



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), julio-agosto 2026,
Volumen 10, Número 4.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i4

DISPOSICIÓN ACTITUDINAL: NECESARIA CUALIDAD EN EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO

**ATTITUDINAL DISPOSITION: AN ESSENTIAL QUALITY
IN EDUCATIONAL LEADERSHIP**

Nidia Jaqueline Varela Reyes
Universidad Juárez del Estado de Durango

Ruth Milena Páez-Martínez
Universidad Juárez del Estado de Durango

Disposición actitudinal: necesaria cualidad en el liderazgo pedagógico

Nidia Jaqueline Varela Reyes¹

njreyes48@unisalle.edu.co

<https://orcid.org/0009-0002-1928-5993>

Universidad de La Salle
Colombia

Ruth Milena Páez-Martínez

rmpaez@unisalle.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-1032-0780>

Universidad de La Salle
Colombia

RESUMEN

Este artículo de reflexión presenta los principales resultados derivados de una investigación doctoral centrada en las deudas de aprendizaje que afectan a estudiantes de los ciclos I y II del sector oficial de Bogotá D.C. El estudio tuvo como objetivo comprender e interpretar de manera crítica este fenómeno en una institución de educación pública de Bogotá, Colombia, así como en otras instituciones con características similares, con el propósito de identificar elementos clave para la formulación de lineamientos de gestión escolar orientados a la construcción de currículos que contribuyan a la reducción de dichas deudas. Metodológicamente, la investigación se desarrolló desde el paradigma de la teoría crítica, con un enfoque cualitativo y una perspectiva crítico-hermenéutica. De modo revelador, los hallazgos evidencian la relevancia de asumir una disposición actitudinal favorable por parte de quienes ejercen la gestión escolar, la necesidad de integrar la dimensión socioemocional como eje articulador del currículo y la importancia de promover una formación docente situada y contextualizada, como elementos vivos para avanzar en la reducción de las deudas de aprendizaje que se tienen con el estudiantado del sector oficial.

Palabras clave: Disposición actitudinal, socioemocionalidad, gestión escolar, liderazgo pedagógico, currículo escolar.

¹ Autor principal.

Correspondencia: njreyes48@unisalle.edu.co

Attitudinal disposition: an essential quality in educational leadership

ABSTRACT

This reflective article presents the main findings of a doctoral research study focused on learning deficits affecting students in cycles I and II of the public school system in Bogotá, D.C. The study aimed to understand and critically interpret this phenomenon in a public school in Bogotá, Colombia, as well as in other schools with similar characteristics, with the goal of identifying key elements for the development of school management guidelines aimed at designing curricula that help reduce these learning gaps. Methodologically, the research was conducted within the paradigm of critical theory, using a qualitative approach and a critical-hermeneutic perspective. Significantly, the findings highlight the importance of school administrators adopting a favorable attitudinal disposition, the need to integrate the socio-emotional dimension as a central pillar of the curriculum, and the importance of promoting situated and contextualized teacher training, as vital elements for making progress in reducing the learning deficits among students in the public school system.

Keywords: Attitudinal disposition, socio-emotionality, school management, pedagogical leadership, school curriculum.

*Artículo recibido 20 mayo 2026
Aceptado para publicación: 20 junio 2026*



INTRODUCCIÓN

El sistema educativo colombiano ha enfrentado profundas tensiones asociadas a la persistencia de desigualdades estructurales que inciden de manera directa en los aprendizajes del estudiantado, particularmente en los contextos de la educación pública, dentro de las que sobresalen falencias asociadas con el acceso, la equidad y calidad (Escobar Vilá et al., 2023); desigualdad en el alcance de logros de aprendizaje entre la educación privada y la educación pública, donde los niveles más altos se encuentran en las instituciones del ámbito privado (Franco et al., 2023), la persistencia de prácticas de enseñanza rígidas que dificultan aprendizajes efectivos en el estudiantado (Casas - Urueta, 2025).

En el mismo sentido, análisis realizados a los resultados de las pruebas Saber 11, aplicadas entre los años 2019-2022, dejan ver con claridad la “superioridad” del sector educativo privado frente al sector educativo público, siendo este último el que presenta los niveles de aprendizaje menores (Varela, 2026, p.77). Otro aspecto que contribuye a los bajos niveles de aprendizaje se asocia con la crianza monoparental en contextos con necesidades económicas y afectivas (Ortega Santillán et al., 2025, p. 51). A lo anterior se suman aspectos de orden socioemocional que afectan los ambientes escolares (Suárez, 2026, pp. 1-2; Pinedo Paz et al., 2024, p. 2642; Meza y Páez-Martínez (eds.), 2016).

En el marco anterior particularmente, en el escenario de la educación pública escolar en Bogotá, surge la investigación doctoral que se pregunta por lo que hay detrás de las deudas de aprendizaje con los estudiantes y que se lanza a plantear al menos tres lineamientos para su reducción: a) El reconocimiento de la necesidad de disposición actitudinal favorable para la gestión escolar; b) el reconocimiento de la necesidad de vincular la dimensión socioemocional al currículo escolar; y c) la necesidad de una formación situada en liderazgo pedagógico para directivos docentes y docentes (Varela, 2026).

El concepto de deudas de aprendizaje desencadenó una pesquisa enfocada en el componente curricular y en la gestión escolar, por considerárseles elementos estructurantes de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Fruto de esa indagación se observó que el componente actitudinal y el liderazgo pedagógico por parte de quienes gestionan las instituciones escolares resultan decisivos, aun en medio de las difíciles situaciones sociales y económicas que puedan tener las comunidades.

La **deuda de aprendizaje** se comprende como “el pendiente moral y ético que se tiene con número importante de estudiantes de los colegios públicos de Bogotá en relación con los aprendizajes en las



dimensiones cognitiva, socioafectiva, biológica y ética” (Varela, 2026, p. 68). Porque hay un propósito moral que se tiene con el estudiantado y es que a la mayoría les vaya bien en la escuela y como seres humanos (Fullan, 2020, pp. 21-22); pero también hay un pendiente ético en tanto la relación estudiante-maestro trae consigo una responsabilidad con el otro y con su formación (Bárcena y Mélich, 2014), aun cuando el sistema educativo obviara el seguimiento a tal responsabilidad.

