



Calidad educativa. Un sistema categorial contra la inflación conceptual, en defensa del pluralismo teórico

Mariano Narodowski*  
Christian Caruso**  
Olivia Brau***  

Recibido: 06 de noviembre de 2025
Evaluado: 14 de abril de 2026
Publicado: 01 de julio de 2026

Tipología: artículo de investigación

Resumen

Este artículo propone un sistema categorial para reducir la polisemia del concepto de *calidad educativa* y hacer comparables sus usos en la investigación educacional. A partir de una reconstrucción conceptual que vincula la noción filosófica de *qualitas* con su masificación contemporánea asociada a lenguajes administrativos, economías de la eficiencia y retóricas de gestión, se argumenta que la ambigüedad del término obstaculiza la acumulación de conocimiento comparativo y habilita efectos normativos implícitos en la elección de definiciones. Sobre esa base, se formulan cinco categorías analíticas hipotéticas: calidad como transmisión de valores, como distribución de insumos, como proceso, como resultados y como satisfacción de la demanda. La propuesta se contrasta empíricamente mediante una revisión documental de la totalidad de la producción de la *Revista Colombiana de Educación* (95 números, 1978–2025), identificando 43 textos pertinentes (2.6 % del total) y clasificándolos según el esquema categorial, con registro adicional de enfoques híbridos y críticos. Los hallazgos muestran predominio de la calidad entendida como resultados, alta presencia de perspectivas críticas y ausencia de estudios cuyo eje principal sea la satisfacción de la demanda, aunque esta aparece en combinaciones híbridas. Se concluye que el sistema categorial no elimina la dimensión normativa del concepto, pero la vuelve explícita y operativa, lo que permite identificar posiciones, detectar desplazamientos históricos y transformar un signifiante inflacionado en una herramienta analítica para los estudios comparados.

Palabras clave

teoría; teoría de la educación; conceptualización; formación del concepto; calidad de la educación

* Doctor en Educación, Universidade Estadual de Campinas, Brasil. Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires, Argentina. mnarodowski@utdt.edu

** Magíster en Políticas Educativas, Universidad Torcuato Di Tella. Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires, Argentina. christian.caruso@bue.edu.ar

*** Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires, Argentina. obrau@mail.utdt.edu

Educational Quality. Categorical System against Conceptual Inflation, in Defense of Theoretical Pluralism

Abstract

This article proposes a categorical system to reduce the polysemy of the concept of *educational quality* and to render its uses in educational research comparable. Building on a conceptual reconstruction that links the philosophical notion of *qualitas* with its contemporary diffusion associated with administrative language, economies of efficiency, and managerial rhetoric, it argues that the ambiguity of the term hinders the accumulation of comparative knowledge and enables implicit normative effects in the choice of definitions. On this basis, five hypothetical analytical categories are formulated: quality as the transmission of values, as the distribution of inputs, as process, as outcomes, and as satisfaction of demand. The proposal is empirically tested through a documentary review of the entire body of publications of the *Revista Colombiana de Educación* (95 issues, 1978–2025), identifying 43 relevant texts (2.6 % of the total) and classifying them according to the categorical scheme, with additional registration of hybrid and critical approaches. The findings show the predominance of quality understood as outcomes, a strong presence of critical perspectives, and the absence of studies whose primary focus is satisfaction of demand, although this dimension appears in hybrid combinations. The article concludes that the proposed categorical system does not eliminate the normative dimension of the concept but makes it explicit and operational what allows the mapping of positions, the identification of historical shifts, and the transformation of an inflated signifier into an analytical tool for the comparative study of educational quality.

Keywords

educational quality; concept formation; theoretical frameworks; educational theories; definitions

Qualidade educativa. Sistema categorial contra a inflação conceitual, em defesa do pluralismo teórico

Resumo

Este artigo propõe um sistema categorial para reduzir a polissemia do conceito de *qualidade educacional* e tornar comparáveis seus usos na pesquisa educacional. A partir de uma reconstrução conceitual que articula a noção filosófica de *qualitas* com sua difusão contemporânea associada as linguagens administrativas, economias da eficiência e retóricas gerenciais, argumenta-se que a ambiguidade do termo dificulta a acumulação de conhecimento comparativo e habilita efeitos normativos implícitos na escolha das definições. Com base nisso, formulam-se cinco categorias analíticas hipotéticas: qualidade como transmissão de valores, como distribuição de insumos, como processo, como resultados e como satisfação da demanda. A proposta é testada empiricamente por meio de uma revisão documental da totalidade da produção da *Revista Colombiana de Educação* (95 números, 1978–2025), identificando-se 43 textos pertinentes (2,6 % do total) e classificando-os segundo o esquema categorial, com registro adicional de abordagens híbridas e críticas. Os achados mostram a predominância da qualidade entendida como resultados, a forte presença de perspectivas críticas e a ausência de estudos cujo eixo principal seja a satisfação da demanda, embora essa dimensão apareça em combinações híbridas. Conclui-se que o sistema categorial proposto não elimina a dimensão normativa do conceito, mas a torna explícita e operativa, o que permite mapear posições, identificar deslocamentos históricos e transformar um significante inflacionado em uma ferramenta analítica para o estudo comparado da qualidade educacional.

Palavras-chave

qualidade educacional; formação de conceitos; marcos teóricos; teorias educacionais; definições

Para citar este artículo:

Narodowski, M., Caruso, C. y Brau, O. (2026). Calidad educativa. Sistema categorial contra la inflación conceptual, en defensa del pluralismo teórico, *Revista Colombiana de Educación*, (100), e24020, <https://doi.org/10.17227/rce.num100-24020>

Introducción

Cuando se analiza la educación escolar contemporánea, aparece una convicción ampliamente compartida: la necesidad de mejorar su calidad. Diversos actores —especialistas académicos, organismos internacionales, gobiernos, ONG y sindicatos docentes— coinciden en diagnosticar la baja calidad de los sistemas educativos, el deterioro institucional y la persistencia de políticas poco orientadas a la mejora. Del mismo modo, se difunden ejemplos considerados exitosos que se presentan como modelos de referencia. Como señala Figueiredo (2025), la preocupación por la calidad de la educación ha sido constante desde finales del siglo xx, dado el lugar central que ocupa la educación en las sociedades modernas.

En ese marco discursivo, se repiten como certezas una serie de prescripciones pedagógicas y de gestión: es necesario contar con docentes altamente calificados, invertir en su formación profesional; disponer de recursos materiales adecuados y actualizados, desde condiciones edilicias hasta tecnología digital; garantizar el acceso universal a una enseñanza de calidad; atender las necesidades de cada estudiante; fortalecer el vínculo entre familia y escuela; y adecuar la enseñanza al mundo digital del siglo xxi. De acuerdo con Sass *et al.* (2025), el concepto de calidad educativa puede entenderse en función del porqué, el qué, el cómo, el dónde y el con quién se enseña y se aprende, lo que explica su persistente ambigüedad en los debates contemporáneos.

Resulta imposible enumerar todas estas consignas, algunas más plausibles que otras. Sin embargo, cuando se intenta precisar qué significa realmente calidad educativa, aparecen vacíos conceptuales y oscilaciones semánticas. Lo evidente no siempre es transparente: el término refuerza su carácter polisémico y se utiliza como un supuesto autosuficiente que rara vez se problematiza.

