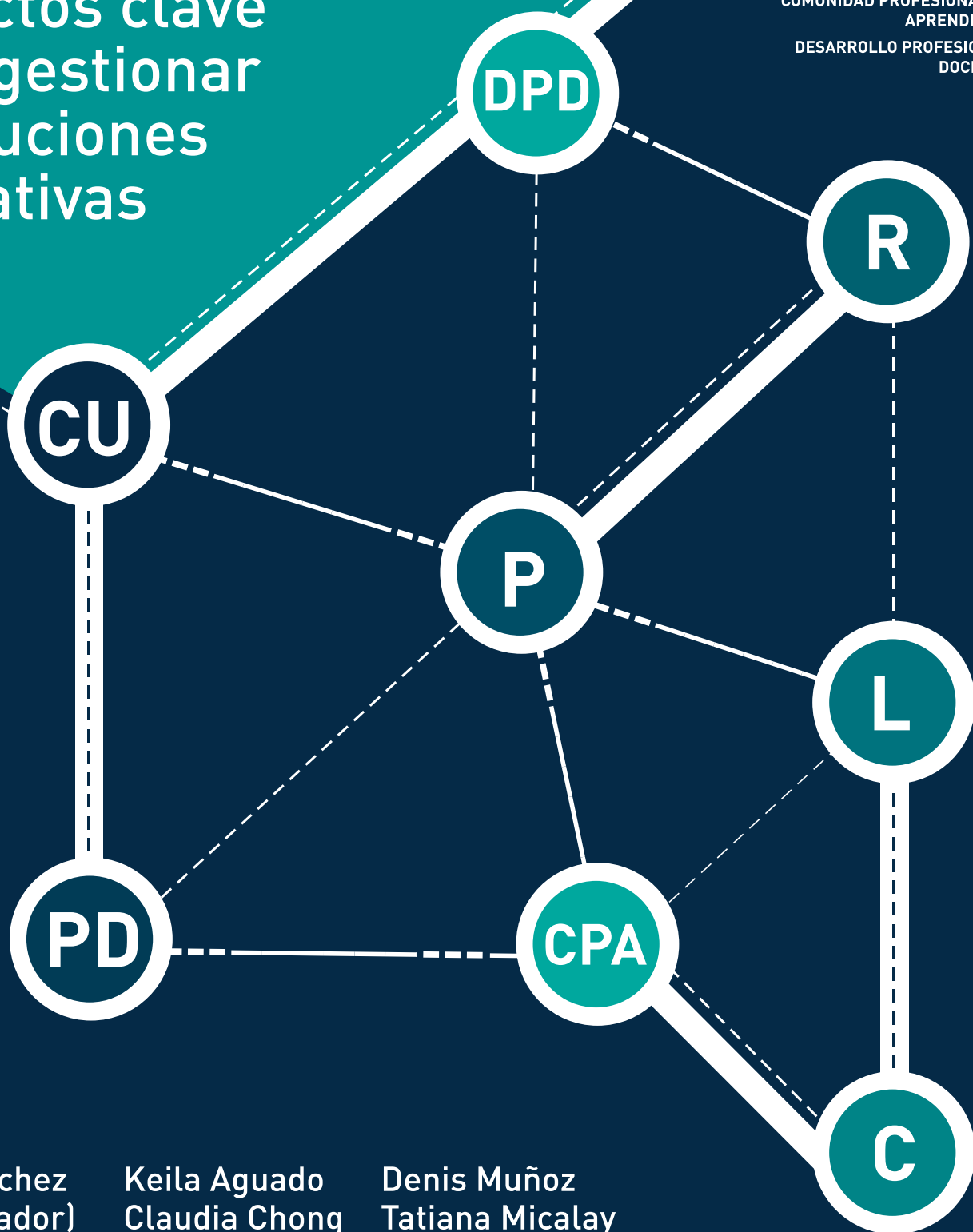


REPENSANDO LA GESTIÓN EDUCATIVA

Aspectos clave para gestionar instituciones educativas

- CULTURA
- PARTICIPACIÓN DOCENTE
- PODER
- RESISTENCIA
- LIDERAZGO
- CALIDAD
- COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE
- DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE



Alex Sánchez
(Coordinador)

Keila Aguado
Claudia Chong
Rosa Delgado
César Guevara

Denis Muñoz
Tatiana Micalay
Carolina Tejero
Joel Rojas

REPENSANDO LA GESTIÓN EDUCATIVA

Aspectos clave para gestionar instituciones educativas

- © Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado, Maestría en Educación
Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú
<https://posgrado.pucp.edu.pe/>
<https://posgrado.pucp.edu.pe/maestria/educacion/>
<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/182802>
Primera edición digital, Diciembre 2021
Coordinación y edición: Alex O. Sánchez Huarcaya
Cuidado de edición: Alex O. Sánchez Huarcaya,
Corrección de estilo: Rafael Cánepa Alvarez
Diseño de portada: Ángela Chong Rivera
Diseño y diagramación: Olga Tapia Rivera



Repensando la Gestión Educativa. Aspectos clave para gestionar instituciones educativas por la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2021-14110.

Reproducción: La información contenida en este documento puede ser reproducida de forma total o parcial, comunicando previa y de manera expresa a los propietarios de los derechos de autor, y mencionando los créditos y las fuentes de origen respectivas.

El contenido de este documento es responsabilidad de sus autores. Las ideas, afirmaciones y opiniones expresadas por los autores son de su exclusiva responsabilidad.

ISBN: 978-612-48021-9-5



COMITÉ CIENTÍFICO DE REVISORES

Carla Beatriz Capetillo Medrano
Universidad Autónoma de Zacatecas, México

David Andres Rubio Gabiria
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Liliana Inés Ávila Garzón
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Marcelo Pérez Pérez
Universidad de Chile

Márcia Lopes Reis
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Brasil

Maria Silvia Librandi da Rocha
Pontificia Universidad Católica de Campinas, Brasil

Rosa Tafur Puente
Pontificia Universidad Católica del Perú

Samuel Mendonça
Pontificia Universidad Católica de Campinas, Brasil



ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| Prólogo | 7 |
| Prefacio | 10 |
| Introducción | 13 |
| Capítulo 1 | |
| ¡Ojo al piojo! La importancia de atender la cultura de nuestra organización educativa | 18 |
| <i>Keila Eleniz Aguado Valencia</i> | |
| Capítulo 2 | |
| Los docentes: miembros activos de sus escuelas | 31 |
| <i>Denis Daniel Muñoz Ponce</i> | |
| Capítulo 3 | |
| ¿Quién manda a quién? El poder en la gestión educativa | 49 |
| <i>César Martín Guevara Pérez</i> | |
| Capítulo 4 | |
| La resistencia docente al cambio ¿obstáculo o insumo para una mejora continua? | 69 |
| <i>Tatiana Rafaela Micalay Paredes</i> | |
| Capítulo 5 | |
| “Dime cómo te gustaría enseñar y qué necesitas aprender” La escuela como espacio para el desarrollo profesional docente (DPD) | 86 |
| <i>Claudia María Chong Rivera</i> | |
| Capítulo 6 | |
| El poder de las comunidades profesionales de aprendizaje | 106 |
| <i>Joel Alberto Rojas Hernández</i> | |
| Capítulo 7 | |
| Reconsiderando la visión del liderazgo: un acercamiento al liderazgo distribuido | 126 |
| <i>Carolina Cecilia Tejero Chávez</i> | |
| Capítulo 8 | |
| La utopía de la calidad de la educación en la realidad educativa | 141 |
| <i>Rosa Milagro De María Delgado Herrera</i> | |
| Anexos | 159 |



PRÓLOGO

NUEVAS PERSPECTIVAS SOBRE LA GESTIÓN EDUCATIVA

Samuel Mendonça
PUC Campinas/CNPq

La realidad se configura como la base para la construcción del conocimiento. Este puede constituirse de diferentes maneras; sin embargo, el conocimiento metafísico, que no expresaba datos de la realidad, fue superado en los siglos XVIII y XIX. El conocimiento escolar no es la excepción y se materializa en lo real, en lo concreto. Puede afirmarse que la escuela es una realidad concreta y latente y que, entre sus singularidades, está la gestión educativa. Aunque existen diferentes conceptos y características de la gestión escolar, además de ser un campo de conocimiento constituido, es el segmento que operativiza la realidad que se desarrolla en la escuela. Es esa misma línea, el libro *Repensando la gestión educativa. Aspectos clave para gestionar instituciones educativas* representa la posibilidad de realizar diferentes análisis de un campo consolidado.

El trabajo desarrollado en una escuela no deja de lado la gestión educativa, la cual es la base para el desarrollo de actividades con los profesores y los alumnos, así como de las relaciones con las familias, que son las socias de la escuela. El buen gestor trabaja sobre la base de ciertos principios a través de los que puede o no tener éxito, a saber: (i) el diálogo, (ii) la escucha y (iii) la participación. A pesar de que existen otros principios, considero que el presente libro, coordinado por el Dr. Alex Sánchez Huarcaya, con la participación de los autores César Guevara, Carolina Tejero, Joel Rojas, Claudia Chong, Rosa Delgado, Denis Muñoz, Tatiana Micalay y Keila Aguado, recorre estos principios de manera directa o tácita. El libro fue escrito en el contexto de la Maestría en Educación de la PUCP y presenta una importante contribución para el campo de la gestión escolar y la educación en general.

El capítulo *¡Ojo al piojo! La importancia de atender la cultura de nuestra organización educativa*, escrito por Keila Eleniz Aguado Valencia, examina las concepciones estática y dinámica de la cultura escolar, que suponen una oportunidad para comprender la importancia del diálogo y la escucha como motivos centrales de la gestión escolar. Asimismo, añade diferentes características de la cultura escolar, basándose en diferentes autores, entre las que se encuentran la ambivalencia, la subculturización, la regularidad, la heterogeneidad, las reglas y normas y la filosofía. Se constata la complejidad de la comprensión de la cultura, precisamente por sus múltiples facetas, lo que requiere implicarse con la temática, los estudios, las investigaciones y, sobre todo, la participación en el entorno escolar.



El capítulo *Los docentes: miembros activos de sus escuelas*, elaborado por Denis Daniel Muñoz Ponce, analiza la participación de los profesores en la gestión escolar de sus colegios. La forma de análisis de los maestros en la gestión resulta importante porque se considera que el trabajo materializa lo planificado en la gestión. Es fundamental trabajar de manera conjunta y articulada con otros docentes en la toma de decisiones, con el fin de realizar colectivamente lo que se planificó. De manera tácita, se señala a la escucha como una herramienta de la labor docente. La investigación demostró que los docentes deben preocuparse por el desarrollo de su formación personal, en consonancia con lo planificado en la gestión escolar.

Por otro lado, el capítulo *¿Quién manda a quién? El poder de la gestión educativa*, escrito por César Martín Guevara Pérez, desarrolla las generalidades del poder de las organizaciones. El estudio aborda densos debates del ámbito educativo, tales como la micropolítica, el poder y sus fuentes de emanación, y las estrategias de poder. Son temas vinculados a la filosofía, pero el estudio tiene un enfoque práctico; es decir, busca soluciones concretas a los problemas y no solo especulaciones. Para ello, se establecen cuatro perspectivas de confrontación a la gestión del poder, con énfasis en la participación, principio descrito como la base de la gestión educativa.

El capítulo escrito por Tatiana Rafaela Micalay Paredes, titulado *La resistencia docente al cambio ¿obstáculo o insumo para una mejora continua?*, busca analizar la construcción de la resistencia al cambio en los docentes. Es un estudio con un fuerte marco filosófico, pero su estructura es también práctica, puesto que brinda una salida al problema de la resistencia al cambio. ¿Cuáles son los agentes de cambio en el entorno escolar? El texto muestra que los cambios realmente incomodan en cualquier contexto; no obstante, los docentes son los agentes de cambio, pues son ellos quienes entienden las formas de resistencia a través del diálogo, además de proponer formas de superarlos.

El capítulo *“Dime como te gustaría enseñar y qué necesitas aprender”: la escuela como espacio para el desarrollo profesional*, escrito por Claudia María Chong Rivera, plantea que el desarrollo profesional del docente tiene lugar desde la formación inicial y a lo largo de la carrera docente. Si la escuela es el espacio para el desarrollo profesional, la gestión escolar proporcionará las condiciones para dicho desarrollo, que se lleva a cabo con el diálogo, la escucha y la participación. Se proponen cinco estrategias y, por tanto, se constata el carácter pragmático y útil del trabajo.

El capítulo escrito por Joel Alberto Rojas Hernández se titula *El poder de las comunidades profesionales de aprendizaje*. El estudio presenta estrategias para la gestión de la Comisión de Autoevaluación (CPA) en el contexto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas, con un enfoque en el aprendizaje de los estudiantes y la calificación docente. Entre las estrategias, destaca la gestión del cambio por la necesidad de desarrollar otras formas de planificar y construir la gestión de la CPA. La búsqueda del aseguramiento de buena estrategia de enseñanza y aprendizaje garantizará la calidad de la educación. Es fundamental tener una nueva visión de la gestión escolar y, por ello, se presenta implícitamente la idea de la innovación. La importancia de la participación docente y su empoderamiento son estrategias que el estudio desarrolla.



El capítulo *Reconsiderando la visión del liderazgo: una aproximación al liderazgo distribuido*, escrito por Carolina Tejero, desarrolla el tema del liderazgo, considerado el motor de la gestión educativa. De hecho, sin liderazgo, la gestión escolar no puede materializarse. Por otro lado, no se puede confundir el liderazgo con el autoritarismo. Es necesario incluir el diálogo, la participación y la escucha atenta en la formación, para que el gestor desarrolle un liderazgo que involucre a las personas en la construcción de un proyecto colectivo en el entorno escolar.

El capítulo de Rosa Delgado se titula *La utopía de la calidad de la educación en la realidad educativa* y desarrolla el tema de la calidad en el sistema educativo. La calidad de la educación se relaciona con el liderazgo, por cuanto la gestión educativa materializa la participación docente para garantizar el aprendizaje a través de la enseñanza. Son muchas las estrategias para elevar la calidad del entorno escolar, tanto para mejorar el rendimiento del docente como el aprendizaje de los alumnos. La autonomía es considerada un vector para el desarrollo de la calidad, dado que se espera que los profesores y los alumnos adopten una posición crítica y técnica en la construcción del conocimiento. Esta posición solo puede lograrse mediante la participación, el diálogo y la escucha, principios fundamentales de la gestión escolar. En ese sentido, la calidad no es una meta, un sueño, una utopía, sino una realidad que la comunidad escolar debe construir.

Teniendo en cuenta la diversidad de temas desarrollados en este libro, reafirmo los tres principios que discurren por los textos: (i) el diálogo, (ii) la escucha y (iii) la participación. De hecho, la cultura, los profesores, el poder de la gestión, la resistencia, el desarrollo profesional, el poder de las comunidades profesionales, el liderazgo o la calidad se desarrollan mediante el diálogo, la escucha atenta y la participación. Así, la gestión educativa se presenta como una nueva perspectiva a partir de sus conceptos esenciales. Por este motivo, los estudiantes de pregrado y posgrado, así como los profesores de Educación Básica, los investigadores y la sociedad en general, deben leer este libro.



PREFÁCIO

NOVOS OLHARES SOBRE A GESTÃO EDUCATIVA

Samuel Mendonça
PUC Campinas/CNPq

A realidade se efetiva como base da construção do conhecimento. De um lado, o conhecimento pode ser constituído de diferentes maneiras, no entanto, foi superado o conhecimento metafísico já nos séculos XVIII e XIX, aquele que não expressava dados da realidade. O conhecimento escolar não é diferente e se consubstancia no real, no concreto. Pode-se dizer que a escola é uma realidade concreta e pulsante e, dentre as suas singularidades, há a gestão educativa. Embora existam diferentes conceitos e características da gestão escolar, além de ser um campo do conhecimento constituído, trata-se de um segmento que operacionaliza a realidade que se desenvolve na escola. É neste sentido que o livro *Repensando la gestión educativa. Aspectos clave para gestionar instituciones educativas* significa a possibilidade de análises distintas sobre um campo consolidado.

O trabalho desenvolvido em uma escola não abdica da gestão educativa. A gestão escolar é base do desenvolvimento de atividades junto a professores, a estudantes e nas relações com a família, parceiros da escola. O bom gestor trabalha a partir de certos princípios por meio dos quais ele poderá ou não ter êxito, a saber: (i) o diálogo; (ii) a escuta e (iii) a participação. Embora existam outros princípios, registro que o presente livro, coordenado pelo Dr. Alex Sánchez Huarcaya, com o envolvimento dos autores: César Guevara, Carolina Tejero, Joel Rojas, Claudia Chong, Rosa Delgado, Denis Muñoz, Tatiana Micalay e Keila Aguado, perpassa os referidos princípios, de forma direta ou tácita. O livro foi escrito no contexto do curso de Mestrado em Educação da PUC Peru e apresenta significativa contribuição para o campo da gestão escolar e da educação em geral.

O capítulo ¡Ojo al piojo! La importancia de atender la cultura de nuestra organización educativa, escrito por Keila Eleniz Aguado Valencia, examina as concepções estática e dinâmica da cultura escolar, oferecendo ocasião para que se compreenda a importância do diálogo e da escuta como *leitmotiv* da gestão escolar. Adiciona distintas características da cultura escolar, a partir de diferentes autores, perpassando a ambivalência, a subculturidade, a regularidade, a heterogeneidade, regras e normas e a filosofia. Nota-se a complexidade de compreensão da cultura justamente por suas múltiplas facetas, o que requer envolvimento com a temática, com os estudos, pesquisas e, principalmente, participação no ambiente da escola



O capítulo *Los docentes: miembros activos de sus escuelas*, produzido por Denis Daniel Muñoz Ponce, analisa a participação de professores na gestão escolar de suas escolas. A forma de análise de professores na gestão revela-se importante por considerar que o trabalho docente materializa o que se planeja na gestão. Para a tomada de decisão de professores é fundamental o trabalho conjugado e articulado com outros professores, de modo a realizar o que se planejou coletivamente. De forma tácita nota-se a escuta como ferramenta do trabalho docente. A investigação evidenciou que os docentes devem se preocupar com o desenvolvimento de sua formação pessoal em consonância com o que planeja a gestão escolar.

Já o capítulo *¿Quién manda a quién? El poder de la gestión educativa*, escrito por César Martín Guevara Pérez, desenvolve as generalidades do poder das organizações. O estudo enfrenta debates densos do campo educacional, como por exemplo, a micropolítica, o poder, suas fontes de emanção e as estratégias de poder. Temas ligados à filosofia, mas o estudo tem enfoque prático, quer dizer, busca saídas concretas aos problemas e não apenas especulação. É neste sentido que se desenham quatro perspectiva de enfrentamento da gestão de poder, com destaque para a participação, principio descrito como base da gestão educativa.

O capítulo escrito por Tatiana Rafaela Micalay Paredes, intitulado *La resistencia docente al cambio ¿obstáculo o insumo para una mejora continua?*, busca analisar a construção da resistência a mudança por parte de professores. Estudo com forte arcabouço filosófico, sua construção é também prática, no sentido de oferecer saída ao problema da resistência à mudança. Quais são os agentes de mudança no ambiente escolar? O texto evidencia que mudanças incomodam mesmo, em quaisquer contextos, no entanto, são os professores os agentes de mudanças no sentido de compreender as formas de resistência, por meio do diálogo, além de quem poderá propor caminhos de superação delas.

O capítulo *“Dime como te gustaría enseñar y qué necesitas aprender”*: *la escuela como espacio para ele desarrollo profesional*, escrito por Claudia María Chong Rivera, apresenta o desenvolvimento profissional do professor como aquele que se desdobra desde a formação inicial e ao longo da carreira docente. Se a escola é o espaço para o desenvolvimento profissional, é a gestão escolar que fornecerá as condições para o referido desenvolvimento, que se realiza com diálogo, escuta e participação. Cinco estratégias são propostas e, portanto, nota-se o caráter pragmático e útil do escrito.

O capítulo escrito por Joel Alberto Rojas Hernández tem por título *El poder de las comunidades profesionales de aprendizaje*. O estudo apresenta estratégias para a gestão da Comissão Própria de Avaliação, CPA, no contexto dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas com o foco na aprendizagem dos estudantes e da qualificação docente. Dentre as estratégias, a gestão de mudanças se destaca pela necessidade de construção de outras formas de planejar e construir a gestão da CPA. A busca de garantir uma boa estratégia de ensino e aprendizagem irá garantir a qualidade da educação. Uma nova visão sobre a direção escolar é fundamental e, por isto, a ideia de inovação se apresenta de forma tácita. A importancia da participação docente e mesmo o seu empoderamento são estratégias as quais o estudo desenvolve.



O capítulo *Reconsiderando la visión del liderazgo: un acercamiento al liderazgo distribuido*, escrito por Carolina Tejero desenvolve o tema da liderança, considerado o motor da gestão educativa. De fato, sem liderança não se materializa a gestão escolar. Por outro lado, a liderança não se confunde com autoritarismo. É preciso uma formação dialogada, participativa e atenta à escuta para que o gestor desenvolva a liderança de modo a envolver as pessoas na construção de um projeto coletivo no ambiente escolar.

O capítulo de Rosa Delgado intitula-se *La utopia de la calidad de la educación en la realidad educativa* e desenvolve o tema da qualidade no sistema educativo. A qualidade da educação está relacionada com o tema da liderança no sentido de que a gestão educativa materializa a participação docente em formas de garantir a aprendizagem por meio do ensino. Muitas são as estratégias para que se possa aprimorar a qualidade no ambiente escolar, seja a melhoria do desempenho docente ou da aprendizagem de estudante. A autonomia se coloca como vetor para o desenvolvimento da qualidade na medida em que se espera de professores e alunos o posicionamento crítico e técnico na construção do conhecimento. Este posicionamento só se concretiza com participação, diálogo e exercício de escuta, princípios fundamentais da gestão escolar. Neste sentido, a qualidade não é uma meta, um sonho, uma utopia, mas, justamente, uma realidade a ser construída pela comunidade escolar.

Considerando a diversidade de temas desenvolvidos neste livro, reafirmo os três princípios que atravessam os textos, quais sejam: (i) o diálogo; (ii) a escuta e (iii) a participação. De fato, seja a cultura, os professores, o poder da gestão, a resistência, o desenvolvimento profissional, o poder das comunidades profissionais, a liderança ou a qualidade se desenvolvem por meio do diálogo, da escuta atenta e da participação. Assim, a gestão educativa se apresenta como um novo olhar a partir de seus conceitos essenciais e é por esta razão que este livro deve ser lido por estudantes de graduação e de pós-graduação, além de professores da Educação Básica, pesquisadores e a sociedade em geral.



INTRODUCCIÓN

Esta obra nace como una iniciativa de la Maestría en Educación, a partir de su especialidad Gestión de la Educación. Esta especialidad, creada hace más de 20 años, les brinda a los estudiantes conocimientos actualizados sobre organizaciones educativas, planificación y gestión educativa, desarrollo profesional docente y liderazgo; claro está que la formación se complementa con cursos obligatorios y electivos. Cabe resaltar que, si bien los cursos son teóricos, estos son tratados también de manera práctica, con el fin de que puedan ser vinculados en el quehacer de los maestristas quienes, de acuerdo con su perfil, son docentes, formadores, gestores, especialistas, y su formación inicial es diversa, porque provienen de áreas como educación, psicología, ciencias, ingeniería, artes, entre otras; y laboran, en su mayoría, en la educación básica y superior, así como en organizaciones públicas o privadas.

En el transcurso de los tiempos, el programa ha actualizado su plan de estudios, siendo estos validados por pares nacionales y extranjeros, quienes han brindado sus sugerencias y mejoras, con el fin de ofrecer un plan pertinente, contextualizado, actualizado y que permita al estudiante comprender la gestión desde el aporte de las diferentes ciencias. Esta formación es fortalecida con la participación de invitados nacionales y extranjeros, los cuales le brindan información y experiencia, además de las pasantías académicas internacionales y otros tipos de actividades promovidas por el programa, grupos de investigación, etc.

A partir de este preámbulo, se gesta este libro, que tiene dos objetivos, el primero, que busca acercarnos a temas pocos abordados en la formación de los interesados en la gestión educativa, y el segundo, que tiene como autores a graduados y estudiantes del programa.

En relación con el primer punto, la gestión puede ser abordada de manera teórica o práctica. Ahora, lo que hemos visto en la formación de gestores o directores es la formación práctica e instrumental, nos referimos a nivel de posgrado (maestrías), porque si bien los gestores están en el “hacer”, en muchos casos su formación se centra en brindarle al estudiante herramientas que pocas veces están conectadas con un marco teórico o resultados de investigaciones, siendo esto un defecto de esa formación. Incidimos en esto porque, si bien la parte instrumental es necesaria, también es importante comprender los enfoques que las respaldan, porque de esta manera su aplicación permite ser fundamentada.

Aunado a esto, los aspectos clave abordan temáticas supuestamente comprendidas por los involucrados en la gestión, por ejemplo, *la cultura*, que es un tema crucial para



comprender cualquier tipo de institución, en este caso, la educativa, que al trabajarla permite abordar diversas situaciones, como la interacciones, comunicación, clima, proyección y aventurarse a hacer cambios. Otro tema poco abordado es *la resistencia al cambio o el poder*, que, si bien pueden tener diversos significados, en la gestión es necesaria su comprensión con el fin de que nos oriente a cómo trabajarla en beneficio de los integrantes de una institución. También tenemos “nuevos” como las Comunidades profesionales de aprendizaje.

Ante esto, los aspectos clave son los siguientes: Cultura, Poder, Participación docente, Resistencia al cambio, Desarrollo profesional docente, Liderazgo distribuido, Comunidad profesional de aprendizaje y Calidad. Si bien son temas conocidos, algunos de ellos son enunciados por los documentos nacionales y varios son abordados de manera instintiva, así como por novedad, pero no necesariamente a partir de un marco que nos lleve a su comprensión.

Si les damos una mirada a estos aspectos clave, permiten visualizar la parte interna de la institución, interesarse por los integrantes o miembros desde su roles, funciones o labor, e incidir en las condiciones que debe tener la institución para seguir avanzando. Por lo tanto, trabajar estos aspectos conllevará a repensar la gestión educativa, desde reorientar los procesos, discutir la planificación, promover la participación, mejorar la dirección, hasta involucrar a la comunidad, todo esto con el fin de lograr los objetivos de la institución, que en muchos casos está centrado en el desarrollo integral de los estudiantes.

Sobre el segundo punto, el programa incide en el fortalecimiento de la formación de los maestrías, y una forma de lograrlo es a través de la producción académica. En este sentido, ellos son estudiantes y graduados del programa que, en algún momento, abordaron y estudiaron el aspecto tratado, a través de artículos académicos o tesis de grado para obtener la maestría. De esta manera, lo trabajado es muestra de las competencias académicas logradas por los estudiantes y de un aprendizaje crítico.

Cada aspecto ha sido tratado de la siguiente manera, en la primera parte, tiene un acercamiento conceptual del tema, complementado por sus características e importancia; como segunda parte, se recoge los aportes de estudios actuales (últimos 10 años) sobre el tema, con el fin de comprender qué se ha estudiado en otros contextos y qué resultados se han obtenido, esto está acompañado con una matriz de lo revisado en la sección anexos; y la última parte brinda herramientas para trabajar el aspecto abordado.

Es decir, el texto es útil para estudiantes de pre y posgrado, y también para docentes y responsables de la dirección de instituciones educativas que desean responder -por qué, cómo, qué- abordar de la institución, fortalecer sus conocimientos y trabajar diversas herramientas en bien de la misma.

Cabe aclarar que el texto no hace una discusión teórica de cada aspecto, sino que simplemente aporta a su comprensión desde la mirada de los autores y esto se complementa con elementos (herramientas) para su aplicación, ya sea de manera conjunta o individual, porque cada institución tiene tanto sus propios objetivos como intereses.



A continuación, presentamos un resumen de cada capítulo:

Capítulo 1

El capítulo “¡Ojo al piojo! La importancia de atender la cultura de nuestra organización educativa” explica los puntos de articulación existentes entre la gestión educativa y la cultura como un proceso intrínseco para la comprensión del funcionamiento de la organización educativa y el desarrollo de una gestión de calidad. De este modo, se reconoce que, al interior de cada organización escolar, pueden existir diversos elementos culturales que influyen en la identidad y actuar de sus miembros y que, por tanto, merecen ser atendidos por su relación directa con dos aspectos clave de la educación: el clima y la calidad.

Capítulo 2

En este capítulo se analiza la participación de los docentes en dos ámbitos de la gestión educativa escolar: el ámbito pedagógico y el institucional. Allí se puede notar que, desde la teoría, el docente está habilitado para participar en ambos espacios, y que su rol como formador se verá afectado por las decisiones que en estos se tomen; sin embargo, en el plano práctico, se evidencia que existen limitaciones internas y externas que impiden al docente involucrarse en estos aspectos. Ante esto, el docente implementa estrategias que le permitan incidir en la toma de decisiones de su escuela, que van desde las alianzas estratégicas hasta las confrontaciones. Además, en este capítulo, se presentan los principales aportes de las investigaciones de los últimos años sobre el tema de la participación docente en la gestión de sus escuelas y, finalmente, se brindan estrategias para fomentar dicho involucramiento.

Capítulo 3

En este capítulo “¿Quién Manda a Quién? El Poder en la Gestión Educativa”, se abordan las generalidades del poder en las organizaciones educativas. En la primera sección del capítulo se plantean los principales conceptos asociados: la micropolítica, el poder, sus fuentes de emanación y las estrategias de poder. En la segunda sección se abordan las aristas de interés académico más actuales relacionadas al poder: la dialéctica del poder en las organizaciones educativas, la rentabilidad-calidad vista desde la micropolítica, el poder de los grupos de interés y la deformación del poder. Finalmente, se discuten cuatro planteamientos para gestionar efectivamente el poder desde una perspectiva de desarrollo humano: la gestión de los grupos de interés, el poder blando en nuestras instituciones, el uso de las estrategias de poder y la práctica permanente de la dialéctica.

Capítulo 4

El capítulo desarrolla el constructo de “resistencia al cambio” como una actitud que pueden presentar los docentes ante las modificaciones que se presentan en sus organizaciones educativas, reconociendo que, si bien son elementos que pueden dificultar la implementación de distintas iniciativas, su existencia es un recurso importante para buscar la mejora continua de la organización. Para ello, se presenta un marco teórico sobre el tema, estudios que lo han abordado y estrategias dirigidas a los responsables de la implementación del cambio para gestionarlo de la mejor manera.



Capítulo 5

El término desarrollo profesional docente (DPD) alude a los procesos que buscan la innovación, reflexión, mejora continua y fortalecimiento de la identidad del docente. Este capítulo pretende ser un primer acercamiento a la complejidad de concepto. En tal sentido, en primer lugar, se resalta su importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y se describen sus conceptualizaciones y características. En segundo lugar, se identifican los aportes de una serie de estudios sobre a) el diseño y la planificación de las actividades, b) el involucramiento de actores internos y externos a la institución, c) los espacios y las estrategias de promoción, y d) los contextos diversos que demandan innovación. En tercer lugar, se sugieren cinco (5) estrategias para la promoción del desarrollo profesional docente (DPD) dentro de las instituciones educativas (IIEE), que inviten a la reflexión y toma de decisiones del docente, el cuerpo directivo y el colectivo docente.

Capítulo 6

Diferentes documentos nacionales, supranacionales, como investigación especializada, dan constancia del poder de las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA); un proceso sostenido donde los profesores, al abrazar el aprendizaje y trabajar de forma compartida, reportan mejoras a nivel de su práctica, el aprendizaje de los estudiantes y la mejora de la escuela para iniciar y sostener el cambio orientado a la mejora. En aras de conocer a detalle las CPA y facilitar su aplicación en las organizaciones educativas, el presente capítulo aborda, de forma breve y didáctica, sus principales aspectos como son: factores de desarrollo, aproximación conceptual, dimensiones clave, importancia, principales aportes de las investigaciones más actuales sobre la temática y estrategias para su desarrollo efectivo.

Capítulo 7

En el presente capítulo, se desarrolla un concepto trascendental que otorga una nueva visión de percibir el liderazgo en las organizaciones educativas: el liderazgo distribuido. Para ello, se inicia con la conceptualización de este liderazgo, con la finalidad de puntualizar a qué hace referencia. Asimismo, se describen las características más resaltantes según los diversos autores y la importancia de considerar este liderazgo distribuido como parte del logro de los objetivos en las organizaciones educativas. En la última parte del capítulo, se detallan los aportes de investigaciones entre los años 2018-2021 sobre el tema, con el propósito de dar un panorama amplio y actualizado, para finalmente, describir las estrategias a considerar para llevar a cabo una gestión desde el enfoque del liderazgo distribuido.