En este sentido, es posible identificar diversos agentes que adeudan al aprendizaje. Entre ellos se encuentran los docentes, particularmente cuando desarrollan sus prácticas pedagógicas de manera aislada y en solitario. En el ejercicio cotidiano de su labor, relegan los procesos de reflexión pedagógica, desconocen el trabajo sobre su propio aprendizaje como un deber intrínseco al ejercicio profesional, priorizan los resultados por encima de la ruta formativa transitada para alcanzar el aprendizaje y omiten procesos de investigación concebidos como oportunidades para generar transformaciones y aportar al mejoramiento de los aprendizajes (Páez-Martínez y Oviedo, 2020, pp. 25-26).

Los directivos docentes, particularmente en el nivel rectoral, adeudan al aprendizaje cuando, en el ejercicio de sus funciones, distancian sus prácticas de gestión de las apuestas curriculares y de las prácticas docentes que se desarrollan al interior de las instituciones educativas (Varela, 2026, p. 245).

Por su parte, los entes reguladores de la educación pública, como las secretarías de educación y el Ministerio de Educación Nacional, adeudan al aprendizaje cuando formulan y emiten políticas públicas orientadas prioritariamente a aspectos como la cobertura educativa, desconociendo con ello la sobrecarga laboral de carácter administrativo que asignan a los directivos docentes, particularmente a los rectores, situación que los distancia del ejercicio de sus funciones pedagógicas (Ávila & Sáenz, 2009, p. 1650).

Por último, las facultades de educación también contribuyen a esta deuda de aprendizaje en la medida en que, en sus programas de formación docente, se ha omitido una preparación posgradual específica orientada al ejercicio del cargo de directivo. En consecuencia, la formación del directivo docente suele asumirse exclusivamente en el nivel posgradual, con un énfasis predominante en aspectos de orden administrativo y enunciativo, desconociendo la centralidad de la dimensión pedagógica en el ejercicio de su rol. De igual manera, estas instituciones aportan a dicha problemática cuando no incorporan de manera explícita, dentro de sus programas de formación pre y posgradual, el desarrollo de habilidades



socioemocionales, así como la disposición actitudinal necesaria para establecer relaciones interpersonales efectivas y trabajar colaborativamente con otros (Varela, 2026, p. 253).

Bajo esta óptica, el **aprendizaje** se asume como un proceso, pero también como un logro del estudiante escolar, mediado por la gestión que realizan los profesionales de la educación y por las condiciones institucionales que posibilitan o limitan dicho proceso. En coherencia con Pozo (2008), el aprendizaje implica transformaciones profundas y relativamente estables en los sujetos, las cuales dependen en gran medida de la calidad de las mediaciones pedagógicas y de la intencionalidad formativa de las instituciones educativas. La investigación encontró que cuando estas mediaciones resultan fragmentadas, desarticuladas o descontextualizadas, se generan situaciones desfavorecedoras del aprendizaje.

Por su parte, la **disposición actitudinal** del gestor escolar se entiende como una habilidad socioemocional garante de apertura a la escucha, al trabajo colectivo y a las variadas dinámicas de la vida escolar. Si bien son necesarios conocimientos y habilidades respecto de la gestión escolar y el currículo (y de su obligada articulación) para el caso que nos ocupa, también es cierto que las actitudes de quien gestiona cuentan, incluso *antes* de lo anterior. Porque las personas suelen “leer” primero gestos y palabras de cercanía o de distancia, de escucha o de sordera, lo que, a su vez, favorece la apertura a participar de un proyecto o un trabajo colectivo. Esta disposición ya era considerada incluso en las definiciones visionarias de pensamiento crítico al considerar que quien piensa críticamente, es alguien “capaz de manifestar autonomía para tomar decisiones importantes, de hacer patente su respeto hacia los demás y de comprender las situaciones de la vida” (Boisvert, 2004, p. 35, a partir de Norris y Ennis, 1989; Oviedo y Páez-Martínez (eds.), 2019).

Esta disposición constituye una cualidad del **liderazgo pedagógico**, que consiste en una labor plural que combina visión, intuición y pasión de una o varias personas que comparten un propósito, un modo colaborativo de trabajo y la necesidad de hacer sostenibles las propuestas. Y esto no es fácil porque, entre otras cosas, “el liderazgo que se ejerce suele centrarse en tareas específicas por resolver, mas no en la construcción de una apuesta conjunta en la que muchas personas aportan y también creen (...); y también porque poco tiempo se dedica al diálogo entre pares y no pares sobre la base de reconocer sus propias creencias, actitudes y emociones acerca de ser docente” (Páez-Martínez, 2025, p. 244).



Tanto disposición actitudinal como liderazgo pedagógico fueron categorías emergentes en el estudio, lo que llevó a focalizar aún más la respuesta al problema investigativo: la gestión escolar y la articulación curricular son condiciones obligadas en la minimización de las deudas de aprendizaje y esto se ha demostrado en la investigación que soporta este artículo²; pero la actitud de quienes gestionan estos procesos resulta ser altamente relevante porque imprime vida, “más humanidad”, más comprensión de las personas y esto suma a favor del aprendizaje, por la apertura que genera. Así las cosas, la balanza requiere el conocimiento y las habilidades para gestionar, pero también las actitudes para hacerlo. Y esto tampoco es sencillo, pues toca la historia personal.

La investigación se centró en los ciclos escolares I y II, correspondientes a los grados primero, segundo, tercero y cuarto de la educación básica primaria, cuyo estudiantado oscila entre 6 y 10 años. Se eligió esta población toda vez que las deudas de aprendizaje que se tienen con este grupo de aprendices adquieren una especial relevancia, al tener estos ciclos como propósito “conquistar el gusto, el placer y la alegría de los niños y niñas por estar en la escuela” y, posteriormente, propiciar el reconocimiento y afianzamiento de la identidad (Secretaría de Educación de Bogotá, 2011). No obstante, la investigación evidencia que en el colegio foco de estudio, las deudas de aprendizaje se manifiestan tempranamente en dificultades persistentes en competencias lectoras, comunicativas y socioemocionales, las cuales tienden a profundizarse a lo largo de la trayectoria escolar, constituyéndose en un obstáculo para que las niñas y niños, sientan gusto por aprender y por estar en la institución educativa y esto se constituye en barreras que dificultan cada vez más los aprendizajes y el amor por el conocimiento.