De allí surge la necesidad de teorizar el concepto de *calidad en educación*, para que no funcione como un paraguas bajo el cual se inscriba cualquier contenido. Se trata de dotar al término de una especificidad que enriquezca el debate académico y que precise qué se promueve, qué se busca mejorar y qué se pretende cuestionar. Este estudio recoge viejas preocupaciones (Narodowski, 1996) en línea con recientes revisiones bibliométricas (Taraza *et al.*, 2024), que abordan la multiplicidad de significados de la calidad educativa.

El objetivo de este artículo es sistematizar un conjunto de categorías analíticas sobre el concepto de *calidad educativa* a partir de los artículos publicados por la *Revista Colombiana de Educación* a lo largo de toda su trayectoria editorial, dada la historia y la relevancia de la publicación y su creciente impacto bibliométrico.

La revista —fundada en 1978 y editada por la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)— es una publicación académica periódica y arbitrada dedicada a la difusión de investigaciones inéditas, revisiones sistemáticas y estudios teóricos en educación y pedagogía. Está dirigida a especialistas, docentes y estudiantes de grado y posgrado en educación, ciencias sociales y humanidades, y constituye una referencia nacional e internacional.

La revista opera bajo una política de acceso abierto conforme a la definición de la Budapest Open Access Initiative (BOAI), distribuye sus contenidos con licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 4.0 Internacional y asigna DOI a todos sus artículos. Desde 2024 publica cuatro números anuales, algunos con dossier temático. Acepta trabajos en español, inglés, portugués y francés, y mantiene una tasa de aceptación aproximada del 20 % (UPN, 2025).

Está indexada en numerosas bases latinoamericanas y fue aceptada en 2018 en Scopus (Elsevier) (UPN, 2025). En 2019, su factor de impacto correspondió al cuarto cuartil (Q4); en 2020-2021, al tercero (Q3), y, en 2022-2024, nuevamente al cuarto (Q4).

En resumen, la sistematización ofrecida pretende brindar un marco conceptual operativo que permita ordenar la diversidad de enfoques y facilitar comparaciones entre investigaciones.

Ventajas de un sistema categorial de la calidad educativa

Una primera aproximación etimológica remite al latín *qualitas*, término introducido por Cicerón como traducción del griego *poiótēs* (ποιότης), categoría desarrollada en la filosofía clásica para designar aquello que responde a la pregunta por el “qué tipo de cosa es” algo, es decir, el conjunto de propiedades o atributos que caracterizan a un ente (Ferrater-Mora, 2004). Esta definición plantea, al menos, dos problemas: por un lado, qué significa considerar algo como *inherente* o *natural* en educación; por otro, el término ya implica una valoración, pues permite juzgar la calidad educativa con base en aquello que le sería propio, aunque todavía no esté definido.

Ausente en la tradición pedagógica, el concepto de *calidad educativa* comienza a masificarse recién en la segunda mitad del siglo xx. Su incorporación significó una importación epistemológica desde la administración y la ingeniería de procesos (Anttila y Jussila, 2017), ámbitos en los que la calidad se concibe como resultado o producto final. Esta genealogía, que va desde el sentido filosófico de *cualidad* hasta su importación administrativa centrada en el producto, evidencia la coexistencia de acepciones inconmensurables y justifica la adopción de un sistema comparativo que ordene esas variaciones sin imponer una definición normativa única.

Desde la economía industrial, la calidad se asocia a un producto determinado, y son las funciones de producción las que intentan determinar cuáles son las variables que mejor la explican en relación con el precio: en una economía de mercado, se trata de ofrecer productos de mayor calidad a menor costo. Como consecuencia, la calidad suele venir asociada a la eficiencia: se trata de producir mejores bienes con menores recursos.

En los marcos administrativos o de marketing, la calidad se vincula a la satisfacción de la demanda de consumo más que a una cualidad intrínseca del objeto. Como advierten Hackman y Wageman (1995), muchas veces esta retórica tiene más peso que su aplicación técnica, y pocas veces se implementan sus prescripciones completas. El resultado es que el concepto de *calidad educativa* se muestra como polisémico, con usos políticos, técnicos e ideológicos diversos.

Autores como Tawil, Akkari y Macedo (2012) reconocen la existencia de un *laberinto lexical*, del cual intentan salir mediante una definición normativa del *deber ser* de la calidad educativa. Incluso existe una vasta producción académica que no busca operacionalizar el concepto, sino interrogar su uso como herramienta. Gentili (1995), por ejemplo, analiza su papel en la sustitución del lenguaje político por un lenguaje técnico o en la introducción de modelos neoliberales.

Esta ambigüedad constituye un obstáculo para el análisis sistemático. Durante décadas, cada institución, corriente teórica o investigador utilizó la noción según sus propios supuestos, lo que dificultó la construcción de referencias comunes. Al hablar de calidad, no siempre se sabe si se alude a aprendizajes, procesos, insumos, valores o satisfacción de usuarios. Esta indeterminación genera diagnósticos fragmentados y limita la posibilidad de acumulación de conocimiento comparativo.

En este trabajo proponemos que esa dispersión puede racionalizarse a través de un sistema categorial que permita clasificar los usos heterogéneos del término sin reducirlos a un criterio normativo único. En lugar de adoptar una definición propia o de sumarnos a la indefinición general, buscamos ofrecer un marco que permita comparar las distintas concepciones bajo un mismo esquema analítico.

Las ventajas de esta propuesta son varias. En primer lugar, ordena analíticamente un conjunto de nociones dispersas, sin tratarlas como equivalentes. En segundo lugar, permite comparar discursos diversos, pues reconoce sus diferencias en cuanto a supuestos y modos de operacionalización. En tercer lugar, habilita su aplicación al análisis empírico de textos académicos, normativos o de política pública, al identificar desplazamientos conceptuales en el tiempo.

Una cuarta ventaja reside en que las definiciones normativas son siempre discutibles por definición, ya que se sustentan en posiciones valorativas sujetas a

controversia y a petición de principios. En cambio, el sistema de categorías propuesto busca ser operativo y adaptable a registros teóricos e ideológicos distintos, lo que permite analizar discursos diversos sin compartir necesariamente sus presupuestos.

Por ejemplo, este enfoque pluralista admite que una mirada pueda definir la calidad en función de la eficiencia del gasto y de los resultados medidos en pruebas estandarizadas, mientras que la pedagogía crítica la asocia con la emancipación y la justicia social. Mediante categorías analíticas, es posible examinar comparativamente ambos enfoques sin adoptar la posición normativa de ninguno.

Una propuesta de categorización de calidad de la educación

Para avanzar en este propósito, proponemos aquí definiciones hipotéticas de categorías de *calidad* a partir de estudios previos y literatura académica relevante. Diversos trabajos recientes coinciden en que las tipologías conceptuales son necesarias para reducir la ambigüedad del término sin imponer marcos normativos únicos (Figueiredo, 2025).

Calidad como transmisión de valores

La calidad educativa se define aquí por la capacidad del sistema escolar para transmitir principios, saberes y valores morales, religiosos, ideológicos, patrióticos, económicos o políticos que estructuran la pertenencia y la cohesión de los sujetos en una comunidad política (Levin, 2002). Su objeto central es la formación valorativa de los estudiantes como medio para garantizar la estabilidad del orden social y el desarrollo ciudadano. La finalidad educativa asociada es la constitución de sujetos autónomos o heterónomos según los valores promovidos por el Estado o por los proyectos pedagógicos dominantes en cada época (Paglayan, 2024).