Capítulo 8

El presente apartado pretende esclarecer la utopía de la calidad de la educación en la realidad

educativa. Siguiendo esta premisa, se ha profundizado respecto la conceptualización de la calidad de la educación, se han identificado sus características y se ha abordado su importancia. Por otro lado, como producto del aporte de otras investigaciones, se han identificado: i) factores que ejercen impacto en ella y se han reconocido ii) cuatro



criterios para valorarla (evaluación). Asimismo, se plantearon algunas herramientas y estrategias para trabajar en su búsqueda, las cuales han sido organizadas en relación con su naturaleza de acción (docentes, estudiantes, comunidad educativa, gestores y directivos). Finalmente, en base a los conceptos, aportes, herramientas y estrategias descritas, se plantea la existencia de mecanismos que – a pesar de no ser una fórmula establecida – permitirían alcanzar la calidad de la educación, haciendo de la utopía de la calidad de la educación una realidad difícil, mas no imposible de conseguir.

Finalmente, deseo felicitar a los estudiantes por comprometerse con esta obra y al programa, en específico al comité de la maestría por asumir el reto de impulsar y fortalecer la formación de ellos. Sabemos que este material será de mucha utilidad, además permitirá seguir dialogando sobre estos temas y motivará a los maestristas a continuar por la senda de la producción académica.

Alex O. Sánchez Huarcaya
Director Maestría en Educación*

* Profesor del Departamento Académico de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ph D. en Ciencias de la Educación (Universidad Humboldt de Berlín-Alemania).



CAPÍTULO 1

¡OJO AL PIOJO!

La importancia de atender la cultura de nuestra organización educativa

Keila Eleniz Aguado Valencia¹

¡Ojo al piojo! Este popular interjectivo, empleado en varios países de habla hispana, es utilizado cuando alguien quiere invitarnos a prestar atención a lo que se dice o presencia, especialmente, por el impacto que puede tener el no atender, oportunamente, la situación.

Es de saber que, en las últimas décadas, la gestión educativa ha ido atravesando diversos cambios paradigmáticos resultantes de las nuevas demandas y necesidades de nuestro contexto, de lo que era considerada solo como un proceso administrativo y burocrático, hoy, se la toma como uno que consigue articular teoría y práctica para conducir, sostener y mejorar continuamente la educación (García, Juárez y Salgado, 2018; Freire y Miranda, 2014; MINEDU, 2020); a pesar de ello, muchas veces, dicho proceso pasa por alto la relevancia de la cultura de la organización y todo lo que esta implica.

Al respecto, el Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación - IIIPE (2017) nos señala que pretender adecuar o cambiar un sistema educativo y de gestión, sin antes atender su cultura, nos puede llevar a obtener resultados poco realistas y, por tanto, poco efectivos. Entonces, es menester poner ojo al piojo, realizar una mirada interna y reflexiva de nuestra organización, comprender lo que sucede al interior de ella, atender su cultura.

¹ Maestría en Educación con Mención en Gestión Educativa por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y Licenciada de la Facultad de Educación en la Especialidad de Lengua y Literatura por la Universidad Nacional Federico Villarreal, ha participado como miembro activo del Grupo de Investigación en Gestión Educativa y Desarrollo Profesional Docente (GEDEP) y como capacitadora y docente en diversos cursos y talleres sobre los principios básicos de la enseñanza digital, andragogía y herramientas digitales. Actualmente, se desempeña como Especialista Pedagógica en la Universidad Privada del Norte y como Coordinadora y docente del área de Comunicación en el colegio María de las Mercedes.



¿Pero, a qué llamamos cultura?

Si hacemos una revisión etimológica del término cultura, encontraremos que esta es entendida como un conjunto de formas de vida y expresiones de un grupo social, como tal, involucra costumbres, ritos, normas, reglas, comportamientos, modos de vida, derechos y deberes, creencias y demás. Es esta la que permite, según la UNESCO (2011), que el hombre se exprese, decida, se reconozca y distinga, tome conciencia de sí mismo, juzgue, actúe y produzca. En tal sentido, esta significación, orientada a las organizaciones educativas, permite que cada miembro exprese su individualidad y singularidad, constituyendo así las formas en las que este actúa en colectividad.

Ahora bien, la asociación de este término con las organizaciones educativas no es reciente, pues, según Elías (2015), desde 1932, con el libro *The sociology of teaching* de Waller, la cultura ha sido tenida en cuenta para identificar los rasgos que contribuyen en la comprensión del funcionamiento de la escuela, así, se planteaba que existen rituales, tradiciones, costumbres y normas que logran constituir un código moral y actitudinal.

Luego, con el pasar de los años, se ha ido afirmando que la cultura también puede señalar el “cómo se hacen las cosas” y hasta determinar el modo en el que los miembros de una organización educativa se comportan ante las situaciones que les resultan habituales y los retos que enfrentan, pues, de alguna manera, esta termina demarcando su identidad, la que luego, instintivamente, transfieren a modo de referente, a los nuevos miembros (Schein, 1985; Córdova, 2013; Ossa, Castro y Castañeda, 2014; Elías, 2015; Tavares, De Casia, Medeiros y Marcus, 2015; Chiavenato, 2017).

Entonces, a partir de dichos precedentes, podemos entender a la cultura como un conjunto de símbolos que son compartidos de generación en generación dentro de una organización educativa y que, a su vez, incluye elementos tales como valores, conductas, costumbres, metáforas, normas, ritos, mitos, entre otros, que, logran instalarse en la mente de cada miembro e influyen en su actuar y, por tanto, constituyen su identidad.

En tal sentido, podemos mencionar que, tal como la cultura en general, la cultura de una organización educativa representa dos dimensiones, una estática y otra dinámica.

- **Dimensión estática**

Se pone de manifiesto cuando la organización educativa promueve su identidad; es decir, cuando se preocupa por establecer, en cada uno de sus miembros, un sentido de pertenencia y compromiso, permitiendo que participen activamente e, instalen, de esta forma, sus perspectivas de la realidad entre sus pares.

- **Dimensión dinámica**

Se evidencia cuando los miembros, en sus interacciones cotidianas, comparten enfoques e ideas particulares que, de alguna manera, desencadenan cambios dentro de la organización educativa y en la forma en la que esta atiende a su contexto.



Ambas dimensiones, según Elías (2015) y Córdova (2013), demuestran que la cultura puede atravesar momentos de estabilidad y evolución pues, a pesar de los esfuerzos de sus gestores, esta se reinterpreta y reestablece de forma constante en función a los hechos que se van presentando y a las interacciones de sus miembros.

De igual manera, aunque vamos entendiendo que la cultura nos ayuda a realizar una mirada interna a la realidad de nuestra organización educativa y que conocer sus dimensiones nos puede ayudar a potenciar su gestión, debemos tener en cuenta que esta también puede presentar situaciones que apoyen u obstaculicen su éxito. Un ejemplo claro de esto puede ser la agrupación e interacción interna de los miembros y la cultura de coordinación que ejercen los gestores. Ambas situaciones, si no son atendidas, podrían llegar a promover procesos de diferenciación y separación, evitando que los miembros actúen efectivamente en colectividad; por lo que, no basta con conocer la cultura, sino que es, a partir de esta, que han de tomarse medidas para potenciarla y conducirla a las metas propuestas.

¿Cómo es la cultura? ¿Qué involucra?

Para afianzar el entendimiento de la cultura en las organizaciones educativas, diversos autores han especificado sus características. Entre las principales, podemos encontrar (Chiavenato, 2017, Peniche, 2012):

- **Ambivalencia**, forma en la que se integra la vida cotidiana en la organización educativa, pero con diferentes subgrupos que presentan sus propios conflictos y diferencias.
- **Subculturalidad**, modo de creación a partir de las diversas culturas presentes en los profesores, las perspectivas del alumnado, la comunidad escolar en general y la influencia del mismo sistema educativo.
- **Autogeneración**, cada organización educativa, cada instancia, cada nivel y cada aula genera su propia cultura pues, en ellas existen interacciones, representaciones y percepciones que se terminan concretando en acciones.
- **Heterogeneidad**, la coexistencia de diversas subculturas da lugar a interacciones tanto positivas como negativas.
- **Regularidad**, toda interacción, dentro de la organización educativa, cuenta con un lenguaje común y terminología característica.
- **Valores dominantes**, principios defendidos y promovidos entre los miembros, a pesar de la presencia de subculturas, cada organización educativa evidencia valores y principios particulares que la diferencia de otras organizaciones.
- **Filosofía**, creencias sobre el trato ofrecido a los miembros y sus procederes.
- **Reglas y normas**, orientaciones de comportamiento que deben ser evidenciadas para forjar una identidad dentro de la organización educativa.

Como podemos notar, la caracterización de la cultura nos ayuda a comprender todo lo que esta involucra, desde las pequeñas actividades en la cotidianidad de nuestra escuela, los subgrupos y subculturas que se presentan y sus respectivas

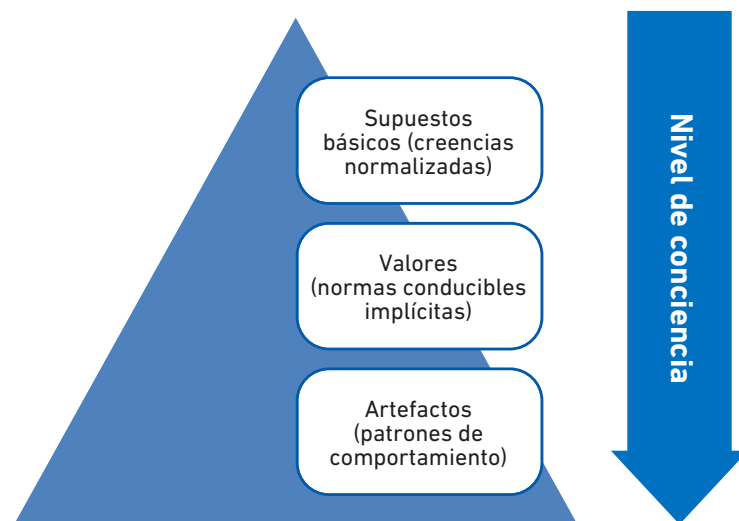


representaciones y percepciones, las interacciones, el lenguaje empleado, los valores y creencias, hasta los conflictos; todo aquello que nos permitirá analizar y reconstruir o reforzar la realidad de nuestra gestión.

Sin embargo, otro importante modo de comprender el carácter peculiar de la cultura de nuestra organización educativa es reconocer sus elementos, aquellos en los que los gestores pueden incidir de forma más consciente para, como se mencionó, optimizar su gestión.

La clasificación de los elementos de la cultura, desarrollado por Shein (1985), es quizás, la más reconocida y aceptada entre los académicos por el modo en el que los distribuye en tres niveles, tomando en consideración el grado de consciencia que tienen los miembros sobre estos. De esta manera, nos propone y explicita los supuestos básicos, los valores y los artefactos.

Figura 1. Elementos culturales



Nota. Elaboración propia

- Los **supuestos básicos**, ubicados en un primer nivel, son considerados como los más profundos, pero los menos tangibles. Estos constituyen la esencia de la organización educativa ya que representan todas las creencias que son aceptadas como verdaderas, las que se encuentran normalizadas y que, por tanto, influyen directamente en la interpretación de la organización, pues, los miembros no suelen estar conscientes de lo que subyace en sus prácticas diarias.

En tal sentido, estos supuestos básicos suelen estar vinculados con cuestiones fundamentales de la vida a las que todos nos enfrentamos, un ejemplo de ello, podría ser si el ser humano es naturalmente “bueno” o “malo”; si su entorno es el que influye en su toma de decisiones; si el éxito de cada uno es determinado desde el nacimiento; etc.



- Los **valores**, ubicados en un segundo nivel, se caracterizan por contar con un grado mayor de consciencia y representan lo que los miembros pueden tomar como lo “correcto” o “deseable”. Estos pueden no ser totalmente conscientes, pero, logran traducirse en normas conductuales implícitas en atención a lo “deseable” según el rol que cumple cada uno dentro de la organización educativa.

Ej.: A un docente puede no precisársele el lenguaje a emplear con sus estudiantes, pero sabe que es “deseable” que este incluya cordialidad, respeto, paciencia y empatía, y, por tanto, actúa bajo el nivel de consciencia que tiene de ello.

- Los **artefactos**, ubicados en un tercer nivel, son los que cuentan con un alto grado de consciencia por parte de los miembros y se vinculan con el modo en el que la cultura se pone de manifiesto a través de sus patrones de comportamiento. Lo peculiar de este nivel es que estos te permiten observar los supuestos básicos, los valores y las normas, y, para esto, se valen de mitos, metáforas, rituales, costumbres y procedimientos.

- Los **mitos** constituyen relatos del pasado de la escuela que expresan eventos significativos para los miembros, estos suelen señalar a un miembro o exmiembro como héroe o heroína por sus cualidades y acciones.

Ej.: La historia del fundador de la organización educativa; anécdotas de docentes “icónicos”; relatos sobre cómo la organización logró superar algún obstáculo. En los tres casos, los mitos corporizan los valores que son indispensables dentro de la organización educativa.

- Las **metáforas** son las expresiones figuradas que utilizan los miembros para reflejar la forma en la que estos interpretan la realidad de su organización.

Ej.: “Somos una familia”, “Papelito manda”, “Todos somos eslabones de una sola cadena”; entre otros. Como se puede evidenciar, es a través de las metáforas que pueden conocerse aspectos de la realidad que, en términos simples, resultan más complicados.

- Las **costumbres** son las formas de hacer las cosas dentro de la organización educativa, lo que les resulta característico. Estas permiten predecir el reaccionar, pensar y actuar de los miembros.

Ej.: Rezar antes de iniciar las actividades del día, saludar al director para registrar la asistencia, almorzar en un determinado lugar cada tarde; entre otros. Como se puede notar, las costumbres resultan ser acciones de la cotidianidad que se encuentran naturalizadas y, por tanto, son difíciles de cambiar.

- Los **procedimientos** representan las acciones que, en algún momento, fueron efectivas para la escuela y que, por tanto, se han institucionalizado. Gran parte de estos son establecidos por instancias superiores como el Ministerio de Educación, la UGEL, entre otros.



Ej.: La elaboración de sesiones y unidades de aprendizaje, los protocolos de entrevista con padres de familia, el seguimiento de un reglamento de convivencia; entre otros. Como puede notarse, los procedimientos, al estar institucionalizados, son más sencillos de identificar.

- Los **rituales** caracterizan las costumbres de los miembros y se expresan en eventos significativos.

Ej.: La celebración por fiestas patrias, graduaciones, paseos, jubilación de docentes; etc. En tal sentido, los rituales configuran eventos con protocolos estables que reflejan su importancia en quienes se asignan.

Como hemos evidenciado, las organizaciones educativas resultan ser más complejas de lo que parecen pues, además de tener que preocuparse por su fuerte impacto social, deben considerar que son construidas sobre las relaciones e interacciones de sus miembros, las cuales pueden influir de manera favorable o desfavorable en el alcance de las metas. (Quevedo y Flores, 2011; Elías, 2015; Tavares, De Casia, Medeiros y Marcus, 2015). En tal sentido, resulta significativo atender la cultura y cada uno de sus elementos para promover una gestión eficaz, pues, de este modo, podrán hacerle frente a las demandas y necesidades de todos los miembros, así como, al contexto actual.

Pero, ¿por qué atender los elementos de la cultura nos puede ayudar con la gestión?

Si hacemos una revisión de literatura sobre la gestión educativa, encontraremos que esta, principalmente, se define como un conjunto de actividades y decisiones preocupadas por el mantenimiento de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes; sin embargo, para ello, resulta indispensable crear, fortalecer o eliminar ciertas pautas culturales. Ha de buscarse que estas, realmente, orienten a los miembros hacia el alcance de los objetivos de la organización.

Esto se sustenta en que, dichos elementos ponen en evidencia las creencias, sentires, patrones de comportamiento y manifestaciones de los miembros, es decir, orientan su actuar; en tal sentido, se encuentran directamente relacionados con dos aspectos clave de la educación: Clima y calidad.

Con el clima, dado que el reconocimiento, análisis y atención de los elementos nos permite evaluar, constantemente, la convivencia en la escuela, conocer las afecciones de los miembros, si estos se sienten acompañados, seguros, escuchados, tranquilos, comprometidos y con disposición a alcanzar los objetivos trazados y no a obstaculizarlos. A partir de este reconocimiento, se pueden promover acciones para fortalecer o desarrollar una cultura positiva que involucre creencias y presupuestos positivos sobre las capacidades de sus miembros, un flujo óptimo de la información, una conducción compartida, rituales que refuercen los valores, relatos que celebren el éxito y reconozcan a los héroes y heroínas, un entorno que refleje entusiasmo y orgullo; entre otros.

En relación a la calidad, se puede decir que el conocer y atender los elementos culturales puede ayudar a valorar y priorizar las necesidades de todos los miembros de manera pertinente para así movilizarlos hacia el alcance de los objetivos. De



esta forma, se crean esquemas mentales orientados a la calidad, al sentir que esta, más que un proceder, es una filosofía de la organización educativa. Sin embargo, es importante recordar que existen múltiples factores que pueden hacer que una organización educativa disminuya su calidad, pero, una cultura inestable y desvinculada de las necesidades resulta un riesgo ineludible.

Y, ¿qué dicen los estudios sobre el tema?

Vamos notando que existen múltiples aportes en la comprensión del concepto de cultura en las organizaciones educativas, en donde se señalan sus características, dimensiones, funciones y elementos: (Anexo 1). De igual manera, para facilitar su comprensión, hemos sistematizado dichos aportes en cinco categorías: Identidad, liderazgo, mejora continua, resistencia al cambio y calidad.

- **Identidad**

Al respecto, Bermúdez y Cubillos (2018) y Elías (2015) afirman que cada organización educativa se constituye de un conjunto de símbolos y valores que permiten a sus miembros afrontar diversas situaciones cotidianas, es decir, de una identidad, la cual actúa como un filtro que decodifica, comprende y propone modos de pensar, sentir y actuar. Por tanto, podemos afirmar que los miembros, ante cada situación, probablemente, reaccionan de una manera definida ya que su identidad así lo determina.

Ahora bien, dicho modo de reacción ayuda a cada organización a diferenciarse de las demás, por más objetivos en común que estas tengan, por más actividades y procederes similares, serán las diferencias significativas las que permitirán a sus miembros sentirse especiales, parte de un grupo por el cual trabajar y representar. Siempre y cuando esta identidad se haya instaurado a partir de una cultura compartida.

Por ello, al considerar a la cultura como creadora de identidad y, por tanto, digna de analizar y atender, podríamos llegar a comprender lo que realmente sucede en el pensamiento de todos los miembros, lo que los conduce a elegir la forma en la que se comunican y participan; es decir, gracias a la cultura podremos conocer lo que ocurre al interior de la escuela.

- **Liderazgo**

Para De la Hoz Blanco (2017), Troncos (2017) y Banz (2016), comprender la cultura exige el reconocimiento de la fuerte influencia de los líderes ya que estos podrían influir directamente en la instalación de artefactos, es decir, en la creación de patrones de comportamiento evidenciables en mitos, metáforas, rituales, costumbres y procedimientos.

Es de saber que los líderes educativos no se reducen al hecho de dirigir y acompañar a la colectividad hacia una meta común, sino que se convierten en referentes y constructores culturales, por lo tanto, crean situaciones y proponen actividades en las que todos los miembros pueden construir y apropiarse de significados favorables sobre su organización.



Caso contrario, la cultura se debilita y con ello, la gestión, pues el vínculo afectivo e identidad de los miembros se resquebraja, así como la motivación y deseos de encaminarse hacia el alcance de metas.

- **Mejora continua**

Según Béder (2018), Pérez (2016), Bermúdez y Cubillos (2018) y Medina y Castaño (2019), si entendemos a la mejora continua como un proceso gradual, progresivo, contextualizado y participativo, que se dirige al alcance de las metas acortando distancias, veremos que guarda una estricta relación con la cultura.

Esto debido a que la creación de una cultura pertinente puede ayudar en la atención de las necesidades de todos los miembros, permitiendo que estos optimicen su potencial y lo pongan en práctica en favor de las metas de la organización.

Sin embargo, ello resulta factible si se tiene en consideración los elementos propios de la construcción social de los miembros, sin pretender tener similitudes con las culturas de otras organizaciones educativas pues se podría perder identidad y, por el contrario, obstaculizar la mejora continua.

- **Resistencia al cambio**

Al respecto, Pérez (2016) y Paredes (2015) señalan que el análisis de la cultura escolar también permite valorar y considerar los elementos facilitadores del cambio, tales como, la reflexión sobre los problemas que afectan a la organización, el desarrollo de acciones encaminadas a resolverlos, la presencia de metas consensuadas y compartidas, la historia de innovación del centro, el papel del equipo directivo como dinamizador del cambio y la actitud de compromiso de los docentes.

Es importante que, tanto directivos como docentes acuerden, tácita o explícitamente, una visión compartida que nazca de la propia cultura organizacional y que incluya propuestas para hacer frente a las principales necesidades de la organización, de este modo, como fue mencionado, se puede aprovechar el potencial formativo con el que cuenta cada miembro y, a la vez, dar un seguimiento más efectivo a las acciones acordadas.

Como hemos podido evidenciar, la cultura escolar ha llamado la atención de diferentes investigadores educativos, quienes, desde contextos e intereses particulares, han demostrado que esta constituye la identidad de la escuela, es decir, representa lo que cada uno de sus miembros siente, piensa, hace y comunica, lo que los motiva a actuar de cierta forma dentro de las situaciones que enfrentan día a día dentro de su organización.

Asimismo, nos indican que, cuando tomamos a la cultura como foco de análisis, podemos centrarnos en lo que realmente les está ocurriendo a los miembros, por lo que los orienta a la toma de decisiones.

Respecto al cambio, los autores precisan que cuando un centro cuenta con intenciones de realizar ajustes organizacionales, estudiar los elementos de la cultura ayuda a manejar elementos facilitadores, tales como, la reflexión sobre los



conflictos, el desarrollo de acciones encaminadas a resolverlos, la presencia de metas consensuadas y compartidas, la historia de innovación, el papel del equipo directivo como dinamizador del cambio y la actitud de compromiso de los docentes. Sin embargo, añaden que dicho proceso no debe pretender tener similitudes con otras escuelas, pues, podría generar pérdida de identidad y convertirse en un obstáculo.

Pero, a pesar de la mirada interna que nos permite hacer la cultura escolar, señalan que la calidad de la gestión se encuentra directamente relacionada, pues, aunque son múltiples los factores que pueden afianzarla o afectarla, una escuela con una cultura inestable se convierte en un riesgo, ya que se debilita su estructura y, por tanto, la actividad hacia el alcance de objetivos. Es debido a la situación anteriormente mencionada que se recuerda a los líderes educativos que son ellos quienes ejercen una influencia en los tres niveles de la cultura y se los exhorta a promover una cultura compartida, con propuestas consensuadas, que demuestre una sana convivencia, apoyo constante a todos los miembros y las intenciones de mejora continua.

Entonces, ¿cómo trabajar la cultura?

Teniendo ya mayor claridad de la cultura y todo lo que esta involucra, es menester plantear algunas estrategias para abordarla, para hacer que esta se convierta en una oportunidad de mejora de la calidad educativa.

En primera instancia, deberán reconocerse y analizarse los elementos culturales (supuestos básicos, valores y artefactos), sin embargo, hay que precisar que resultará difícil incidir en los tres, pues, tanto los supuestos básicos como los valores, como fue mencionado, cuentan con un elevado nivel de inconsciencia en los miembros y, corregirlos o fortalecerlos si bien podría lograrse, tomará mayor tiempo y esfuerzo.

Es así que serán los artefactos (mitos, metáforas, costumbres, rituales y procedimientos) sobre los que podremos tener mayor dominio y habrá que incidir en ellos, ver si estos realmente nos permiten gestionar con eficacia y nos ayudan a orientar el accionar hacia el alcance de las metas organizacionales.

Una vez reconocidos los artefactos y el aporte que pueden dar en nuestra gestión, podremos aplicar las siguientes estrategias:

- **A nivel organizacional**

Se han venido sumando esfuerzos para revalorizar a las organizaciones educativas, tomándolas como base del progreso ante la cada vez más creciente diversidad económica, la alta competitividad y la amplitud intercultural. Ello nos lleva a pensar que, al analizar sus diversos componentes culturales y al comprender el cómo es y cómo opera realmente, podemos seguir formando generaciones que puedan hacer frente a las nuevas demandas.

Al respecto, Pérez (2016) nos indica que podemos atender diversos componentes que nos ayuden a construir prácticas culturales para cumplir con la finalidad de la educación: El desarrollo humano.



Intervenir con certeza: Proponer, evaluar y respetar un procedimiento de actuación permite que los miembros tengan certeza de su trabajo, los lleva a intervenir ordenadamente, en especial, si se da en base a criterios y una distribución jerárquica.

Organizar y respetar tiempos y espacios: Los miembros, al contar con una organización que regula y estandariza sus actividades, comprenden e interiorizan el sentido de su actuar. Por ello, es recomendable que se revisen y optimicen los “procedimientos”, se verifique que estos incluyan horarios, disposición de aulas, segmentaciones por grados y niveles, entre otros, a través de esquemas ágiles a la interpretación.

Crear y reproducir rituales de socialización: Dentro de la organización, suelen proponerse diferentes rituales, desde formaciones cívicas, celebraciones por el Día de la Madre/Padre/Maestro, ceremonias de graduación, ferias de ciencia, días de logro, paseos, bingos; entre otros, es decir, diversas construcciones simbólicas en las que los miembros pueden interactuar abierta e informalmente. Sin embargo, al ser estas relevantes e impactantes en la construcción de una identidad y, por tanto, en la mejora de las relaciones y los resultados; es necesario que cuenten con altos grados de significatividad, es decir, con una enseñanza, un sentido de formación.

Reconocer la autoridad simbólica: Las organizaciones educativas son consideradas en todo ámbito social como aquellas que contribuyen en la construcción de una sociedad; por lo que es menester, transmitir dicha importancia entre los miembros, recordándoles la importancia de su rol, recalcando y valorando anhelos y esperanzas para, de este modo, poder promover un compromiso futuro. Esta acción podría realizarse a través de la promoción de “mitos” en donde se reconozcan a los héroes y heroínas de la organización.

- **A nivel de gestores**

Los gestores, en su rol de líderes educativos, se convierten en actores determinantes de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, debido a que no solo se preocupan por conducir y sostener la organización, sino que pueden propiciar su transformación.

Este complejo rol radica en el poder y liderazgo que se ejerce en todos los miembros, por consiguiente, su relación de influencia va mucho más allá de autoridades formales, pues, involucran un conjunto de capacidades y destrezas que se ponen en juego al momento de establecer relaciones y, de un modo u otro, promueven e instauran culturas.

En tal sentido, los gestores han de estar al pendiente de la cultura, su mantenimiento y reestructuración clave, teniendo en cuenta que la forma en la que ejerzan su poder y liderazgo tendrá alto impacto. Por ello, resulta conveniente evitar las estructuras burocráticas y buscar establecer un liderazgo y cultura compartida, en donde no se generen dependencias de unos pocos miembros, por el contrario, se permita a todos, implicarse y sentirse necesarios para trabajar en objetivos comunes.



Al respecto, Pont, Nusche y Moorman (2008) nos sugieren redefinir las responsabilidades, atendiendo a cuatro áreas generales que se encuentran estrictamente interrelacionadas y que promueven efectos favorables en la identidad de los miembros y, por extensión, en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

- a) Apoyar, evaluar y desarrollar la calidad docente: Centrarse en la mejora de las prácticas pedagógicas y la motivación de sus docentes permitirá a estos ejercer su profesión por vocación, sintiendo que sus necesidades son atendidas, que se preocupan por ellos y su satisfacción laboral, evidenciando a su vez, que dentro del lugar en el que laboran también pueden crecer. Para ello, puede fortalecerse la toma de decisiones respecto al currículo, de modo que se atiendan las necesidades de todos; acompañarse y monitorearse el desempeño docente; desarrollarse un plan de desarrollo profesional; y promoverse el trabajo en equipo.
- b) Fijar metas y evaluar la rendición de cuentas: Dada la naturaleza de la educación, resulta inevitable que, para alcanzar las metas fijadas, deba rendirse cuentas a quienes tengan poder dentro de la escuela; sin embargo, es clave, procurar que esto no se convierta en una situación conflictiva que tuerza y debilite la cultura. Por ello, como gestores, ha de procurarse contar con estándares claros, criterios previamente definidos y que respondan a las necesidades; del mismo modo y contar con procesos que agilicen y optimicen el manejo de la información.
- c) Gestionar óptimamente los recursos: Cuidar el modo en el que se planifican y distribuyen los recursos puede contribuir en el nivel de satisfacción de los miembros y, por tanto, ayudar a mejorar los resultados. Resulta indispensable ser estratégicos en la distribución, procurando que los fines pedagógicos sean la prioridad, pero, sin descuidar a ningún miembro, permitiendo que esto se realice de forma equitativa, justa y necesaria, evidenciando interés y atención a las necesidades de todos.
- d) Adoptar un enfoque sistémico: Buscar que las actividades y resultados trasciendan los límites de las organizaciones educativas puede permitir que los miembros fortalezcan su identidad, pues, de este modo, representan la institución a la que pertenecen, comparten sus experiencias y evidencian sus logros y el cómo llegaron a ellos. Asimismo, esta práctica puede permitir que se fortalezca el liderazgo compartido ya que son otros los miembros que continúan con las labores de liderazgo al exterior de la escuela, mientras los directores ejercen lo propio al interior.

Finalmente, poner “ojo al piojo”, ha de ser nuestra estrategia permanente: Que realizar una mirada interna y reflexiva a nuestra cultura organizacional y sus artefactos sea un hábito; no solo para conocer los patrones de comportamiento sino para comprenderlos y llevar a cabo los ajustes necesarios que beneficien y apoyen nuestra gestión.