El análisis realizado a los resultados de pruebas externas, como las Pruebas Saber 11°, (ICFES, 2018-2022), aplicadas a un total de novecientos treinta y nueve estudiantes en el lapso mencionado arrojó los resultados que se presentan en la tabla 1:

² Gestión escolar y encadenamiento curricular: un camino para reducir las deudas del aprendizaje con estudiantes de los ciclos I y II del Colegio Alfonso Reyes Echandía IED



Tabla 1. Resultados de las pruebas Saber 11.º en la institución foco de estudio (2018-2022), aplicadas a 939 estudiantes.

Rango de puntaje obtenido	Cantidad de estudiantes
101 - 200	Cincuenta y seis (56)
201 - 300	Setecientos doce (712)
301 - 400	Ciento setenta y uno (171)

Fuente. Elaboración propia a partir de Varela (2026, pp. 75-76).

Este análisis evidencia que la mayor proporción del estudiantado evaluado se concentra en un rango de puntaje comprendido entre 201 y 300 puntos, sobre un total máximo de 500 puntos posibles en la prueba. De igual manera, no se registraron resultados ubicados entre 0 y 100 puntos ni casos situados en el rango superior correspondiente a puntajes entre 400 y 500 puntos. Estos hallazgos ponen de manifiesto los pendientes existentes en torno a la consolidación de los aprendizajes del estudiantado objeto de este análisis.

En la misma línea, otro análisis de carácter comparativo, realizado a partir de los resultados obtenidos en las Pruebas Saber 11º aplicadas entre los años 2019 y 2022 en colegios oficiales (educación pública) y no oficiales (educación privada) de Bogotá, Colombia, evidencia que entre ambos ámbitos escolares persiste una diferencia que oscila entre 28 y 41 puntos. Asimismo, se observa que los colegios no oficiales obtienen, de manera consistente, el promedio más alto en cada uno de los años analizados, tal como se muestra en la tabla 2:

Tabla 2. Comparativo resultados promedio (Bogotá–Bogotá oficial–Bogotá no oficial–Colombia) en pruebas Saber 11º 2019-2022.

Año de aplicación de la prueba	Bogotá Oficial (Educación pública)	Bogotá NO Oficial (Educación Privada)	Diferencia en puntos
2019	256	284	28
2020	248	285	37
2021	255	296	41
2022	259	294	35

Fuente. Elaboración propia a partir de Varela – Reyes (2026, pp. 75-76).

Asimismo, los resultados obtenidos en las pruebas PISA (OCDE, 2022), aplicadas al estudiantado colombiano que culminaba su ciclo escolar obligatorio, evidenciaron que “en los tres dominios [competencias lectoras, matemáticas y científicas], más del 50% de los estudiantes no alcanzaron las

competencias básicas (nivel 2) esperadas en cada una de las áreas” (Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, 2023). De igual manera, los resultados obtenidos en las pruebas Saber 3° y 5° (ICFES, 2017), aplicadas en la institución educativa objeto de estudio, específicamente en Prueba de Lenguaje, la cual fue seleccionada para realizar el análisis debido a la relevancia que tiene el lenguaje en la consolidación de aprendizajes, al constituirse este en un eje transversal para el desarrollo de las demás disciplinas, arrojaron los resultados que se muestran en la tabla 3:

Tabla 3. Resultados de pruebas Saber 3° y 5° en la institución objeto de estudio.

			Insuficiente	Mínimo	Satisfactorio	Avanzado
Jornada	Mañana		30%	34%	25%	12%
Español 3°						
Jornada	Mañana		14%	52%	28%	6%
Español 5°						
Jornada	Tarde	Español	30%	34%	25%	12%
3°						
Jornada	Tarde	Español	14%	52%	28%	6%
5°						

Fuente. Tomado de Varela (2026, p. 80).

Los resultados anteriores se constituyen en una evidencia adicional de las falencias existentes en materia de aprendizajes del estudiantado del sector oficial de Bogotá y, de manera puntual, del estudiantado perteneciente a la institución educativa objeto de estudio. Lo anterior se sustenta en que, en cada uno de los casos analizados, el mayor porcentaje del estudiantado se ubica en el nivel mínimo, mientras que el porcentaje registrado en el nivel insuficiente duplica, en todos los casos, el porcentaje alcanzado en el nivel avanzado dentro del mismo grupo poblacional. Estos análisis permiten observar que un porcentaje significativo del estudiantado de los diferentes grados escolares, tanto a nivel general en las instituciones educativas públicas de Bogotá como de manera puntual en el colegio objeto de estudio, no alcanza los niveles de aprendizaje disciplinarios esperados.

De igual manera, la investigación permitió identificar otras aristas en las que persisten falencias significativas de aprendizaje, las cuales contribuyen a que la deuda de aprendizaje con el estudiantado de los colegios públicos de Bogotá no solo se mantenga en el tiempo, sino que, incluso, tienda a profundizarse con el paso de los años. En este marco, diversos estudios han evidenciado factores estructurales y contextuales que inciden directamente en la configuración de dichas deudas.

González et al. (2017) y Saavedra et al. (2020) por ejemplo, advierten sobre la insuficiente alfabetización en el uso de las nuevas tecnologías; de otra parte, Castaño et al., (2016), colocan el foco en “la incapacidad que tiene el estudiantado para convivir con los demás y con el entorno [manifestadas en] intolerancia, falta de reconocimiento del otro, violencia social” (p. 116), en el mismo sentido el Observatorio de Infancia de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL, 2023), destaca que la conducta suicida y los suicidios consumados en la población escolar, por causas como el maltrato, el abandono, y la constante sensación de tristeza, soledad, desmotivación, desesperanza entre otras que vive el estudiantado, se constituyen aspectos asociados con la dimensión socioemocional que inciden de manera directa en los procesos de aprendizaje del estudiantado.