El mecanismo de constatación de la calidad radica en verificar el cumplimiento de los valores estipulados en el currículo estatal, a partir de la observación de su enseñanza efectiva y su coherencia con los fines públicos. Históricamente, esto se tradujo en sistemas de inspección y control jerárquico orientados a supervisar la transmisión de los valores considerados legítimos.

Un ejemplo paradigmático puede situarse en la escuela estatal del siglo XIX, donde la educación moral y cívica cumplía un papel de cohesión social frente a los procesos de modernización. En el siglo XX, la transmisión de valores se asoció con la formación ciudadana democrática y, más recientemente, con la promoción de valores emancipadores y de derechos humanos, muchas veces

establecidos en el desarrollo autorreplicado del vector normativo (Narodowski, 2026).

Calidad como distribución de insumos

Esta definición concibe la calidad educativa como la disponibilidad adecuada y equitativa de recursos materiales, humanos, curriculares, simbólicos y tecnológicos en el punto de partida del proceso educativo. El objeto central es la dotación inicial de medios que hacen posible el aprendizaje. La finalidad educativa asociada consiste en garantizar igualdad de oportunidades y condiciones para todos los estudiantes, de modo que las diferencias en resultados no dependan de desigualdades previas (Braslavsky, 1986).

El mecanismo de constatación de la calidad se basa en la verificación de la presencia o ausencia de estos insumos mediante indicadores de infraestructura, formación docente, materiales de enseñanza o acceso a tecnologías. La observación empírica de estos factores permite estimar el potencial del sistema para alcanzar aprendizajes significativos.

Un ejemplo histórico de esta concepción se encuentra en los estudios de eficacia escolar, que vincularon la calidad con factores institucionales medibles, como el liderazgo pedagógico o el clima organizacional (Murillo, 2003). En contextos de desigualdad, esta definición se articula con el debate sobre la educación como bien social, donde la distribución de recursos educativos refleja la estructura general de distribución de otros bienes públicos (Tedesco, 2012). Investigaciones recientes confirman la vigencia de este enfoque al relacionar la equidad en el acceso a insumos con el cumplimiento del ODS 4 sobre educación de calidad (Angrist *et al.*, 2025).

Calidad como proceso

En esta concepción, la calidad educativa se define por la organización, coherencia y estabilidad de las actividades pedagógicas que configuran la experiencia escolar. El objeto central es el conjunto de procedimientos que estructuran la enseñanza y el aprendizaje. La finalidad educativa asociada reside en garantizar la continuidad y la coherencia de los procesos escolares, de manera que las innovaciones, las adaptaciones y las prácticas respondan a objetivos institucionales compartidos.

El mecanismo de constatación de la calidad se centra en la observación de la dinámica institucional: planificación, gestión del tiempo y del espacio, interacción entre actores y existencia de mecanismos de revisión interna. La temporalidad se vuelve un elemento clave, ya que los procesos educativos se desarrollan y transforman en el tiempo.

Un ejemplo ilustrativo es la evaluación longitudinal de programas o reformas, que permite identificar cómo las instituciones sostienen prácticas consistentes y ajustables frente a los cambios del entorno. Este enfoque valora la capacidad de las escuelas para mantener su identidad pedagógica al tiempo que adaptan sus rutinas y procedimientos.

Calidad como resultados

La calidad educativa se define aquí como el logro efectivo de aprendizajes medibles de acuerdo con estándares previamente establecidos. El objeto central son los resultados del aprendizaje, expresados en indicadores de desempeño individuales, institucionales o sistémicos. A partir de los estudios y métodos propuestos por Eric Hanushek (Hanushek, Rivkin y Jamison, 1992), la finalidad educativa asociada consiste en maximizar los niveles de logro y eficiencia del sistema, asegurando que los recursos invertidos produzcan resultados verificables.

El mecanismo de constatación de la calidad se basa en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, como TIMSS, PIRLS o PISA, que ofrecen datos comparables sobre el rendimiento de los estudiantes y permiten orientar decisiones de política pública. Este modelo se apoya en la función de producción educativa, que relaciona insumos y resultados para medir la eficiencia del proceso.

Un ejemplo histórico y contemporáneo es la expansión de los sistemas de evaluación estandarizada, que transformaron la información sobre resultados en un eje central de gobernanza educativa. Existe incontable literatura académica que ha puesto en evidencia este fenómeno, particularmente a partir del artículo señero de Ball (1998): la constatación de la calidad coincide con su objeto mismo, pues los resultados constituyen simultáneamente el criterio y la prueba de calidad. La literatura reciente analiza el impacto de estos sistemas en la equidad y en la gobernanza global de la educación.

Calidad como satisfacción de la demanda

En esta definición, la calidad educativa se determina por el grado de satisfacción de los usuarios —familias y estudiantes— respecto del servicio recibido. El objeto central es la valoración subjetiva de los beneficiarios del sistema educativo. La finalidad educativa asociada es responder a las expectativas y necesidades de las comunidades a las que las instituciones sirven, con el fin de fortalecer su legitimidad y pertinencia social.

El mecanismo de constatación de la calidad se expresa mediante encuestas de satisfacción y movimientos de matrícula: el aumento de la demanda o la

retención de estudiantes indican aprobación del servicio, mientras que la deserción o la pérdida de matrícula reflejan insatisfacción. Esta medición requiere un entorno de oferta plural o no monopólica, en el que las comparaciones entre instituciones sean posibles y significativas.

Un ejemplo ilustrativo es la aplicación de políticas de libre elección escolar o de financiamiento a la demanda, como los sistemas de *vouchers*, en los cuales la movilidad de los estudiantes funciona como señal de calidad percibida. En su versión más amplia, esta definición también abarca las experiencias de educación comunitaria o popular, donde la valoración de las familias y los actores locales determina la legitimidad de la oferta educativa. Estudios recientes sobre elección escolar y satisfacción de usuarios muestran que la percepción de calidad depende tanto de la identidad institucional como de las condiciones de contexto (Tooley, 2021).

Metodología

El estudio se inscribe en un diseño de revisión documental censal con análisis de contenido categorial de carácter conceptual. El objeto empírico no es el campo general de la literatura sobre calidad educativa, sino el universo completo de artículos publicados en la *Revista Colombiana de Educación* desde 1978 hasta 2025. Se trata, por lo tanto, de un corpus intencional, institucionalmente delimitado y exhaustivo, con pretensión de abarcar el universo, sin procedimientos de muestreo.

La revisión es documental porque trabaja exclusivamente sobre textos publicados; es censal porque examina la totalidad de los números editados en el período considerado; y es analítica porque no se limita a describir frecuencias temáticas, sino que clasifica y codifica los artículos según un sistema categorial previamente construido. La unidad de análisis son las formas en que la noción de *calidad educativa* es definida, conceptualizada, operacionalizada o problematizada en cada texto.

Se consideró que un artículo aborda la noción de calidad de manera explícita cuando el término *calidad* o expresiones directamente asociadas —por ejemplo, *calidad educativa*, *mejora de la calidad* o *evaluación de la calidad*— aparecen formulados de modo manifiesto en el título, el resumen, las palabras clave o el desarrollo argumental, y constituyen un eje conceptual reconocido por el propio autor.

En cambio, se consideró que la noción de *calidad* está presente de manera implícita cuando el texto no utiliza necesariamente el término *calidad*, pero discute dimensiones que, en términos analíticos, remiten a alguno de los componentes del sistema categorial propuesto. De este modo, la identificación

del corpus no se restringió a una búsqueda léxica del término, sino que incorporó un criterio conceptual de pertinencia.