REFERENCIAS

- Banz, C. (2016). *Influencia de los líderes escolares en la cultura de escuelas con mejora sostenida*. [Tesis de doctorado, Universidad de Chile] Repositorio Institucional de la Universidad San Ignacio de Loyola. <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/145741/Influencia%20de%20los%20l%C3%ADderes%20escolares%20en%20la%20cultura%20de%20escuelas%20con%20mejora%20sostenida.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Beder, C. (2018). *Cultura escolar para mejorar la gestión del aprendizaje digital a distancia en el Centro de Educación Básica Alternativa Ramón Castilla Marquesado*. [Tesis de doctorado, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional de la Universidad San Ignacio de Loyola. http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/7809/3/2018_JURADO_CAPCHA_BEDER.pdf
- Bermúdez, J., y Cubillos, L. (29 de octubre de 2018). *Mejorar la cultura escolar: una aproximación antropológica*. <https://www.magisterio.com.co/articulo/mejorar-la-cultura-escolar-una-aproximacion-antropologica>
- Chiavenato, I. (2017). *Comportamiento organizacional: La dinámica del éxito en las organizaciones*. McGraw Hill.
- Córdova, C. (2013). *Características de la cultura escolar que permiten el liderazgo en la práctica docente* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Monterrey (RITEC)]. Repositorio Institucional del Tecnológico de Monterrey (RITEC). <https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/619692/TESIS%20Claudia%20C%C3%B3rdova.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- De la Hoz, J. (2017). Estilos de Gestión y Cultura Institucional en las Organizaciones Escolares. *Encuentros*, 15(1), 61-75. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1692-58582017000100061&lng=pt&nrm=iso&tlng=es
- Freire, S., y Miranda, A. (2014). El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico. *Avances de investigación 17*, GRADE. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/AI17.pdf>
- Elías, M. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 19(2), 285-301. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v19n2/a16v19n2.pdf>
- García, F., Juárez, S., y Salgado, L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista cubana educación superior*, 2(1), 206-216. <https://bit.ly/2FuyCZs>
- Huamán, L. (2019). *Relación entre cultura escolar y calidad de gestión en las instituciones educativas de la zona urbana del distrito de Baños del Inca-2016*. [Tesis de maestría, Universidad San Pedro]. Repositorio Institucional SP. http://repositorio.usanpedro.pe/bitstream/handle/USANPEDRO/13311/Tesis_62672.pdf?sequence=1&isAllowed=y



- Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación (13 de junio de 2017). *Cultura escolar*. <https://monitor.iiiipe.edu.mx/notas/cultura-escolar>
- Lorenzo, M. (1993). *Organización Escolar*. Alcoy.
- Medina, A., y Castaño, R. (2019). De la organización a la cultura escolar, abordaje complejo y desafíos para pensar la gestión en clave antropológica. *Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade*, 28(56), 90-101. https://www.researchgate.net/publication/338231997_DE_LA_ORGANIZACION_A_LA_CULTURA_ESCOLAR_ABORDAJE_COMPLEJO_Y_DESAFIOS_PARA_PENSAR_LA_GESTION_EN_CLAVE_ANTROPOLOGICA
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (24 de febrero de 2011). *Cultura*. <https://cutt.ly/BbkGbpv>
- Paredes, J. (2015). Cultura escolar y resistencias al cambio. *Tendencias pedagógicas*, 9, 737-742. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1843>
- Pariente, J. (2001). *Teoría de las organizaciones. Un enfoque de metáforas*. Grupo editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Peniche, R. (2012). *Las instituciones educativas como organismos micropolíticos, estudio cualitativo en una institución de nivel superior* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional (Digibug).
- Pérez, A. (2016). *Gestión, cultura escolar y subjetividad docente*. Horizontes Educativos. <http://bgtq.ajusco.upn.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1620/1/Gestion%20cultura%20escolar.pdf>
- Troncos, M. (2018). Relación entre la gestión institucional y la cultura organizacional en la Institución Educativa 40631 Juan Pablo II, Jose Luis Bustamante y Rivero, Arequipa. [Tesis de maestría, Universidad Nacional San Agustín de Arequipa]. Repositorio institucional UNSA. <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/8059/EDMtrchm.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



CAPÍTULO 2

Los docentes: miembros activos de sus escuelas

Denis Daniel Muñoz Ponce²

1. Introducción

Es posible que, en algún momento, se haya escuchado decir que los docentes son el motor que impulsa a la escuela hacia el logro de sus objetivos. Incluso, en un intento de convertir las reuniones en charlas motivacionales, los directores suelen culminar sus discursos de planificación diciendo “¡Sin ustedes nada de esto se podría lograr!”. Y, efectivamente, es así, pues si bien sabemos que los estudiantes representan la razón de ser de una escuela, son los docentes quienes materializan los objetivos escolares en estrategias pedagógicas que permiten alcanzar las metas institucionales. Entonces, si los docentes son aquellos que, en la práctica, ponen en marcha la “gran embarcación” que es la organización escolar, ¿son ellos también los que influyen en la elección del rumbo que esta toma? o ¿solamente están encargados de llevarla en la dirección que otros eligen? En otras palabras, la pregunta que debemos hacernos es cómo participan los docentes en la toma de decisiones de su escuela.

Para responder a estas interrogantes, debemos tener en cuenta que el término “gestión”, en el ámbito educativo, no solamente se basa en el manejo de los

2 Licenciado en Educación Secundaria por la Universidad Nacional de Trujillo y magister en Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú, es un docente con más 8 años de experiencia tanto en escuelas públicas como privadas. Actualmente es parte del Grupo de Investigación en Gestión Educativa y Desarrollo Profesional Docente (GEDEP) de la PUCP y ha participado en talleres y conferencias como ponente para compartir sus experiencias e investigaciones. En el 2020 publicó un artículo académico en la Revista de Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata.



recursos con los que cuenta la escuela, sino que también se enfoca en el desarrollo de las competencias de quienes la integran (Chacón, 2014). En el caso de los docentes, estas competencias no se limitan únicamente a aquellas relacionadas a la enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, sino que trascienden a los salones de clases y abarcan aptitudes para participar en la gestión de la escuela y en su propia formación profesional (Minedu, 2012). De esta forma, la gestión escolar se percibe como un trabajo colectivo llevado a cabo por todos los actores educativos, donde los docentes no solamente ejecutan en su enseñanza lo planificado, sino que forman parte también de la toma de decisiones las mismas que definirán el rumbo de la organización (Antúnez, 2000, citado en García et al., 2018).

Es por ello que, en este capítulo, se pretende analizar la participación de los docentes en la gestión educativa de sus escuelas, partiendo de dos ámbitos de los cuatro propuestos por la UNESCO (2011): la gestión pedagógica y la gestión institucional; luego, se presentarán los principales aportes en investigaciones de los últimos años sobre este tema y, finalmente, se brindarán estrategias para fomentar la participación docente en las escuelas.

2. Participación del docente en la gestión de su escuela

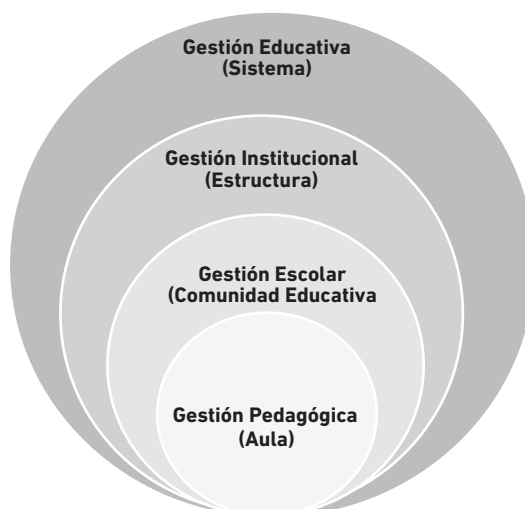
La participación docente en la gestión es definida como la intervención de los profesores en los procesos de toma de decisiones que afectan el rumbo de su escuela (Fernández y Guerrero, 1996, citados en Contreras, 2005); todo ello, con la intención de asegurar que los acuerdos tomados durante los procesos de gestión se encuentren alineados a los objetivos principales de la organización (García y Varón, 2016) y estos, a su vez, a las necesidades de los estudiantes. Es allí donde radica la importancia de la participación del docente, pues su involucramiento permitirá que las estrategias que se planifiquen estén contextualizadas en la realidad escolar. A partir de esta información se podría plantear la siguiente pregunta: ¿En qué aspectos de la gestión educativa puede participar el docente? La respuesta a esta pregunta debe tomar en cuenta dos realidades distintas: los aspectos en los que está facultado participar y, en la práctica, en los que realmente participa. Iniciaremos describiendo la primera realidad tomando en cuenta dos ámbitos: la gestión pedagógica y la gestión institucional. Luego, nos enfocaremos en describir realmente cómo el docente se involucra en la gestión de su escuela.

2.1. Participación del docente en el área pedagógica de la gestión

Cuando hablamos de gestión pedagógica nos referimos al conjunto de estrategias que le permiten al docente lograr dos objetivos: incorporar a su práctica de enseñanza todo aquello que se ha planificado en equipo y solucionar los problemas de aprendizaje que afectan a la comunidad escolar (Molina y Moros, 2019). Por ello, se puede calificar su participación como necesaria pues, si se habla de enseñanza y aprendizaje, él es el responsable principal y directo de la formación de sus estudiantes y, por lo mismo, debe estar presente cuando se tomen decisiones en torno a ello. Desde los procesos de programación curricular hasta las estrategias didácticas, el docente está facultado para involucrarse en la planificación de estrategias que busquen el logro de los aprendizajes del estudiante (ver Figura 1).



Figura 1. La gestión educativa y sus niveles de concreción.



Nota. Tomado de Secretaría de Educación Pública (2010).

Como se ve en la figura anterior, la gestión pedagógica es la concreción final en la práctica (aula) de los objetivos de la institución educativa; la responsabilidad principal de esta tarea es del docente. Por ello, este tipo de gestión también vela por la calidad de la enseñanza y el mejoramiento de las prácticas educativas (Mendoza y Bolívar, 2016); es decir, se caracteriza por ser un proceso continuo en el que el docente es capacitado constantemente en nuevas estrategias formativas. Esto facilita su involucramiento propositivo en los procesos de planificación de estrategias didácticas, en la reflexión conjunta sobre la calidad de dichos procesos y en el fortalecimiento de las competencias pedagógicas; incluso, durante la toma de decisiones que inciden en la oferta pedagógica institucional, pues son los profesores quienes conocen mejor la situación de sus estudiantes, sus necesidades y fortalezas; además, son ellos quienes materializarán dicha propuesta.

Por otro lado, la labor del docente en la gestión pedagógica de su escuela no se debe manifestar de manera aislada; por el contrario, debe participar y promover espacios de reflexión donde, junto a sus colegas, intercambien distintas experiencias (MINEDU, 2014). De esta manera, se enriquecen mutuamente mediante la socialización de prácticas pedagógicas para que puedan contribuir al planteamiento de propuestas concretas de mejora. Además, el trabajo reflexivo permite compartir los problemas relacionados con el aprendizaje del estudiante, lo que, a su vez, producto del trabajo colegiado, fomenta el planteamiento de soluciones pertinentes. Así, el docente participa de la gestión pedagógica de su escuela sin desligarse de otros procesos, pues la planificación debe estar de acuerdo a los objetivos generales de la organización escolar.

2.2. Participación del docente en la gestión institucional de su escuela

A diferencia del aspecto anterior, en la que su participación era más que evidente, la responsabilidad del docente en la gestión institucional es muchas veces desconocida por este, a pesar de la incidencia en su labor, pues lo que se resuelva en la toma de decisiones relacionadas a la gestión institucional le servirá como



soporte a su labor pedagógica (Sovero, 2007, citado en Elera, 2010). La gestión institucional es considerada como el conjunto de procesos en el que se planifican las estrategias y se conforman las estructuras organizativas que llevarán a la escuela hacia el logro de sus metas como organización (Kaufman, 1993, citado en Tamariz, 2013). Dentro de ella no solamente se planifica, sino que también se llevan a cabo procesos tales como la comunicación, la interacción de los miembros y la evaluación de las estrategias implementadas (ver Figura 2).

Figura 2. La gestión institucional como soporte de la gestión pedagógica.



Nota. Elaboración propia.

En el gráfico anterior, se ilustra a la gestión institucional como el soporte de la gestión pedagógica, pues abarca procesos necesarios para ejecutar el trabajo pedagógico de manera adecuada. Procesos tales como la planificación de estrategias, la evaluación de los procesos educativos, el establecimiento de políticas educativas, el fomento de la participación de los actores en la toma de decisiones, entre otros, son parte de las acciones que sostienen la labor del docente en el aula.

Si bien Tamariz (2013) asocia esta labor más al campo directivo (por requerir de procesos como la planeación y la promoción de políticas educativas), el docente también puede involucrarse en las decisiones que allí se tomen. Para ello, participa expresando sus opiniones, deliberando o sumando su respaldo a alguna propuesta en espacios formales tales como asambleas, espacios colegiados y comisiones de trabajo. Su participación en estos espacios se encuentra legitimada dentro de sus funciones, aunque su grado de influencia varía dependiendo de la naturaleza de la escuela donde labora (por ejemplo, el docente no tendrá el mismo grado de incidencia en una escuela pública que en una escuela privada); así como también dependerá del estilo de liderazgo de sus directivos (un estilo de liderazgo vertical dificultará la participación docente).



Uno de los escenarios donde los docentes expresan su voz e inciden en las decisiones institucionales es la participación en asambleas. Estas son comprendidas como espacios en los que los docentes pueden dialogar y compartir sus opiniones con el fin de tomar alguna decisión institucional (Montes, 2018); asimismo, las asambleas se dividen en ordinarias y extraordinarias. Las ordinarias son reuniones donde participa todo el personal (administrativo, directivo y docente) y se programan con anterioridad; además, los puntos de agenda son preestablecidos por las unidades de gestión local o por los mismos directivos. Mientras que la función de las asambleas extraordinarias es tratar temas que no están estipulados en las ordinarias y tienen carácter de urgencia. En ambas participan todos los docentes y pueden expresar sus opiniones a través de intervenciones orales o emitiendo su apoyo a alguna propuesta a través de la votación.

Otra forma de participar en la gestión institucional es a través de los espacios colegiados. Estos son conformados, generalmente, por profesores de una sola especialidad y se reúnen para tomar decisiones pedagógicas relacionadas a sus áreas o para incidir en las decisiones de la organización. Esto quiere decir que su participación les permite planificar y compartir estrategias didácticas, pero no se limita a ello, pues aquí también se discuten decisiones que serán elevadas posteriormente a instancias superiores o que se llevarán a las asambleas como un acuerdo de grupo. Cabe resaltar que esta forma de participación promueve un trabajo coordinado y permite construir una visión compartida de la escuela (León, 2005). La institucionalidad de estos espacios de participación docente depende de instancias superiores de gestión educativa, tales como las unidades de gestión educativa local o el ministerio de Educación.

Finalmente, otros espacios de participación docente en la gestión institucional son las comisiones de trabajo. La intervención que aquí se practica es representativa pues, a diferencia de las asambleas, solamente participan un grupo limitado de docentes (Montes, 2018). Este equipo ya no representa a un área sino a todo el colectivo de maestros, ya que son elegidos por sus colegas, lo cual permite que los docentes eleven su opinión a instancias más específicas de la gestión mediante la voz autorizada de sus representantes e incidan directamente en las decisiones. Así, se van formando las comisiones de trabajo cuyos propósitos son más específicos y están ligados a la gestión institucional de la escuela. Cabe resaltar que, en este caso, son de suma importancia las comisiones relacionadas a las estructuras organizativas y a la planificación institucional, pues la experiencia del docente en el aula permitirá que las decisiones que allí se tomen estén alineadas a los intereses pedagógicos.

2.3. Y en la práctica ¿esto se cumple?

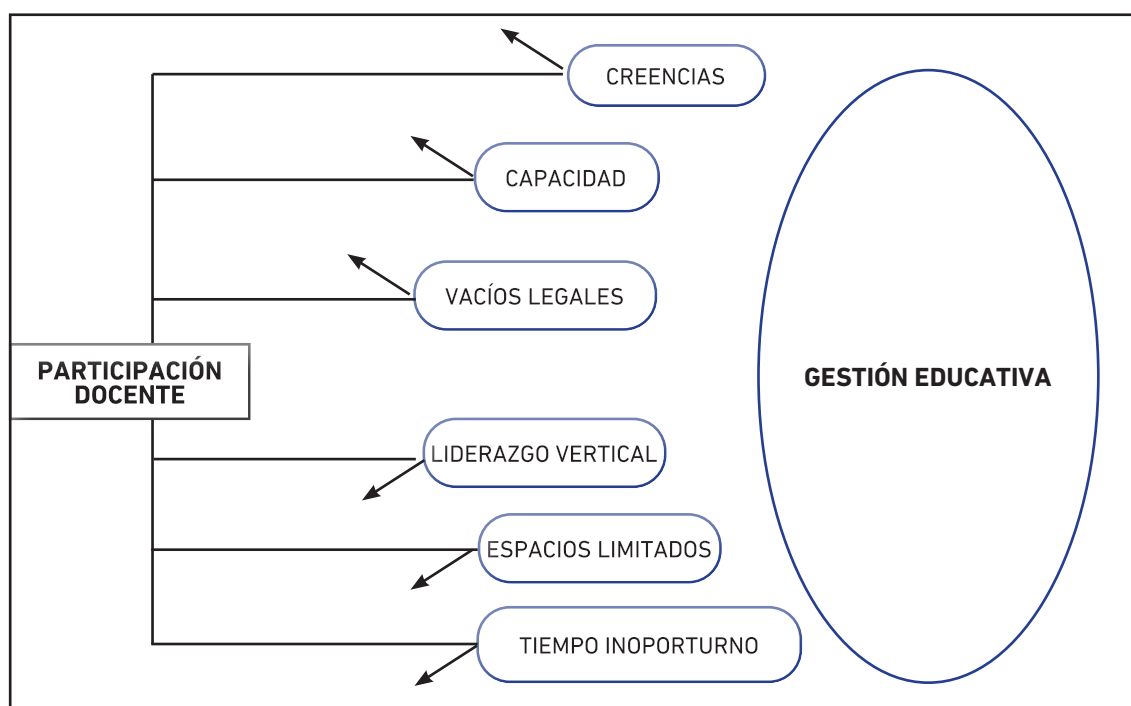
Si bien pretendimos ser específicos en los ámbitos de la gestión educativa donde el docente puede participar, en general, este actor educativo tiene incidencia en todos los aspectos de la gestión de su escuela. Sin embargo, en la práctica, muchas veces, los espacios antes mencionados son insuficientes o simplemente se le priva al docente de su labor como gestor. En ese sentido, Quispe-Pareja (2020) menciona que, a pesar de que los organismos de gestión educativa plasman las ideas de una conducción compartida de la misma en los documentos que rigen el accionar de las escuelas, en la práctica se evidencia una creencia de que dicha labor es más administrativa y, por lo tanto, es exclusiva de los directivos. Esto genera que el poder de decisión se concentre en un grupo cerrado y, así, el control del rumbo de la organización dependa solo de algunos.



Una de las causas de esta limitada participación es el propio docente pues, en ocasiones, la creencia mencionada anteriormente parte de él mismo. En estos casos, cree que él solo se debe limitar a ser informado de las decisiones que toman los directivos y solo está dispuesto a involucrarse si es que aquello que se está resolviendo tiene una incidencia directa en su labor pedagógica; es así que, dependiendo de cuán afectados se sientan por lo que se está decidiendo, recién aumentaría su involucramiento (Obando, 2008); esto demuestra que, muchas veces, ignoran que toda decisión que se tome en su escuela termina repercutiendo en su labor pues, como ya hemos señalado anteriormente, la gestión institucional es el soporte de la gestión pedagógica.

Por otro lado, Jares (1994, citado en Coronel y Fernández, 2002) clasifica las causas que impiden la participación docente en la gestión de su escuela en tres tipos: ideológica, política y organizacional (ver Figura 3).

Figura 3. Causas que impiden la participación docente.



Nota. Elaboración propia a partir de Coronel y Fernández (2002).

Como se visualiza en el gráfico, existen causas que impiden una mayor participación docente en la gestión educativa; entre ellas están las causas ideológicas, que son las creencias que tienen los docentes sobre su propio rol en la escuela. Este pensamiento genera un trabajo individualista donde el docente cree que solo le compete participar en asuntos relacionados a sus aulas de trabajo, aunque Bardisa (1997) agrega que también existe el caso en que el docente no se siente capacitado de participar en asuntos relacionados a la toma de decisiones, limitando él mismo sus propias competencias profesionales. Mientras tanto, las causas políticas están referidas a la falta de lineamientos estratégicos que fomenten la participación docente o a los vacíos reglamentarios en los documentos normativos establecidos



por los organismos de gestión educativa. Asimismo, hace referencia también a las limitaciones propiciadas por aquellos que tienen el control de la organización y que emplean mecanismos represivos que restringen la participación de los docentes (Kairiené, 2018). De allí la importancia del tipo de liderazgo que ejerzan los directivos.

Por último, existen causas de tipo organizacional que están relacionadas a las condiciones bajo las que participan los docentes y que limitan su desenvolvimiento en los ámbitos de la gestión. Estamos hablando del poco tiempo que se les otorga para las reuniones, lo que, a su vez, no permite tratar puntos de agenda que el docente considera importantes; o lo inoportuno que llega a ser el momento en las que son programadas, muchas veces fuera del horario de trabajo o incluso hay decisiones que se toman en épocas del año donde los profesores no están laborando (Muñoz y Sánchez, 2020). Esto genera que el docente no sienta motivación por participar en estos espacios y prefiera dejar en otras manos las decisiones que allí se tomen.

2.4. La resistencia docente: utilizando otras estrategias micropolíticas de participación

Debido a que la participación docente es un mecanismo que impide que el poder se concentre en un solo grupo (Grant y Naidoo, citados en Obando, 2008), algunos maestros son conscientes de que su intervención en los procesos de gestión es sumamente necesaria. Por este motivo, cuando se les limita a participar, idean estrategias para poder influir en las decisiones de su escuela, las mismas que son planificadas en otros espacios y que requieren de cierto secretismo. Estas estrategias, como no pueden ser de conocimiento público, se disfrazan de acciones cotidianas o normalizadas por la comunidad educativa (González, 1998). Es así como una conversación en los pasillos de la escuela, una reunión en un lugar no destinado para la toma de decisiones o una plática en la cafetería, podrían esconder toda una estrategia política con la intención de influenciar en la gestión de su escuela. Son estos espacios “informales” los que utilizan los docentes para planificar algún plan de acción o un mecanismo que les permita tener voz para apoyar una propuesta o pedir la eliminación de una decisión tomada.

Uno de los autores que clasifica este tipo de estrategias invisibilizadas para aquellos que no pertenecen a la escuela es González (1998), quien determina la existencia de cuatro mecanismos de participación: la intervención individual, las alianzas, las negociaciones y el conflicto. La intervención individual se refiere a la participación particular del docente; esto, por lo general, se manifiesta cuando sus ideas no han coincidido con las del resto de sus colegas o cuando decide trabajar de manera aislada. Esta forma de participar tiene poca incidencia en la gestión de la escuela; por esta razón, los docentes buscan otras maneras de involucrarse y de tener una verdadera influencia en las decisiones. De esta manera, nacen las alianzas, las mismas que permiten que se conformen grupos con intereses comunes y que, en la unidad y el aumento de cantidad de sus miembros, obtienen un gran poder sobre las decisiones que se toman por votación.

Aun así, estas coaliciones no siempre están conformadas por docentes con los mismos intereses; por esa razón, es necesario que se produzcan negociaciones donde, por una parte obtengan beneficios, pero también tengan que renunciar a algunas pretensiones personales; todo ello con la intención de conseguir objetivos



en común. Finalmente, cuando no se puede negociar y los lazos de unión se rompen, se genera el conflicto, que es una estrategia de participación donde la confrontación es la principal herramienta y se oponen a toda decisión que no vaya alineada a sus intereses (González, 1998).

En conclusión, podemos darnos cuenta de que el docente tiene la potestad de participar tanto en la gestión pedagógica como en la institucional. Sin embargo, muchas veces se ve limitado por aspectos internos o externos a él que le inhiben de formar parte del proceso de toma de decisiones. Sin embargo, existen algunos que, a pesar de dichas limitaciones, han ideado estrategias micropolíticas que les permiten incidir en la conducción de la escuela.

3. Aportes de las investigaciones

Para complementar este capítulo, se ha creído conveniente también revisar investigaciones recientes relacionadas a la participación de los docentes en la gestión de sus organizaciones educativas en el Perú y en Latinoamérica. (Anexo 2). A partir de este análisis, se han encontrado estudios que tratan sobre los factores que influyen en la participación docente en el ámbito de la gestión escolar. Por ejemplo, Flórez (2016), en su investigación realizada en Colombia, que existen presiones innecesarias sobre los docentes para que estos alcancen los indicadores de calidad que permitan la acreditación institucional, lo cual hizo que se descuiden de aspectos relacionados a su planificación pedagógica o a su formación continua, ya que todo se empezó a centrar en cumplir con los estándares de una evaluación; esto genera que el docente se preocupe más por estas actividades y que las políticas de una institución estén orientadas a aprobar dichos indicadores; por lo tanto, se descuida el tiempo de involucramiento en temas relacionados a su práctica pedagógica.

De manera similar, en México, Pérez (2017) concluye que, a pesar de la existencia de un organismo institucional orientado a integrar a todos los actores educativos en la participación de la toma de decisiones de su escuela (Consejo Técnico Escolar), existen inconsistencias evidentes entre los acuerdos tomados con los docentes durante consensos y la puesta en práctica de los mismos. Asimismo, en Perú, encontramos un estudio realizado por Muñoz y Sánchez (2020), donde se concluye que existe una serie de limitantes dentro de las escuelas que impiden el involucramiento de los docentes en la toma de decisiones, tales como escasos espacios de participación, tiempos de planificación insuficientes y momentos inoportunos en los que se pretende tratar temas de la gestión escolar.

Por esta razón es que se insiste en que tratar el tema de gestión escolar es hablar de trabajo en equipo, donde se incluya al docente al momento de tomar decisiones. En esa misma línea, Melo (2014) concluye que los docentes no solo deben seguir directivas, sino que deben participar de los acuerdos relacionados a la gestión y así retroalimentarse mutuamente en los espacios que se fomenten; esta participación, afirma el autor mencionado, no puede quedar allí, sino que debe también trascender hasta la medición de resultados, la evaluación de las políticas establecidas y las posteriores mejoras por realizar. Asimismo, en la investigación de Celis y Sánchez (2012), realizada en Perú, se determina que el trabajo en equipo y el consenso de las ideas entre los docentes genera un alto nivel de confianza, siendo esta característica la más valorada por los maestros de la escuela estudiada ya que promueve el respeto por la participación de los actores educativos.



Ya abarcando estudios más específicos, encontramos aquellos relacionados con docente y al ámbito pedagógico de la gestión escolar. Uno de ellos es un artículo publicado por Vargas (2010), quien concluye que es necesaria una política de participación cooperativa pedagógica a través de la toma de decisiones en equipo donde se incluyan a los docentes promueve la colaboración, la comunicación y un mejor clima organizativo. Además, para un correcto desenvolvimiento del docente, es necesario que este conozca los cambios, relacionados a la gestión pedagógica, que se están llevando a cabo en su escuela; por ello, Viveros y Sánchez (2018) afirman que es forzoso que los docentes identifiquen a la perfección los fundamentos teóricos de una determinada propuesta académica, para que así puedan ser coherentes al momento de plasmarlos en su práctica pedagógica.

Por otro lado, Ayala y Maraví (2016) coinciden en que, a pesar de la existencia de necesidades pedagógicas en los docentes, es importante que ellos conozcan y se involucren en aspectos relacionados a la gestión institucional, tales como las políticas institucionales, la planificación de estrategias de mejora y la organización del trabajo del docente. En esa misma línea, Acevedo, Valenti y Aguiñaga (2017) señalan que, si no existe participación del docente y de toda la comunidad educativa en los consensos y la toma de decisiones, no se puede generar una adecuada gestión institucional; por lo tanto, esto derivaría en una incoherencia entre lo planificado y las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

De esta manera, se reconoce a los docentes como agentes importantes en la gestión escolar. En ese sentido, Zurita (2015) señala que tanto directivos como los docentes son líderes del cambio en favor de una visión colectiva; es decir, un trabajo en equipo que permita a la organización escolar mejorar tanto pedagógica como institucionalmente, en aras de lograr los aprendizajes en los estudiantes. Por ello, también consideran necesario que el docente se involucre en los cambios curriculares. Uno de estos aspectos curriculares son los instrumentos de gestión que se utilizan para planificar el trabajo educativo. Al respecto, Molina (2014) concluye que los docentes deben participar de la planificación de mejora de su escuela, pues son ellos quienes conocen más a los estudiantes, ya que interactúan constantemente con ellos. Este involucramiento del docente en la planificación curricular, según Rojas (2012), permite su reconocimiento como un sujeto activo de su escuela que puede reflexionar sobre su práctica y, a la vez, es capaz de construir colectivamente un instrumento de gestión, generando así que la organización sea percibida como una entidad democrática y participativa.

Del mismo modo, en el Perú se hallaron dos investigaciones sobre la participación del docente en el Proyecto Curricular Institucional de su escuela (PCI) que permitirán reafirmar la importancia de una visión colectiva de este instrumento: una centrada en la importancia de la participación y otra, en los factores que inciden en su involucramiento. En la primera, llevada a cabo por Saldarriaga (2015), se afirma que el PCI necesita de información actualizada y contextualizada de los estudiantes y que, por tal motivo, se hace necesaria la participación del docente en su elaboración mediante consensos; la segunda, dirigida por Salazar y Usco (2015), afirma que, aparte de la importancia de la participación docente en la elaboración del mencionado instrumento de gestión, los profesores se sienten capacitados para involucrarse en su producción, ya que son conscientes de que este no puede emanar de un trabajo individualizado.



Para finalizar este apartado, citaremos a Medina (2019), quien menciona una serie de necesidades, aún por cubrir, relacionadas a la labor docente y su participación en la gestión escolar, entre las cuales señala que es necesario que el docente no solo participe dentro de la toma de decisiones de su escuela, sino que también se involucre en las políticas educativas planteadas, generalmente, por las entidades gubernamentales. Este tipo de participación se podría lograr mediante la conformación de mesas de trabajo en las que los docentes participen de manera colectiva o a través de sus representantes sindicales o directivos. Además de ello, planteó que existen más retos por cumplir como una actualización constante del docente que mejore su desempeño en su organización y en la comunidad.

4. Estrategias para la participación docente

Si estamos en la situación de una escasa participación docente en su escuela, entonces el primer actor que debe promover su involucramiento es el cuerpo directivo. Para ello, en primer lugar, debe tener en claro cuál es su función como líder de la institución que dirige y qué acciones puede realizar desde su posición. Una vez que tiene claro esto, puede compartir las responsabilidades y los compromisos de la gestión escolar a través de un trabajo colaborativo que incluya a los docentes, lo cual será nuestra segunda estrategia de participación. Finalmente, también es importante que se instaure una cultura de constante capacitación docente, no solo en términos relacionados con el trabajo en el salón de clase, sino también en aspectos afines a la gestión pedagógica e institucional. Todos estos puntos serán desarrollados a continuación.

4.1. El directivo como gestor del cambio en escuelas con poca participación docente

Antes de iniciar con un plan de trabajo integrado donde participen todos los actores educativos, el director debe analizar la situación en la que se encuentran sus docentes; es decir, debe examinar qué competencias han desarrollado y si tienen o no la voluntad de participar en la gestión de su escuela. Esto permitirá que el directivo asuma un estilo de liderazgo acorde a la realidad de su organización. Por ejemplo, Hersey y Blanchard (1977, citados en Molina, 2014) describen el estilo de liderazgo que debe practicar un directivo dependiendo de las características del cuerpo docente; es así que sugieren que se ejerza un liderazgo instructivo y planificador en el caso de docentes que no presenten capacidad ni voluntad de participar; un liderazgo motivador, cuando se tiene la capacidad, pero no la voluntad; un liderazgo encaminador, cuando existe una voluntad por participar, mas no la capacidad; y finalmente, un liderazgo delegativo, cuando el grupo docente está preparado y tiene la voluntad de participar.

Si partimos de una situación donde no exista una cultura de participación; en ese escenario, es el director o el cuerpo directivo quien implementa un plan que contemple una colaboración integral en la toma de decisiones donde se determinen los objetivos por alcanzar, se distribuyan las funciones iniciales de los docentes en relación a sus competencias, se generen espacios donde se fomente su involucramiento y se explique la importancia de su participación. Si no están capacitados los docentes, entonces es el directivo el que distribuye y explica los roles que deben asumir cada uno de ellos y se encarga de la capacitación de los



mismos en aspectos relacionados con la gestión escolar. Para esto, se necesita explicar con claridad que el alcance de las metas de una organización no depende únicamente del directivo, sino que se necesita de un trabajo en conjunto donde el docente cumple un rol fundamental (Medina, 2019), ya que es él quien puede contextualizar las estrategias institucionales, pues conoce mejor la realidad de cada estudiante desde su papel como formador.

Una vez que los roles estén claros dentro del plan impulsado por el directivo, aún no se puede instaurar un trabajo colaborativo sin antes propiciar un ambiente adecuado que facilite dicha labor (Acevedo et al., 2017). Para ello, el líder de la escuela debe promover espacios en los que el docente no tenga miedo de plantear iniciativas pedagógicas o discutir propuestas relacionadas a la gestión institucional o pedagógica. Asimismo, debe crear un ambiente donde el docente se sienta seguro y con la confianza suficiente para expresar sus opiniones y compartir sus experiencias pedagógicas sin que esto genere algún cuestionamiento de parte del directivo por aquello que se está comunicando. Por esta razón, es importante que el director del colegio explique estas medidas de una manera muy clara y se acompañe de un equipo especialista que le ayude en la implementación del plan de involucramiento docente.

Asimismo, la creación de un clima organizacional óptimo para el desenvolvimiento del docente debe estar acompañado de estrategias donde se establezcan los procesos necesarios para el trabajo colaborativo y se describan las acciones por desarrollar para cumplir los objetivos (Chiavenato, 2001, citado en Sagredo, 2019). Es por esto que existe la necesidad de que dichas estrategias estén planificadas y diseñadas por aquellos que conducirán este proyecto colaborativo y que irán incluyendo a los docentes en el camino de su implementación; teniendo en cuenta que estamos suponiendo un escenario donde el docente no está ni dispuesto ni apto para participar y que, por lo tanto, es el director quien debe liderar este proceso. Adicionalmente, se necesita cambiar la forma en que se interactúa dentro de la organización (Pérez, 2017), ya que, para llegar a un trabajo colaborativo, se requiere que las estructuras de comunicación sean horizontales y faciliten así el intercambio fluido de ideas.