En la misma línea, Pérez (2018) y González et al. (2016) subrayan las transformaciones y nuevas configuraciones familiares como un factor de impacto educativo; mientras que Eryilmaz y Sandoval (2023), Sandoval-Estupiñán et al. (2008) y Arismendi et al. (2009) ponen en tensión la sobrecarga laboral asignada a los directivos docentes en el nivel rectoral. En conjunto, estos aportes permiten visibilizar la multiplicidad de factores que intervienen en la persistencia de las deudas de aprendizaje con el estudiantado de los ciclos I y II del sector oficial de Bogotá, Colombia, y evidencian la complejidad del fenómeno desde una perspectiva sistémica y multidimensional.

No obstante, como advierte la investigación, estas evidencias no pueden ser interpretadas de manera fragmentada ni reducidas a una lógica meramente evaluativa, sino que deben ser analizadas en tensión con los procesos de gestión escolar, la construcción curricular y las prácticas docentes que las anteceden y las configuran. Ahora, si bien es cierto que las condiciones sociales y económicas de la población escolar no pueden cambiarse, al menos de inmediato, también es cierto que hay labores pedagógicas que no pueden postergarse. Muchos niños, niñas y jóvenes solo tendrán esa única oportunidad de aprender la alfabetización y alfabetidad de la lectura y de las ciencias básicas, por ejemplo, allí en la escuela. La mayoría de ellos pasa once años de su vida temprana sin afincamientos cognitivos ni socioemocionales que los lleven a aprender y, mucho menos, a amar el mismo hecho de aprender. Es entonces cuando la práctica docente y de gestión escolar no pueden omitir lo moral y lo ético del acto educativo, así como tampoco esperar a que los cambios estructurales lleguen de afuera.



En este sentido, los aportes de Fullan (2016, 2020), quien plantea que la mejora educativa sostenible exige una articulación coherente entre el liderazgo pedagógico, el currículo y las prácticas de aula, orientada por un propósito moral explícitamente vinculado con la equidad, son más que pertinentes. De manera convergente, Leithwood (2009) señala que el liderazgo escolar ejerce un impacto indirecto, aunque significativo, sobre los aprendizajes, en la medida en que genera las condiciones organizacionales y culturales necesarias para su desarrollo. En el contexto específico del colegio foco de estudio, la investigación evidencia que la primacía de lo administrativo sobre lo pedagógico, junto con la débil articulación entre los distintos niveles de gestión, incide de manera directa en la persistencia de las deudas de aprendizaje.

Asimismo, desde una perspectiva crítica del currículo, autores como Grundy (2010), Carr y Kemmis (1988) y Perrenoud (2010) coinciden en señalar que los currículos de carácter prescriptivo, descontextualizados y desvinculados de las necesidades reales del estudiantado, tienden a reproducir desigualdades estructurales y a restringir las posibilidades de construcción de aprendizajes significativos. En coherencia con estos planteamientos, la presente investigación propone el concepto de **encadenamiento curricular**, entendido como la articulación coherente y pertinente entre la gestión escolar, el currículo y la práctica docente, como una oportunidad para la reducción de las deudas de aprendizaje en el contexto de los colegios públicos de Bogotá, Colombia.

Finalmente, el estudio subraya que la superación de las deudas de aprendizaje en los ciclos I y II no puede comprenderse ni abordarse al margen de la dimensión socioemocional del estudiantado, ni de la corresponsabilidad entre la escuela, la familia y la política pública educativa (Varela, 2026; Gutiérrez, 2023; Vourinen, 2023; Peire, 2023). “Necesitamos fortalecer a las nuevas generaciones con las habilidades socioemocionales necesarias para desplegar proyectos de vida sanos, con bienestar y con compromiso social” (Peire, 2023, p. 110), mientras que, de modo paralelo, los mismos docentes y directivos docentes hacen lo propio.

METODOLOGÍA

La investigación que sustenta este artículo se desarrolló desde el paradigma de la teoría crítica, en tanto buscó comprender e interpretar de manera crítica las dinámicas escolares que inciden en la configuración de las deudas de aprendizaje en la educación pública y, a partir de ello, generar aportes orientados a su

transformación. Desde esta perspectiva, el conocimiento se concibe como una construcción histórica y socialmente situada, atravesada por relaciones de poder, valores y condiciones culturales e institucionales que configuran las prácticas educativas (Guba & Lincoln, 2012). Bajo esta mirada, las deudas de aprendizaje fueron comprendidas no como un fenómeno individual ni exclusivamente asociado al desempeño estudiantil, sino como una problemática compleja vinculada a las prácticas de gestión escolar, las decisiones curriculares y las mediaciones pedagógicas presentes en las instituciones educativas.

La revisión de literatura afín al problema investigativo se hizo bajo los siguientes términos de entrada en español: gestión escolar, currículo escolar y práctica docente, usando buscadores especializados como Dialnet, SciELO, Redalyc, Scopus, ERIC y repositorios como Ciencia Unisalle de la Universidad de La Salle, RIDUM Repositorio Institucional Universidad de Manizales, Red Colombiana de Información Científica RedCol. Y con un delimitante temporal de 15 años, entre 2010 y 2025, abordando el ámbito de la educación pública en el nivel de básica primaria o sus niveles equivalentes.

En coherencia con este posicionamiento epistemológico, la investigación adoptó un enfoque cualitativo, orientado a comprender los significados, experiencias y comprensiones construidas por los actores educativos en torno al aprendizaje, el currículo y la gestión escolar. Este enfoque permitió acceder a las perspectivas subjetivas y a las interpretaciones elaboradas por los participantes acerca de los factores que favorecen u obstaculizan los procesos de aprendizaje del estudiantado de los ciclos I y II de la educación básica primaria en el sector oficial de Bogotá D.C.

