ&usg=AOvVaw2si01hC9YzQiRthbd3Z7aP>
- Sierra, M. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (81), 111–128. <https://doi.org/10.21158/01208160.n81.2016.1562>
- Solano, K. (2025). Gestión directiva y desempeño docente: Un modelo para optimizar la práctica docente en Montería. *Revista Latinoamericana De Calidad Educativa*, 2(2), 317-324. <https://doi.org/10.70625/rlce/192>
- Tafur, C. , Centurión, Á., y Villegas, V. (2024). Comunicación efectiva y liderazgo: Claves para la gestión exitosa de las instituciones educativas en Latinoamérica. *Revista Tribunal*, 4(9), 360-379. <https://revistatribunal.org/index.php/tribunal/article/view/262>
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós. Barcelona
- Tobón, S. (2015). Necesidad de un nuevo modelo educativo para Latinoamérica. *Revista Paradigma*, Vol XXXVI, (2). http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512015000200001&lng=es&tlng=es.

- Ushiña, G., y Colmenarez, T. (2022). Acompañamiento pedagógico de la gestión directiva en la mejora del desempeño docente. *Revista Honoris Causa*, 14(1), 95–108. <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/100>
- Vaccarini, L. (2019). Gerardo y distributivo para procesos de mejora educativa. Editor Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME). <https://repositorio.uam.es/handle/10486/682539>
- Vargas, L. (2024). Evaluación y mejora continua, procesos para la calidad en la educación. *Revista El Labrador*, 8(2), 1-19. <https://revistaellabrador.net/index.php/RevistaElLabrador/article/view/156>
- Vega, L. (2020). Gestión educativa y su relación con el desempeño docente. *Ciencia Y Educación*, 1(2), 18-28. <https://cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/8>
- Vera, J. (2021). *Gestión directiva y clima organizacional en el desempeño docente en las Instituciones Educativas de Santa Anita*. (Tesis Doctoral, Universidad César Vallejo-Perú). <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/69625>
- Villacis, A., Prado, S., Cedeño, J., y Morales, L. (2018). Administración, una herramienta de la planificación. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 2(1). <https://www.recimundo.com/index.php/es/article/view/158>
- Viveros, S., y Sánchez, A. (2018). La gestión académica del Modelo Pedagógico sociocrítico en la Institución Educativa: rol del docente. *Universidad y Sociedad*, 10(5), 424-433. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v10n5/2218-3620-rus-10-05-424.pdf>

ANEXO A-1

Protocolo de validación y Guion de entrevista

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE DOCENTE

Objetivo de la investigación: Generar una aproximación teórica sobre la gestión directiva para la optimización de los cambios en la calidad educativa desde el pensamiento crítico del directivo y docentes en la Institución Colegio Camilo Torres.

Responsable de la investigación: Liliana Murillo

Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Cúcuta, Norte de Santander – septiembre 2025.

Duración de la investigación: 3 meses

Condiciones de la participación: Informante

Consentimiento del participante:

Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del responsable de la Investigación Liliana Murillo

Contacto celular/teléfono:

Firma del Participante Consintiente

C.I:

Correo electrónico:

Contacto celular/teléfono:

Lugar y Fecha:



Objetivo General:

Generar una aproximación teórica sobre la gestión directiva para la optimización de los cambios en la calidad educativa desde el pensamiento crítico del directivo y docentes en la Institución Colegio Camilo Torres.

Objetivos Específicos:

1.- Describir desde las concepciones de los directivos y docentes las funciones de la gestión directiva en el contexto de estudio.

2.- Identificar los factores que inciden en la optimización de cambio dentro de la calidad educativa a través de la gestión directiva en la Institución Colegio Camilo Torres

3.- Interpretar la importancia de la gestión directiva para la optimización de los cambios en la calidad educativa desde el pensamiento crítico desde los directivos y docentes.

4.- Develar los elementos teóricos sobre la gestión directiva para la optimización de los cambios en la calidad educativa desde el pensamiento crítico del directivo y docentes en la Institución Colegio Camilo Torres.

GUIÓN DE ENTREVISTA

Objetivo: Describir desde las concepciones de los directivos y docentes las funciones de la gestión directiva en el contexto de estudio.

01 ¿Cómo conciben ustedes las funciones principales de la gestión directiva en relación con los procesos de mejora de la calidad educativa en la institución?

02 Desde su experiencia, ¿qué acciones de la gestión directiva considera que han favorecido (o limitado) la implementación de cambios en la calidad educativa?

03 ¿De qué manera la gestión directiva promueve la participación de los docentes en los procesos de transformación y optimización de la calidad educativa?

04 ¿Qué aspectos de la gestión directiva considera prioritarios para fortalecer la calidad educativa en este contexto específico?