4.2. Del trabajo individual docente al trabajo colectivo

La necesidad de crear un ambiente de colaboración dentro de las escuelas requiere de un cambio en la forma de trabajar del docente. docente, y es que por muchos años se ha acostumbrado y se ha premiado el trabajo individualista en contraposición al trabajo colaborativo (Acevedo et al., 2017). Sin embargo, una gestión que apunte a la mejora de los aprendizajes necesita de la participación del docente durante la toma de decisiones. Por esta razón, se requiere de una transición del trabajo individual al colectivo (García y Arzola, 2018); dicho proceso necesita de la voluntad del docente para trabajar de manera integrada y de su compromiso como gestor.

Una primera medida que fomenta el trabajo colaborativo es la creación de espacios y elección de tiempos determinados donde se fomente el diálogo entre todos los docentes y directivos. Esto permitirá crear un sentido de corresponsabilidad con la intención de asumir compromisos que conduzcan al logro de los aprendizajes (Pérez, 2017). Además, se construirán acuerdos mediante decisiones conjuntas, evitando, de esta manera, una gestión vertical y creando un sentido de colaboración entre sus miembros. Por otro lado, los acuerdos tomados no deben ser los únicos que sean

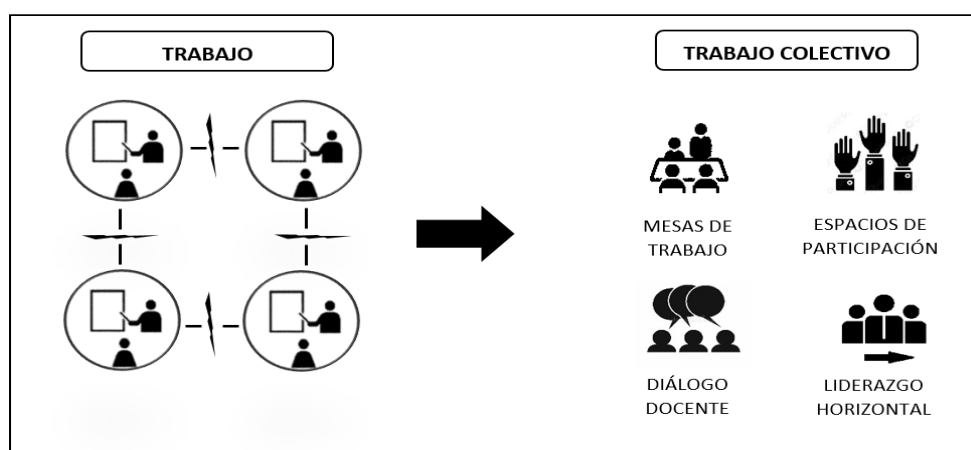


consensuados, sino que también se necesita que el diseño y la implementación de dichos acuerdos contemplen la participación del docente, ya que lo que se requiere es que toda acción dentro de la escuela impacte positivamente en los objetivos pedagógicos (Acevedo et al., 2017).

Otra medida es la instauración de mesas de trabajo (Medina, 2019). Esta estrategia consiste en que, para temas específicos, se conforme un grupo de trabajo compuesto por docentes y acompañados por algún representante directivo, coordinador o experto. Estas colaboraciones se desarrollan en grupos más pequeños y especializados; además, normalmente, se crean cuando los docentes ya demostraron autonomía y capacidad de tomar decisiones con sus pares en temas específicos y que requieren de un mayor análisis. La delegación de los miembros que conforman cada mesa de trabajo depende de la aprobación de toda la comunidad educativa y su finalidad es analizar con profundidad un asunto específico que se les ha designado, ya sea por la pertinencia o experticia de los docentes en el tema. Lo que se acuerde en estas mesas, debe ser expuesto al cuerpo directivo y a la comunidad educativa.

En conclusión, el trabajo colaborativo en las escuelas puede abarcar espacios en los que interactúan todos los docentes con los directivos o también mesas de trabajo especializadas en las que un grupo de ellos analizan a profundidad un tema y toman acuerdos al respecto (ver Figura 4). Todo esto siempre con la aprobación final de la comunidad. Son estos espacios donde el docente puede confrontar ideas con sus pares y consigo mismo, donde expresa libremente sus miedos o expectativas (Abdalla, 2004).

Figura 4. Del trabajo individual al trabajo colectivo.



Nota. Elaboración propia.

4.3. La necesidad de formar docentes con capacidades de gestión

Los constantes cambios en la sociedad traen, como consecuencia, nuevas formas de ver el mundo, nuevos modos de producir conocimiento y, por lo tanto, exigen estrategias innovadoras de enseñanza. Para aquellos que no tienen un contacto directo con los estudiantes, les es complicado establecer por sí solos un plan estratégico que supla los nuevos requerimientos de la sociedad; por esta razón, necesitan que los docentes los acompañen en los procesos de gestión escolar. Sin



embargo, muchos no se sienten en la capacidad de asumir roles que históricamente se han relacionado más con la Administración que con la Pedagogía. En consecuencia, es necesario que se les dote de capacidades y competencias gestoras (Medina, 2019) y así se sientan profesionales aptos de participar en las tomas de decisiones que se llevan a cabo en la escuela.

Para empezar, se debe subsanar el problema del desconocimiento de las políticas educativas dentro de la organización (Melo, 2014). Para ello, es importante que, quien conozca de las actualizaciones políticas o de los nuevos enfoques pedagógicos, comparta dicho conocimiento con todos los docentes y, de esta manera, sus acciones estén alineadas a la visión educativa en general. Esta labor de capacitación en políticas educativas la puede asumir el líder de la escuela o un especialista local; esto hasta que un docente esté facultado para que pueda replicar dichos aprendizajes con sus colegas y se forme una cultura de actualización constante.

Además de políticas nacionales, el docente también debe preocuparse por su formación académica en temas más específicos que le ayudarán a tomar decisiones relacionadas a la gestión escolar, ya sean de organización escolar, de aspectos curriculares o didácticos. Esto les permitirá tener mayor conocimiento de estrategias pedagógicas que luego pueden ser socializadas para aprender de manera colaborativa (Molina, 2014). Asimismo, los cursos de planificación, construcción de herramientas de gestión, elaboración de proyectos y de evaluación de los mismos llegan a ser necesarios para el desarrollo de competencias gestoras. Una vez desarrolladas estas habilidades, la responsabilidad de estas labores en la escuela debe recaer en los mismos docentes, así como su posterior evaluación.

En conclusión, es el directivo quien puede iniciar un cambio si identifica una escasa participación de los docentes de su organización. Como líderes, deben fomentar la participación de sus docentes y promover espacios de intercambio de ideas. Además, debe existir una política de formación continua en la que se incluyan las capacitaciones en competencias gestoras. Esto permitirá que todo aquello que se decida en la escuela esté relacionado con las necesidades de los estudiantes; además, creará una cultura colaborativa donde los docentes también son responsables del rumbo que toma la escuela. Así, la organización educativa podrá encaminarse tomando en cuenta las expectativas de todos sus miembros. Por otro lado, el camino hacia la participación de los docentes también puede partir de ellos mismos, pues muchas veces son factores internos del docente los que impiden su participación. El docente debe trabajar de forma conjunta con sus pares e integrarse en mesas de trabajo donde se tomen decisiones relacionadas a los objetivos de la escuela; incluso, debe participar activamente en los espacios que su escuela institucionalice para la intervención de la comunidad educativa. Finalmente, el docente debe preocuparse por su formación y el desarrollo de sus competencias profesionales.

REFERENCIAS

- Abdalla, M. (2004). En las redes de la profesión. Resignificando el trabajo docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 159-181. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002011>
- Acevedo, C., Valenti, G. y Aguiñaga, E. (2017). Gestión institucional, involucramiento docente y de padres de familia en escuela públicas de México. *Calidad en*



- la Educación*, (46), 53-95. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n46/0718-4565-caledu-46-00053.pdf>
- Ayala, K., y Maraví, A. (2016). *Percepción de los Docentes del nivel Primaria de una Organización Educativa Privada de Lima sobre sus Necesidades de Formación para un Buen Desempeño* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/7446>
- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Organización de Estados Iberoamericanos*, (15), 13-52. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie1501120>
- Celis, S., y Sánchez, N. (2012). *El liderazgo distribuido en docentes de una institución educativa escolar particular* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/5092>
- Chacón, L. (2014). Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad. *Omnia*,20(2), 150-161. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73735396006.pdf>
- Contreras, B. (2005). *Micropolítica escolar: estilo de liderazgo de una directora y participación de docentes y alumnos en la gestión escolar: estudio de caso en un centro educativo de nivel secundaria de Lima Norte* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/125>
- Coronel, J., y Fernández, M. (2002). Is there a way out? A critical analysis of participation, leadership and management in Spanish schools. *International Journal of Leadership in Education*,5(4), 303-322. <https://doi.org/10.1080/13603120210151095>
- Elera, R. (2010). *Gestión institucional y su relación con la calidad del servicio en una institución educativa pública de Callao particular* [Tesis de Maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional de la Universidad San Ignacio de Loyola <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1149>
- Flores, J. (2016). La política pública de educación en Colombia: gestión del personal docente y reformas educativas globales en el caso colombiano. *Revista Academia & Derecho*,7(13), 309-332. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6713567.pdf>
- García, G., y Arzola, D. (2018). El trabajo del Consejo Técnico Escolar en la formación y desarrollo profesional de los docentes. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*,4(1), 143-154. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/415/377>
- García, F., Juárez, S., y Salgado, L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana Educación Superior*,(2), 206-216. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v37n2/rces16218.pdf>



- García, N., y Varón, M. (2016). *Estrategias de Gestión Educativa para fortalecer la participación docente en el Sistema de Gestión de Calidad del Colegio Paulo VI IED particular* [Tesis de Maestría, Universidad Libre de Colombia]. Repositorio Institucional Unilibre, RIU. <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/9751>
- González, M. (1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación*, (316), 215-239. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:fe1725b2-21f3-4b1b-bf0a-f8592de5e276/re3161200464-pdf.pdf>
- Kairiené, A. (2018). Toward a Broader Understanding: A Formal Concept Analysis of the Micropolitics of a School. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 40, 127-141. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2018.0.11892>
- León, A. (2005). El trabajo colegiado en las escuelas de educación básica. *Educare*, (2), 19-21. <https://saravia.wordpress.com/2014/12/23/el-trabajo-colegiado-en-las-escuelas-de-educacion-basica-una-aproximacion-desde-la-perspectiva-de-la-gestion-y-la-formacion-continua-de-los-docentes/>
- Medina, A. (2019). Retos contemporáneos en la labor docente, ¿cómo es la situación en Latinoamérica? *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 9(1), 183 - 194. https://www.researchgate.net/publication/344462934_Retos_contemporaneos_en_la_labor_docente_como_es_la_situacion_en_Latinoamerica/link/5f78ea6b299bf1b53e0c1f8f/download
- Melo, N. (2014). La participación efectiva de docentes y directivos docentes de instituciones educativas en la gestión integral del sistema educativo de Bogotá. *Signos*, (2), 25-36. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6726347.pdf>
- Mendoza, F., y Bolívar, M. (2016). Gestión pedagógica e integración de proyectos educativos productivos en las escuelas rurales. *Negotium*, 12(35), 39-55. <https://www.redalyc.org/pdf/782/78248283004.pdf>
- Minedu (2012). *Marco del Buen Desempeño Docente*. Ministerio de Educación. <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Minedu (2014). *Marco del Buen Desempeño Directivo*. Ministerio de Educación. http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf
- Molina, M. (2014). *Valoración de los docentes y directivos sobre su plan de mejoramiento educativo: una mirada a la gestión escolar de una escuela municipal particular* [Tesis de Maestría, Universidad Católica de Temuco]. Repositorio Digital Académico http://repositoriodigital.uct.cl/bitstream/handle/10925/2450/Valoraci%3bn%20de%20los%20docentes_Molina_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Molina, B., y Moros, J. (2019). Gestión Pedagógica Curricular para el desarrollo de Proyectos Educativos Comunitarios en Instituciones de Educación Media General. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 14(2), 455-479. [http://www.spentamexico.org/v14-n2/A28.14\(2\)455-479.pdf](http://www.spentamexico.org/v14-n2/A28.14(2)455-479.pdf)



- Montes, U. (2018). *La participación docente en la elaboración del proyecto curricular institucional de una institución educativa parroquial del distrito de Breña particular* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/12589>
- Muñoz, D., y Sánchez, A. (2020). La participación de los docentes del área de Comunicación en la gestión escolar: una mirada desde la micropolítica escolar. *Revista de Educación*, (21), 167-182. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4503/4544
- Obando, G. (2008). La participación docente en la toma de decisiones desde la visión micropolítica. *Educación*, 17(32), 87-108. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1804/1744>
- Pérez, A. (2017). El sentido de la participación docente en escuelas de tiempo completo. Un estudio de caso. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), 49-66. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038004.pdf>
- Quispe-Pareja, M. (2020). La gestión pedagógica en la mejora del desempeño docente. *Investigación Valdizana*, 14(1), 7-14. <https://doi.org/10.33554/riv.14.1.601>
- Rojas, C. (2012). Participación de los y las docentes en la transformación curricular. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 12(1), 1-18. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44723363012>.
- Salazar, Y., y Usco, R. (2015). *Factores que influyen en la participación de los docentes para elaborar el PCI de una institución educativa pública del nivel primario de Lima particular* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6619>
- Saldarriaga, R. (2015). *Participación docente en el diseño del Proyecto Curricular Institucional de una Institución Educativa Pública de San Juan de Lurigancho particular* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6615>
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. SEB-DGDGIE-PEC. <https://bit.ly/3od4Ue1>
- Tamariz, J. (2013). *Participación de los padres de Familia en la Gestión Educativa Institucional particular* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/4641>
- Unesco (2011). *Manual de Gestión para Directores de Instituciones Educativas*. Ministerio de Educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219162_spa



-
- Vargas, D. (2010). *Gestión Pedagógica del Trabajo Docente a través de Grupos Cooperativos* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/4675>
- Viveros, S. y Sánchez, L. (2018). La gestión académica del Modelo Pedagógico sociocrítico en la Institución Educativa: rol del docente. *Universidad y Sociedad*, 10(5), 424-433. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Zurita, R. (2015). *Gestión pedagógica vinculada a los procesos de cambio curricular en educación básica* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6320>



CAPÍTULO 3

¿Quién manda a quién? El poder en la gestión educativa

César Martín Guevara Pérez¹

Lo que veremos

En este capítulo se abordan las generalidades del poder en las organizaciones educativas. En la primera parte veremos los principales conceptos asociados: la micropolítica, el poder, sus fuentes de emanación y las estrategias de poder. Luego, plantearemos las aristas de interés académico más actuales relacionadas al poder: la dialéctica del poder en las organizaciones educativas, la rentabilidad-calidad vista desde la micropolítica, el poder de los grupos de interés y la deformación del poder. Finalmente, se discuten cuatro planteamientos para gestionar efectivamente el poder desde una perspectiva de desarrollo humano: la gestión de los grupos de interés, el poder blando en nuestras instituciones, el uso de las estrategias de poder y la práctica permanente de la dialéctica.

¹ Magister en Educación con mención en Gestión Educativa e Ingeniero Civil por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Actualmente es miembro del Grupo de Investigación en Gestión Educativa y Desarrollo Profesional Docente (GEDEP). Ha participado como ponente en congresos nacionales y extranjeros con artículos relacionados al poder y la cultura en las organizaciones educativas. Como ingeniero se desempeña en la especialidad de estructuras en el sector privado, con más de 200 proyectos desarrollados en diversas regiones del país y es pre docente en la Facultad de Ciencias e Ingeniería de la PUCP.



Antes de iniciar

Usualmente, cuando pensamos en las órdenes dadas o recibidas dentro de nuestra organización educativa, visualizamos el organigrama y las distintas dependencias, el orden jerárquico vertical clásico. El director o gestor organizando y distribuyendo las funciones sobre los docentes y dependencias administrativas quienes, a su vez, serán los que controlen las actividades dentro de sus salones, tanto con sus estudiantes, como con sus padres de familia, de ser el caso.

¿Esto funciona así? Tal vez algún miembro de nuestra institución o usted mismo se sienta atraído a debatir esta idea, apelando a que su organización tiene una visión más horizontal sobre su organigrama, que existe un liderazgo distribuido o se logra, efectivamente, el empoderamiento en sus distintos estamentos. Sin embargo, muchas veces nuestras decisiones en el día a día se ven influenciadas o responden a problemáticas diversas, las cuales pueden generar desde debates internos o externos, hasta replantear lineamientos u objetivos ya definidos.

A continuación, mostraremos tres casos escolares, los cuales nos servirán para ejemplificar la complejidad que podemos encontrar en las relaciones jerárquicas y en la toma de decisiones. A su vez, servirán de base para ejemplificar los tópicos brindados en el marco conceptual de este capítulo. Cabe señalar que los siguientes casos son historias adaptadas por el autor a partir de diversos hallazgos encontrados en anteriores estudios. Para guardar la confidencialidad se han cambiado los nombres:

Caso 1

Carla es una madre soltera, joven e inclusiva, tiene 18 años y sufre de incapacidad intelectual. Su hijo Gael se encuentra cursando los cinco años en un colegio estatal de la periferia de la capital. Por su condición y, dado que los abuelos no influyen en la crianza, la madre suele cometer violencia doméstica. A raíz de ello, el niño es muy violento, tiene dificultades para desarrollar autocontrol y no es capaz de interpretar distintos sentimientos, a los que responde de forma autoritaria o ejerciendo violencia.

Su maestra indica que todos los días son un suplicio, dado que debe estar pendiente del niño durante todas las sesiones y el año anterior tuvo que colocar a una auxiliar solo para cuidarlo. Informa que se debe tener mucha atención, en especial cuando hay que trabajar con elementos como tijeras o cuidarlo en los recreos para que no muerda o trate de golpear a algún compañero. Además, indica que el niño muestra señas de violencia doméstica, pero no hace ningún descargo formal por dos razones: la primera, le da pena que el niño sea trasladado a una dependencia que lo alejará de su familia; la segunda, la directora no quiere “empapelarse”. Pese a ello, la maestra trata de ser muy empática y lo trata con dulzura, intenta que sus compañeritos sean igual de empáticos y entiendan su comportamiento.

Debido a las reestructuraciones ejercidas por el Ministerio de Educación, en su transición a cinco años, la institución perdió la capacidad de contratación de auxiliares adicionales, que eran asumidas por el comité de aula, lo que provocó que en la institución solo pueda existir una sola auxiliar rotativa entre aulas. En este contexto y para resolver el problema de cuidar a Gael, la maestra fuerza a la madre, Carla, a acompañar a su hijo durante las sesiones de clases. La madre lo hizo por un tiempo; pero luego decidió acompañar a su hijo hasta un par de cuadras antes de la institución y mandarlo con algún amiguito, para no tener que quedarse en el colegio. Lo que condujo a que la maestra descuide al grupo por concentrarse en Gael.



Veamos otro caso:

Caso 2

Úrsula es una directora joven que ha sido asignada a una institución educativa primaria, donde es la tercera directora en la historia de la institución y en la cual cinco de los seis maestros tutores son fundadores.

En una de las reuniones colegiadas con los maestros, la directora trata de establecer nuevas responsabilidades para poder realizar mejoras en los procesos de evaluación de los estudiantes.

Sin embargo, Jimena, docente de tercer grado, detiene la reunión y, alzando la voz, indica que la directora no tiene potestad sobre esa orden, porque el ministerio ha definido de forma muy clara los alcances de los informes de evaluación. Por tanto, ella no podría incrementar la carga laboral, algo que nunca se había hecho en toda la historia de la institución.

Úrsula, ante la respuesta tajante y el consentimiento de los demás docentes, decide ceder.

Veamos un último caso:

Caso 3

La APAFA de una institución educativa inicial estatal ha gestionado tener una pequeña dependencia (oficina) dentro del colegio. Usualmente, sus funciones han sido las de implementación, por lo que el colegio pasó de usar buses viejos como aulas, a tener salones de material noble implementados con televisores, proyectores, internet y computadoras, todas estas mejoras, generadas a lo largo de cuarenta años de vida institucional. En otras palabras, la APAFA tiene una presencia muy fuerte en la institución.

Sin embargo, en los últimos años, la APAFA también destina el dinero recaudado para la contratación de personal adicional para mejorar las condiciones de enseñanza. Así mismo, desde la dependencia se dedican a fiscalizar la labor docente, verificar las horas de entrada y salida de las profesoras, lo cual resulta molesto para estas últimas. Sin embargo, la directora permite esta atribución a pesar de las continuas quejas de las docentes.

En los últimos meses, la APAFA ha empezado a fiscalizar también a la directora. En paralelo, se han dado nuevas directivas desde el Ministerio de Educación prohibiendo la contratación de personal como decisión particular de la institución. Ello implica que la APAFA pierda facultades para apoyar a la contratación de la psicóloga, a la profesora de danzas, inglés y a las auxiliares.

Las docentes han aprovechado la coyuntura para convencer a la directora de indicar a la APAFA que también se ha prohibido tener una dependencia intraescolar y que realicen sus actividades fuera de la institución.



En estos casos observamos dinámicas muy distintas a las que explícitamente podemos prever en nuestros documentos orientadores (PEI, PAT, Reglamento interno, estatutos universitarios, etc.). A ese entorno previsto de antemano en nuestra gestión y procesos, lo llamamos **estructura formal** (Cantón, 2003). Sin embargo y de seguro, la o el administrativo, docente o gestor lector podrá sentirse identificado, o pensar en ejemplos similares donde las dinámicas de interacción, que llamaremos **Dinámicas de Poder**, provengan desde otras personas o grupos no previstos ni supuestos en nuestros organigramas quienes, con intereses propios, pueden activar mecanismos que lleven a decisiones entre los distintos miembros de la institución. Estas personas o grupos cuyos intereses no pueden ser previstos por nuestros documentos orientadores, y cuya organización es espontánea y variable, los llamaremos la **estructura informal** (Cantón, 2003).

Tanto la estructura formal como la informal van a tener interacciones a lo largo de la vida institucional, a ambas estructuras pertenecen padres de familia, estudiantes, profesores, directivos, administrativos, personal de servicio, gremios sindicales. A su vez, existen otros participantes que, muchas veces, no son tomados en cuenta o son definidos como apoyos externos, pero que tienen igual capacidad de poder modificar o empujar las decisiones que se toman dentro de la vida institucional, desde fuera de la institución, con una influencia más sutil. A estos participantes se les llama **Interesados** o “Stakeholders”.

Los interesados surgen del contexto social y cultural en el cual se sumerge nuestra institución, sean estos motivados por algún tema coyuntural, necesidades propias del medio donde se vive o injerencia de estamentos superiores, como lo pueden ser supervisores o evaluadores del Ministerio de Educación. Los interesados son importantes porque su capacidad de influencia, aunque sutil, puede acrecentar brechas o ayudarnos a resolverlas.

Todo ello nos muestra que, en realidad, se confirman los postulados de Apple (1997), Alexander (2000), Terrén (2004), Grenfell (2009), Ferrare (2015), entre otros, quienes nos indican que las organizaciones educativas son espacios de reproducción social. Espacios donde los fenómenos macrosociales son replicados y reproducidos en dinámicas independientes a las sesiones de aprendizaje, las cuales más bien van en paralelo a nuestra labor gestora o educativa y se encuentran en nuestras formas de convivencia, las costumbres particulares de nuestra institución o en los ritos o ceremonias propios de las organizaciones educativas (Elías, 2015).

Micropolítica y Poder

Antes de hablar de las dinámicas de poder, debemos entender a la política. Esta puede despertar una serie de prejuicios que nacen de la crisis política, casi permanente en nuestros países, o nos podría invitar a pensar en el trabajo que hacen los políticos para poder legislar o ejecutar acciones. Sin embargo, debemos tener en cuenta que esa visión de la política es solo una pequeña parte de lo que en realidad es.

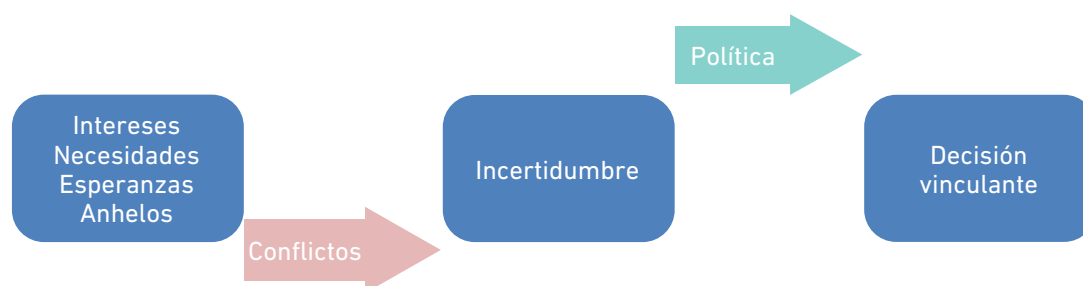
En las sociedades, los individuos o los grupos de individuos tienen necesidades, anhelos, esperanzas e intereses particulares. Estos son compartidos en colectivo por un grupo, por familias, por compañeros o amistades. Pero ¿qué sucede cuando estos intereses diversos resultan ser contradictorios?



Cuando esto sucede se genera una incertidumbre en el colectivo social, que no puede ser atendida de igual forma en que se resuelve una discusión entre un par de amigos, vecinos, dentro de una familia o por medio de una transacción económica (Vallès, 2007). Cuando se genera una incertidumbre en un colectivo social aparece la política como una respuesta frente al desacuerdo, para llegar a una decisión vinculante que satisfaga de alguna u otra forma a las partes. En nuestras organizaciones educativas, siguiendo el comentario de la reproducción social, también se presentarán estas contradicciones o intereses, provengan estos desde la estructura formal o informal. Para resolverlos se confía en la política, con la finalidad de llegar a aquella decisión vinculante que resuelva el conflicto de intereses.

Entonces, la **micropolítica**, como enfoque vinculado a la educación, estudia las dinámicas del poder y la política dentro de los centros educativos; los fenómenos que observamos en los tres casos expuestos.

Figura 1. *El papel de la Política en la resolución de conflictos*



Nota. Elaboración propia.

Y, ¿qué es el poder?

El **poder** es la capacidad de una persona o grupo de personas para imponer una voluntad sobre las demás (Weber, 1964). Sin embargo, esta definición podría ser vista como negativa o muy dura, por lo que vamos a añadir que el poder es similar a un fluido que se encuentra disperso en los colectivos sociales, el cual fluye y puede ser distribuido, redistribuido o capitalizado entre los distintos miembros de nuestras organizaciones educativas (Giroux y Freire, 1992, citado en Lara, Navales, Sánchez, Bravo y Pérez, 2016). Esto conversa con una visión foucaultiana, que plantea que no debe tenerse una visión dicotómica del poder, como buena o mala, sino que invita a plantear y replantear continuamente cómo se ejerce, distribuye o capitaliza desde lo que solemos dar por sentado (Foucault, 1978), lo que es llamado por los académicos como la dialéctica.

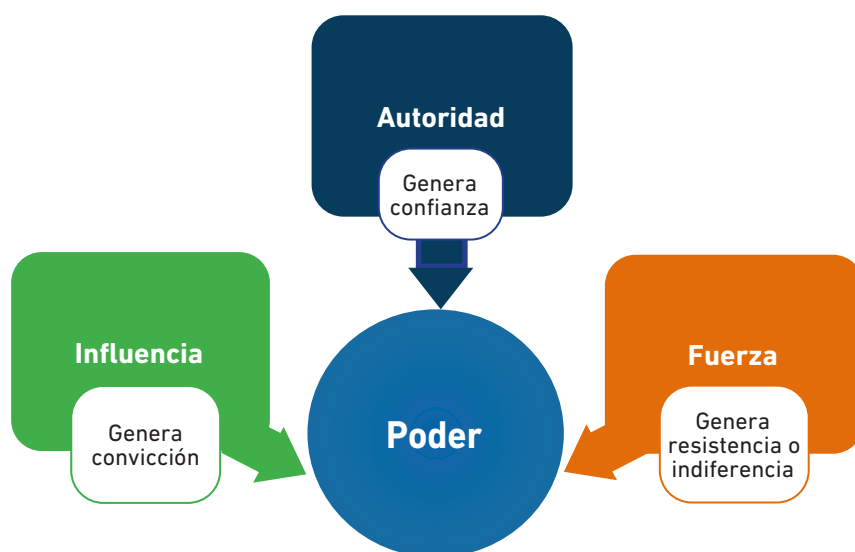
Aterrizando estas ideas en nuestras organizaciones educativas, el poder va a encontrarse diluido en nuestras aulas, en nuestras reuniones colegiadas o administrativas, reuniones con padres de familia, o entre los distintos estamentos de educación superior o colectivos de estudiantes y profesores. Pero, también en el día a día, en las interacciones entre los alumnos, en las conversaciones entre docentes, en los chismes que puede generar algún docente o padre de familia, en las nuevas necesidades o preocupaciones de nuestros estudiantes y las demandas de gremios sindicales en el caso universitario. En líneas generales, el poder se encuentra diluido en todo aspecto de la vida institucional.



Fuentes de emanación del poder

Para la micropolítica, el poder tendrá tres fuentes de emanación (March y Simon, 1958; Ball, 1989; Anderson, 1990; Vallès, 2007) dependiendo de la naturaleza en la que se pretenda ejercer o distribuir el poder desde los distintos actores involucrados (directivos, maestros, estudiantes, personal auxiliar, de servicio, padres de familia, interesados externos):

Figura 2. Fuentes de emanación del poder



Nota. Elaboración propia.

♦ Fuente Influencia

Parte de la persuasión que se puede generar para que los demás miembros de la comunidad adopten una decisión vinculante. Apela a los sentimientos de los miembros involucrados. Por ejemplo, podemos apreciar esta fuente de emanación de poder en el *Caso 2*, donde la profesora utiliza la normativa para poder evadir una solicitud expresa de la directora. De igual forma, esta influencia generó que la directora, aparentemente, abandone su intención. Similar al *Caso 3*, donde las profesoras apelan al sentimiento de molestia de la directora para influir su decisión sobre la APAFA.

La influencia **genera convicción** en las decisiones vinculantes adoptadas y puede contribuir a adaptar los procesos (Jiménez, 2004; Vallès, 2007). La influencia puede provenir de grupos de interés sin que necesariamente se observe a un "abanderado de la causa", quienes buscan persuadir para encontrar más aliados a una postura determinada.



◆ Fuente Autoridad

Surge de la tradición colectiva en la que damos atribuciones y responsabilidades a cargos notables. La autoridad se evidencia de forma explícita en la estructura formal, en un organigrama vertical donde el cargo jerárquicamente superior tendrá capacidad de ejecución y coordinación sobre las personas inmediatamente debajo, como el maestro en el aula o el directivo frente a catedráticos.

Además, también se observa la autoridad como fuente de poder en la estructura informal, en personas carismáticas que, sin ser reconocibles dentro de un organigrama, tienen rasgos de liderazgo, recursos de dirección o pueden haber ganado reputación a lo largo del desarrollo de sus funciones. Ejemplos pueden ser docentes históricos dentro de nuestra institución, padres de familia que siempre se ofrecen a llevar cargos de coordinación de aula o ser miembros de las Asociaciones de Padres de Familia (APAFA). En el *Caso 3* podemos apreciar cómo la directora hará uso de sus atribuciones de autoridad para convencer a la APAFA de que deben dejar de operar dentro de la institución.

La autoridad **genera confianza** en las decisiones vinculantes, las cuales se aceptan porque provienen de cargos asignados tradicionalmente para decidir. Además, se asume que estos actores deberían contar con habilidades, estrategias y recursos para afrontar con éxito distintas situaciones (Vallès, 2007; Rodríguez, 2016).

◆ Fuente Fuerza

Es la negación o limitación de oportunidades a otros miembros de la comunidad. Apela al miedo y **genera resistencias o indiferencia** sobre las decisiones adoptadas (Vallès, 2007; Palacios, 2017). Podemos ver un ejemplo en el *Caso 1* presentado: la maestra obliga a la madre a acompañar a su hijo en las sesiones; como la fuente de emanación es la fuerza, genera resistencia e indiferencia de su parte, por lo que opta por no seguir asistiendo.

Por otro lado, existen indicios de que cuando el poder se ejerce desde la *Fuente Fuerza*, se generan conductas anticívicas que pueden ser replicadas fuera de la organización escolar. Al tomar decisiones solo por temor a una represalia o a una acción punitiva, los involucrados entienden que, a falta de estas, se pueden violar las normas y el cumplimiento de deberes (Calderone, 2004; Zoghbi y Verano, 2007; Guadalupe y Santoyo, 2008; Palacios, 2017). La cadena de acción podría ser muy larga si un directivo aplica la fuerza como fuente de poder, pues invita a los docentes a resolver los distintos conflictos de la misma manera. A su vez, los docentes aterrizan estas formas en sus aulas o con sus padres, los cuales lo replican en la sociedad.