Este diseño permite observar la trazabilidad histórica de la noción de calidad educativa dentro de una publicación académica de referencia y reconstruir los modos en que el concepto ha sido utilizado y las transformaciones semánticas que ha experimentado en el tiempo.

El procedimiento metodológico se estructuró en cinco fases:

- a) Identificación y selección del corpus: se relevaron todos los artículos que trabajan la noción de calidad educativa de manera explícita o implícita. Para garantizar la exhaustividad, se complementó la revisión automatizada mediante *web scraping* (Anaconda, Inc., 2023; Richardson, 2023) con la revisión tradicional de un listado oficial de 1664 publicaciones entre 1978 y 2025 provisto por los editores.
- b) Clasificación categorial: cada artículo fue sometido a una lectura analítica bajo el esquema de las cinco categorías hipotéticas: valores, insumos, proceso, resultados y satisfacción de la demanda. El análisis profundizó en la relación entre el objeto central del texto —qué se observa—, su finalidad educativa —para qué se educa— y su mecanismo de constatación —cómo se prueba que hay calidad—.
- c) Codificación de casos complejos —híbridos y críticos—: ante la imposibilidad de reducir la complejidad de ciertos artículos a una sola categoría, el procedimiento incorporó una instancia de codificación abierta para enfoques híbridos, en la cual se identificaron combinaciones de categorías —por ejemplo, insumos vinculados a resultados—. Asimismo, se aisló una categoría de textos críticos que, si bien no ofrecen una definición operativa de calidad, se enfocan en deconstruir el término como una herramienta de regulación política o económica.
- d) Verificación y triangulación: se aplicó un procedimiento de validación manual para descartar *falsos positivos* de la búsqueda automatizada, con el fin de asegurar que el corpus final de 43 textos presentara la densidad conceptual mínima necesaria para la clasificación.
- e) Discusión: a partir de los resultados, se revisaron los alcances y límites de la categorización propuesta y se la ajustó según la necesidad de lograr mayor coherencia y consistencia analítica, así como de contribuir a un consenso académico sobre el concepto de calidad educativa.

El universo analizado corresponde a los primeros noventa y cinco números publicados entre 1978 y 2025. Este corpus incluye 1664 publicaciones de distinto tipo: artículos, documentos, ensayos, entrevistas, informes, investigaciones, polémicas, presentaciones, proyectos, reflexiones, reseñas y revisiones.

Se utilizó una estrategia metodológica mixta, que combinó herramientas digitales, procedimientos de sistematización y clasificación teórica. En un primer momento, se emplearon técnicas de *web scraping* (Anaconda y BeautifulSoup) para automatizar la búsqueda de artículos vinculados a *calidad*, *calidad educativa*, *calidad de la educación* y *educación de calidad*. El objetivo era aprovechar los filtros internos de la página web de la revista para identificar el conjunto más amplio posible de textos relevantes.

Sin embargo, el filtrado automático resultó impreciso, pues generó falsos positivos y negativos que dificultaban la identificación precisa del material pertinente. Ante estas limitaciones, se utilizó un listado oficial proporcionado por la revista, que incluyó todas las publicaciones de los 95 números analizados. De este universo se identificaron 44 artículos asociados a la temática de calidad educativa; tras la verificación manual de pertinencia, se descartó uno, por lo que se conformó un corpus final de 43 textos (Anexo 1), equivalentes al 2,6 % de la producción total del periodo.

El registro de las adscripciones institucionales de los autores muestra un total de ochenta adscripciones institucionales, de las cuales el 28 % corresponde a la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, país que concentra el 83 % de las instituciones participantes en nuestra muestra. Este sesgo no permite realizar generalizaciones estadísticas a partir de los resultados obtenidos, aunque esa limitación no es decisiva para la consistencia teórica de la categorización.

En resumen, el procedimiento de verificación manual es consistente con buenas prácticas en revisión sistemática cualitativa. La triangulación entre búsqueda automatizada, revisión manual y validación permitió minimizar sesgos de selección y garantizar la exhaustividad del corpus. Como sugieren los enfoques metodológicos que combinan herramientas computacionales y revisión interpretativa, este procedimiento fortalece la robustez de los hallazgos en estudios de políticas educativas.

Dado que el estudio se basa exclusivamente en el análisis de documentos académicos de acceso público —artículos publicados en la *Revista Colombiana de Educación*—, no involucra interacción con personas ni tratamiento de datos sensibles; por lo tanto, no requiere consentimiento informado ni evaluación por parte de un comité de ética.

Sin embargo, se adoptaron criterios explícitos de integridad académica. En primer lugar, todas las interpretaciones se fundamentan en evidencia textual

verificable, a fin de evitar descontextualizaciones, atribuciones indebidas o extrapolaciones no respaldadas por el contenido original. Cuando un artículo presenta formulaciones ambiguas o híbridas respecto de la noción de calidad educativa, la clasificación se realizó conforme a los criterios categoriales definidos y aplicados de manera consistente a todo el corpus.

Además, se distinguió sistemáticamente entre descripción y evaluación. La asignación de categorías responde a un procedimiento analítico orientado a la comparabilidad conceptual, no a la valoración normativa de las posiciones examinadas. El esfuerzo se centró en garantizar la transparencia metodológica, la replicabilidad y la minimización de sesgos interpretativos.

Calidad educativa en la *Revista Colombiana de Educación*

El análisis de los artículos publicados en la *Revista Colombiana de Educación* permite reconstruir el despliegue del debate sobre la calidad educativa a lo largo de distintas décadas. El examen revela la presencia de cuatro de las cinco categorías del marco teórico —valores, insumos, proceso y resultados—, junto con dos adicionales: híbridos —combinación de más de una categoría— y críticos —cuestionamiento del concepto mismo de *calidad*—, lo que confirma la coexistencia de perspectivas y la polisemia del término.

Tabla 1.

Distribución de artículos por categoría. Frecuencia y porcentaje

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Calidad educativa como valor	4	9,3
Calidad educativa como insumo	7	16,2
Calidad educativa como proceso	6	18,6
Calidad educativa como resultado	10	23,3
Calidad educativa como satisfacción de la demanda	0	0
Híbridos	7	11,6
Críticos	9	20,9
Total:	43	100

Nota: la muestra total (n = 43) corresponde a los artículos analizados. La categoría calidad educativa como satisfacción de la demanda se incluye en la matriz, aunque no presentó frecuencias.

Fuente: elaboración propia.

El dato relevante inicial es la ausencia de artículos que aborden la calidad educativa en términos de satisfacción de la demanda como categoría principal. No obstante, este enfoque aparece integrado en algunos trabajos híbridos. La definición más frecuente es la de calidad como resultados (23,3 %), seguida por las perspectivas críticas (20,9 %). En conjunto, las categorías de insumos y crítica representan algo menos de la mitad de los textos publicados.