La apuesta metodológica se fundamentó en una perspectiva crítico-hermenéutica, entendida como una vía investigativa orientada a interpretar críticamente las experiencias y discursos de los sujetos participantes, reconociendo las tensiones estructurales, pedagógicas y organizacionales que atraviesan las realidades escolares. Esta perspectiva favoreció no solo la comprensión de los significados atribuidos por los participantes a sus prácticas y experiencias, sino también la problematización de las condiciones institucionales que contribuyen a la persistencia de las deudas de aprendizaje.

El estudio se desarrolló en una institución educativa pública de Bogotá D.C., tomada como foco principal de investigación, particularmente en los ciclos I y II de educación básica primaria. No obstante, los hallazgos centrales que sustentan este artículo emergieron principalmente de las entrevistas en

profundidad realizadas a gestores escolares del nivel rectoral reconocidos por sus prácticas destacadas de liderazgo y gestión educativa en el contexto de la educación pública de Bogotá. La elección de estos participantes respondió al interés investigativo de comprender, desde voces expertas y situadas, cuáles son las condiciones de la gestión escolar y del currículo que favorecen u obstaculizan los aprendizajes del estudiantado.

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo intencional, orientado por criterios de pertinencia y riqueza informativa. Participaron tres gestores escolares del nivel rectoral reconocidos por el desarrollo de buenas prácticas de gestión escolar en instituciones oficiales de Bogotá D.C. Adicionalmente, como parte del proceso investigativo general, se realizaron grupos focales con docentes, directivos docentes y familias vinculadas a los ciclos I y II de la institución foco de estudio, así como análisis de documentos institucionales. Sin embargo, para los propósitos analíticos de este artículo, se privilegió la información derivada de las entrevistas en profundidad, dado que estas permitieron identificar con mayor densidad interpretativa las concepciones, tensiones y comprensiones asociadas al liderazgo pedagógico y a la disposición actitudinal en la gestión escolar.

Las entrevistas en profundidad se diseñaron a partir de un guion semiestructurado elaborado en coherencia con la pregunta problema de la investigación: ¿Cuáles son los lineamientos que se deben tener en cuenta para construir un currículo que permita reducir las deudas de aprendizaje con los estudiantes de los ciclos I y II de los colegios distritales de Bogotá D.C.? El propósito de estas entrevistas fue identificar elementos fundamentales de la gestión y del currículo escolar que, desde la experiencia y opinión de gestores escolares reconocidos, favorecen o limitan los procesos de aprendizaje.

El guion de entrevista se estructuró en seis núcleos temáticos: trayectoria profesional y formación académica; experiencia docente y directiva; concepciones sobre el aprendizaje en los ciclos I y II; comprensión del currículo escolar; concepciones y prácticas de gestión escolar; y recomendaciones orientadas al fortalecimiento de la gestión y los aprendizajes. Estas dimensiones permitieron explorar aspectos relacionados con las concepciones de aprendizaje, las barreras y oportunidades para aprender, la relación entre currículo y aprendizaje, los modelos de liderazgo escolar, el perfil del gestor educativo y las transformaciones necesarias en las prácticas de gestión escolar.

La producción de información se complementó con un análisis documental de fuentes institucionales _entre ellas el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), planes de estudio y documentos de planeación pedagógica_ y con la realización de grupos focales con actores escolares vinculados a los ciclos I y II. Estas técnicas permitieron ampliar la comprensión contextual del fenómeno estudiado y fortalecer el proceso de triangulación de la información.

El análisis de los datos se realizó mediante el Método Comparativo Constante (Valles, 1999), estrategia analítica que posibilitó un proceso sistemático de codificación, comparación y refinamiento progresivo de categorías. Inicialmente se efectuó una lectura abierta de la información obtenida en las entrevistas y demás técnicas de producción de información, identificando unidades de significado relacionadas con los ejes centrales de la investigación: gestión escolar, currículo y aprendizaje. Posteriormente, estas unidades fueron agrupadas y contrastadas de manera permanente, permitiendo la integración de categorías analíticas emergentes.

En una segunda fase, las categorías fueron refinadas e interpretadas a la luz de los referentes teóricos que sustentaron la investigación, particularmente aquellos vinculados al liderazgo pedagógico, la teoría crítica del currículo y la gestión escolar. Este proceso permitió identificar relaciones significativas entre las concepciones de los participantes y las prácticas institucionales descritas en sus relatos. Finalmente, se delimitaron las categorías centrales que dieron lugar a los hallazgos analíticos del estudio, entre ellas la relevancia de la disposición actitudinal en el ejercicio de la gestión escolar y su incidencia en la construcción de prácticas pedagógicas orientadas a la mejora de los aprendizajes.

Con el propósito de fortalecer la rigurosidad investigativa, se desarrolló un proceso de triangulación entre técnicas, fuentes y actores participantes. Asimismo, se mantuvo una actitud reflexiva permanente frente al proceso interpretativo y frente a las implicaciones éticas y políticas derivadas de la investigación en contextos educativos públicos.

En términos éticos, la investigación garantizó la participación voluntaria de los actores involucrados, así como la confidencialidad y el manejo responsable de la información suministrada. Todos los participantes fueron informados sobre los propósitos académicos de la investigación y autorizaron el uso de sus relatos con fines investigativos y de producción académica.



Hallazgos y discusión

El análisis de la información recolectada arrojó un conjunto de hallazgos importantes que colocan de manifiesto la existencia de tensiones persistentes en el desarrollo de las prácticas de gestión escolar y su incidencia directa en las apuestas curriculares, las prácticas docentes y los aprendizajes del estudiantado. Estos hallazgos se tomaron como base para la formulación de los **lineamientos de gestión escolar**, que se derivan de la investigación y que se entregan a la comunidad académica como oportunidades que pueden aportar de manera significativa a la reducción de las deudas de aprendizaje en el ámbito de la educación escolar oficial de Bogotá D. C.

Lineamiento uno. Disposición actitudinal favorable para la gestión escolar.