Estrategias de Poder

Una vez el poder se encuentra otorgado, capitalizado o distribuido, se ejerce. La forma en que sucede es por medio de estrategias de poder (E.P.), las cuales provienen de las fuentes de emanación descritas en las líneas anteriores. Estas estrategias han sido definidas por Ball (1989) y aumentadas por Terrén (2004). Aunque existen otros planteamientos, consideramos que esta propuesta es la más completa a la fecha:



1. E.P. Interpersonales

Se pueden apreciar estas estrategias a nivel informal, en el que se busca un trato horizontal para poder ejercer el poder por medio de la influencia. Por lo tanto, buscará influir en las personas apelando a una charla casual, al pedir algún tipo de ayuda y siendo carismático en la solicitud. Como ejemplo podemos regresar al Caso 3, donde las maestras intentan convencer a la directora para confrontar los privilegios autoimpuestos por la APAFA.

2. E.P. Administrativas

Se pueden observar este tipo de estrategias en la práctica de la estructura formal en nuestras organizaciones. En estas estrategias, el poder se ejerce a partir de la autoridad, dado que este poder está especificado en el reglamento interno a manera de labores. A su vez, los miembros de la organización conocen de antemano su "cadena de mando", con lo cual podría decirse que existe un compromiso previo para la delegación de tareas, las cuales no se cuestionan. Por ejemplo, en el Caso 2, la docente apela a los alcances del cargo definidos por el Ministerio de Educación para rechazar la solicitud de la directora.

3. E.P. Antagonistas

Estas estrategias pueden apelar tanto a la influencia como a la autoridad y consisten en la generación de debates donde se confrontan ideas. Generalmente, las estrategias de poder antagonistas pueden ser utilizadas para combatir la resistencia al cambio en los miembros. Suelen ser utilizadas a nivel formal en reuniones, con debates que confrontan dos ideas. También pueden utilizarse a nivel informal, mediante la invitación a un debate interno con el interlocutor o invitando a que formule su opinión formal o públicamente. Un ejemplo podría ser la propuesta de solución en el Caso 2, donde la directora podría abrir un debate entre las profesoras para confrontar la idea expresada por la docente y evaluar si las mejoras en el proceso de evaluación compensan la presión de trabajo, que podría ser ocasional.

4. E.P. Autoritarias

Apelan a la autoridad, de manera similar a las estrategias de poder administrativas. Sin embargo, a diferencia de las primeras, estas no se basan en lo ya estipulado, sino que se buscará el control y delegación de labores que pueden no estar relacionadas a actividades formalmente establecidas, pero que se asumen como ciertas por los privilegios de la autoridad. No buscan debate ni opiniones, sino el acatamiento por confianza en el cargo de investidura del decisor. Esta estrategia se observa en los Casos 1 y 3, al analizar cómo el Ministerio de Educación ejerce su poder para modificar directivas sin que las docentes tengan posibilidad de voto al respecto.

5. E.P. Mediadas

Apelan solo a la influencia a nivel formal o informal dentro de las organizaciones mediante el uso de documentos escritos. Puede ser propaganda, publicidad, ensayos



o informes que apoyen o sustenten alguna postura o propuesta. Por ejemplo, como respuesta a las modificaciones demandadas por el Ministerio de Educación en los *Casos 1 y 3*, los docentes de ambas instituciones podrían generar campañas de sensibilización o presentar solicitudes ante las dependencias correspondientes.

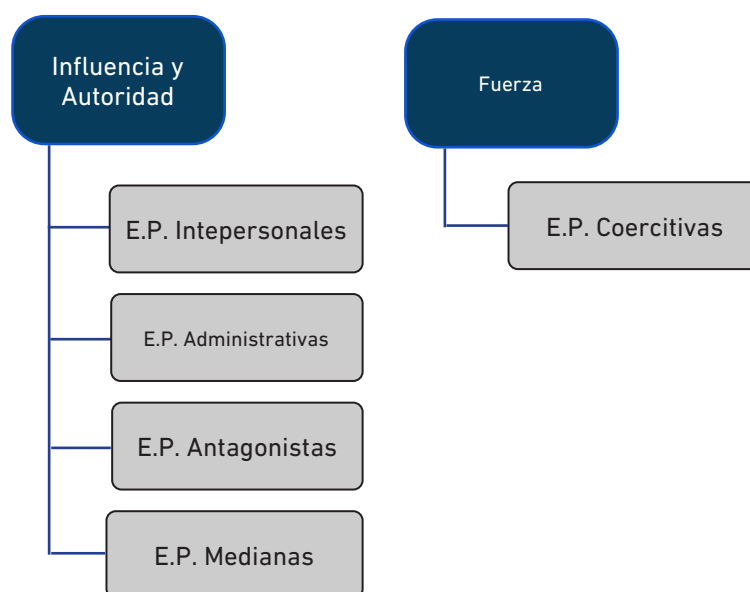
6. E.P. Coercitivas

Estas estrategias de poder apelan a la fuerza para poder conseguir un resultado. Las E.P. coercitivas se diferencian de las E.P. autoritarias o administrativas en que añaden un componente de “castigo” como motivador represivo o punitivo. En el *Caso 1*, por ejemplo, la maestra utiliza estrategias coercitivas para obligar a la madre a participar presencialmente de las sesiones de aprendizaje con su hijo.

Estas estrategias pueden combinarse y complejizarse en el fragor del día a día dentro de las organizaciones educativas, en las interrelaciones tanto formales como informales. Para el gestor es importante detectarlas con la finalidad de contrarrestar problemas como el individualismo, la resistencia al cambio o la balcanización. Por otro lado, desarrollar la experticia suficiente en el manejo de estrategias de poder generará una óptima gestión en la resolución de conflictos.

Sin embargo, es menester acotar que la utilización de estrategias coercitivas implica una extrema precaución o buscar minimizar su uso en la medida de lo posible. Esto último porque múltiples estudios apuntan a que generan comportamientos nocivos dentro y fuera de las organizaciones educativas, dado que no existe confianza ni respeto por las decisiones vinculantes e invita a comportamientos antiéticos o anticívicos (Calderone, 2004; Zoghbi y Verano, 2007; Guadalupe y Santoyo, 2008).

Figura 3. Estrategias de poder (E.P.) según sus fuentes de emanación



Nota. Elaboración propia.



Hasta ahora hemos presentado el poder y sus estrategias como conceptos inherentes a las instituciones educativas. Debemos reparar en que la perspectiva política dentro de las organizaciones educativas es relativamente moderna dentro del mundo académico. Esta perspectiva se complementa, por un lado, desde la visión positivista y generalista de la gestión de las organizaciones educativas, la cual busca la eficacia y eficiencia. Por otro lado, desde la perspectiva cultural, la cual entiende a las organizaciones educativas enclavadas en un contexto histórico y social cuya naturaleza es una construcción social dinámica creada por sus miembros (González, 2003, citado en Guevara, 2021). Debido a lo descrito, el poder debe ser entendido dentro de la complejidad de las organizaciones educativas y no como única preocupación para lograr una correcta gestión.

¿Qué se Dice al Respecto en el Mundo?

Dada la modernidad del campo, no existen aún modelos teóricos consolidados, por lo que los estudios más recientes relacionados al sector educativo abarcan distintos campos exploratorios del poder desde las ciencias políticas, la sociología y la psicología, que, a su vez, toman distintos lentes conceptuales. A continuación, a partir de quince estudios a lo largo del globo⁴ (Anexo 3), presentamos cuatro aspectos, los cuales permitirán apreciar cómo se evidencia el poder en distintos escenarios educativos y la complejidad con la que aparecen sus fenómenos:

♦ Planteo y Replanteo del Poder

Los estudios consultados relativos a la dialéctica del poder en las organizaciones educativas han sido de Irlanda: McGregor, Devaney y Moran (2019); de Perú: Sánchez y Guevara (2019); de Argentina: Córica (2020); de México: Cruz (2020); de Turquía: Kozaner (2020); de España: Moliner, Arnaiz y Sanahuja (2020); y de Singapur: Teo y Tan (2020).

El poder, su acumulación, capitalización o distribución deben ser evaluados en distintos momentos y de forma continua. Sobre todo, donde tradicionalmente no se le da voz a alguno de los actores involucrados. El gran pedagogo Paulo Freire plantea este ejercicio como obligatorio, como parte de un proceso liberador en el contexto sudamericano, donde histórica y estructuralmente existen brechas sociales muy grandes.

Es mediante la reflexión desde nuestras organizaciones educativas que podremos tomar conciencia en cómo se manifiestan estas brechas, cómo vivimos o convivimos con casos de racismo o clasismo, brechas de género, inequidad, falta de inclusión de personas con habilidades diferentes: lo que Bourdieu denomina violencia simbólica.

Para Freire esta violencia es ejercida con el simple hecho de asumir una vieja visión de la educación, donde se ve al estudiante como un mero depósito de conocimiento donde es el docente el único conocedor. Muchos lectores podrían plantearse que en esta época eso ya no existe, pero es la forma en la que operan aún no solo muchos colegios, sino muchas escuelas técnicas y facultades universitarias.

4 Los quince estudios recogidos abarcan los años 2019, 2020 y 2021. Todos ellos son estudios sometidos a revisión de pares y pertenecen a bases de datos como Redalyc, Sage, Springer y Taylor & Francis. La matriz de análisis se presenta en los anexos del capítulo.



Entonces, es necesario plantear y replantear cómo se diluye y ejerce el poder en nuestros medios. De este modo damos pase a nuevas concepciones, entendiendo que es dinámico e inherente a nuestras organizaciones, que puede analizarse como un producto, que puede poseerse o intercambiarse. En otras palabras, aplicar una visión foucaultiana⁵ del poder, al redefinir las dinámicas preestablecidas del mismo (Foucault, 1970). Al abordarlo desde esta óptica se deben generar análisis desde la academia, pero también dentro de nuestras organizaciones, que reflexionen en las necesidades de los actores usualmente silenciados o no tomados en consideración, ya sea por un sentimiento paternalista o por normalización propia del entorno social al que pertenece la organización.

Este abordaje, además, nos permitiría vislumbrar cómo se generan las resistencias en nuestras organizaciones, las cuales pueden provenir por sesgos propios de la cultura institucional o teorías implícitas construidas por distintos miembros de la organización a lo largo de su desarrollo profesional. Para contrarrestar ello, las estrategias de poder antagonistas y mediadas son de gran apoyo, dado que permiten generar debates orientados a replantear el porqué de las formas en el día a día de nuestras organizaciones.

Finalmente, este proceso debería apuntar a una democratización del poder, una búsqueda de equilibrio que empodere a los distintos actores, les dé voz y permita andamiajes productivos que acorten las distintas brechas existentes.

♦ **¿Rentabilidad o Calidad?**

Los estudios consultados relativos a la rentabilidad y el poder dentro de las organizaciones educativas han sido de Malasia: Daud, Amid y Karim (2020); Australia: Hemming y Power (2021); y Reino Unido: Symonds (2021).

Más allá de lo descrito en el apartado anterior, no podemos negar que nuestras organizaciones educativas responden, además, a una necesidad de rentabilidad. Sea esta por las expectativas económicas de nuestros acreedores, por expectativas de calidad y reputación frente a la oferta educativa o el mercado laboral, o por posicionamiento frente a diversas demandas sociales. Sea cualquiera de las razones mencionadas, o todas, y sea una entidad estatal, privada u organización sin fines de lucro, nuestra organización educativa responderá también a ellas.

Pero ¿qué sucede cuando dejamos de lado la esencia educativa? Por un lado, debemos dejar por sentado que nuestros estudiantes o sus padres, son también consumidores y, por lo tanto, van a ser empoderados, por lo que tendrán, de alguna u otra forma, influencia sobre la toma de decisiones. Recordando las fuentes de emanación del poder, la influencia será la generadora en este caso. Por lo tanto, los padres de familia y alumnos tendrán capacidad acumuladora y ejecutora del poder, que puede ser ejercida dentro de la estructura formal, como en alguna reunión o con alguna solicitud formal; o ser ejercida desde la estructura informal, por medio de acciones concretas como lo podría ser el chisme, el boca a boca e incluso alguna manifestación.

5 Para Foucault, la verdad será una convención definida por el grupo social que ostente el poder, la cual es compartida e impartida mediante un proceso de normalización. Dado ello, es necesario un ejercicio de replanteo que escape del mismo modelo y que permita el cuestionamiento de todos los actores sociales.



En el acápite anterior vimos, además, la necesidad de buscar y apoyar el empoderamiento de los actores; sin embargo, un mal manejo, una perversión de lo dicho, podría invitar a nuestra organización a sacrificar su calidad para satisfacer intereses parciales de estos actores, muchas veces por decisión propia de los gestores, transformando a las organizaciones educativas en simples fábricas de producción en cadena.

Ejemplos tenemos varios: universidades que ofrecen traslados a estudiantes que no satisfacen las expectativas cognitivas de sus casas de estudio iniciales; encuestas de satisfacción utilizadas como armas por los estudiantes para negociar el nivel académico de sus docentes; programas que se sienten en la obligación de aprobar estudiantes por el solo hecho de haber realizado sus pagos; o la existencia de algunos colegios que promueven “exclusivamente” la preparación universitaria. En otras palabras, generan clientelismo. Si bien los estudiantes son consumidores que ejercen su poder como tal, su corrupción, el clientelismo, merma la calidad de la organización educativa y entrega a la sociedad ciudadanos acríticos, con ética frágil y moral voluble.

Considerando la democratización del poder, es necesario encontrar un equilibrio entre la rentabilidad y la calidad. Más aún, el no hacerlo es una medida cortoplacista, debido a que el clientelismo no resuelve las necesidades reales de los estudiantes e invita a la deserción, como ha ocurrido en países desarrollados en el contexto de la Covid-19. En ese sentido, la academia indica que la fidelidad tiene correlación directa con la calidad de la organización educativa, con la imagen positiva y con el enfoque a las necesidades de los estudiantes, la verdadera llave de la rentabilidad.

♦ El entorno y los interesados... ¿En Qué?

Los estudios consultados relativos al entorno y el poder de los interesados dentro de las organizaciones educativas han sido de Alemania: Kolleck (2019); Nigeria: Kelechi (2020); y China: Zhuang y Liu (2020).

Muchas personas tienen el prejuicio de que la educación es competencia única de las organizaciones educativas; es más, básicamente es una demanda social aceptada y compartida por muchos estamentos. No obstante, la academia y, en particular, el desarrollo de la corriente de escuelas eficaces, han demostrado que el entorno es un factor fundamental en la labor educativa. Por ello, no debe dejarse de lado los aspectos fundamentales en las interacciones con el entorno y cómo se construyen las dinámicas de poder con nuestras instituciones.

Para iniciar, siempre apelaremos al empoderamiento del entorno, porque ello permitirá interiorizar la labor educativa, generará sinergias y alianzas con socios estratégicos. Se traten de padres de familia activamente participativos en nuestros colegios, como en retribuciones sociales en el nivel superior.

Desde el entorno aparecerá un actor introducido en la primera sección de este capítulo, el *stakeholder* o interesado. Este actor tendrá poder acumulado, que usará o no como un comodín, a favor u obstaculizando a la organización educativa. Como ejemplo, podría ser una comisaría que apoya alguna actividad de una institución educativa de educación básica, o también podría serlo un colectivo de familias que financian implementaciones de tal colegio estatal que consideran como parte fundamental de su comunidad.



Mención aparte tienen las organizaciones no gubernamentales (ONG) que apoyan al sector educativo. Estas, en general, son *stakeholders* que buscan el desarrollo de las instituciones y construyen redes educativas; sin embargo, cuentan con un poder acumulado y libertad de acción mucho mayor que la que puede ostentar un ministerio de educación. Si bien este poder es *a priori* aceptado y agradecido socialmente, las ONG no suelen ser susceptibles de regulación. Debido a ello existe un consenso social que invita a confiar en su autorregulación a cambio de su reputación. Actualmente, existe un vacío académico al respecto, pero podría ser debatible y atribuible a las ONG la propagación o sistematización de experiencias con fallas metodológicas y sin sustento académico real, el uso hipótesis educativas superadas o, incluso, la agenda de intereses políticos de actores más lejanos.

Por último, en el nivel educativo superior, los *stakeholders* podrían ser sindicatos, socios estratégicos como embajadas internacionales, colectivos de alumnos o exalumnos posicionados en puestos claves. Estos podrían ser un poderoso aliado frente a iniciativas propias, así como también influir en dinámicas de poder clásicas o promover cambios estructurales de la política administrativa interna de una universidad. De ejemplos tenemos los escándalos que destapan en el manejo presupuestario o corruptelas, la defensa de la libertad de cátedra, la independencia institucional y la inclusión de agendas de género o anti-acoso; o incluso la implementación de algún laboratorio.

♦ El Lado Oscuro del Poder

Los estudios consultados relativos a la deformación del poder han sido de Kazajistán y Kirguistán: Kuzhabekova y Almukhambet (2019); y Estados Unidos: Sam (2020).

Como último punto, no queremos dejar pasar de lado uno de los problemas más serios que enfrentamos respecto al poder: la deformación de la concentración de poder en nuestras organizaciones educativas.

Abuso de Poder

El abuso de poder suele utilizar estrategias de poder coercitivas disfrazadas como estrategias autoritarias y conductas pasivo-agresivas. Se evidencian por medio del favoritismo, el ataque a la dignidad de las personas, el abuso del presentismo⁶, la extrema delegación de funciones, la apropiación de logros de subordinados y el hostigamiento estudiantil, laboral y sexual. El abuso de poder suele ser ejercido por líderes narcisistas, tanto a nivel formal como informal, quienes necesitan ejercer poder capitalizado para validarse.

⁶ El presentismo se evidencia cuando se obliga a algún subordinado a no faltar pese a estar enfermo o estar sometido a horas extras no remuneradas. Los gestores aplican esta "filosofía" de trabajo pensando que aumentan la productividad, aunque la evidencia académica indica todo lo contrario. El presentismo puede formar parte de la cultura institucional e incluso ser abrazada por los trabajadores bajo el clásico lema de "ponerse la camiseta", generando sentimiento de culpa al no cumplir con las expectativas.



Seudovació⁷ de Poder

Esta manifestación se da mediante la inoperancia de las personas que ocupan cargos de liderazgo. Puede manifestarse de forma clara con un abuso exagerado de la libertad de decisión, lo que podría contribuir al individualismo o a la balcanización⁸, dado que en estos casos los resultados operativos no son satisfactorios o las metas trazadas no son logradas. Por el contrario, cuando se trata de organizaciones educativas cuyos miembros son proactivos y eficientes, el seudovació de poder puede pasar desapercibido. En general estos “líderes” ostentan cargos obtenidos por favoritismo debido, probablemente, al abuso de poder de algún cargo superior.

La Normalización

Esta suele aparecer en la estructura informal de nuestras organizaciones y pueden vincularse a prejuicios macrosociales ampliamente extendidos y, por ello, normalizados. Como, por ejemplo, la falta de paridad en los cargos directivos, de investigación o de docencia; o la correlación entre la sobrecalificación a ciertos estudiantes y su atractivo (Hernández y Peters, 2017). Sin embargo, debemos tomar con pinzas el estudio de las normalizaciones, dado que requieren un nivel de estudio y análisis muy profundo para no generar la paradoja estadística de Simpson⁹. Por otro lado, en el ámbito legal se han dado grandes avances al respecto, por lo que la normalización ya no se encontraría ligada a la estructura formal, sino a las estructuras informales. Dicho de otro modo, son nuestros prejuicios los que operan para actuar desde ventanas subjetivas en procesos entendidos como objetivos. Ello explicaría por qué el uso de políticas como el aumento de vacantes para determinado género o la invitación a determinada población a postular en determinada escuela profesional *per se* no serían estrategias realmente eficientes.

Entonces, ¿Cómo utilizar el poder?

A manera de conclusión de este capítulo, sintetizaremos cuatro planteamientos como aportes para afrontar de una manera óptima la gestión del poder, o, cómo utilizarlo, en nuestras organizaciones educativas:

-
- 7 Se utiliza la palabra seudovació porque se quiere reparar en que no existe un vacío real del poder, sino que este se distribuye, moviliza o capitaliza ante la falta del ente que lo ostentaba o capitalizaba dentro de la estructura formal o informal en las organizaciones educativas.
 - 8 La balcanización es un fenómeno en el cual los grupos de trabajo laboran como islas individuales, sin querer compartir lecciones aprendidas y reduciendo su capacidad de empatía hacia colegas que no formen parte de sus grupos de pertenencia. Estos grupos pueden ser equipos formales (como grupo de docentes de un área en particular) o informales (grupo de docentes que sienten cierta afinidad).
 - 9 La paradoja de Simpson o efecto Yule-Simpson se presenta como un error de interpretación estadístico que puede conducir a atribuir relaciones causales subjetivas a resultados cuantitativos no relacionados (Wellman, 1990). Este error es común en conclusiones antiintuitivas o generalizaciones de una fuente cualitativa, que son cargadas con sesgo de confirmación. Como ejemplo se puede revisar el histórico caso de la demanda por sesgo sexual en admisiones a la universidad de Berkeley (Bickel, Hammel y O'Connell, 1975), finalmente desestimado por tratarse de un ejemplo de la paradoja.



La Gestión de los Interesados

Como se explicó en el respectivo acápite, los interesados van a utilizar su poder a discreción, pudiendo decidir participar como actores de acuerdo con sus necesidades, de forma negativa, positiva o no participando. Así que lo importante en la gestión de los interesados será convertirlos, en la medida de lo posible, en factibles socios estratégicos o, de no ser viable, que confíen en la reputación y calidad del departamento o de la organización educativa en su conjunto. A continuación, se describirán los pasos en la gestión de los interesados indicados por el Project Management Institute (PMI, 2021) en la guía PMBOK, adaptados al campo educativo.

En primer lugar, se debe buscar una relación de participación que inicia en la **identificación** de los posibles grupos de interés para las metas que planteemos dentro de las organizaciones educativas. Estos deben ser **entendidos y analizados** desde sus creencias, valores y grado de influencia, pero también desde sus emociones y sentimientos, dada la volatilidad en la respuesta adoptada, que podría representar una amenaza o una oportunidad.

Después, se debe **priorizar** sobre los interesados que mayor acumulación de poder posean y tender puentes con ellos, ya sean ONG, fundaciones, laboratorios educativos o agencias impulsadas por embajadas internacionales. Ahora bien, se debe tomar en cuenta que esta priorización va a ser dinámica en el tiempo, lo cual nos permite una eficiente **participación** donde será necesario emplear las habilidades blandas de nuestros líderes educativos, así como el uso del pensamiento crítico y una eficiente gestión de conflictos para entrelazar las posturas e intereses; sobre todo con los *stakeholders* que podrían tomar decisiones contraproducentes en las políticas institucionales de nuestras organizaciones.

Tabla 1. Estrategias de poder aplicadas a la comunicación con los stakeholders

| Tipo | Estructura formal | Estructura informal |
|---------|---|---|
| Verbal | Presentaciones y revisiones de metas Sesiones informativas Demos de proyectos educativos Lluvia de ideas | Conversaciones Discusiones <i>ad hoc</i> |
| Escrita | Reporte de progresos Afiches informativos Reporte de casos | Notas breves Correo electrónico Social media (redes sociales) |

Nota. Adaptado de *The Standard for Project Management and a Guide to the Project Management Body of Knowledge* (p. PGS2: 13), por PMI, 2021.

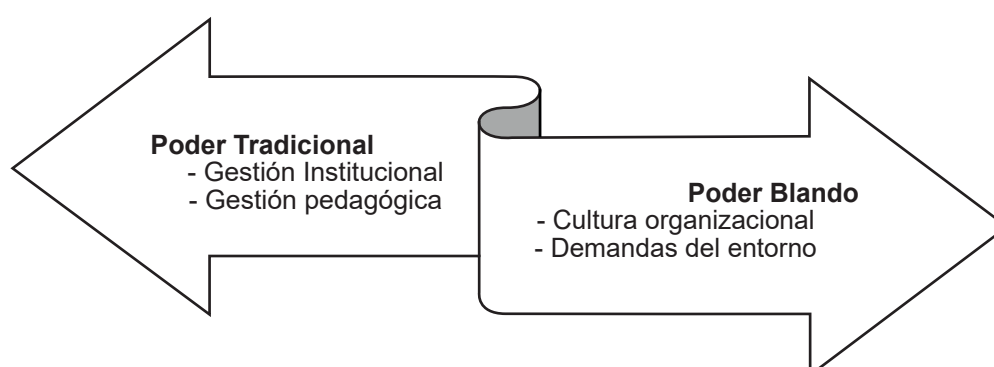


En particular, la participación se logrará por medio de las estrategias de poder interpersonales, antagonistas y mediadas, tal como se aprecia en la Tabla 1, tanto a nivel formal como informal y siempre buscando la generación de una retroalimentación que permita un **monitoreo** de sus acciones.

El Poder Blando

El Poder Blando es un término acuñado en las ciencias políticas, según el cual un actor político hace uso de medios culturales e ideológicos para ejercer el poder en contraposición al uso tradicional de la fuerza militar o capacidad económica (Nye, 2004). Recogeremos este término y lo aplicaremos a las organizaciones educativas por medio del entendimiento de nuestra cultura organizacional, por un lado; y el entendimiento de las exigencias de nuestro entorno, por el otro; en contrapartida a la visión tradicional aplicada mediante la gestión educativa pedagógica, relativa a la formación y fidelización de nuestros estudiantes. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que tanto el poder tradicional como el poder blando son dos lados de una misma perspectiva, como se muestra en la Figura 3.

Figura 4. Poder tradicional y poder blando en las organizaciones educativas



Nota. Elaboración propia.

En primer lugar, la cultura¹⁰ es propia y característica de cada organización educativa. Esta se construye en el largo plazo, durante toda la vida institucional, a través del choque y amalgamamiento de las subjetividades y supuestos de los distintos miembros de la organización, quienes agruparán y construirán creencias y valores compartidos que, finalmente, se concretarán en artefactos culturales: mitos, metáforas, costumbres, procedimientos y ritos.

Es necesario entender la cultura organizacional dado que nos permitirá detectar los distintos artefactos y, en particular, las metáforas utilizadas en los discursos del día a día. El análisis de las metáforas permite entender desde otras dimensiones a nuestra organización educativa así como las percepciones de los miembros, e incluso pueden volverse estrategias de poder orientadas al cambio y la mejora (Guevara, 2021).

¹⁰ En el capítulo respectivo se aborda de manera mucho más amplia y profunda a la Cultura en las organizaciones educativas.



Respecto a las exigencias del entorno, estas deben ser atendidas y respondidas por las organizaciones dado que son capitalizadoras del poder blando. Ya sea por medio de la atención a políticas internas de equidad o combate hacia problemas reclamados como estructurales devenidos de la normalización; o por medio de la atención a los problemas económicos y familiares que los estudiantes pueden presentar debidos a la Covid-19 o la salud mental de los miembros de la organización. Es más enriquecedor para la reputación de la institución tener protocolos que contemplen estos casos a esperar reactivamente para generarlos ante escándalos en las redes o prensa.

¿Cuándo emplear las estrategias de poder?

Como vimos en el primer acápite, las estrategias de poder responden a una categorización de cómo se manifiesta la búsqueda de una decisión vinculante en nuestras instituciones. Estas van a ser utilizadas por distintos actores, seamos conscientes o no de ellas, por lo que es necesario que, como gestor o gestora, aprendamos a detectarlas y aplicarlas para una eficiente solución de conflictos.

Como ejercicio, les proponemos volver a leer los casos entregados en las primeras páginas y plantearse estrategias que conduzcan a soluciones asertivas. Lo ideal es que podamos desarrollar la *expertise* para discriminar las situaciones en las que determinada estrategia sea de mayor repercusión y aceptación entre las expectativas grupales, buscando vías que no contribuyan con la generación de resistencias, sino a una confrontación constructiva. Por su lado, las estrategias coercitivas deben descartarse de nuestra práctica o, en todo caso, ser un último recurso; tratando de que no sean utilizadas como respuestas reaccionarias, sino bajo estrategias que contemplen o minimicen las consecuencias negativas de su uso.

El camino permanente de la Dialéctica

Queremos concluir el capítulo retomando el trabajo dialéctico que debemos asegurar en nuestra práctica pedagógica o andragógica y como parte de la gestión organizacional respecto al poder. Es por medio de esta práctica que podremos iniciar procesos de mejora permanente centradas en una perspectiva de desarrollo humano, empoderando y generando pesos y contrapesos en la distribución del poder. Cuestionando y resolviendo, involucrando a la comunidad en las que están inmersas nuestras organizaciones y enriqueciendo la dinámica de réplica social inversa; término que se define como el impacto que nuestras instituciones tendrán directamente sobre su entorno.

El camino de la dialéctica es usualmente relacionado a la academia, ¿cómo aterrizar en nuestro día a día la caja de herramientas que plantea Foucault y que muchas veces funciona de forma imperceptible en la sociedad? Para salvar esa aparente brecha podemos utilizar prácticas como las evaluaciones 360, ya que estas nos ayudan a entender las habilidades blandas de todos los actores involucrados, sus sentimientos, aspiraciones y preocupaciones. Así mismo, también podría permitir detectar alguna disonancia cognitiva en los líderes y gestores, que podrían ser incipientes indicadores de prácticas encaminadas a la deformación del poder.



Otro ejercicio por plantearse podría ser el empoderamiento del entorno, padres o estudiantes respecto a las decisiones institucionales. Más allá de una simple encuesta de percepción, el dar voz a actores usualmente invisibilizados, ya sea por normalización, de forma no intencional, o porque “así siempre se hizo”, podría ayudar a recoger ideas de mejora e innovación, así como las necesidades que, desde instancias jerárquicas, no son visibles ni entendidas.

El ejemplo que traemos para ejemplificar el párrafo anterior es el expuesto por McGregor, Devaney y Moran (2019), donde se estudia el poder dentro de los programas de tutelaje y de hogar temporal para niños en Irlanda. En dicho estudio se descubre la importancia de consultar las necesidades de los niños cuya fuente de información sean los propios niños, ya que por costumbre se toman directivas paternalistas de parte de las autoridades estatales solo en base a opiniones de expertos y las familias receptoras, más no atienden las necesidades y sentimientos de los niños.

Para cerrar este capítulo regresamos a la interrogante con la que partimos, ¿quién manda a quién? Esta es la pregunta que debemos plantearnos de forma permanente en nuestras organizaciones. No solo para acumular poder o verificar quienes lo concentran, sino para construir y generar escenarios de equidad basados en principios democráticos.

REFERENCIAS

- Alexander, R. (2000). *Culture and pedagogy: international comparisons in primary education*. Blackwell Publishers.
- Anderson, G. (1990). Toward a critical constructivist approaches to school administration: invisibility, legitimation, and the study of non-events. *Educational Administration Quarterly*. 26(1), 38-59.
- Apple, M. (1997). *Educación y Poder (2da reimpresión)*. Paidós.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Bickel, P., Hammel, E., & O'Connell, J. (1975). Sex Bias in Graduate Admissions: Data from Berkeley. *Science*, 187(4175), 398–404. doi:10.1126/science.187.4175.398
- Calderone, M. (2004). Sobre la violencia simbólica en Pierre Bourdieu. *La trama de la comunicación*, 9. <https://bit.ly/2Jal0o1>
- Cantón, I. (2003). La estructura de las organizaciones educativas y sus múltiples implicaciones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 139-165. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27417209.pdf>
- Cennet, D. (2007). Metaphors as a Reflection of Middle School Students' Perception of School: A Cross-cultural Analysis. *Educational Research and Evaluation*, 13(2), 89-107. DOI: 10.1080/13803610701204099
- Chiavenato, I. (2017). *Comportamiento organizacional: La dinámica del éxito en las organizaciones*. McGraw Hill.