Una primera línea de estudios concibe la calidad en clave valorativa y la asocia con ideales éticos y políticos que orientan la práctica docente. En esta perspectiva, la “buena educación” se vincula con la inclusión, la ciudadanía y la formación moral. Ejemplo de ello es el trabajo de Arnaiz-Sánchez y Azorín-Abellán (2014):

La atención a la diversidad del alumnado es considerada como un importante indicador de la calidad de la enseñanza [...]. No hay calidad sin inclusión, pues en una sociedad democrática la educación o es inclusiva o no se puede llamar educación. (p. 229)

En esta misma línea, otros trabajos destacan la figura del docente como portador de valores y referente ético. Ripoll-Núñez y Arrieta-Caycedo (2022, p. 12) afirman que los rasgos del *docente de calidad* exceden la transmisión disciplinar e incluyen justicia, respeto, accesibilidad y entusiasmo. También Pérez Abril *et al.* (2014) mencionan que el “docente destacado emerge como un sujeto implicado con sus convicciones éticas, políticas y sociales. Estas convicciones operan como el lugar desde el que se toman las decisiones claves que guían su actuar”. Esta concepción recupera una tradición latinoamericana que entiende la escuela como espacio de socialización moral y política.

Una segunda serie de artículos define la calidad en términos de insumos, con énfasis en la disponibilidad y equidad de recursos materiales, humanos y financieros. García *et al.* (2014, p. 103) sostienen que “la efectividad de las intervenciones depende de la capacitación docente en el uso del material”; Fresneda (2017, p. 11) señala la necesidad de “aumentar el número y la formación del personal docente”, mientras que Jaramillo-Urbe (1994, p. 2) afirma que todo el esfuerzo “debe dirigirse a una meta: la formación del elemento esencial de toda empresa educativa: el profesor”.

Desde la perspectiva del proceso, los artículos analizados destacan la organización pedagógica y las dinámicas de enseñanza como núcleo de la calidad. Zubieta y González (1985, p. 8) afirman que una educación es de calidad cuando promueve “el gusto por descubrir y redefinir conocimientos”. Vélez-Gutiérrez y Ruiz-Ortega (2025, p. 3) agregan que la calidad se refleja en “la transformación que generan los procesos educativos en los aprendizajes y en la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida”. A su vez, Riera-Negre, Riffo Arriagada y Verger (2025, p. 12) hacen foco en que “un proceso educativo inclusivo y de calidad debe abordar también el crecimiento y el desarrollo personal y social de los estudiantes”.

La categoría de resultados, dominante especialmente en las últimas décadas, asocia la calidad con el desempeño medido por pruebas estandarizadas. Vargas-Sánchez (2023, p. 239) muestra que “menos del 1 % de los estudiantes

mexicanos obtuvo nivel de excelencia”. Montoya y Frugoni (2016, p. 151) definen la calidad como “el grado de cumplimiento de los objetivos primordiales del sistema educativo”. En esta línea, la evaluación docente y los indicadores internacionales se convierten en el principal mecanismo de constatación. Un claro ejemplo de esto aparece en el artículo de Colbert de Arboleda (2006, p. 2), donde afirma que se ha mejorado la calidad educativa de Colombia y que esto “se ha evidenciado a través de estudios de evaluación realizados por diversos organismos nacionales e internacionales”.

Los trabajos híbridos combinan más de una categoría, de forma explícita o implícita, en su argumentación. Pacheco-Giraldo y Rodríguez-Salazar (1994, p. 3) describen la educación no formal como alternativa flexible y de bajo costo, lo que articula dimensiones de insumo, proceso y resultado. Empresarios por la Educación (2007, p. 83) destacan la relación entre calidad y participación de las familias, e incorporan elementos de satisfacción de la demanda.

Por último, los textos críticos (20,9 %) problematizan los límites de las definiciones tradicionales. Arias-Gómez y Torres-Puentes (2014, p. 62) señalan que “serán los números los que den cuenta del nivel de calidad y quedarán por fuera muchos factores que implican el ejercicio docente”. Noguera-Ramírez (2003, p. 18) propone “visibilizar las diferencias y la multiplicidad de sentidos de las prácticas pedagógicas”. El Grupo de Investigación (1978, p. 2) plantea una visión integral que combina dimensiones internas —docencia e infraestructura— y externas —contexto socioeconómico—. Esta orientación crítica se consolida en la revisión del papel político del concepto de calidad como mecanismo de regulación global.

En síntesis, los resultados muestran la coexistencia y la tensión entre los diferentes modos de entender la calidad educativa. La categoría valorativa enfatiza la inclusión y la ciudadanía; la distributiva, los recursos y la equidad; la procesual, la mejora continua y la historicidad; la de resultados, la eficiencia y los logros medibles. Las orientaciones híbridas parecen reclamar la necesidad de enfoques integradores y reflexivos, mientras que las críticas conforman un contrapunto respecto de las demás. Estos hallazgos confirman que el concepto de calidad educativa sigue siendo un campo de disputa teórica y política, pero susceptible de sistematización analítica (Figueiredo, 2025).

Convergencias, divergencias y ausencias

La síntesis de los hallazgos muestra cómo las contribuciones de la *Revista Colombiana de Educación* distribuyen sus aproximaciones a la calidad educativa entre los enfoques propuestos. Si bien ninguna categoría predomina de manera

hegemónica, se observan concentraciones significativas en las definiciones centradas en resultados y en las perspectivas críticas.

Este patrón antitético, esta grieta, parece corresponderse con las grandes tendencias de los estudios educacionales: una, vinculada con una tradición sociológica neoclásica o neoinstitucionalista que procura establecer logros y mecanismos de mejora, normalmente mediante métodos estadísticos y econométricos en los que la relación costo-efectividad es central; y otra, enraizada en una tradición de pensamiento crítico de raíces marxistas, posmarxistas, freireanas, entre otras. Es evidente que este diálogo resulta imposible sin una base categorial común que permita comprender de qué se habla en cada caso.

La presencia de enfoques híbridos refuerza la necesidad de reconocer zonas de solapamiento conceptual que amplíen los límites de las categorías originales. Estas zonas híbridas podrían reflejar transiciones entre paradigmas técnicos y sociocríticos en el análisis de la calidad educativa o expresar una tensión teórica no resuelta.

Como se pudo analizar, la categoría valorativa enfatiza la inclusión y la ciudadanía; la distributiva, los recursos y la equidad; la procesual, la mejora continua y la historicidad; la de resultados, la eficiencia y los logros medibles; y la de satisfacción, la pertinencia y la relación con los destinatarios. A la vez, emergen perspectivas críticas que cuestionan la reducción de la calidad a estándares cuantitativos y proponen modelos articuladores que vinculan las dimensiones internas de la escuela con sus condiciones externas. Estas tensiones coinciden con el diagnóstico de quienes observan que la búsqueda de equidad y excelencia configura hoy el núcleo del debate contemporáneo sobre calidad educativa.

Resulta llamativa la ausencia de estudios centrados exclusivamente en la satisfacción de la demanda, lo que podría indicar que la lógica de mercado aún no constituye un eje dominante en la producción académica de la región o que sus autores no han elegido esta revista para difundir sus trabajos. Futuras investigaciones podrían dar cuenta de este interesante fenómeno.

Del análisis se desprende que el carácter polisémico del concepto confiere al investigador un poder normativo implícito, en tanto la elección de una definición entre varias posibles implica también una posición valorativa. La investigación no solo describe, sino que prescribe indirectamente qué cuenta como calidad y qué debe ser evaluado (Narodowski, 2026).

Al definir qué entiende por *calidad educativa*, el investigador delimita qué dimensiones se consideran relevantes, qué indicadores se priorizan y qué aspectos permanecen invisibles. En otras palabras, el uso del término *calidad*

nunca es neutral: produce efectos normativos al orientar la mirada hacia ciertas dimensiones y excluir otras.