En primera medida, y muy cercano a los resultados obtenidos en otras investigaciones y a las advertencias de los estudiosos del tema, se encontró que las instituciones educativas requieren que sus gestores desarrollen procesos de liderazgo relacionales y distribuidos que aporten a la consolidación de culturas de liderazgo dentro de las instituciones (UNESCO, 2025; Fullan, 2020; Fullan, 2016; Bolívar, 2010a; Bolívar, 2010b; Álvarez, 1998). De igual manera, la necesidad de una comunicación asertiva y eficaz (Bacasehua-Saavedra et al., 2025; Vásquez, 2018) y la capacidad de construir y mantener relaciones interpersonales cordiales (Ramírez & Tesén, 2022).

Junto a esto, un hallazgo que dista de los usuales resultados consiste en la importancia que reviste la disposición actitudinal de quien gestiona, principalmente en el nivel rectoral (aunque se logra ver algo similar en la gestión curricular del mismo docente). El análisis realizado permitió develar de una parte que, aunque existe un discurso a nivel rectoral que reconoce la importancia de gestionar centrando la dimensión pedagógica, en la práctica hay una tendencia a privilegiar la gestión desde lo administrativo y normativo, desconociendo o minimizando el protagonismo del aspecto pedagógico y el acompañamiento relacional a los procesos de orden curricular.

La ausencia u opacidad de una disposición actitudinal al trabajo colaborativo y a la escucha impide que al interior de las instituciones se vivencie una corresponsabilidad y una participación activa de los diferentes actores escolares, lo que lleva a la consolidación de prácticas de gestión fragmentadas, desarticuladas de las apuestas curriculares y las prácticas docentes, con escasa incidencia en la mejora de los aprendizajes del estudiantado. Los hallazgos permitieron identificar que la gestión escolar,



predominantemente en el nivel rectoral, continúa privilegiando patrones individualistas y jerárquicos, desconociendo oportunidades valiosas como la consolidación de comunidades de aprendizaje que fortalezcan los procesos colectivos de reflexión crítica y pedagógica dentro de las instituciones (Day, 2021); y la disposición actitudinal como condición ética (Bárcena & Mélich, 2014), moral (Fullan, 2020), política y pedagógica para el ejercicio de la gestión escolar.

Lineamiento dos. Reconocimiento de la necesidad de vincular la dimensión socioemocional al currículo escolar.

Se observó una escasa incorporación de la dimensión socioemocional en las apuestas curriculares, de modo deliberado y articulado al plan de estudios. En otras palabras, la ausencia de una apuesta curricular que integre de manera rigurosa, transversal y continua la dimensión socioemocional. Los hallazgos destacan que el estudiantado presenta niveles altos de desmotivación, afectación emocional y desconexión con los procesos escolares, situaciones que se constituyen en obstáculos en la consolidación de los aprendizajes del estudiantado.

En el mismo sentido, se logró identificar que la gestión escolar adolece de recursos actitudinales para asumir los aspectos socioemocionales como problemáticas estructurales que inciden de manera directa en el aprendizaje del estudiantado. Por el contrario, se encontró que la dimensión socioemocional tiende a ser asumida como algo aislado o ajeno a las prácticas de gestión escolar, a la apuesta curricular y por consiguiente a las prácticas docentes, fenómeno que aporta a que las deudas de aprendizaje no se reduzcan y por el contrario se mantengan o aumenten.

La información analizada destacó la necesidad de que la dimensión socioemocional sea asumida de manera transversal en las apuestas curriculares, entendida esta como la base de todo el proceso educativo (Verdera-Albiñana, 2019; Gutiérrez, 2023; Peire, 2023). También se encontró que, para que el estudiantado pueda aprender más y mejor, el ambiente escolar y los ambientes de aprendizaje donde se desarrollen los procesos de enseñanza deben ser espacios de confianza y de acogida (Páez-Martínez, 2017); como dice Luna (2019): "para aprender hay que sentirse seguro" (Luna, 2019); o como lo afirmó Carl Rogers desde un enfoque humanista: "los niños aprenden mejor cuando se sienten escuchados y valorados" (1969); o más atrás en el tiempo, como lo expresó Juan Bosco: "No basta amar a los jóvenes;

es preciso que ellos sepan que son amados” (c. 1877, Carta desde Roma), “sin confianza y amor no puede haber verdadera educación” (1955).

Otros aspectos relevantes, asociados con la necesidad de vincular la dimensión socioemocional a los currículos escolares, tienen que ver con los sentimientos de tristeza, soledad, desmotivación, desesperanza (Observatorio de Infancia de la Universidad Nacional de Colombia & Secretaría de Educación del Distrito, 2023), frustración, desmotivación y ansiedad (Martínez et al., 2025) identificados en población en edad escolar, además del alto número de alertas reportadas por las instituciones educativas del ámbito de la educación escolar pública, relacionadas con conductas suicidas (Secretaría de Educación de Bogotá – Observatorio de Convivencia, 2025).

Este conjunto de hallazgos, permite reconocer que promover las competencias emocionales tiene posibilidades para aumentar el entusiasmo, la energía y el interés en el estudiantado (Barragán et al., 2021). Así las cosas, la vinculación real y seria de la dimensión socioemocional a los currículos escolares se constituye en un imperativo ético (Bárcena y Mélich, 2014), moral (Fullan, 2020) y pedagógico para la educación escolar pública de Bogotá, toda vez que su propósito se orienta a reducir las deudas de aprendizaje que se tienen con el estudiantado.

En últimas, el reconocimiento de la dimensión socioemocional como un eje central de las prácticas de gestión escolar, del currículo y de la práctica docente, y no como un componente accesorio o complementario, es necesario. Los hallazgos de la investigación permiten afirmar que la ausencia de esta integración se configura como un factor que amplía las deudas de aprendizaje y afecta el bienestar integral del estudiantado.

Lineamiento tres. Reconocimiento de la necesidad de una formación docente situada y contextualizada.

Hay limitaciones en la formación de los directivos escolares y de docentes en el liderazgo pedagógico. Se ponen de manifiesto debilidades estructurales en la formación de los directivos docentes, especialmente en el rol rectoral, relacionadas con el liderazgo pedagógico y el acompañamiento a las prácticas docentes. Se evidencia que una parte significativa de los rectores accede al cargo sin experiencia previa en cargos directivos docentes y/o procesos formativos que les permitan comprender la gestión escolar como una práctica pedagógica situada y contextualizada.