- Córica, J. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *Ried. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255-272. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>
- Cruz, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere La Revista Venezolana de Educación*, 24(78), 197-206. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35663284002/html/index.html>
- Daud, Y., Mohd Amin, M., & Abdul Karim, J. (2020). Antecedents of Student Loyalty in Open and Distance Learning Institutions: An Empirical Analysis. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(3), 18-40. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v21i3.4590>
- Elías, M. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista electrónica Educare*, 19(2), 285-301. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- Ferrare, J., & Apple, M. (2015). Field theory and educational practice: Bourdieu and the pedagogic qualities of local field positions in educational contexts. *Cambridge journal of education*, 45 (1), 43-59.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1978). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- González, M. [Coord.]. (2003). *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y Procesos*. Pearson.
- Grenfell, M. (2009). Applying Bourdieu's field theory: The case of social capital and education. *Education, knowledge and economy*, 3 (1), 17-34.
- Guadalupe, I., y Santoyo, C. (2008). Organización y estabilidad del comportamiento coercitivo en niños escolares: una perspectiva de desarrollo. *Revista mexicana de análisis de la conducta*, 34 (2). <https://bit.ly/2IUSvZ5>
- Guevara, C. (2021). *Metáforas relacionadas a la gestión escolar utilizadas por docentes en dos colegios estatales de Lima Norte*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP <http://hdl.handle.net/20.500.12404/20919>
- Hemming, A., & Power, M. (2021). Student 'Voice' and Higher Education Assessment: Is it All about the Money? *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 18(1). <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol18/iss1/6/>
- Hernández-Julián, R., & Peters, C. (2017). Student Appearance and Academic Performance. *Journal of Human Capital*, 11(2), 247-262. <https://doi.org/10.1086/691698>
- Jiménez, P. (2014). Students' use of power in Foreign Language classroom interaction. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 24, 123-141. <https://bit.ly/2XFnnEV>



- Kelechi, L. (2020). Socio-Demographic Factors Affecting Reading Comprehension Achievement among Secondary School Students with Learning Disabilities in Ibadan, Nigeria. *IAFOR Journal of Education*, 8(1), 145-157. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1245839.pdf>
- Kolleck, N. (2019). The Power of Third Sector Organizations in Public Education. *Journal of Educational Administration*, 57(4), 411-425. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2018-0142>
- Kozaner, Ç. (2020). Metaphoric Perceptions of Primary School Teacher Candidates on the Concept of Social Science and Its. *Review of International Geographical Education Online*. DOI:10.33403/rigeo.641587
- Kuzhabekova, A., & Almukhambetova, A. (2021). Women's progression through the leadership pipeline in the universities of Kazakhstan and Kyrgyzstan. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(1), 99-117. DOI: 10.1080/03057925.2019.1599820
- Lara, L., Navales, M., Sánchez, L., Bravo, G. y Pérez, C. (2016). Las relaciones de poder profesor alumno en el aula. Una reflexión desde la práctica. *Revista de Cooperación*, 10, 51-58. <https://bit.ly/2X99Ztc>
- March, J., & Simon, H. (1958). *Organizations*. John Wiley.
- McGregor, C., Devaney, C., & Moran, L. (2019). A Critical Overview of the Significance of Power and Power Relations in Practice with Children in Foster Care: Evidence from an Irish Study. *Child Care in Practice*, 27(1), 4-18. DOI: 10.1080/13575279.2018.1555135
- Moliner, O., Arnaiz, P., y Sanahuja, A. (2019). Rompiendo la brecha entre teoría y práctica: ¿Qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva? *Educación XX1*, 23(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.23753>
- Nye, J. (2004). *Soft Power: The Means to Success in World Politics*. PublicAffairs.
- Palacios, N. (2017). Prácticas políticas en la escuela. Un estudio en tres instituciones educativas de secundaria en Colombia. *Última Década*, 25(46), 213-257. <https://bit.ly/31XwLmK>
- Project Management Institute [PMI]. (2021). *The Standard for Project Management and a Guide to the Project Management Body of Knowledge (PMBOK guide)*. PMI
- Rodríguez, E. (2016). El liderazgo directivo en la hermenéutica micropolítica de la escuela. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 11(2), 231-239. <https://bit.ly/2RCBeX2>
- Rojas, B. (2005). El análisis de las metáforas: una estrategia para la comprensión y el cambio en el contexto organizacional. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 6(2), 53-62. <https://bit.ly/3kfzrVB>



- Sam, C. (2021). What are the Practices of Unethical Leaders? Exploring How Teachers Experience the “Dark Side” of Administrative Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(2), 303-320. <https://doi.org/10.1177/1741143219898480>
- Sanchez, Á., y Guevara, C. (2019). Estrategias de poder usadas por las profesoras del nivel inicial. *Hekademos: revista educativa digital*, 26, 58-67. <https://www.hekademos.com/index.php/hekademos/issue/view/26-junio-2019>
- Sandoval, E., y Sandoval, M. (2019). Representaciones metafóricas sobre la gestión educativa y su aproximación desde la hermenéutica y el psicoanálisis. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 8(15). <https://doi.org/10.23913/ricsh.v8i15.167>
- Schein, E. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. Jossey-Bass.
- Symonds, E. (2021). Reframing Power Relationships between Undergraduates and Academics in the Current University Climate. *British Journal of Sociology of Education*, 42(1), 127-142. DOI: 10.1080/01425692.2020.1861929
- Teo, T., & Tan, Y. (2020). Examining Power, Knowledge and Power Relations in a Science Research Apprenticeship. *Cultural Studies of Science Education*, 15. DOI:10.1007/s11422-019-09936-9
- Terrén, E. (2004). Las organizaciones educativas como sistemas de comunicación. Un enfoque micropolítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, 189-214. <http://www.rieoei.org/rie36a10.htm>
- Vallès, J. (2007). *Ciencia política: una introducción*. Ariel.
- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad*. FCE.
- Wellman, M. (1990). Fundamental concepts of qualitative probabilistic networks. *Artificial Intelligence*, 44(3), 257-303. doi:10.1016/0004-3702(90)90026-v
- Zoghbi, P., y Verano, D. (2007). ¿Son eficientes las estrategias coercitivas en el control de la conducta desviada en el trabajo? Un modelo basado en normas, control y castigo organizativo. *Revista europea de dirección y economía de la empresa*, 16 (3), 73-92. <https://bit.ly/2IUT459>
- Zhuang, T., & Liu, B. (2020). Power Landscapes within Chinese Universities: a Three-Dimensional Discourse Analysis of University Statutes. *Cambridge Journal of Education*, 50(5), 639-656. DOI: 10.1080/0305764X.2020.1754338



CAPÍTULO 4

La resistencia docente al cambio ¿obstáculo o insumo para una mejora continua?

Tatiana Rafaela Micalay Paredes¹¹

INTRODUCCIÓN

“Educational change depends on what teachers do and think- it’s as simple and as complex as that” (Michael Fullan, 2007, p.129). Efectivamente, llevar a cabo un proceso de cambio en el ámbito educativo, sobre todo en una institución educativa, es una actividad compleja pues involucra la participación, de un modo u otro, de todos los integrantes de dicha institución, entre los cuales, los docentes son actores clave debido a los distintos roles que desempeñan en las diversas áreas y procesos de la misma. Frente a estos cambios, los docentes pueden manifestar diversas respuestas, siendo una de ellas la resistencia.

En este sentido, el presente artículo tiene como objetivo analizar el constructo de resistencia al cambio, específicamente en los docentes. Para ello, a partir de una exploración bibliográfica sobre el tema, el capítulo inicia con una revisión teórica sobre el constructo de resistencia al cambio y luego lo contextualiza en el ámbito de las organizaciones educativas, especialmente en la figura del docente y, seguidamente, presenta algunos estudios realizados sobre el tema, finalizando con la propuesta de estrategias para una adecuada gestión de la resistencia docente al cambio.

¹¹ Licenciada en Psicología Social y Magíster en Educación con mención en Gestión de la Educación, por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Es integrante del Grupo de Investigación en Gestión Educativa y Desarrollo Profesional Docente, así como de la Red de Estudiantes y Egresados de Posgrado en Educación en Latinoamérica. Cuenta con experiencia en el ámbito universitario principalmente en el área de Calidad Educativa, y en la elaboración de publicaciones académicas. Actualmente labora en Cibertec.



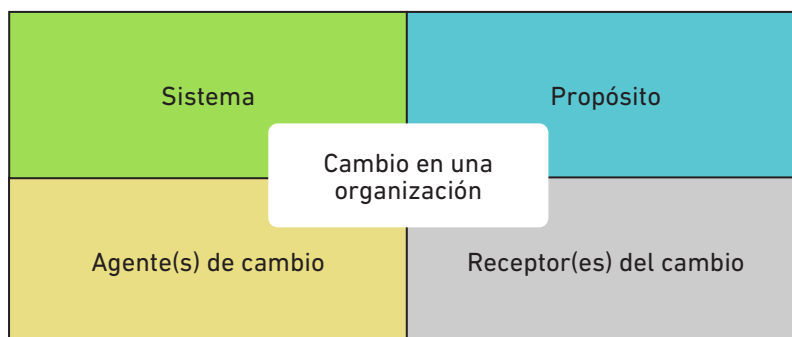
De este modo, se espera que el contenido presentado pueda aportar al estudio sobre el tema de la resistencia docente al cambio en organizaciones educativas, sobre todo en la comprensión de su origen y formas de manifestarse, así como en el conocimiento de estrategias con las cuales las personas responsables de gestionar su implementación puedan hacerlo óptimamente.

RESISTENCIA AL CAMBIO

El cambio

Al hablar de resistencia al cambio, en primer lugar, se debe resaltar al cambio como concepto clave del constructo, de ahí que, donde hay cambio hay resistencia. El cambio es una alteración del estado de un determinado aspecto de una organización, además, se debe entender el cambio como un proceso y no como el estado final. Asimismo, se puede decir que el cambio posee cuatro elementos: el sistema, que es donde se desarrolla, en este caso una organización educativa; el agente de cambio, que es la persona o personas responsables del mismo, en este caso son principalmente los directores de la escuela o, en el caso de instituciones de educación superior, aquellas personas que cumplen el rol de director, jefe de departamento o coordinador; los receptores del cambio, son quienes, usualmente se deben encargarse de la implementación del cambio, siendo principalmente los docentes los llamados a ello; y el propósito del cambio, que es aquello que este quiere lograr y a dónde se debe llegar.

Figura 1. Elementos del cambio en una organización



Nota. Elaboración propia

Resistencia al cambio

Ahora bien, la resistencia al cambio puede definirse como una actitud ante él. Al ser una actitud, ésta va a tener tres componentes: un componente cognitivo, que son las creencias que el docente va a tener sobre el cambio; un componente afectivo, que son las emociones que el cambio genera en el docente; y un componente conductual, que son las conductas que el docente va a realizar respecto al cambio. De este modo, se debe entender que la resistencia al cambio, es una actitud de oposición o desafío hacia un cambio planteado en una institución educativa.

Asimismo, también se plantea que la resistencia al cambio tiene como característica principal su subjetividad, la cual se da en dos sentidos: primero, al ser una actitud



personal, ante un mismo cambio en un sistema, la posición que las personas tengan hacia dicho cambio va a ser distinta pues va a depender de sus propias creencias, emociones y conductas; y segundo, es subjetiva en el sentido de que, para lo que una persona es una manifestación de resistencia, para otra persona no necesariamente va a significar eso.

Adicionalmente, se ha hallado algunos autores que proponen clasificaciones de enfoques que permiten explicar la naturaleza de la resistencia al cambio, los cuales son presentados en la Tabla 1:

Tabla 1. Enfoques sobre la naturaleza de la resistencia al cambio

| Autor | Enfoques | Descripción |
|--|-----------------------------------|---|
| Ford y Ford (2009a) | Enfoque mecánico | La resistencia al cambio es natural, neutral y producto de la interacción. |
| | Enfoque social | La resistencia al cambio es excepcional, perjudicial y se ubica en el otro. |
| | Enfoque conversacional | La resistencia al cambio se origina en las conversaciones, en las que se afirma y declara lo que es distinto. |
| Shimoni (2017) | Enfoque tradicional | La resistencia al cambio surge a partir de características personales del individuo. |
| | Enfoque del contexto social | La resistencia al cambio es producto del contexto social en el que el cambio sucede, en el que influye la estructura y cultura organizacional. |
| | Enfoque de la construcción social | La resistencia surge de la interacción entre las características de la persona y de la organización, y va a estar moderada por los agentes y receptores del cambio. |
| | Enfoque del hábito | La resistencia al cambio surge de las disposiciones sociales internas y externas de la persona, creadas en base a las estructuras sociales a las que pertenece. |
| Bradutanu (2015); Thomas y Hardy, (2011) | Enfoque negativo | La resistencia es perjudicial en el proceso de cambio. |
| | Enfoque positivo | La resistencia es valiosa en el proceso de cambio. |

Nota. Elaboración propia

A partir de los enfoques presentados en la Tabla 1, se puede distinguir entre aquellos que se orientan a explicar el origen de la resistencia al cambio y los orientados a explicar sus atributos. Aunque se considera que todos los enfoques ayudan a comprender el constructo de resistencia al cambio, se cree pertinente brindar más atención a los propuestos por Bradutanu (2015) y Thomas y Hardy (2011) pues, si bien estos autores lo plantean a manera de enfoques, se ha hallado varios autores (Ford, Ford y D' Amelio, 2008; Ford y Ford, 2010; Newstrom, 2011) que coinciden con reconocer ambas perspectivas sobre la resistencia al cambio.



Enfoque negativo de la resistencia al cambio

El enfoque negativo tiene como idea principal que la resistencia es mala, tiene la intención negativa de perjudicar el proceso de cambio, además, se basa en un enfoque centrado en el agente de cambio, de quien se asume que tiene una posición correcta y es el receptor del cambio quien debe adaptarse a lo que el primero diga.

A partir de lo mencionado, Ford, Ford y D' Amelio (2008); Ford y Ford (2010) y Bradutanu, (2015), coinciden en plantear que a la resistencia al cambio se le atribuye esta valoración negativa principalmente por las siguientes tres razones:

Sesgos cognitivos: se refiere a la tendencia de las personas, en este caso del agente del cambio, de atribuir a su esfuerzo y habilidades la consecución de logros, mientras que los fracasos los atribuirá a factores externos, por ejemplo, a las conductas de los otros involucrados, especialmente aquellas que pueden ser fácilmente interpretadas como resistencias, señalándolas como los obstáculos causantes de la falla en el proceso de cambio.

Dinámica social: al ser la connotación negativa de la resistencia al cambio la más aceptada en el ámbito organizacional (Dent y Goldberg, 1999), en el momento en el que se presenten dificultades o errores que el agente de cambio tenga en el proceso de implementación, este lo atribuirá a conductas que él identifique puedan ser interpretadas como resistencia, justificando con ello dichas adversidades y buscando evitar asumir la responsabilidad sobre ellas.

Errores de gestión: se refiere a las acciones realizadas por el agente del cambio que no contribuyen a su adecuada implementación, por ejemplo, justificar insuficientemente el cambio, ensalzar sus beneficios y minimizar sus posibles perjuicios, no comunicar información importante y necesaria a los receptores del cambio, tergiversar información, romper acuerdos, mantenerse solo en discurso y no actuar, entre otros.

Además, según afirman Ford, Ford y D' Amelio (2008) y Ford y Ford (2010), manejar solo un enfoque negativo de la resistencia puede ser disfuncional para el agente del cambio, ya que puede desarrollar conductas no conciliadoras, como oponerse de modo frontal a los receptores del cambio anulando los aportes que éstos puedan brindar, más aun, perjudicar las relaciones o vínculos establecidos con ellos, y también perder la oportunidad de mejorar la implementación de cambio.

Enfoque positivo de la resistencia al cambio

El enfoque positivo tiene como idea principal que la resistencia no es mala, no tiene una intención negativa ni positiva, es simplemente una respuesta natural, y que son los agentes de cambio quienes le dan esa valoración; enfatiza la naturaleza subjetiva, natural y neutral, y rescata, sobre todo, los aportes que la resistencia brinda al proceso de cambio. Así, diversos autores señalan algunos de estos aportes:

En primer lugar, invita al agente del cambio a preguntarse nuevamente sobre el propósito de este, a mejorar la calidad y claridad de los objetivos y estrategias de su propuesta, asegurando que sea apropiada y mejorando las perspectivas para una implementación exitosa (Ford y Ford, 2010; Newstrom, 2011). También ayuda a identificar áreas donde esta implementación pueda ocasionar dificultades, de



modo que el agente del cambio se anticipe a tomar medidas preventivas o diseñar medidas correctivas ante los problemas que se puedan presentar, evitando errores que puedan significar un costo para la organización (Newstrom, 2011; Bradutanu, 2015).

En segundo lugar, cualquier conversación sobre un cambio sea negativa o adversa, si se da, sobre todo en las primeras etapas de éste, ayuda a que la propuesta de cambio se mantenga presente entre los involucrados. Además, las discusiones sobre el cambio, pueden generar nuevos entendimientos que luego contribuyan a una mejor aceptación y expansión del mismo (Ford, Ford y D' Amelio, 2008; Ford y Ford, 2010; Bradutanu, 2015).

Finalmente, la resistencia permite identificar a las personas que estarían teniendo un mayor compromiso con la organización, pues se puede interpretar que las personas que cuestionan o preguntan sobre el cambio se están involucrando activamente con él, es decir, no les es indiferente, lo que puede significar un verdadero interés acerca de una adecuada implementación del cambio que lleve a buenos resultados (Ford, Ford y D' Amelio, 2008).

RESISTENCIA AL CAMBIO EN ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

En el ámbito educativo, las organizaciones educativas son ambientes que están en constante transformación (Córica, 2020). Respecto a ello, Fullan (2007) afirma que todo cambio educativo es multidimensional, destacando tres aspectos en los cuales se refleja: los materiales (recursos instruccionales como materiales curriculares o tecnologías), los enfoques de enseñanza (nuevas estrategias de enseñanza o actividades) y las creencias (supuestos pedagógicos o teorías subyacentes a nuevas políticas o programas). Además, según Lunenburg (2010), estos cambios pueden deberse tanto a disposiciones internas como externas de la institución educativa, por ejemplo, entre las internas se tienen procesos administrativos, mientras que entre las externas se tiene el mercado, las leyes y políticas del Estado, la tecnología, el mercado laboral o los cambios económicos.

Adicionalmente, Hargreaves (1998) señala cuatro aspectos importantes cuyo conocimiento permite fortalecer y mejorar la comprensión del cambio educativo y su abordaje en la práctica: es un proceso complejo y caótico; son las fuerzas del cambio social las que impulsan el cambio educativo y cómo los educadores lo comprenden y responden a él; los factores políticos son los que alinean los propósitos y procesos de este cambio; y los aspectos emocionales del aprendizaje, enseñanza y liderazgo influyen en la orientación de las agendas del cambio educativo.

A partir de lo mencionado, se puede reafirmar que el cambio educativo es un proceso complejo, pues implica distintas dimensiones, la intervención de fuerzas internas y externas, y la necesaria consideración de determinados elementos. Debido a ello, según las características o condiciones del cambio propuesto, puede que algunos sean fácilmente aceptados, considerándolos incluso estimulantes y motivantes, mientras que otros pueden ser no bien recibidos, considerándolos desorientadores y perturbadores (James, 2009), siendo precisamente estos últimos los asociados a generar resistencia entre los integrantes de la comunidad educativa.

Al respecto, Paredes (2004) menciona que para comprender el cambio y la resistencia al mismo en una organización educativa, es necesario entender los elementos que



operan en ella y la forma en que se construyen sus normas, las cuales tienen que ver con el rol de los diferentes actores que integran la organización. Asimismo, estas normas se refieren tanto a aquellas establecidas públicamente por la institución, de modo formal y que son reconocidas por todos los integrantes de la institución, como a aquellas normas que surgen a partir de cada uno de los integrantes y su relación hacia los diferentes elementos de la institución, en este caso específico, a partir de los docentes y su relación o actitudes hacia otros elementos de la organización.

Resistencia docente al cambio

En este sentido, dentro de este panorama, la figura del docente se sitúa como un factor clave en la implementación del proceso de cambio, pues es un actor esencial dentro de la organización educativa, por lo que es importante conocer sus actitudes. Al respecto, Monereo (2010) y Córlica (2020) coinciden en afirmar que existen tres grupos de factores que influyen en la resistencia al cambio en los docentes. Los correspondientes al primer grupo son los de tipo personal o emocional, que incluyen aspectos como la personalidad o variables relativas al costo emocional que supone abandonar prácticas conocidas por el docente y adoptar nuevas, situación que lo coloca en un estado de vulnerabilidad; el segundo tipo son los factores de carácter profesional, referidos a aspectos como la autopercepción sobre sus competencias profesionales, sobre su eficacia y eficiencia docente, o nivel de conocimiento de herramientas y metodologías de enseñanza y cómo éstas le permiten afrontar los cambios con confianza y seguridad; y finalmente, factores de naturaleza institucional, referidos a las características de la institución, es decir, aspectos como la forma en la que el trabajo es organizado, cómo se crean las relaciones interpersonales y cómo es interpretada organizacionalmente la idea del cambio y renovación.

Rautenberg (2009), en su análisis sobre las movilizaciones que ocasiona un cambio en una institución educativa, identifica cuatro perfiles en los docentes: primero, se tiene el grupo de docentes constituido como los expertos, pues son quienes promueven el cambio; segundo, el grupo de docentes que no manifiesta resistencia al cambio, pero tampoco se involucra en el trabajo que éste demanda; tercero, el grupo que sí manifiesta resistencia mediante una serie de estrategias y acciones para evitar el cambio; y finalmente, el grupo que tiene disposición para el cambio, pero no se compromete completamente, si no según sus propios intereses.

Asimismo, Kin y Kareem (2016, 2019b) utilizan un modelo de cuatro cuadrantes en los cuales se pueden organizar cuatro actitudes que los docentes pueden presentar hacia un cambio, cada una de ellas con determinadas manifestaciones visibles en el docente. Dichas actitudes son: apropiación, aceptación, indiferencia y resistencia, de las cuales, la resistencia se encuentra el cruce de los ejes de valoración “negativa” y “activa” de una actitud hacia el cambio y algunas conductas que permiten su identificación son: creer que el cambio es completamente innecesario, creer que la implementación del cambio no es apropiada para la organización, sentirse irritado y en un estado de negación sobre el cambio, mostrar molestia y hostilidad hacia los atributos del cambio, resistirse a participar en cualquier actividad que el cambio demande y reclutar a otros para un apoyo común de oposición o sabotaje hacia el plan del cambio.

A partir de lo mencionado, se puede aceptar que, efectivamente, la resistencia al cambio es una actitud que puede hacer demorar la implementación del mismo, sin



embargo, esto no quiere decir que sea negativa y que deba ser eliminada, evadida o que se le deba tener temor, pues su existencia, si bien genera dificultad en el logro de la realización de cambio, debe tomarse como una señal de la existencia de aspectos que deben ser analizados, en otras palabras, se debe aceptar que un proceso de cambio, dependiendo de cuál sea éste, puede tomar tiempo, pues se deben tener en cuenta diversos factores, así como las realidades de todas las personas involucradas.

ESTUDIOS SOBRE EL CAMBIO EN ORGANIZACIONES EDUCATIVAS Y RESISTENCIA DOCENTE AL CAMBIO

El cambio en las organizaciones educativas y, sobre todo, las resistencias que éstos originan en los docentes es un tema de interés para los especialistas en el ámbito educativo, pues los docentes son los que están expuestos directamente, de un modo u otro, a los cambios que se implementen en la organización, por lo que conocer cuáles son sus reacciones hacia el cambio y analizarlas, permitirá que la resistencia sea un tema que pueda ser más comprendido.

De este modo, a continuación se hace referencia a una serie de estudios realizados en los últimos seis años, siendo muchos de ellos realizados en distintos países de Latinoamérica, y otros realizados en países como Estados Unidos, Canadá, Malasia y Egipto, lo cual evidencia un interés actual en el tema y en diferentes espacios geográficos (Anexo 4). A partir del análisis de dichas investigaciones, las cuales han sido realizadas tanto en instituciones de Educación Básica como Superior, se han podido identificar dos grandes temas; por un lado, se explican los factores personales del docente que influyen en la resistencia al cambio y, por otro lado, factores organizacionales de la institución que influyen en dicha resistencia.

a) Estudios sobre factores personales del docente que influyen en su resistencia al cambio

Sobre este tema, se han hallado dos estudios realizados con un enfoque cualitativo, los cuales tuvieron como objetivo, por un lado, explicar las razones de resistencia al cambio en docentes veteranos, es decir, la edad y los años de experiencia como factores determinantes de la apertura o resistencia al cambio (Snyder, 2017), y por otro lado, las disposiciones docentes, que son las creencias y actitudes que un docente tiene sobre su identidad y desempeño profesional (Peña y Pérez, 2019). Ambos estudios coinciden en afirmar en que las creencias del docente sobre cómo es y cómo debería ser su labor influyen en su actitud hacia los cambios propuestos en su institución. Además, Snyder (2017) especifica que en el caso de los docentes veteranos que manifiestan resistencia, ésta se debe a lo que refiere como nostalgia social, nostalgia política y pérdida de recompensas psíquicas, conceptos que hacen referencia a aspectos que el docente gozaba o goza en su labor, pero que, debido al cambio, han desaparecido o desaparecerán.

b) Estudios sobre factores institucionales que influyen en la resistencia al cambio en docentes

Dentro de este tema se ha considerado pertinente clasificar los estudios hallados en tres subtemas, pues corresponden a factores institucionales de distinta naturaleza.



Influencia de factores organizacionales en la actitud hacia el cambio

En tal sentido, en primer lugar se tiene un grupo de cuatro estudios desarrollados con un enfoque cuantitativo en escuelas de Malasia (Kin y Kareem, 2016; Kin, Kareem, Nordin y Bing, 2018; Kin y Kareem, 2019a; Kin y Kareem, 2019b). Estos estudios tuvieron como objetivo examinar los patrones de las actitudes hacia el cambio de parte de los docentes y los factores organizacionales que podían influir en éstos.

Así, a partir de dichos estudios, se halló que la competencia de liderazgo del director, caracterizada por una adecuada inteligencia emocional así como la cultura organizacional de la institución educativa, tienen una gran influencia en la actitud del docente hacia el cambio, es decir, mientras mejor sea la competencia de liderazgo y la cultura de la organización, el docente va presentar menos resistencia a los cambios que se propongan. Adicionalmente, se halló que la actitud de los docentes hacia el cambio difiere según la predominancia de uno o más de sus componentes, por ejemplo, en un docente puede tener más influencia el componente cognitivo, es decir las creencias sobre el cambio, mientras que en otro, puede ser el componente afectivo, vale decir, los sentimientos que el cambio le generan.

Resistencia hacia las TIC y enseñanza en línea

En segundo lugar, se tiene un grupo de estudios que comparten el objetivo de explorar la apertura o resistencia de los docentes hacia el uso de las TIC y la enseñanza en línea, tanto en escuelas como en instituciones de educación superior. La mayoría de estos estudios han sido realizados con un enfoque cuantitativo (Devens y Weber, 2017; Padilla, 2018; Mejía, Villarreal, Villamizar, Silva y Suárez, 2018; Martínez, 2018; Sánchez- Prieto, Huang, Olmos, Migueláñez; García-Peñalvo y Teo, 2019; Gratz & Looney, 2020; Soka, Trudel y Babb, 2020), y uno con un enfoque cualitativo (Córica y García 2018).

De tal modo, se halló que entre las razones por las que los docentes se resisten a incorporar el uso de las TIC o enseñar en línea, existen las que están relacionadas a aspectos personales, a aspectos didácticos, a aspectos organizacionales y a aspectos de infraestructura. Así, entre los aspectos personales se halló que el rango y dedicación (tiempo completo o tiempo parcial) del docente influye en su nivel de resistencia, siendo los docentes con dedicación de tiempo completo los que presentan una actitud más resistente a las TIC y a la enseñanza en línea y, por el contrario, los docentes jóvenes son los que tienen más apertura a usarlas. Adicionalmente, características de la personalidad como la rigidez mental, hábitos y la tendencia a replicar experiencias exitosas sin tener en cuenta las demandas del contexto, así como una baja autoeficacia en el uso de las TIC y enseñanza en línea, influyen en que los docentes presenten mayor resistencia.

Por otro lado, respecto a los aspectos didácticos, se ha hallado que si el docente percibe que la disciplina que dicta no se puede adaptar a la enseñanza en línea y además si siente que los entregables de los alumnos, mediante el uso de TIC, no evidencian un genuino logro de aprendizaje, van a presentar mayor resistencia a ambos elementos. Adicionalmente, la falta de habilidades y poca formación en TIC y enseñanza en línea, generan en el docente sentimientos de inseguridad y temor de que su bajo dominio sea notado por los demás actores de la comunidad educativa, sobre todo los alumnos, causando su resistencia a utilizarlos.



Respecto a los aspectos organizacionales, un inadecuado modo de guiar la implementación de las TIC y enseñanza en línea, la poca credibilidad en el agente de cambio y en su forma de transmitir los objetivos, la percepción de una preferencia por parte de las autoridades por el uso de métodos didácticos tradicionales, hacen que los docentes presenten resistencia. A lo mencionado se suma la falta de soporte técnico, falta de capacitación institucional y carencia de incentivos. En relación a estos, los *aspectos de infraestructura*, como problemas de conectividad y equipamiento, la falta o baja calidad de la red de Internet, generan mayor resistencia en los docentes.

Resistencia hacia la implementación de procesos o programas

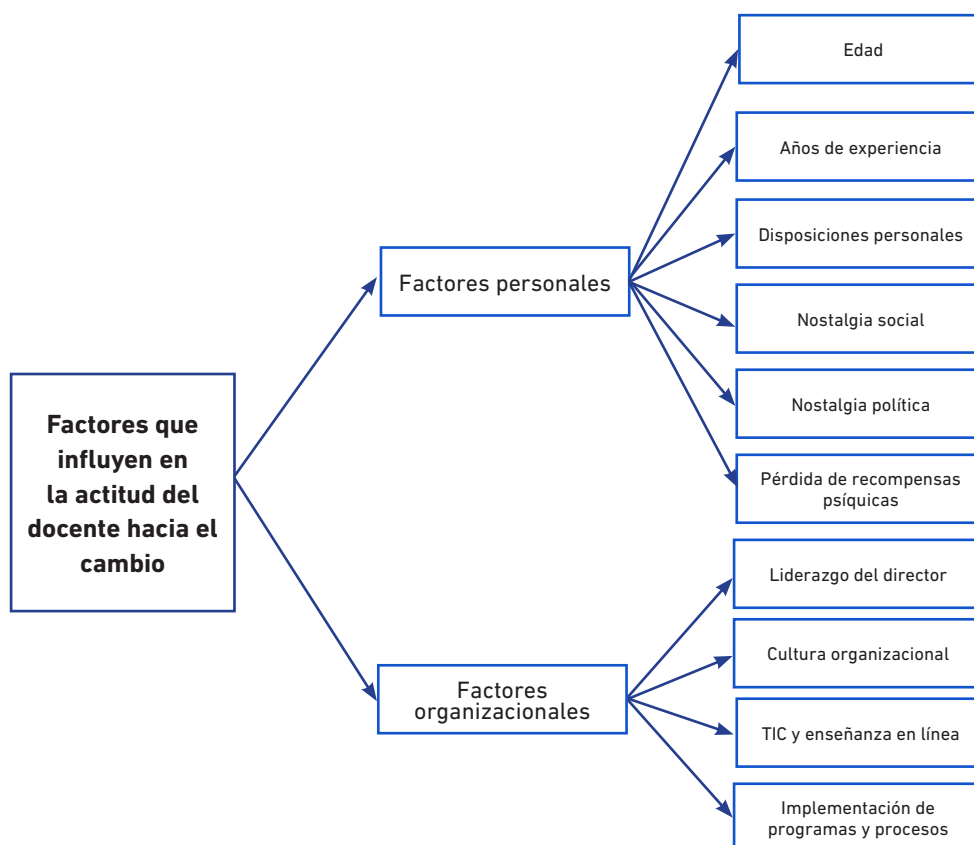
En tercer lugar se tiene la implementación de nuevos procesos o programas en la institución educativa. Así, Micalay y Sánchez (2020), Sánchez y Ospino (2020) y Roeckel, Zapata y García (2021), coinciden en que la implementación del proceso de acreditación en las instituciones universitarias tiene como uno de los principales desafíos la resistencia docente, pues dicho proceso implica la asunción de nuevas tareas u obligaciones por parte de ellos, así como la solicitud, muchas veces obligatoria, de adoptar nuevas formas en los procesos de enseñanza-aprendizaje que desarrollan.