Es notable que incluso quienes se ubican en una posición crítica no escapan a este mecanismo. Al objetar determinadas definiciones, los enfoques críticos seleccionan los aspectos que consideran problemáticos y, al hacerlo, desplazan —más que eliminan— la carga normativa hacia otros focos de análisis. La crítica, por tanto, no anula la normatividad del concepto, sino que la reconfigura. Podría conjeturarse que esta dinámica sugiere que los trabajos enfocados en las críticas al discurso global de la calidad reproducen, en ocasiones, sus mismos esquemas de legitimación y registros normativos opuestos, pero de magnitud semejante (Narodowski, 2025).

El carácter polisémico del término *calidad educativa* hace que funcione menos como una categoría analítica precisa y más como un significante susceptible de múltiples apropiaciones. Esta ambigüedad dificulta la acumulación de conocimiento comparativo, ya que distintos estudios utilizan la misma expresión para fenómenos no equivalentes. El resultado es la proliferación de debates terminológicos que, con frecuencia, sustituyen la discusión teórica por la disputa semántica.

La calidad vista en términos antagónicos puede analizarse como un proceso de inflación conceptual (Kitsik, 2025): un cambio en las prácticas lingüísticas que facilita señalar un problema, pero no limita ni mejora significativamente nuestra capacidad de comunicarnos sobre los subproblemas relevantes ni de reconocer las similitudes y diferencias entre ellos, dada la flexibilidad de los recursos lexicales, condición inevitable.

El sistema categorial propuesto no elimina la dimensión normativa, pero la vuelve explícita. De este modo, la elección del investigador se inscribe en un repertorio compartido, y los estudios dejan de depender de conceptualizaciones idiosincráticas o endogámicas: la inflación no se elimina, pero se controla. El énfasis se traslada desde la defensa de una definición particular hacia el análisis de cómo los distintos discursos se distribuyen en el campo teórico y político, lo que posibilita comparaciones transversales y acumulación de conocimiento.

Incluso la crítica al concepto de *calidad educativa* se beneficia de este encuadre. Los cuestionamientos dejan de formularse en términos generales y adquieren precisión analítica: es posible identificar con claridad si la objeción se dirige al enfoque de resultados, al sesgo a veces economicista de los insumos o a la pretensión universalista de los valores. En consecuencia, la crítica gana en densidad teórica y deja de operar sobre un significante difuso. El problema de la polisemia no se descarta, pero se vuelve analíticamente tratable.

En consecuencia, las cinco categorías propuestas —valores, insumos, proceso, resultados y satisfacción de la demanda— funcionan como una matriz

que organiza un territorio discursivo fragmentado. Al utilizarlas, se clarifica de qué se habla en cada caso y se habilita la comparación entre definiciones divergentes. De este modo, la discusión académica deja de centrarse en el significado abstracto del término *calidad* y se orienta a examinar sus usos concretos, sus efectos conceptuales y sus implicancias políticas.

Conclusiones: hacia un pluralismo articulado en el debate sobre calidad educativa

El análisis realizado permite afirmar que el concepto de calidad educativa, lejos de constituir una noción unívoca, se despliega en múltiples registros teóricos, normativos y empíricos. Las cinco categorías propuestas logran ordenar un campo discursivo históricamente disperso y ofrecen un marco analítico capaz de reducir la polisemia sin anularla.

El examen del corpus de la *Revista Colombiana de Educación* evidencia que estas categorías no operan de manera aislada, sino en interacción, yuxtaposición o conflicto. La predominancia de la definición de calidad como resultados, junto con la fuerte presencia de enfoques críticos, muestra que el debate contemporáneo oscila entre la racionalidad técnico-instrumental y la necesidad de una comprensión contextual y reflexiva del fenómeno educativo. Diversos autores advierten que esta tensión refleja un desplazamiento global entre la lógica de medición y la de comprensión situada del aprendizaje.

Este panorama revela que los distintos modos de conceptualizar la calidad implican también diferentes formas de ejercer poder normativo. Definir qué cuenta como calidad no es una operación neutra: cada elección conceptual determina qué dimensiones se consideran legítimas, qué problemas se visibilizan y qué otros quedan fuera del campo de análisis. Las definiciones de calidad operan como dispositivos de regulación discursiva que condicionan las posibilidades de acción política y pedagógica. De allí la importancia de explicitar los supuestos y las categorías desde los cuales se construye conocimiento sobre la educación.

El sistema categorial propuesto no busca clausurar el debate, sino hacerlo más transparente y acumulativo. Al ofrecer un marco común de referencia, permite comparar discursos, analizar desplazamientos conceptuales y detectar continuidades históricas. Esta orientación tiende a inhibir la inflación conceptual. Esto coincide con los llamados contemporáneos a desarrollar *lenguajes comunes* de evaluación educativa que permitan la comparabilidad sin homogeneizar los contextos. Su valor reside en transformar la indeterminación del concepto en una herramienta de observación rigurosa, capaz de situar las controversias en un terreno analítico compartido.

En síntesis, la calidad educativa deja de funcionar como un significante ambiguo y pasa a ser un campo estructurado de posiciones teóricas y políticas. Este encuadre no elimina la diversidad, pero la vuelve inteligible: muestra que las diferencias no son meramente terminológicas, sino expresión de visiones distintas sobre qué debe ser la educación, a quién debe servir y con qué fines debe organizarse. De este modo, el análisis de la calidad se convierte en una vía privilegiada para comprender las disputas contemporáneas sobre el sentido público, social y político de la educación.

Referencias

- Anaconda, Inc. (2023). *Anaconda* (Version 2023.09) [software]. <https://www.anaconda.com>
- Angrist, N., Evans, D. K., Filmer, D., Glennerster, R., Rogers, H. y Sabarwal, S. (2025). How to Improve Education Outcomes Most Efficiently? A Review of the Evidence Using a Unified Metric. *Journal of Development Economics*, 172, article 103382. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2024.103382>
- Anttila, J. y Jussila, K. (2017). Understanding Quality: Conceptualization of the Fundamental Concepts of Quality. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 9(3-4), 251-268. <https://doi.org/10.1108/IJQSS-03-2017-0020>
- Arias-Gómez, D. H. y Torres-Puentes, E. (2014). La estrechez de la excelencia docente en las políticas educativas: ¿ser bueno es estar bien evaluado? *Revista Colombiana de Educación*, 1(67), 47-65. <https://doi.org/10.17227/0120391.67rce47.65>
- Arnaiz-Sánchez, P. y Azorín-Abellán, C. M. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, 1(67), 227-245. <https://doi.org/10.17227/0120391.67rce227.245>
- Ball, S. J. (1998). Big Policies/Small World: An Introduction to International Perspectives in Education Policy. *Comparative Education*, 34(2), 119-130. <https://doi.org/10.1080/03050069828225>
- Braslavsky, C. (1986). *La discriminación educativa en la Argentina*. Grupo Editor Latinoamericano.
- Colbert de Arboleda, V. (2006). Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 51. <https://doi.org/10.17227/01203916.7689>
- Empresarios por la Educación. (2007). Superando el ladrillo y el bazar. *Revista Colombiana de Educación*, 53. <https://doi.org/10.17227/01203916.7705>