Esta situación deriva en prácticas de gestión, en el nivel rectoral, centradas en el cumplimiento de funciones operativas, con escasa capacidad para orientar procesos de innovación, transformación curricular y reflexión crítica sobre la práctica docente. Asimismo, se identifican limitaciones para liderar procesos de formación docente situada, lo que debilita la articulación entre gestión escolar, apuesta curricular, práctica docente y mejora de los aprendizajes.

De igual manera, se encontró que existe la necesidad de que los docentes mantengan una formación permanente formal (en programas de formación en instituciones formales) y continua (aprender de los pares), direccionada a la consolidación de ambientes de aprendizaje amigables (Pozo, 2008), teniendo en cuenta la importancia que estos tienen en el bienestar y el aprendizaje propios y del estudiantado (Unicef, 2022). De igual modo, la necesidad de potenciar el desarrollo de un pensamiento crítico y de reflexión sobre la práctica (Day, 2021; Oviedo y Páez-Martínez, 2019 (eds.)). Otros elementos que surgieron en los hallazgos y que merecen ser tenidos en cuenta en relación con la formación de los directivos docentes y los docentes fueron las competencias digitales, socioemocionales y ciudadanas; y herramientas para atender de manera asertiva desde cada rol la diversidad y la inclusión.

Estos hallazgos permitieron reconocer que el fortalecimiento de la ética (Bárcena y Mélich, 2014), la moral (Fullan, 2020) y la vocación profesional deben ser un aspecto central que mueva la formación docente, a la vez que se constituyen en el insumo central para la formulación del tercer lineamiento de gestión, que reconoce la necesidad de que los directivos docentes y los docentes accedan a una formación situada, continua y contextualizada.

En conjunto, los hallazgos de la investigación evidencian que las problemáticas de la gestión escolar en el rol de los directivos docentes y de manera puntual en el nivel rectoral no pueden comprenderse de manera reducida a aspectos técnicos o administrativos. Por el contrario, revelan la necesidad de una transformación profunda donde la gestión escolar se entienda como una práctica pedagógica, ética y política, estrechamente vinculada a la formación desde el nivel pre gradual de los directivos docentes, al liderazgo pedagógico, a la construcción de currículos situados que integren de manera seria y transversal la dimensión socioemocional y a la práctica docente, asumir la formación del rectorado de esta manera “no solo mejora la gestión institucional, sino que impulsa una cultura de liderazgo crítico y humanista, capaz de



movilizar aprendizajes significativos y equidad educativa” (Varela-Reyes & Páez-Martínez, 2026, p. 320).

Desde esta perspectiva, los lineamientos de gestión formulados como producto de esta investigación emergen no como prescripciones normativas, sino como respuestas analíticas, fundamentadas en los hallazgos y su respectivo análisis crítico, orientadas a contribuir a la reducción de las deudas de aprendizaje y al fortalecimiento de una gestión escolar con sentido pedagógico.

CONCLUSIONES

La gestión escolar desarrollada por los directivos docentes y de manera puntual por el rectorado presenta algunas prácticas que poco favorecen la mejora de los aprendizajes del estudiantado. De manera particular, se evidencia una orientación predominante de la labor directiva en el nivel rectoral hacia el cumplimiento de funciones administrativas, desatendiendo el liderazgo pedagógico y el acompañamiento asertivo a los procesos curriculares y las prácticas docentes. Este predominio de lo administrativo configura un escenario de fragmentación institucional que obstaculiza la consolidación de propuestas curriculares coherentes, encadenadas y contextualizadas, afectando de manera directa el aprendizaje del estudiantado.

Los lineamientos de gestión formulados se conciben como orientaciones estratégicas derivadas del proceso de investigación, que pueden aportar de manera significativa a la mejora de los aprendizajes y en consecuencia a la reducción de las deudas de aprendizaje que se tiene con el estudiantado del sector de la educación oficial de Bogotá D.C. En este sentido, el primer lineamiento, referido a la necesidad de una disposición actitudinal favorable para la gestión escolar, se orienta a visualizar la necesidad de promover una gestión sustentada en el liderazgo distribuido, la comunicación asertiva y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales, como condiciones indispensables para el desarrollo de prácticas de gestión asertivas que aporten al aprendizaje.

El segundo lineamiento, orientado al reconocimiento de la dimensión socioemocional como componente estructural del currículo, se fundamenta en la evidencia de que la ausencia de una integración consciente, sistemática y transversal de este componente incide negativamente tanto en los procesos de enseñanza como en los aprendizajes del estudiantado. En este sentido, se concluye que las apuestas curriculares no pueden limitarse a la organización de contenidos, tiempos y recursos, sino que deben asumir de manera



explícita la responsabilidad de propiciar ambientes de aprendizaje que reconozcan la integralidad del sujeto, incorporando la dimensión socioemocional como eje constitutivo de las apuestas curriculares.

El tercer lineamiento pone de relieve la necesidad de una formación docente situada y contextualizada, estrechamente articulada con las prácticas reales que se desarrollan en las instituciones educativas. La investigación permite concluir que los procesos formativos desarticulados del contexto institucional y desvinculados de la reflexión crítica sobre la práctica docente tienen un impacto limitado en la mejora de los aprendizajes. Por el contrario, la formación continua, colectiva y contextualizada del profesorado emerge como un factor clave para fortalecer las prácticas docentes, favorecer la apropiación curricular y contribuir a la reducción de las deudas de aprendizaje.

De manera transversal, los resultados evidencian una carencia significativa en la formación específica de los directivos docentes rectores para el ejercicio de una gestión escolar integral, asertiva y pertinente. Esta insuficiencia formativa incide directamente en la dificultad para articular de manera coherente los aspectos administrativos con los pedagógicos, así como en la limitada capacidad para ejercer un liderazgo pedagógico sostenido y orientado a la mejora de los aprendizajes. En este sentido, la investigación concluye que la formación de los gestores educativos debe constituirse en un eje estructural de las políticas y prácticas institucionales, orientada al desarrollo de competencias pedagógicas, organizacionales y socioemocionales que posibiliten el desarrollo de prácticas de gestión asertivas, que aporten a la mejora del aprendizaje del estudiantado.