Por otro lado, de acuerdo a Valoyes- Chávez (2019), Chávez, Azuara, Castañón y Sánchez (2020) y Morettini (2021), la implementación de nuevos programas y disposiciones institucionales respecto a las prácticas de enseñanza de los docentes pueden generar que estos presenten resistencia a adoptar formas alternativas de enseñar y que, a pesar de reconocer la importancia de los cambios que proponen dichos programas y disposiciones e incluso manifestar su acuerdo con ellos, en la práctica mantienen su forma habitual de enseñar, ya sea por comodidad o por temor a no saber cómo implementar lo que el cambio les plantea. Sin embargo, un punto interesante en el que los autores coinciden es que estos nuevos escenarios que se le plantean al docente se convierten en un espacio en el que realizan una reflexión sobre el significado de su propia docencia. Adicionalmente, el estudio de Méndez (2020) expone el caso de una reestructuración organizacional, frente a la cual también se halló que, a pesar de que los docentes valoraban como necesario dicho cambio, respondieron con actitudes resistentes al mantener conductas que no apoyaban dicha reorganización.

A partir de las investigaciones presentadas y como se observa en la Figura 2, se puede afirmar que existen diversos factores que influyen en la resistencia de los docentes a los cambios que se plantean dentro de la organización educativa, los cuales tienen que ver con factores personales y organizacionales, además, es a partir de la percepción del docente sobre estos factores que presentará o no resistencia al cambio. En este punto, es importante resaltar que los factores personales se basan mucho en características propias de cada docente y en la experiencia acerca de diversos aspectos vividos sobre los que puede comparar los efectos que el cambio está originando o puede originar en su vida; y respecto a los factores organizacionales, éstos pueden darse en diferentes niveles y áreas, ya sea en elementos fundamentales de la comunidad educativa, en la solicitud de uso de herramientas y en la implementación de nuevos lineamientos. En este sentido, se reafirma que el docente está expuesto a varias potenciales situaciones de cambio que vienen desde diferentes aristas de la organización educativa.



Figura 2. Factores que influyen en la actitud del docente hacia el cambio



Nota. Elaboración propia

ESTRATEGIAS PARA ABORDAR LA RESISTENCIA DOCENTE EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS

A partir de lo planteado por distintos autores sobre cómo abordar la resistencia docente en las organizaciones educativas (Fullan, Cuttress y Kilcher, 2005; Kotter y Schlesinger, 2008; Ford y Ford, 2009; Powell y Kusuma-Powell, 2015; Cordera y Abaid, 2019; Serban, Aviana y Popescu, 2020), a continuación se presentan algunas estrategias que pueden ser consideradas, teniendo siempre en cuenta que la realidad de cada institución educativa es distinta:

1. Adecuada planificación del cambio:

Un aspecto fundamental es una correcta planificación del cambio, ya que permitirá contar con una secuencia de las acciones que los docentes deberán realizar, lo cual permitirá que el cambio sea percibido como un proceso ordenado en el que los esfuerzos de los docentes están justificados. En este sentido, el cambio puede ser estructurado en tres fases, antes, durante y después de la implementación del cambio, dentro de las cuales se propone a los agentes del cambio realizar las siguientes acciones:

Antes de implementar el cambio, lo esencial es definir claramente su razón y propósito, los que deben ser congruentes con los principales elementos institucionales como la misión, visión y valores y, siendo éstos compartidos por la



comunidad educativa, se podrán reducir posibles resistencias de su parte. Asimismo, es importante que se consideren los factores tanto internos como externos a la institución que pudieran estar implicados en el cambio, como las áreas y personas involucradas, recursos necesarios, entre otros.

Durante la implementación del cambio, es importante monitorear dicho proceso con el fin de comparar, de manera permanente, lo planteado en el plan frente a lo desarrollado, teniendo siempre apertura y flexibilidad para determinar la necesidad de omitir o cambiar aspectos planificados pero que pudieran estar presentando dificultades. Finalmente, después de la implementación del cambio es importante realizar una evaluación, siendo lo ideal que sea a corto, mediano y largo plazo, para lo cual se deberá definir indicadores que permitan analizar y determinar si el cambio ha conseguido los objetivos que buscaba.

2. Brindar información sobre el cambio:

Debe brindarse a la comunidad educativa información sobre el cambio, la que debe ser de calidad, completa y oportuna, teniendo como base las tres etapas mencionadas en el ítem anterior; así, la etapa más importante es la previa a la implementación del cambio, pues se deberá brindar la mayor cantidad de información posible, sobre todo la razón, propósito y plan, para que los docentes lo conozcan y comprendan. Adicionalmente, otros datos relevantes que se pueden brindar para minimizar posibles resistencias son experiencias exitosas de implementación del mismo cambio o similares en otras instituciones, así como los beneficios y ventajas que traerá para la actividad del docente. En este sentido, para brindar información, los agentes de cambio tienen un trabajo previo de investigación, ya que deberán recolectar datos, hechos y documentación que permitan sustentar con fuerza su propuesta.

3. Gestionar una adecuada comunicación sobre el cambio:

La comunicación que debe existir en la implementación de un cambio debe ser horizontal, no vertical ni autoritaria, si no, que sea de ida y vuelta entre los agentes de cambio y los receptores, para lo cual se debe asegurar tener adecuados canales de comunicación que permitan que, por un lado, los agentes de cambio transmitan su mensaje, y por otro, ellos reciban información de los docentes, como sus impresiones, ideas, opiniones o expectativas.

Asimismo, se debe identificar las mejores estrategias para comunicar la información, ya sea de modo oral, presencial, virtual o escrito, por ejemplo, a través de reuniones informativas, correos electrónicos, boletines o paneles, de modo que se pueda colocar la información relevante, que sea accesible y esté disponible para los docentes en cualquier momento. Adicionalmente, se debe tener en cuenta adaptar los mensajes y discursos a los distintos grupos involucrados en el cambio, ya que, si bien se tiene información general para toda la comunidad, se puede identificar datos que sean de mayor interés para cada grupo. Además, se puede recurrir a actores clave que sean líderes de dichos grupos para que sean portavoces del cambio.

4. Fomentar la participación e involucramiento:

Se debe promover la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa en las distintas etapas del cambio; esta participación debe basarse



en la colaboración colectiva y toma de decisiones compartida, de modo que se desarrolle un sentimiento de responsabilidad entre los involucrados. Para ello, es importante que los agentes de cambio conozcan a los integrantes de la comunidad educativa por tres razones: primero, les permitirá identificar a aquellas personas que potencialmente podrían resistirse a los cambios y reforzar su acercamiento hacia ellos; segundo, podrán identificar a las personas o grupos que pueden ser impulsores del cambio, ya que al ser difícil que todos los integrantes de la comunidad participen directamente en algunas actividades clave como la toma de decisiones, se puede contar con representantes de los distintos grupos; y tercero, se podrá designar a algunas tareas teniendo en cuenta quiénes tienen el mejor perfil para desempeñarlas.

Por otro lado, otra forma de involucrar a la comunidad educativa es valorar el trabajo de las administraciones previas, ya que no se debe dar la idea de que lo que existe está mal y debe ser cambiado. Debe primar la idea de que el cambio es para buscar la mejora continua y, asimismo, se debe reconocer y valorar la experiencia de los docentes y no temer recurrir a ellos para obtener información que pueda aportar al cambio, ya que ellos, a diferencia de los agentes de cambio, conocen la realidad práctica de la institución y pueden tener una idea más certera de cuales aspectos del cambio podrían funcionar y cuáles no.

5. Comprender el lado humano de la organización:

En un proceso de cambio es muy importante comprender el rol que juega el comportamiento humano, ya que dicho cambio será percibido por cada persona de modo distinto, pues factores como la personalidad y experiencias previas tienen un gran peso en su aceptación o resistencia. En este sentido, el cambio puede traer retos a los docentes en los que pueden sentir atacados u obligados a repensar sus valores, creencias, actitudes, incluso su identidad profesional, percibiendo el cambio como una amenaza y originando sentimientos negativos hacia éste. Por ello, es primordial asegurar que existan adecuadas relaciones entre los agentes de cambio y receptores, sobre todo debe haber credibilidad hacia las habilidades y competencias de la persona que lidera el cambio para que exista un clima de confianza y seguridad.

Por otro lado, en caso se identifiquen resistencias en las distintas etapas, un punto importante es analizarlas, identificar su naturaleza y origen, para lo que se puede recurrir a técnicas como entrevistas, grupos focales o buscar espacios de conversaciones informales. Además, de presentarse estas resistencias, los agentes de cambio deben estar con disponibilidad de mostrar tiempo y paciencia, y no señalar o aislar a quienes presentan las resistencias, sino más bien acompañarlos. En este sentido, se debe recordar en todo momento que se está trabajando con personas quienes, finalmente, son las que van a hacer posible la buena implementación del cambio.

6. Brindar facilitación y soporte:

Es importante y necesario identificar si para la implementación del cambio es preciso que los docentes adquieran nuevos conocimientos y desarrollen habilidades, lo cual implica un trabajo previo de análisis para diagnosticar el estado de los docentes sobre este aspecto. De este modo, si es necesario desarrollar capacitaciones, éstas deben ser acordes a las necesidades identificadas en cada grupo, lo cual contribuirá a que los docentes sientan más seguridad para enfrentar el cambio, asimismo, se



deben reconocer los pequeños avances y logros, siendo éstos reforzados para motivar a los maestros.

Además, en relación al ítem anterior, se debe dar tiempo para que los docentes asimilen los cambios, evitando generar una sensación de presión, ya que esto también puede ocasionar respuestas de resistencia. En este sentido, el apoyo emocional es importante, pues facilitará el alcance de un ambiente de trabajo más agradable en el que sientan que pueden manifestar sus preocupaciones, además de recibir apoyo y asesoría, tanto de expertos como de los mismos agentes del cambio. También se debe asegurar que las condiciones de trabajo con las que se desarrolle el cambio no difieran mucho de las normales, por ejemplo, evitar exigir más horas de trabajo.

7. Evitar el uso de técnicas que fuercen la participación:

Como estrategia final, es importante que los agentes del cambio desarrollen una alta habilidad de negociación, pues en situaciones en las que identifiquen resistencia en los docentes, se debe ofrecer algo que los docentes consideren valioso. En ese sentido, se debe evitar el uso de técnicas como la manipulación, cooptación o coerción, mediante las cuales se pretende convencer del cambio y forzar la participación de los docentes a través del uso de poder, amenazándolos con situaciones desagradables si es que no aceptan lo propuesto. Los agentes del cambio deben tener claro que recurrir a estrategias como las mencionadas es perjudicial para la institución, pues si bien pueden lograr el objetivo de que los docentes se adhieran al proceso de cambio, generan un clima hostil en la organización y en la misma persona se genera una mala reputación, tanto dentro de su comunidad educativa como fuera de ella.

CONCLUSIÓN

A lo largo de este capítulo se ha podido ver que la resistencia es una reacción natural a los cambios en cualquier sistema, en el caso de las organizaciones educativas, al ser un ámbito que está en constante transformación, las comunidades educativas se ven expuestas a constantes situaciones de cambio, siempre con la intención de mejorar la calidad educativa de la institución. En tal sentido, los docentes, al ser actores que intervienen en las distintas áreas y procesos de la institución, siempre se van a ver implicados por el cambio, el cual, debido a una serie de factores, puede generar una actitud de resistencia. Frente a ello, los agentes de cambio están llamados a gestionarlo de la mejor forma, sin darle una valoración solamente negativa, pues se debe reconocer el aporte que la resistencia genera en todo proceso de cambio.

REFERENCIAS

- Bradutanu, D. (2015). *Resistance to change. A new perspective*. [https://www.academia.edu/25998441/Resistance to Change - A New Perspective](https://www.academia.edu/25998441/Resistance_to_Change_-_A_New_Perspective)
- Chávez, M. G., Azuara, V., Castañón, E., y Sánchez, A. (2020). Análisis de resistencia al cambio en la implementación de nuevos programas de internacionalización en un IES. En A. Sánchez y V. Azuara (Eds), *La ciencia administrativa para la gestión organizacional sustentable* (pp. 355-372). Universidad Autónoma



de San Luis Potosí. <http://salinas.uaslp.mx/Documents/Memorias/La%20Ciencia%20Administrativa%20para%20la%20Gesti%C3%B3n%20Organizacional%20Sustentable.pdf>

- Cordera, A., y Abaid, E. (2019). Estrategias propuestas para el cambio planeado en un organismo académico. *Revista de Desarrollo Sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación*, (2), 1-9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7953448>
- Córica, J. L. (2020). Resistencia docente al cambio: caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255-272. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>
- Córica, J. L., y García Aretio, L. (2018). Estudio cualitativo de factores de resistencia docente al cambio tecnológico en Argentina. *Educación Superior*, (25). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6945218>
- Dent, E. B., y Goldberg, S. G. (1999). Challenging "Resistance to change". *The Journal of Applied Behavioral Science*, 35(1), 25-41. <https://doi.org/10.1177/0021886399351003>
- Devens, B. R., y Webber, M. F. (2017). Refletindo sobre os factores de resistencia no uso das TICS no ambientes escolares. *Scientia Cum Industria*, 5(2), 78-89. <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/scientiacumindustria/article/viewFile/5284/pdf>
- Ford, J. D., Ford, L. W., y D' Amelio, A. (2008). Resistance to change: The rest of the story. *The academy of management review*, 33(2), 362-377. <https://doi.org/10.2307/20159402>
- Ford, J. D., y Ford, L. W. (2009a). Resistance to change: a reexamination and extension. *Research in organizational change and development*, 17, 211-239. https://www.researchgate.net/publication/242096669_Resistance_to_change_A_reexamination_and_extension
- Ford, J. D., y Ford, L. W. (2009b). Decoding resistance to change. *Harvard Business Review*, 87 (4), 3-7. https://www.researchgate.net/publication/294809793_Decoding_Resistance_to_Change
- Ford, J. D., y Ford, L. W. (2010). Stop blaming resistance to change and start using it. *Organizational Dynamics*, 39(1), 24-36. <https://www.laurieford.com/wp-content/articles/2010.Blaming%20Resistance.pdf>
- Fullan, M. (1998). The meaning of educational change: A quarter of a century of learning. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (Eds), *International handbook of educational change* (pp.281-294). <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-011-4944-0>
- Fullan, M., Cuttress, C., y Kilcher, A. (2005). 8 Forces for leaders of change. *National Staff Development Council*, 26(4), 54-64. <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396067650.pdf>



- Fullan, M. (2007). *The teacher*. En M. Fullan (Ed.), *The new meaning of educational change* (pp. 129- 154). <http://mehrmohammadi.ir/wp-content/uploads/2019/07/The-New-Meaning-of-Educational-Change.pdf>
- Gratz, E., y Looney, L. (2020). Faculty Resistance to Change: An examination of Motivators and barriers to Teaching Online in Higher Education. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design*, 10(1), 1-14. 10.4018/IJOPCD.2020010101
- Hargreaves, A. (1998). Introduction. Pushing the boundaries of educational change. Section 2. Extending educational change. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (Eds), *International handbook of educational change* (pp. 281-294).
- Kin, T., y Kareem, O. (2016). Teacher attitudes toward change: A comparison between High- and Mediocre- Performing Secondary Schools in Malaysia. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 44(1), 105-127. <https://cutt.ly/xYislz9>
- Kin, T., Kareem, O., Nordin, M., y Bing, K. (2018). Principal change leadership competencies and teacher attitudes toward change: the mediating effects of teacher change beliefs. *International Journal of Leadership in Education*, 21(4), 427-446. 10.1080/13603124.2016.1272719
- Kin, T. M., y Kareem, O. A. (2019a). Teachers' Perception of Attitudes toward Change in the National-type Chinese Primary Schools in Perak, Malaysia. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 8(4), 402-417. https://hrmars.com/papers_submitted/6548/Teachers%E2%80%99_perception_of_attitudes_toward_change_in_the_National-type_Chinese_Primary_Schools_in_Perak_Malaysia.pdf
- Kin, T. M., y Kareem, O. A. (2019b). The relationship between emotional intelligence of school principals in managing change and teacher attitudes towards change. *International Journal of Leadership in Education*, 22(4), 469-485. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603124.2018.1481535>
- Kotter, J., y Schlesinger, L. (2008). Choosing strategies for change. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2008/07/choosing-strategies-for-change>
- Lunenburg, F. C. (2010). Forces for and Resistance to Organizational Change. *National forum of educational administration and supervision journal*, 27(4), 1-10. <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Lunenburg,%20Fred%20C.%20Forces%20For%20and%20Resistance%20to%20Change%20NFEASJ%20V27%20N4%202010.pdf>
- Martínez, O. A. (2018). Uso de las Tecnologías de la información y la comunicación en la Educación Básica. *Revista Científica*, 3(10), 154-174. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.10.8.154-174>
- Mejía, A., Silva, C. A., Villarreal, C. P., Suarez, D. A., y Villamizar, D. F. (2018). Estudio de los factores de resistencia al cambio y actitud hacia el uso educativo de



- las TIC por parte del personal docente. *Revista Boletín Redipe*, 7(2), 53–63. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/428>
- Méndez, O. (2020). Cambio organizacional. Reestructura organizacional en dependencia de Institución de Educación Superior (IES). En A. Sánchez y V. Azuara (Eds). *La ciencia administrativa para la gestión organizacional sustentable*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí. <http://salinas.uaslp.mx/Documents/Memorias/La%20Ciencia%20Administrativa%20para%20la%20Gesti%C3%B3n%20Organizacional%20Sustentable.pdf>
- Micalay, T. R., y Sánchez, A. O. (2020). Resistencia docente al cambio en una universidad privada de Lima al proceso de acreditación. *Revista Ciencias de la Educación*, 30(55), 44-62.
- Monereo, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 325, 583-597. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_26.pdf
- Morettini, B. (2021). Forms of resistance: Insights into beginning teacher development. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100041>
- Newstrom, J. W. (2011). *Comportamiento humano en el trabajo*. Mc Graw Hill
- Padilla, S. (2018). Uso y actitudes de los formadores de docentes ante las TIC. Entre lo recomendable y la realidad de las aulas. *Apertura*, 10(1), 132-148. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/1107>
- Paredes, J. (2004). Cultura escolar y resistencias al cambio. *Tendencias pedagógicas*, 9, 737-742. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1142231>
- Peña, N., y Pérez, A. (2019). Las disposiciones subjetivas de los docentes en la superación de las resistencias al cambio ante procesos cíclicos de formación basados en la investigación (Lesson Study): Estudio de un caso. *Revista Complutense de Madrid*, 30(2), 569-587. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/57780/4564456549693>
- Powell, W., y Kusuma-Powell, O. (2015). Overcoming resistance to new ideas. *The Phi Delta Kappan*, 96(8), 66-69. <http://www.nextfrontierinclusion.org/wp-content/uploads/2015/05/Kappan-May-2015-1.pdf>
- Rautenberg, E. (2009). El cambio curricular es más que solo un armado técnico. En M. Plazola y E. Rautenberg (coords.), *Sujetos y procesos del cambio curricular* (pp. 17-41). Universidad Pedagógica Nacional. <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/107-sujetos-y-procesos-del-cambio-curricular>
- Roeckel, M., Zapata, P. A., y García, X. (2021). La acreditación ABET en ingeniería: ¿problema u oportunidad? *Revista REXE*, 20(43), 437-454. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/1320>



- Sánchez- Prieto, J. C., Huang, F., Olmos, S., García-Peñalvo, F. J., y Teo, T. (2019). Exploring the unknown: The effect of resistance to change and attachment on mobile adoption among secondary pre-service teachers, *British Journal of Educational Technology*, 50(2), 2433-2449. [10.1111/bjet.12822](https://doi.org/10.1111/bjet.12822)
- Sanchez, E., y Ospino, M. (2020). Hacia la acreditación internacional ABET: desafíos en una universidad pública de Colombia. En A. Camacho y L. A. González (Eds.), *Buenas prácticas de assessment en programas de Ingeniería* (pp. 85 - 96). Universidad del Norte. https://www.researchgate.net/profile/Andres-Guzman-19/publication/342313172_El_resultado_7_de_ABET_y_la_importancia_de_las_asociaciones_y_pasantias_profesionales/links/5eecbec492851ce9e7f0a091/El-resultado-7-de-ABET-y-la-importancia-de-las-asociaciones-y-pasantias-profesionales.pdf#page=85
- Shimoni, B. (2017). What is resistance to change? A habitus-oriented approach. *Academy of management perspectives*, 31(4), 257-270. <https://doi.org/10.5465/amp.2016.0073>
- Serban, A., Aviana, A., y Popescu, D. (2020). Resistance to change and ways of reducing resistance in educational organizations. "Ovidius" University Annals, *Economic Sciences Series*, 20(1), 785-788. <https://stec.univ-ovidius.ro/html/anale/RO/2020/Section%204/34.pdf>
- Snyder, R. R., (2017). Resistance to change among veteran teachers: providing voice for more effective engagement, *International Journal of Educational Leadership Preparing*, 12(1), 1-14. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1145464.pdf>
- Soka, L., Trudel, L. E., y Babb, J. (2020). Canadian teacher's attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100016>
- Thomas, R., y Hardy, C. (2011). Reframing resistance to organizational change. *Scandinavian Journal of Management*, 27, 322-331. [10.1016/j.scaman.2011.05.004](https://doi.org/10.1016/j.scaman.2011.05.004)
- Valoyes- Chávez, L. (2019). On the making of a new mathematics teacher: professional development, subjectivation, and resistance to change. *Educational Studies in Mathematics*, 100, 177-191. https://www.researchgate.net/publication/329681829_On_the_making_of_a_new_mathematics_teacher_professional_development_subjectivation_and_resistance_to_change



CAPÍTULO 5

“Dime cómo te gustaría enseñar y qué necesitas aprender”: La escuela como espacio para el desarrollo profesional docente (DPD)

Claudia María Chong Rivera¹²

INTRODUCCIÓN

Cuando se habla de Educación se alude a la responsabilidad del docente por el aprendizaje de sus estudiantes; sin embargo, se encubre que el docente es aquel otro actor relevante en este proceso y que también se encuentra en constante aprendizaje. Así, el compromiso de este con su propia formación y profesionalización debe tener, además, carácter de preocupación tanto para su institución educativa como para el Estado. Pero, ¿cómo debería estar orientada esta inquietud por su profesionalización? En la actualidad se ha dejado de lado la mirada tecnicista de su labor por una integral, la cual tiene en cuenta el fortalecimiento de los procesos pedagógicos y de gestión, así como su injerencia en la toma de decisiones sobre lo que sucede en el aula y en la institución. De este modo, se introduce el término desarrollo profesional docente, para aludir a los procesos que buscan la innovación, el cambio, reaprendizaje y fortalecimiento de su vínculo con su práctica pedagógica e identidad docente (González-Calvo et al., 2020).

De esta manera, en este capítulo se pretende exponer el desarrollo profesional docente como aquel que se despliega desde la formación inicial y a lo largo de

¹² Magistra en Educación con mención en Gestión Educativa por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Psicóloga educacional con especialización en Gestión de la Formación y Capacitación de adultos, por la misma casa de estudios. Actualmente se desempeña como coordinadora de Aseguramiento de la calidad y mejora continua en la Facultad de Derecho de la PUCP, pre docente de cursos de Investigación en la PUCP, y acompañante psicopedagógica. Asimismo, es miembro del Grupo de Investigación en Gestión Educativa y Desarrollo Profesional Docente (GEDEP-PUCP) de la PUCP.



la carrera profesoral. Para ello, en primer lugar, a partir de la revisión literaria pertinente, se hace hincapié en cuál es su rol e importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, se realiza un recuento de sus conceptualizaciones y se describen sus características. En segundo lugar, se detallan y examinan los aportes de una serie de investigaciones organizadas en cuatro (4) categorías representativas: 1) diseño y planificación de las actividades, 2) involucramiento de actores internos y externos a la institución, 3) espacios y estrategias de promoción, 4) contextos diversos que demandan innovación.

Por último, y en tercer lugar, a partir del perfil docente identificado en el Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD) peruano -documento elaborado como política de gobierno- cuyas dimensiones son: preparación para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje, participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad, y desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente; se proponen cinco (5) estrategias para la promoción del desarrollo profesional docente (DPD) dentro de las instituciones educativas.

Todo ello pretende ser un primer acercamiento a la complejidad del desarrollo profesional docente (DPD) y un espacio que sugiera la reflexión del maestro, el cuerpo directivo y del colectivo docente sobre las implicancias, oportunidades y retos que traen consigo su puesta en marcha en acciones concretas para fortalecerlo.

¿QUÉ ES EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE (DPD)?

Contexto

La diversidad del contexto educativo peruano, así como el de otros lugares de Latinoamérica, sugiere que uno de los aspectos clave para mejorar la educación es la calidad de las y los docentes y, dentro de ella, el manejo de dinámicas al interior del aula, sobre todo de aquellos que deben lidiar con un entorno adverso. Un ejemplo de ello son nuestros docentes de escuelas multigrado, quienes, al ser consultados, identifican una serie de desafíos que seguramente nos sonarán familiares (De la Vega, 2020).

Por el lado de los procesos pedagógicos, las y los docentes indican que deben responder a la diversidad de necesidades y características de sus estudiantes, priorizando el trabajo individual y el monitoreo personalizado de sus avances; ante esto, surge la demanda por parte del docente de capacitarse. Sin embargo, por otro lado, en los procesos de gestión, las y los profesores de aulas multigrado tienen dificultades para participar de escenarios de formación debido al tiempo que dedican a cumplir roles administrativos, y a problemas de acceso por lejanía o por conexión a internet. Entonces, si se busca valorar la diversidad y que una docencia de calidad impacte en la formación y vida de las y los estudiantes, se requiere que el desarrollo profesional contemple espacios de formación y reflexión sobre la práctica que, debido a los desafíos mostrados, se encuentran relegados (De la Vega, 2020; Tenorio et al., 2020).

Siguiendo la línea de la calidad, una institución que apunta a ello tiene en consideración, entre otros aspectos, el aseguramiento de políticas que promuevan un óptimo desempeño de las y los profesores (Vaillant, 2016; Vezub, 2013). Según Mickinsey (2007, como se citó en Duque et al., 2014), dos de los factores con mayor



influencia en los aprendizajes de las y los estudiantes son la capacidad de enseñar de sus docentes (que implica el conocer cómo los estudiantes aprenden) y el dominio de su área disciplinar. Para una mejora en la enseñanza, la profesionalización es determinante. Pero ¿qué supone esta? La profesionalización depende del desarrollo de las competencias pedagógicas de los docentes y de la experiencia y trabajo que los años de servicio les brindan. También, llama al involucramiento de las instituciones educativas y el Estado en la gestión y promoción de la formación, por ejemplo, a partir de estímulos e incentivos (Duque et al., 2014; Roa-Tampe, 2017; Sánchez y Huchim, 2015).

Ahora bien, en el camino de la carrera profesoral, para el docente, la capacitación ha sido vista como un mecanismo para acreditar sus saberes y obtener certificaciones que le permitan un ascenso laboral; de este modo, la finalidad se mide en lo inmediato (Alliaud, 2018; Vezub, 2013). No obstante, la poca vinculación entre la teoría y la práctica que suele suceder cuando se es docente novel ha permitido que las instituciones identifiquen acciones que fomenten el apoyo y acompañamiento del docente en su proceso de inserción laboral y ejercicio profesional (Tenorio et al., 2020).

En nuestro país, una de las iniciativas impulsadas desde el Ministerio de Educación (2014) es el cambio de definición de la visión sobre el docente, su rol y su enseñanza, y sobre los modelos de profesionalización docente. El Marco de Buen Desempeño Docente busca ser una guía para la implementación de las políticas institucionales para el ejercicio, evaluación y desarrollo del maestro. De este modo, el giro hacia un perfil del docente, considerado como modelo y mediador dentro del aula, con habilidades creativas y de innovación, y el énfasis en una mayor autonomía y actuación de las diferentes acciones y decisiones, reclama la toma de atención hacia los procesos de formación, contratación, permanencia y evaluación del profesorado (Alliaud, 2018; Vezub, 2013).

Sumado a lo anteriormente mencionado, el ejercicio docente debe prestar atención a los cambios socioculturales. En la actualidad nos encontramos luchando con una pandemia que ha limitado aún más el acceso a la educación de las y los estudiantes. Ello demanda del profesorado la capacidad de adaptarse, innovar, reaprender, y, a la vez, ser soporte de sus estudiantes y colegas, lo que repercute en su identidad y desarrollo docente (González-Calvo et al., 2020).

Estos procesos mencionados hacen referencia al desarrollo profesional de las y los profesores, el mismo que se relaciona con otros términos como formación permanente, capacitación, formación continua, formación en servicio, procesos de recursos humanos, procesos del talento humano o aprendizaje para toda la vida (Aramburú et al., 2013; Gárate y Cordero, 2019; Sánchez y Huchim, 2015; Vaillant, 2016; Vezub, 2013); ello debido a que surge a partir de tres ámbitos: las políticas de perfeccionamiento y capacitación, las experiencias de formación sistematizadas y la producción investigativa al respecto (Vezub, 2013). A la vez, en este contexto de educación a distancia, la formación, además de integral, es relevante que tome en consideración la generación de conocimientos y la actualización en nuevas tecnologías y metodologías de enseñanza no presencial; así como de competencias y habilidades de gestión que permitan al docente involucrarse en la toma de decisiones de la institución.



Conceptualización del Desarrollo profesional docente (DPD)

Como se ha expuesto anteriormente, las y los docentes son agentes de cambio y pilares estructurales de las escuelas, por lo que deberían orientarse hacia su renovación permanente. La conceptualización de desarrollo profesional docente está interrelacionada con la postura respecto a cómo se concibe la formación, justamente, de quienes toman decisión en la educación (Alliaud, 2018). Hablar de desarrollo profesional es darle reconocimiento a la labor docente y está relacionado con la habilitación y capacitación. Las y los docentes son sujetos históricos con conocimientos, habilidades, creencias e intereses que son parte de la cultura institucional y pueden ser elementos que aporten a su reconstrucción y adaptación, teniendo en cuenta el ajuste a las características del entorno (Buendía & Macías, 2019; López, 2019).

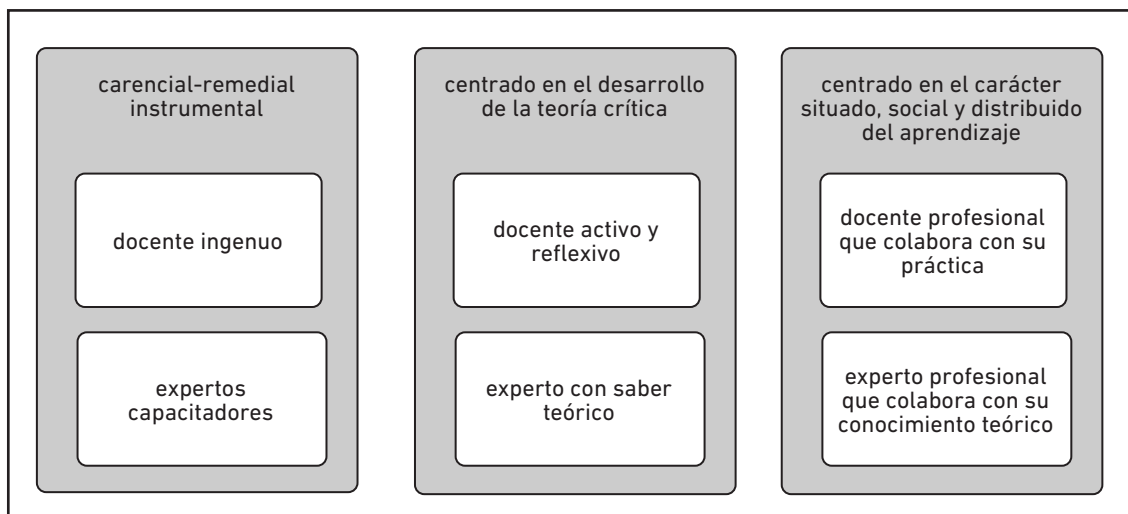
Así, Roa-Tampe (2017) define el desarrollo profesional como el proceso mediante el cual las y los docentes monitorean y evalúan su práctica y compromiso con los propósitos de la enseñanza, así como desarrollan conocimiento y competencias a partir de la reflexión crítica de su quehacer, y de la puesta en marcha de acciones innovadoras como agentes dentro del aula. Éste se ha relacionado con conceptos de perfeccionamiento, reciclaje de docentes, formación permanente y formación en servicio (Catalán-Ahumada y Castro, 2016).

Cabe resaltar que el desarrollo profesional docente ha estado relacionado con una serie de ofertas de especialización o profundización en áreas de conocimiento (Alliaud, 2018). De modo que, desde la formación continua, una primera perspectiva asume al docente como alguien “carente de”, que debe “re-convertirse”. Posterior a ello, se articularon los procesos de formación con las prácticas y saberes de las y los docentes; así, se entiende a la formación como una práctica permanente que acoge las necesidades diferenciadas y vinculadas a las experiencias laborales.