Objetivo: Identificar los factores que inciden en la generación de cambio dentro de la calidad educativa en la Institución Colegio Camilo Torres.

05 Desde su experiencia, ¿cuáles considera que son los factores principales que conllevan a la calidad educativa en la institución?

06 ¿Qué elementos internos (liderazgo, comunicación, trabajo en equipo) han influido en la generación de cambios en la calidad educativa y por qué?

07 ¿Cuáles son las condiciones (normativas, políticas educativas, recursos, comunidad) que han incidido en la calidad educativa y de qué manera?

Objetivo: Interpretar la importancia de la gestión directiva para la optimización de los cambios en la calidad educativa desde el pensamiento crítico desde los directivos y docentes.

08 Desde una reflexión crítica, ¿qué importancia atribuye a la gestión directiva en los procesos de cambio orientados a mejorar la calidad educativa en la institución

- ¿Qué aspectos de la gestión directiva considera fundamentales para garantizar una optimización real y sostenible de la calidad educativa?
- ¿Cómo percibe que las decisiones de la gestión directiva influyen en la manera en que docentes y directivos enfrentan los retos de los cambios educativos?
-

CRITERIOS PARA LA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

GUION DE ENTREVISTA

C= Coherencia de los ítems/preguntas generadoras con los objetivos

R= Redacción, que no presente ambigüedad

V= Validez interna, que sea pertinente con el contenido temático

PREGUNTAS	C	R	V	OBSERVACIONES
01				Considero que debe ajustarse se observa que cambio los objetivos. Por tanto, le doy unas sugerencias. Del 1 al 4
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				Considero que debe ajustarse se observa que cambio los objetivos. Por tanto, le doy unas sugerencias. Del 8 al 10
09				
10				

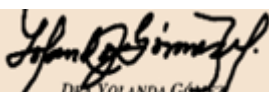
VALORACIÓN DEL EXPERTO:

Primero debe revisar nuevamente los objetivos, para fortalecer las interrogantes, ya que no hay una reacción que permita sacar unas respuestas propias a los criterios de pertinencia para con los objetivos. Consulte con tu tutora.

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe, **Yolanda Gómez**, con título de Doctor (a) en Educación, a través del presente manifiesto que he validado los instrumentos: Guion de Entrevista, diseñados por el doctorando Liliana Murillo, estudiante del Doctorado, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”, cuyo Proyecto de Tesis Doctoral tiene por objetivo: Generar una aproximación teórica sobre la gestión directiva para la optimización de los cambios en la calidad educativa desde el pensamiento crítico del directivo y docentes en la Institución Colegio Camilo Torres. La revisión se procedió con los criterios de pertinencia para con los objetivos, coherencia al redactar, tendenciosidad de las preguntas y aspectos a ser observados. Finalmente, se hacen las sugerencia pertinentes, que quedan sujetas a la mejora antes de la aplicación.

En San Cristóbal, a los 29 días del mes de Septiembre 2025.



DRA YOLANDA GÓMEZ
C.I.N° V.- 5675465

Experto
(Firma)
CI

Datos del validador	Yolanda Gómez M.
Institución donde labora	Docente Jubilada de la Universidad Militar Bolivariana de Venezuela
Número de contacto	04247274178
Dirección de correo electrónico	Yolanda2063gm@gmail.com
Título de pregrado	Licenciada en Educación mención Geografía Ciencia de la Tierra
Título de postgrado	Maestría en gerencia Educativa y Doctora en Educación
Años de experiencia docente	35 años
Firma	

ANEXO A-2

Respuestas de los informantes a la interrogante perteneciente a la subcategoría Funciones de la Gestión Directiva (FGD)

Tabla 5
Matriz de respuesta de los informantes

INTERROGANTE	
¿Cómo conciben ustedes las funciones principales de la gestión directiva en relación con los procesos de mejora de la calidad educativa en la institución?	
INFORMANTES CLAVE	RESPUESTA
COOR_P	Concibo la función de la gestión directiva como un conjunto de acciones estratégicas orientadas al mejoramiento continuo de la calidad educativa, mediante liderazgo pedagógico, gestión de recursos y fortalecimiento del trabajo colaborativo, basado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Colegio. Considero que falta más acompañamiento ante los procesos de mejora continua en la institución educativa... la dirección estratégica en cuanto a documentos institucionales como el PEI recae particularmente en un (1) solo docente (el más antiguo de la institución). Desde mi percepción como docente las funciones principales realizadas desde la gestión directiva para la mejora en los procesos de calidad son optima, pensando siempre en el bienestar de los estudiantes, ofreciendo a la comunidad liderazgo, estrategias y actividades para superar las diversas falencias presentadas
COOR_B	
DOP1	

Nota. Murillo (2025)