Finalmente, se concluye que el fortalecimiento del liderazgo de los directivos docentes no se puede limitar a procesos de liderazgo de orden distribuido, sino que debe direccionarse específicamente a una formación desde el nivel pre gradual asociada al liderazgo pedagógico como condición ineludible para la transformación de la gestión escolar. Desde esta perspectiva, los lineamientos de gestión construidos a partir de los resultados de la investigación aportan un marco analítico y propositivo que permite repensar la gestión escolar en el nivel rectoral como un proceso que exige una disposición actitudinal favorable, donde el liderazgo pedagógico se constituya en el eje central que orienta estas prácticas.

Declaración ética

En la elaboración de este artículo se empleó inteligencia artificial generativa (ChatGPT) exclusivamente como herramienta de apoyo para la mejora de la redacción académica y la optimización del estilo



lingüístico, especialmente en la sección de la metodología. El contenido conceptual, el análisis crítico, la interpretación teórica, la selección de fuentes, así como las conclusiones presentadas, son responsabilidad exclusiva de las autoras. En ningún caso la inteligencia artificial sustituyó el juicio académico, la reflexión intelectual ni la autoría humana del trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarez, M. (1998). *El liderazgo de la calidad total*. Editorial Escuela Española.

Ávila, R. & Sáenz, J. (2009). La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia.

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 7(2): 1639-1674.

<https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/2913>

Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico*. Fondo de Cultura Económica.

Bolívar, A. (2010a). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. En: *Psicoperspectivas individuo y sociedad*, 9(2), 9-33.

<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>

Bolívar, A. (2010b). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. En: *Magis*, 3(5), 79-106.

Bosco, J. (1877). *Carta desde Roma*. En *Memorias biográficas de San Juan Bosco*. Turín: Sociedad Salesiana.

Bosco, J. (1955). *El sistema preventivo en la educación de la juventud*. Editorial CCS. (Texto original publicado en 1877).

Casas Urueta, C. M. (2025). Gestión académica para fomentar una educación inclusiva de calidad en las escuelas públicas. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 5(12), 45–55.

<https://doi.org/10.53595/rlo.v5.i12.122>

Escobar Vilá, A., Sánchez, D., Escandón, J. C., & Ríos, B. (2023). Toma de decisiones en la educación: el llamado a la acción de la evidencia. *Análisis Político*, (107), 35–52.

<https://doi.org/10.15446/anpol.v36n107.112543>

Franco, A., Guarín, A., Medina, C., & Posso, C. M. (2023). Políticas de país y logros de regiones: el



- caso de la calidad de la educación secundaria en Colombia. *Revista de Economía Institucional*, 25(49), 27–74. <https://doi.org/10.18601/01245996.v25n49.03>
- Fullan, M. (2016). *La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto*. Ediciones Morata.
- Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. Morata.
- Gutiérrez, C. (2023). Volver a ser humanos el resto del siglo XXI, en *Cuadernos de Pedagogía*, 542, 86-91.
- Kettell, J. (2023). Encontrar armonía en tiempos desafiantes: Mindfulness y SEI como herramientas para el autocuidado, en *Cuadernos de Pedagogía*, 542, 100-109.
- Meza, J. y Páez-Martínez, R. (eds.), (2016). *Familia, escuela y desarrollo humano. Rutas de investigación educativa*. Universidad de La Salle y CLACSO.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2023, diciembre, 5). Pruebas PISA 2022: Colombia, un sistema educativo resiliente que requiere cambios estructurales para mejorar su calidad. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/417751:Pruebas-PISA-2022-Colombia-un-sistema-educativo-resiliente-que-requiere-cambios-estructurales-para-mejorar-su-calidad>
- Ortega Santillán, G., Vilchis Esquivel, P., & Ortega Santillán, M. E. (2025). La calidad educativa con influencia de la estructura familiar. *Desarrollo sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación*, 7(66), 46-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10134099>
- Oviedo, P. y Páez-Martínez, R. (eds.). (2019). *Pensamiento crítico en la educación. Propuestas investigativas y didácticas*. Bogotá: Universidad de La Salle y CLACSO. En: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20181009102448/educacionfamiliar.pdf>
- Páez-Martínez, R. (2017). *Lo mítico en la formación de los niños. Una propuesta para integrar lo imaginario, la narrativa, la comunicación, el rito, la memoria y lo estético en la escuela*. CLACSO. En: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20181009103254/lomiticoenlafor.pdf>



- Páez-Martínez, R. (2025). “Consideraciones para un modelo sostenible de coformación docente”. En: *Secuencias formativas: escenario con propósito para la coformación docente*, Rusby M. (ed.). Ediciones Unisalle. <https://doi.org/10.19052/9786287645813>
- Páez-Martínez, R. y Oviedo, P. (2020). Introducción. En R. Páez-Martínez, R. y P. Oviedo (Eds.), *Pensamiento crítico en la educación: propuestas investigativas y didácticas* (pp. 25-26). Universidad de La Salle. https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana-cm/libro_detalle.php?id_libro=2441
- Peire, J. (2023). Un abordaje holístico del desarrollo de habilidades socioemocionales, en *Cuadernos de Pedagogía*, 542, 110-115.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Charles Merrill Publishing Company.
- Varela Reyes, N. J., & Páez-Martínez, R. M. (2026). Problemáticas persistentes de la gestión escolar en Colombia: Ausencia de liderazgo pedagógico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 10(2), 313-335. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i2.23057
- Varela-Reyes, N. J. (2026). Gestión escolar y encadenamiento curricular: un camino para reducir las deudas del aprendizaje con estudiantes de los ciclos I y II del Colegio Alfonso Reyes Echandía IED. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de La Salle.
- Vásquez Rodríguez, F. (2026). *La actitud de escucha*. CELAM.
- Vourinen, K. (2023). See the good!: un enfoque para la educación positiva basado en fortalezas personales, en *Cuadernos de Pedagogía*, 542, 92-99.