- Ferrater-Mora, J. (2004). *Diccionario de filosofía* (nueva ed.). Ariel.
- Figueiredo, C. (2025). Conceptualizing “Quality of Education”: An Analysis of European Political Documents on Education. *Frontiers in Education*, 10, article 1463412. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1463412>
- Fresneda, O. (2017). Los indicadores sociales: una perspectiva para un sistema de información estadística en el sector educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 3. <https://doi.org/10.17227/01203916.4990>
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C. y Saavedra, J. E. (2014). Resumen y precisiones sobre *Tras la excelencia docente: cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. *Revista Colombiana de Educación*, 1(67), 89-105. <https://doi.org/10.17227/0120391.67rce89.105>
- Gentili, P. A. A. (1995). O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. En P. A. A. Gentili y T. T. da Silva (orgs.), *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas* (2.^a ed., pp. 111-177). Vozes.
- Grupo de Investigación. (1978). Análisis del sistema de supervisión del nivel básico primario en áreas DRI. *Revista Colombiana de Educación*, 1(1), 101-103. <https://doi.org/10.17227/01203916.4942>
- Hackman, J. R. y Wageman, R. (1995). Total Quality Management: Empirical, Conceptual, and Practical Issues. *Administrative Science Quarterly*, 40(2), 309-342. <https://doi.org/10.2307/2393640>
- Hanushek, E. A., Rivkin, S. G. y Jamison, D. T. (1992). Improving Educational Outcomes While Controlling Costs. *Carnegie-Rochester Conference Series on Public Policy*, 37(1), 205-238. [https://doi.org/10.1016/0167-2231\(92\)90008-7](https://doi.org/10.1016/0167-2231(92)90008-7)
- Jaramillo-Uribe, J. (1994). Educación: la raíz del problema. *Revista Colombiana de Educación*, 1(28). <https://doi.org/10.17227/01203916.5362>
- Kitsik, E. (2025). Conceptual Inflation, Communication and Understanding, and Collective Attention. *Philosophical Studies*, 182(9), 2657-2676. <https://doi.org/10.1007/s11098-025-02374-0>
- Levin, H. M. (2002). A Comprehensive Framework for Evaluating Educational Vouchers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(3), 159-174. <https://doi.org/10.3102/01623737024003159>
- Montoya, S. y Frugoni, M. L. (2016). ¿Eficiencia o suficiencia en el sector de gestión privada? *Revista Colombiana de Educación*, 70, 149-174. <https://doi.org/10.17227/01203916.70rce149.174>

- Murillo, J. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1). <https://doi.org/10.15366/reice2003.1.1.003>
- Narodowski, M. (1996). ¿Qué fue la calidad de la educación? Elementos para el análisis de la mirada distributivista en América Latina (1970-1990). *Pre-textos Pedagógicos. Revista de la Sociedad Colombiana de Pedagogía*, 3.
- Narodowski, M. (2025). Distributed Leadership in Education: A Study in Argentina. GEM; Unesco; OEI.
- Narodowski, M. (2026). Amores que matan: debates sobre el esencialismo escolar. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 38(2), 193-209. <https://doi.org/10.14201/teri.32701>
- Noguera-Ramírez, C. E. (2003). Las políticas para el mejoramiento de la calidad de la educación: ¿igualdad de oportunidades o discriminación? *Revista Colombiana de Educación*, 44. <https://doi.org/10.17227/01203916.7762>
- Pacheco-Giraldo, J. C. y Rodríguez-Salazar, A. (1994). La educación no formal: ¿baja calidad y pobreza? *Revista Colombiana de Educación*, 29. <https://doi.org/10.17227/01203916.5368>
- Paglayan, A. S. (2024). *Raised to Obey: The Rise and Spread of Mass Education*. Princeton University Press.
- Pérez-Abril, M., Roa-Casas, C., Vargas, Á. e Isaza, L. (2014). ¿Qué caracteriza a un docente destacado? Rasgos de la práctica en los primeros grados de la escolaridad. *Revista Colombiana de Educación*, 1(67), 171-200. <https://doi.org/10.17227/0120391.67rce171-200>
- Richardson, L. (2023). *Beautiful Soup* (Version 4.12.2) [Software]. <https://www.crummy.com/software/BeautifulSoup/>
- Riera-Negre, L., Riffo-Arriagada, P. y Verger, S. (2025). Calidad de la atención educativa en pedagogía hospitalaria: percepción de usuarios y familias. *Revista Colombiana de Educación*, 95, e19157. <https://doi.org/10.17227/rce.num95-19157>
- Ripoll-Núñez, K. y Arrieta-Caycedo, C. A. (2022). ¿Qué es un docente de calidad? Perspectivas de docentes y estudiantes de una institución de educación superior en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 85, 9-29. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11690>
- Sass, W., Boeve-de Pauw, J., Olsson, D., Werf, L. van der. y Gericke, N. (2025). Student Perspectives on Quality Education at Their School: Toward a Valid and Reliable Questionnaire to Monitor Quality Education for Sustainability Teaching (QUEST-Q). *Environmental Education Research*, 32(7) 1895-1927. <https://doi.org/10.1080/13504622.2025.2553178>

- Taraza, E., Anastasiadou, S., Papademetriou, C. y Masouras, A. (2024). Evaluation of Quality and Equality in Education Using the European Foundation for Quality Management Excellence Model—A Literature Review. *Sustainability*, 16(3), 960. <https://doi.org/10.3390/su16030960>
- Tawil, S., Akkari, A. y Macedo, B. (2012). *La calidad de la educación: más allá del laberinto conceptual: la noción de la calidad en la educación*. Documentos de trabajo de Investigación y Prospectiva en Educación, n.º 2. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217519_spa
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Tooley, J. (2021). *Really Good Schools: Global Lessons for high-caliber, low-cost Education*. Independent Institute.
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN). (2025). *Sobre la revista*. *Revista Colombiana de Educación*. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/about>
- Vargas-Sánchez, J. R. (2023). Capital familiar y aprovechamiento escolar en secundarias mexicanas. *Revista Colombiana de Educación*, 88, 237-256. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13575>
- Vélez-Gutiérrez, C. F. y Ruiz-Ortega, F. J. (2025). Interacciones cognitivas y metacognitivas: un indicador de la calidad educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 94, e19685. <https://doi.org/10.17227/rce.num94-19685>
- Zubieta, L. y González, O. L. (1985). El maestro y la calidad de la educación: una experiencia de lectura. *Revista Colombiana de Educación*, 16. <https://doi.org/10.17227/01203916.5131>

Anexo 1. Artículos muestreados por año y número de publicación, autor(es) y filiación institucional

Tabla 2.

Artículos muestreados

Año	n.º	Título	Autor	Institución(es)
1978	1	Calidad de la educación básica rural	Grupo de Investigación	Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
1978	1	Análisis del sistema de supervisión del nivel básico primario en áreas DRI	Grupo de Investigación	Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
1978	1	Investigación en capacitación docente	Grupo de Investigación	Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
1979	3	Los indicadores sociales una	Oscar Fresneda	Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

		perspectiva para un sistema de información estadística en el sector educativo		
1979	3	Seminario de información estadística para la planeación y administración de la educación en Colombia	Piedad Caballero Prieto	Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
1981	8	Costo escolar y mejoramiento cualitativo de la educación	Alba Paulsen de Cárdena	Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
1985	16	El maestro y la calidad de la educación Una experiencia de lectura	Leonor Zubieta y Olga Lucía González	Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
1991	22-23	Modernización y calidad de la educación: a propósito de las recientes publicaciones del ICFES	Ángel Facundo	Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
1993	26	La calidad de la educación. Universidad y cultura popular	Marina Camargo Abello	Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
1994	28	Educación: la raíz del problema	Jaime Jaramillo Uribe	Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
1994	29	La educación no formal: ¿Baja calidad y pobreza?	Juan Carlos Pacheco Giraldo y Adriana Rodríguez Salazar	Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
1996	32	Evaluación de resultados en la Escuela Nueva de Colombia: ¿es el multigrado la respuesta?	George Psacharopoulos, Carlos Rojas y Eduardo Vélez	Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
1999	38-39	La universidad instrumental	Marilena Chaui	Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
1999	38-39	Políticas educativas y "evaluación de la calidad"	Guillermo Bustamante Zamudio y Luis Guillermo Díaz Monroy	Universidad Pedagógica Nacional, Colombia; Universidad Nacional de Colombia.
2003	44	Calidad y equidad de la educación. El caso de Colombia.	Gloria Calvo	Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

		IIFE_Fundación Restrepo Barco		
2003	44	Factores asociables al desempeño de los estudiantes de Guillermo Bustamante Zamudio	Gloria Calvo	Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
2003	44	Las políticas para el mejoramiento de la calidad de la educación: ¿igualdad de oportunidades o discriminación?	Carlos Ernesto Noguera Ramírez	Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
2006	51	Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos. El caso de la Escuela Nueva en Colombia	Vicky Colbert de Arboleda	Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
2007	53	Superando el ladrillo y el bazar	Gloria Calvo, Marina Camargo y Christian Hederich Martínez	Fundación Empresarios por la Educación, Colombia; Universidad de La Sabana, Colombia; Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
2013	65	Reformas educativas, institutores e inspección gubernamental. Antioquia (1903-1930)	Carlos Ospina Cruz	Universidad de Antioquia, Colombia.
2014	67	Los límites de la economía de la educación: abrir la mirada	Alejandro Álvarez Gallego	Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
2014	67	La estrechez de la excelencia docente en las políticas educativas: ¿ser bueno es estar bien evaluado?	Diego H. Arias Gómez y Elizabeth Torres Puentes	Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia;
2014	67	Resumen y precisiones sobre la excelencia docente: ¿cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos?	Sandra García, Darío Maldonado, Guillermo Perry, Catherine Rodríguez y Juan Esteban Saavedra	Universidad de los Andes, Colombia; Universidad de California del Sur, Estados Unidos.
2014	67	Diez pilares para un programa de desarrollo profesional docente centrado en el aprendizaje de los estudiantes	Mauricio Duque, Jorge Celis, Bibiam Díaz y Margarita Gómez	Universidad de los Andes, Colombia; Universidad Nacional de Colombia.

2014	67	El estatuto del maestro	Pilar Méndez	Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.
2014	67	¿Qué caracteriza a un docente destacado? Rasgos de la práctica en los primeros grados de la escolaridad	Mauricio Pérez Abril, Catalina Roa Casas, Ángela Patricia Vargas, Lida Alexandra Isaza	Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.
2014	67	Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión	Pilar Arnaiz Sánchez y Cecilia Ma. Azorín Abellán	Universidad de Murcia, España.
2015	68	Re-significación y re-conceptualización de la categoría calidad educativa: una nueva mirada, una nueva perspectiva	José Alfredo Díaz Palacios	Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
2016	70	¿Eficiencia o suficiencia en el sector de gestión privada?	Silvia Montoya y María Laura Frugoni	Instituto de Estadísticas, Unesco, Canadá; Universidad Católica Argentina, Argentina.
2017	72	La idea de universidad en vilo. Gestión de calidad, capitalismo cognitivo y autonomía	Esther Juliana Vargas Arbeláez	Universidad de Antioquia, Colombia.
2019	76	Los colegios en concesión de Bogotá: los límites de la eficiencia económica de los programas chárter	D. Brent Edwards Jr. y Andreu Termes	University of Hawaii, Estados Unidos; Universitat Autònoma de Barcelona, España.
2019	77	Calidad educativa, a propósito de la gestión comunitaria en nueve establecimientos educativos de Medellín: 2010 a 2013	José Wilmar Pino Montoya y Melina Castaño Gómez	Universidad Católica Luis Amigó, Colombia; Universidad de Antioquia, Colombia.
2019	77	Reseña del libro Allouch, A. (2017): <i>La société du concours. L'empire des classements scolaires</i> . París: Seuil	Eguzki Urteaga	Universidad del País Vasco, España.
2020	78	Razones de profesores de inglés para publicar en una revista y las lógicas	Melba Libia Cárdenas	Universidad Nacional de Colombia.

		del razonamiento socio-científico		
2021	81	Los efectos de las políticas de calidad en las licenciaturas en Colombia: balance y alternativas	Sandra Patricia Rodríguez Ávila, Olga Cecilia Díaz Flórez y Diego Hernán Arias Gómez	Universidad Pedagógica Nacional, Colombia; Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.
2022	85	¿Qué es un docente de calidad? Perspectivas de docentes y estudiantes de una institución de educación superior en Colombia	Karen Ripoll-Núñez y Camilo Andrés Arrieta-Caycedo	Universidad de los Andes, Colombia.
2023	88	Examen de los predictores de prácticas de enseñanza innovadoras entre profesores de Indonesia	Mohamad Arief Rafsanjani, Albrian Fiky Prakoso, Eka Hendi Andriansyah, Purba Andy Wijaya, Andri Eko Prabowo y M. Rudi Irwansyah	Universitas Negeri Surabaya, Indonesia; Universitas Islam Riau, Indonesia; Universitas Pendidikan Ganesha, Indonesia.
2023	88	Capital familiar y aprovechamiento escolar en secundarias mexicanas	Juan Roberto Vargas-Sánchez	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.
2023	88	Incidencia del asesoramiento pedagógico con rúbricas formativas en el mejoramiento del desempeño docente	Omar Andrés Aravena Kenigs, María Elena Mellado Hernández y Manuel Montanero Fernández	Universidad Católica de Temuco, Chile; Universidad de Extremadura, España.
2023	88	Aportes de los departamentos en la mejora escolar según perspectivas de directivos chilenos	Oscar Maureira Cabrera y Carmen Montecinos Sanhueza	Universidad Católica Silva Henríquez, Chile; Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
2023	89	La inclusión de estudiantes indígenas y sus resultados escolares: percepción docente	Perla Meléndez Grijalva, Celia Carrera Hernández, Josefina Madrigal Luna y Yolanda Isaura Lara García	Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México.
2024	90	Aprendizaje y educación temprana en México: un	Sara Nohemí Cortez-Soto y	Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

		estudio de descomposición de factores 2012-2018	Jorge Omar Moreno-Treviño	
2024	92	Liderazgo en el aula y la eficacia docente como variable moderadora en el rendimiento académico	Martha Lucía Pachón-Palacios y Geli Mercedes Pautt-Torres	Universidad EAN, Colombia; Universidad Externado de Colombia.
2025	94	Interacciones cognitivas y metacognitivas: un indicador de la calidad educativa	Carlos Fernando Vélez-Gutiérrez y Francisco Javier Ruiz- Ortega	Universidad de Caldas, Colombia.
2025	95	Calidad de la atención educativa en pedagogía hospitalaria: percepción de usuarios y familias	Laia Riera- Negre, Paulina Riffo Arriagada y Sebastià Verger	Universitat de les Illes Balears, España; DAEM Talcahuano, Chile.

Fuente: elaboración propia.