Es importante resaltar que, para Vezub (2013), las diferentes maneras de asumir la formación continua por parte de los programas de perfeccionamiento institucionales implica cómo se está entendiendo el desarrollo profesional. He aquí su mayor relevancia. Cada modelo de formación plantearía el perfil de los desempeños que se relacionan con la labor docente y sus interacciones dentro de la institución, y excluiría a los que no. En consecuencia, se identifican los siguientes modelos: el carencial-remedial-instrumental, en el que el docente, ingenuo en temas pedagógicos, debe dejarse instruir por los expertos capacitadores; el centrado en el desarrollo de la teoría crítica, en el que el docente es activo y reflexivo desde su práctica; y el centrado en el carácter situado, social y distribuido del aprendizaje, en el que la relación con el experto es colaborativa entre dos profesionales que tienen mucho por aportar y que sienta las bases para la formación de comunidades de aprendizaje dentro de la institución.



Figura 1. Modelos de Desarrollo profesional docente (DPD) postulados por Vezub (2013).



Nota. Elaboración propia

Por su parte, Vaillant (2016; Valcárcel, 2003, como se citó en Torra et al., 2013) indica que el desarrollo profesional abarca más que estos aspectos, y se puede resumir en cuatro etapas: la aspiración por la profesión, la formación inicial, el ejercicio profesional y la formación continua. Sobre la primera etapa se afirma que, durante la escolaridad, los aspirantes a ser profesores tienen su primer acercamiento a una profesión que los acompañará a lo largo de la vida en sus espacios educativos; allí es donde se forjan los modelos mentales sobre la enseñanza, el aprendizaje y el ideal de docente.

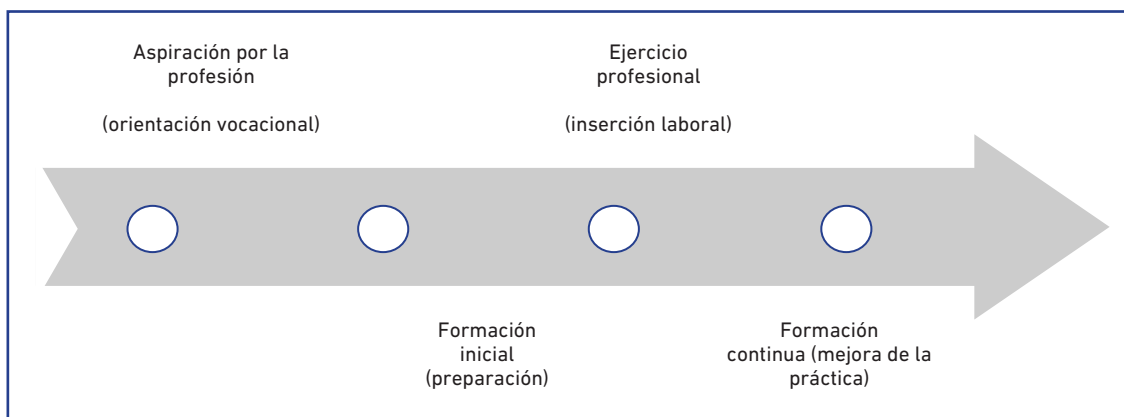
La segunda etapa de formación inicial busca sentar las bases para una adecuada preparación del docente en su desempeño profesional. La importancia de esta etapa ha permitido identificar algunas problemáticas en relación a la enseñanza inicial tales como: niveles bajos de formación en educación básica de los postulantes, poca solidez en el currículo y limitadas experiencias que permitan la dinámica teoría-práctica y especializaciones, escasos porcentajes de egreso y titulación, y la incorporación de temáticas para la atención a la multiculturalidad y diversidad del estudiantado (Alvarez, 2015; Vaillant, 2016; Vezub, 2013).

En referencia a la tercera etapa sobre el ejercicio docente, al parecer la inserción laboral es compleja para los docentes noveles, pues las competencias desarrolladas durante el pregrado no los estaría preparando para las exigencias del contexto educativo; asimismo, en esta etapa, el reto es el desarrollo de su identidad como docentes, el mismo que se fortalece a partir del desenvolvimiento y los roles que estos puedan asumir (Vezub, 2013).

La cuarta etapa es la formación permanente, la cual surge en espacios tanto formales como informales y que buscan la mejora de la práctica del profesorado. Al igual que en la formación inicial, se reconocen aspectos de mejora en el ámbito latinoamericano: el bajo impacto de las acciones de formación continua en el desempeño docente y la mejora de su centro educativo, la escasa oferta de programas diseñados y con criterios de calidad, las limitadas propuestas que vinculan el aprendizaje en y sobre la práctica, y las pocas experiencias que se sustentan en diagnósticos previos sobre las necesidades contextualizadas de formación (Vaillant, 2016; Vezub, 2013).



Figura 2. Etapas del Desarrollo profesional docente (DPD) postuladas por Vaillant (2016).



Nota. Elaboración propia

A partir de estas etapas se concluye que un programa que apunte al desarrollo profesional debe contribuir al cambio significativo en el comportamiento de las y los docentes y en sus capacidades para cumplir sus metas (Duque et al., 2014). De esta manera, el desarrollo profesional docente se diferencia del perfeccionamiento en que este último tiene una intervención externa por parte del que capacita, mientras que el primero apunta a una interna, pues su objetivo es fortalecer procesos reflexivos en actividades y espacios propuestos por los mismos docentes. Se utiliza para la adquisición de conocimientos, destrezas y estrategias, y para una mejora continua que permita la autorrealización de las y los profesores (Catalán-Ahumada y Castro, 2016).

De Vicente (2002, como se citó en Catalán-Ahumada y Castro, 2016) reconoce tres aspectos básicos de la formación orientada al desarrollo profesional: conocimiento (profesor constructor), reflexión (profesor reflexivo) y colaboración (profesor colaborador). Aquí se retoma el punto en el que se afirma que la reflexión se vincula con la calidad educativa pues contribuye al poder y autonomía del profesor. Así, se reafirma la atribución al docente de un papel activo para monitorear y guiar su propio trabajo, incluso autoevaluarse.

Definir entonces el desarrollo profesional interrelacionado con una formación continua está ligado a identificar y solucionar problemas, aprovechar la incertidumbre y los espacios para poner a prueba la curiosidad y experimentación, así como los saberes y habilidades acumulados desde la práctica. Además, existe una interrelación entre el conocimiento desde la experiencia y el conocimiento a partir de la reflexión (Alliaud, 2014; Muñoz y Garay, 2015). La descripción de sus características y modalidades se encuentra en el siguiente apartado.

Características del Desarrollo profesional docente (DPD)

Ante el análisis de las implicancias, problemáticas y modelos, se sugiere que los programas de desarrollo profesional deben concebir principios y características que promuevan espacios orientados al cambio de modelos mentales y prácticas, del fortalecimiento de la identidad docente y de la cultura institucional de trabajo.



A partir de la revisión que Carlos Marcelo (2009) realiza de los postulados de Hawley y Valli en 1998, se describen nueve (9) principios orientadores del desarrollo profesional, los cuales son: (1) La eficacia del desarrollo profesional está determinada por el establecimiento de contenidos sobre estrategias de enseñanza relacionados con el tipo de contenidos y competencias a desarrollar por los estudiantes; (2) los objetivos de aprendizaje de los estudiantes clarifican las necesidades de formación de los y las docentes; por ello, la importancia de conocer el perfil del alumnado. (3) Las demandas de formación del profesorado deben ser identificadas por los mismos docentes y estas tendrían que apuntar al desarrollo integral; de esta manera, se genera mayor compromiso; (4) el escenario sobre y en el que se trabaja es la escuela, en el quehacer diario para una mayor evidencia de los resultados y de la contribución del desarrollo profesional en la labor docente. (5) El cambio es individual y colectivo, por lo que la organización de espacios colaborativos interdisciplinarios entre docentes posibilita el desarrollo profesional institucional; (6) el seguimiento continuo es clave para el cambio real y la sostenibilidad de la mejora. (7) El acceso a la información genera una toma de decisiones sobre la propia mejora en el docente, por lo que se hace uso de recursos que le permitan registrar su práctica y los resultados de los estudiantes; (8) al hablar de práctica docente, se incluye el trabajo en la comprensión de la misma a través del análisis de creencias y/o teorías implícitas; y (9) el desarrollo docente asume un proceso de cambio institucional, así como la apuesta por destinar recursos para su logro relacionados con el tiempo, espacios, personal, infraestructura, presupuesto, entre otros.

Ahora bien, Villar (1991, como se citó en Catalán-Ahumada y Castro, 2016) explica tres modelos de desarrollo profesional docente: del diagnóstico y resolución de necesidades, que permiten al docente la generación de información sobre su entorno; de evaluación de la acción, que centra la mirada en el desenvolvimiento en el aula; y de la metáfora del docente investigador por el perfil reflexivo. A partir de estos podemos indicar que una característica actual del desarrollo profesional es la reflexión por su contribución a la misma.

Teniendo en cuenta ello, ¿cómo debería ser la formación? La capacitación debería apuntar a estar vinculada a los problemas en la práctica; además, debe ser situada, continua y orientada a la profundización (Alliaud, 2018). Por su parte, Vaillant (2016) indica que las propuestas de desarrollo profesional deben considerar lo siguiente: el aprendizaje desde la experiencia; la construcción profesional y del conocimiento; la promoción de un currículo orientado a los estudiantes; la generación de espacios de investigación en la formación y desde la práctica; los espacios colaborativos y de intercambio entre colegas; la vinculación con las necesidades de la institución; y la presencia del formador como modelo (Buendía & Macías, 2019; Figueira, 2016; Questa-Tortero et al., 2018).

Además, una característica importante de toda formación orientada al desarrollo profesional es la definición del perfil docente que se requiere. En ese sentido, este le demanda del compromiso institucional, la capacidad reflexiva y la capacidad y orientación por el trabajo en equipo. Ello se relaciona con las modalidades que la literatura detalla y que han sido espacios de formación, tales como: cursos, talleres, seminarios y comunidades de aprendizaje (Alliaud, 2018; Osorio, 2016); cuya metodología incluyen contenidos de experiencias vividas, trabajo colaborativo y reflexión sobre la práctica. Algunos, además, acogen procesos de sistematización de las experiencias vividas y la búsqueda de soluciones innovadoras (Alliaud, 2018).

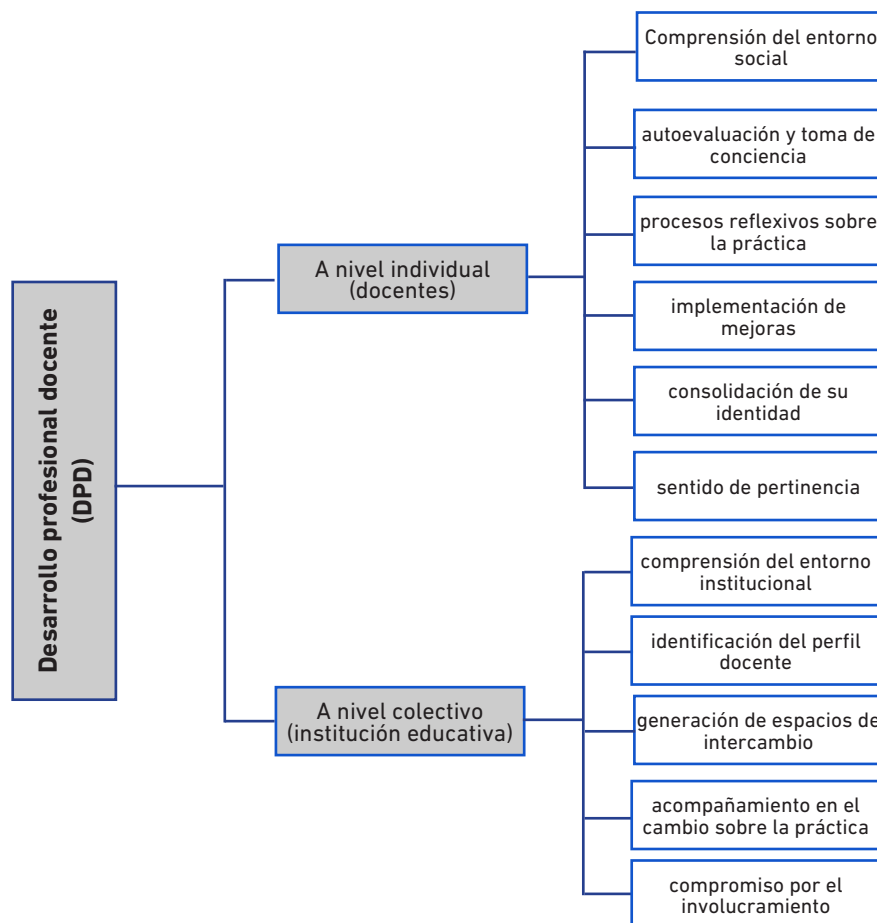


Osorio (2016) indica que los cursos de actualización y seminarios son modalidades que poco han aportado al desarrollo profesional. En cambio, las propuestas de talleres y comunidades de aprendizaje serían espacios propicios para la toma de conciencia y los procesos reflexivos. En Chile, por ejemplo, se indica que la metodología principal de desarrollo profesional docente se realiza en base a la experiencia y la autoformación (De la Vega, 2020).

Por el lado de los contenidos que los espacios de formación orientados al desarrollo profesional incluyen, estos se centran en las estrategias para la enseñanza, el acompañamiento de dificultades que se presenten en el aula, la planificación y el uso de recursos. Sumado a ello, los estudios recientes, tomando en cuenta las demandas actuales, advierten que la capacitación también debería considerar estos aspectos: las estrategias de enseñanza para contextos diversos (aulas multigrado), necesidades educativas especiales y particulares, la planificación diversificada y el uso de tecnologías (De la Vega, 2020; Rodríguez-Sosa et al., 2017).

Asimismo, De la Vega (2020) identifica que estos espacios se orientan a la comprensión de la precariedad de los recursos y a trabajar en la percepción y compromiso de los docentes sobre su involucramiento y desempeño desde estas limitaciones. Todo ello desde la reflexión de, sobre y desde la práctica, y en espacios colaborativos.

Figura 3. Características del Desarrollo profesional docente (DPD).



Nota. Elaboración propia

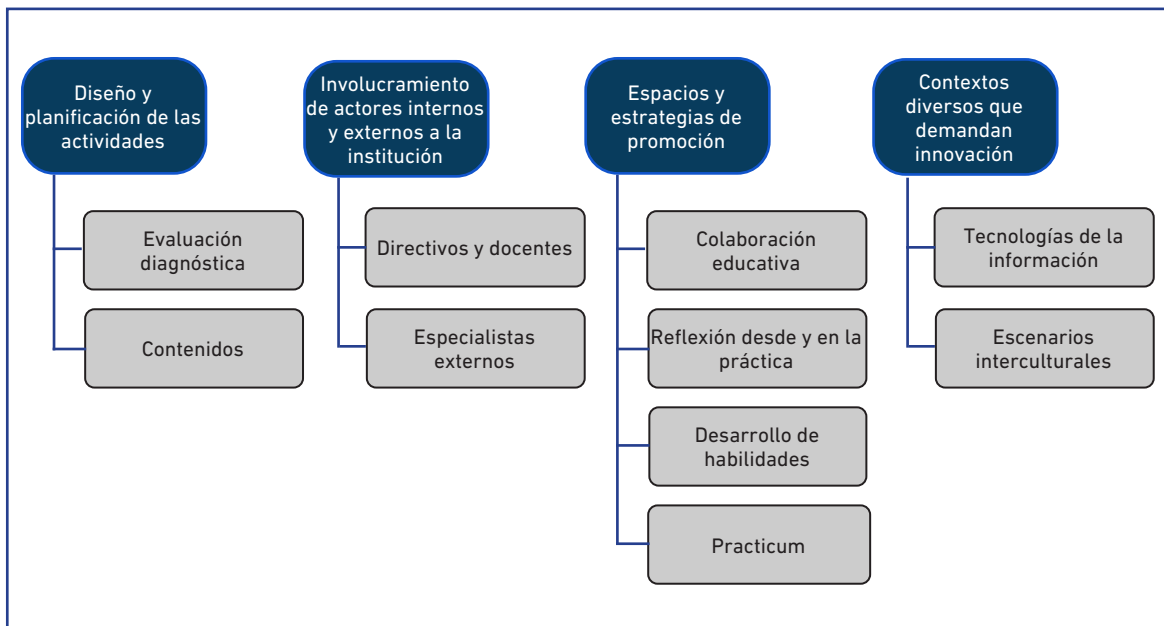


Por lo mencionado, se entiende que hablar de desarrollo profesional docente supone el acompañamiento al docente en la consolidación de su identidad y en procesos reflexivos que le permitan reinventarse y responder oportunamente a las demandas de sus estudiantes y su entorno. Ello, además, tiene un carácter individual (autoevaluación) y colectivo (construcción interactiva) que se sustenta en el conocimiento profesional y desde la experiencia del docente.

¿CUÁLES SON LOS APORTES DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE (DPD)?

Entendiendo que el desarrollo profesional docente (DPD) tiene entre sus características el ser un proceso en el cual el maestro tiene un papel activo desde su formación inicial, y en el que se precisa de la colaboración entre profesores; en palabras de Zeichner (2010, como se citó en Tenorio et al., 2020), se requiere de un enfoque sistémico de trabajo en red entre los centros de estudios profesionales, la práctica preprofesional y la institución educativa en la que labora. A partir de la revisión de literatura (Anexo 5) sobre investigaciones al respecto, se identifican cuatro (4) categorías representativas: 1) diseño y planificación de las actividades, 2) involucramiento de actores internos y externos a la institución, 3) espacios y estrategias de promoción, 4) contextos diversos que demandan innovación.

Figura 4. Categorías sobre los aportes de las investigaciones.



Nota. Elaboración propia

En primer lugar, sobre el *diseño y planificación de las actividades*, los estudios indican que muchas de estas se enfocan en iniciativas de formación, tales como las capacitaciones. Se señala que, durante su etapa de diseño, se omite partir de una evaluación diagnóstica sobre las necesidades formativas (en muchos casos diferenciadas) de las y los docentes, en relación con situaciones centradas en el aula, lo que contribuye con una percepción negativa sobre su utilidad y acrecienta la poca motivación para participar de estas. Además, en cuanto a los contenidos a trabajar, en la mayoría de los casos, son establecidos por los directivos o por una selección de docentes, y la planificación se orienta a una metodología magistral de



transmisión de conocimientos (Buendía & Macías, 2019; Bozkus & Bayrak, 2019; Catalán-Ahumada y Castro, 2016; Giraldo, 2021; Fatih, 2021).

En segundo lugar, sobre el *involucramiento de actores internos y externos a la institución*, se ha identificado al personal directivo y docente, y a personal experto en temas pedagógicos como apoyo. En referencia a los actores internos, se indica que las autoridades de la institución educativa deben cumplir el rol de respaldo y monitoreo de las actividades de desarrollo profesional, como lo son las capacitaciones. Sin embargo, debido a sus múltiples tareas administrativas, los directivos cuentan con poco tiempo para incentivar la participación de las y los docentes y hacer seguimiento de las actividades, por lo que sus esfuerzos se limitan a impulsar la asistencia a seminarios sobre temáticas puntuales (Bozkus & Bayrak, 2019). Por su parte, muchos de las y los docentes se involucran en cargos administrativos o de coordinación académica, lo que impacta en su ausencia o baja disponibilidad de horas dedicadas a su formación continua (De la Vega, 2020; Fatih, 2021). Ello repercute en el tipo de cultura de la institución educativa y en el liderazgo que el directivo ejerce sobre sus colegas colaboradores para la promoción de su desarrollo profesional (Negrete et al., 2021).

En referencia a los actores externos, Espejo et al. (2020) analizan el papel de los especialistas, por ejemplo, en espacios de reforma educativa o de trabajo sobre la práctica docente. Así, la orientación al comité curricular de una carrera a cargo de especialistas curriculares, como estrategia para el desarrollo docente, busca el involucramiento de las y los profesores. De esta manera, a partir de ello, toman conciencia del aporte de su asignatura y de la interdependencia entre cursos del currículo para el cumplimiento de los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes y el fortalecimiento de su práctica educativa. A la vez, dado que el trabajo en el comité provee de espacios de diálogo, este es un ambiente propicio para el aprendizaje entre colegas y el autoaprendizaje.

En tercer lugar, sobre *los espacios y estrategias de promoción*, se han seleccionado cuatro: la colaboración educativa, la reflexión desde y en la práctica, el desarrollo de habilidades y el prácticum. En lo que se refiere a la colaboración, en el estudio de Questa-Tortero et al. (2018) se analiza el trabajo entre docentes de un mismo centro y entre instituciones educativas como parte de una iniciativa de formación con enfoque de desarrollo profesional. En este se identifica que el nivel de colaboración e interrelación es limitado y que las y los docentes que prefieren realizar las actividades de manera independiente son vistos con recelo. De modo que, si bien se realizan actividades cooperativas, ello no necesariamente permite que se generen espacios significativos para el coaprendizaje, lo que dificulta su contribución al desarrollo profesional de las y los docentes.

Las investigaciones en torno al intercambio docente resaltan su poder para propiciar ambientes en los que el compartir experiencias e identificar posibles soluciones a las dificultades que se presenten en su práctica, requieren superar la nula o mínima efectividad de la convergencia entre la labor del docente en la escuela y la universidad. En específico, las capacidades de colaboración a nivel de contenidos pedagógicos y disciplinares entre docentes formadores y de la escuela, favorecen a ambos grupos y permite mejorar la calidad de la enseñanza (Giraldo, 2021; Roselló y De la Iglesia, 2021; Tenorio et al., 2020; Zhiyong et al., 2020). La participación de miembros de los equipos directivos de las escuelas facilita dicha transferencia.



Sobre la reflexión y mejora desde y en la práctica, a partir del trabajo colaborativo también se generan espacios para reflexionar sobre las problemáticas comunes e idear posibles soluciones en un ambiente democrático, participativo y de carácter horizontal, de manera que la implementación de procesos reflexivos contribuye a la indagación, metacognición y el mejoramiento de las relaciones y concepciones educativas, a través de la construcción de conocimiento colectivo y una cultura institucional (Buendía & Macías, 2019; Catalán-Ahumada y Castro, 2016; Figueira, 2016; Roselló y De la Iglesia, 2021; Sekar & Kuswando, 2020; Tenorio et al., 2020). Así también, se toma atención a las zonas de incertidumbre presentes en la práctica educativa, por ejemplo, en referencia a una enseñanza contextualizada y a la evaluación de diferentes contenidos disciplinares (Buendía & Macías, 2019; Giraldo, 2021; Schön, 1992, como se citó en Tenorio et al., 2020; Tenorio et al., 2020; Zhiyong et al., 2020).

Por otro lado, Catalán-Ahumada y Castro (2016) postulan que la reflexión, como estrategia, puede centrarse solamente en la identificación de obstáculos, pues la orientación propositiva de soluciones y/o mejoras demanda tiempo, análisis y compromiso, por lo que éstas pueden tornarse tradicionales y repetitivas sobre cómo abordar los problemas. Sin embargo, esta estrategia orientada al desarrollo profesional potencia la práctica del docente desde su formación inicial y en su formación continua en la práctica concreta (Figueira, 2016; Sekar & Kuswando, 2020; Tenorio et al., 2020).

Sobre el desarrollo de habilidades para la docencia, en el estudio de Rodríguez-Sosa et al. (2017) se indaga la iniciativa de un programa sobre investigación-acción. En ella, se resalta la promoción de habilidades investigativas y del manejo de didácticas, y la reflexión sobre los conocimientos y creencias docentes. En referencia a las habilidades de investigación, se identifican principalmente la problematización, el uso de evidencias, la argumentación y la comunicación. Sobre la autorreflexión, ello aportó a que las y los docentes orientaran los problemas identificados en la búsqueda de soluciones y situaciones de aprendizaje, lo que se relaciona con su desarrollo profesional. No obstante, se carece de impacto en el cambio de expectativas sobre la utilidad de las competencias investigativas en la docencia, aparentemente explicado por el limitado conocimiento sobre sus beneficios y su estilo de enseñanza discursiva. Caso contrario se reporta en el estudio de Negrete et al. (2021), el cual concluye que, cuando la formación en capacidades académicas como las investigativas tienen como finalidad el ascenso y el desarrollo académico, y este, a su vez, es una iniciativa institucional, los programas tienen efectos positivos tanto en las y los académicos como en la institución.

Sobre el prácticum en futuros docentes, la investigación de González-Calvo et al. (2020) tuvo como objetivo analizarlo como asignatura directamente relacionada con el desarrollo profesional. Si bien recientemente la práctica se viene realizando a partir de la observación de videos sobre sesiones de clase, se resalta el protagonismo de la necesidad de una enseñanza presencial para este tipo de asignaturas y que, ante la pandemia actual por la Covid-19, su imposibilidad podría acarrear deficiencias formativas en las y los profesores. Esta situación también ha mostrado que lo presencial es imprescindible a la hora de entender los procesos educativos con un enfoque integral; lo que implica considerar aspectos como la educación emocional y corporal, que no pueden quedar ajenas al desarrollo profesional docente.



En cuarto lugar, en referencia a los *contextos diversos que demandan innovación*, se observa el papel de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los escenarios interculturales. Sobre las TIC y la no presencialidad, se evidencia poca disposición para las actividades de desarrollo a distancia, ya que las responsabilidades familiares (sobre todo en el caso de las docentes), sumadas a las labores pedagógicas, son altas, más aún en cuarentena con la enseñanza remota. Bozkus y Bayrak (2019) y Questa-Tortero et al. (2018) mencionan que los niveles de colaboración presencial o a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) entre docentes de un mismo centro y entre instituciones educativas es limitada e incipiente.

Sobre la aplicabilidad en escenarios interculturales, Navarro (2017, como se citó en De la Vega, 2020) indica que la educación inclusiva debe considerar los conocimientos y experiencias con los que vienen las y los estudiantes de un contexto sociocultural particular, de modo que se evite la implementación del currículo desde una perspectiva generalista. En este escenario, las investigaciones postulan la importancia de contar con instancias de desarrollo profesional que permitan al profesorado el fortalecimiento de las habilidades para identificar y seleccionar estrategias y recursos orientados a la enseñanza inclusiva, por ejemplo, en aulas multigrado y en la enseñanza de una lengua (Buendía & Macías, 2019; De la Vega, 2020; Giraldo, 2021). De esta manera, De la Vega (2020) identifica cuatro dimensiones a tomar en cuenta para un adecuado desarrollo profesional del docente de educación inclusiva: respeto a la diversidad y el favorecimiento a las y los estudiantes, el trabajo colaborativo y el aprendizaje constante sobre los desafíos de la enseñanza; no obstante, las y los docentes recurren a su experiencia y la autoformación en este contexto de diversidad.

A partir de lo expuesto en los diversos estudios, se identifica como máxima necesidad que las actividades y estrategias orientadas al desarrollo profesional de las y los docentes se establezcan y pongan en marcha desde un enfoque dinámico. Este, en palabras de Bozkus y Bayrak (2019), se entiende como una propuesta de formación a lo largo de la carrera profesional (y desde la formación inicial), contextualizada, y que contemple las diferentes aristas del desarrollo integral, la colaboración entre colegas, la vinculación con su práctica y mejora continua y el apoyo e involucramiento institucional.

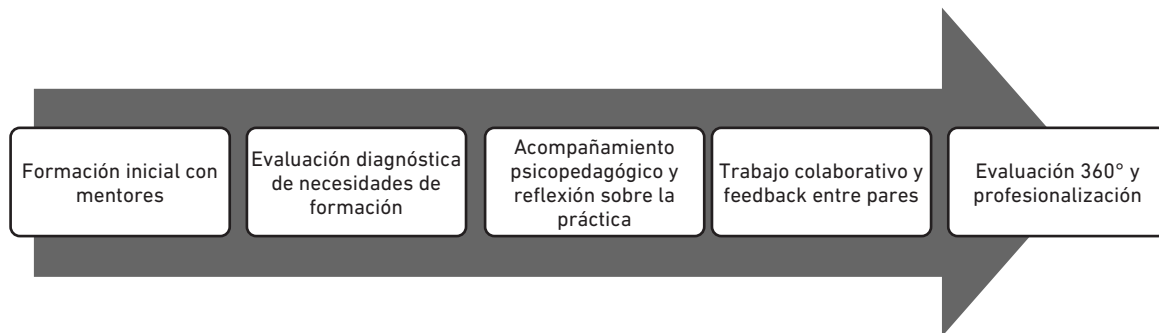
¿CÓMO IMPLEMENTAR ESTRATEGIAS Y/O HERRAMIENTAS PARA PROMOVER EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE (DPD)?

Para este apartado tomaremos en cuenta, el Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD) (2014) propone los lineamientos sobre la visión del docente para nuestro país en sus distintos campos del saber. Para ello, postula cuatro dimensiones: preparación para el aprendizaje de los estudiantes, que se centra en la planificación de las clases y la elaboración de los materiales; enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, la cual refiere a la selección de metodologías, estrategias y recursos que tomen en cuenta la contextualización e inclusión; participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad, que comprende el involucramiento en espacios colaborativos de elaboración y evaluación de lineamientos institucionales; y desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente, los cuales incluyen la participación en procesos de formación y trabajo colectivo entre profesores.



A partir de las conceptualizaciones y estudios revisados en los apartados anteriores, se postulan cinco (5) estrategias para promover el desarrollo profesional docente (DPD), que tomen en consideración el Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD).

Figura 5. Estrategias para promover el Desarrollo profesional docente (DPD).



Nota. Elaboración propia.

Las estrategias planteadas se relacionan con la tercera y cuarta etapa del desarrollo profesional docente (DPD) -postuladas por Vaillant (2016)- que lo sitúan en el ejercicio profesional. Se toma como punto de partida la *formación inicial con mentores* dirigida a docentes noveles para culminar con la explicación de la estrategia de *evaluación 360° y profesionalización* dado que, la primera hace referencia a uno de los peldaños iniciales en el DPD que busca un cambio significativo en el conocimiento y comportamiento del docente; mientras que la segunda se orienta a la medición de las diferentes acciones y dimensiones involucradas en una mirada integral de la docencia, que reconoce (de manera implícita en algunos casos) el nivel de logro del docente en relación a su desarrollo profesional.

Formación inicial con mentores

El cuerpo docente novel y su formación son el primer peldaño en el camino del desarrollo profesional. La iniciación en la docencia es vista como un espacio para la adquisición de conocimiento pedagógico y profesional y el desarrollo de la autonomía, mientras que la institución debe proporcionar soporte para una adecuada inserción laboral (Chong, 2020).

¿A qué se refiere esta estrategia? En palabras de Beca y Boerr (2009), la mentoría es “entendida como la acción intencionada y sistemática de orientación y acompañamiento al profesor novato durante el proceso de transición entre la formación y el empleo” (p. 112). Así, sus objetivos son la adecuada inclusión del docente novel al sistema y cultura institucional, el establecimiento de propósitos personales relacionados con su profesionalización y la asesoría en contenidos y herramientas para iniciarse en la enseñanza.

¿Cómo se trabaja? Se plantea que la mentoría sea un proceso a llevarse a cabo durante el primer año de ingreso del docente a la escuela. El docente mentor debe preocuparse por establecer, desde el inicio, una relación de apertura y confianza con el docente novato. Para ello, es importante que el docente con experiencia recuerde sus épocas de iniciación y pueda transmitir cómo la vivió, e identificarse



con algunas de las premisas manifestadas por el docente novel; así el vínculo se fortalece. Se sugieren considerar sesiones de reuniones semanales, las que, conforme se vaya avanzando en el tiempo, pueden disminuir su periodicidad. En estas, a partir del diálogo e intercambio, el docente novel puede conocer, de primera mano, la dinámica de la institución, los espacios de intercambio entre docentes y las herramientas para fortalecer su performance en el aula.

¿Para qué es útil? Dado que la mentoría busca generar un ambiente personalizado, el docente novel, en primer lugar, se sentirá en la libertad de expresar sus inquietudes, tensiones y expectativas, así como los incidentes críticos que puedan suceder dentro del aula; segundo, contará con la asesoría de un colega que ha vivido y vive el mismo proceso de crecimiento profesional; tercero, el acompañamiento del profesor con experiencia sugiere una alianza que juega a favor de la inclusión del nuevo docente a los espacios de coordinación, trabajo y camaradería del profesorado, a la vez que es un modelo sobre el ideal de profesor que se desea alcanzar y ser reconocido por los estudiantes.

¿Quiénes lo pueden trabajar? Los actores participantes en esta estrategia son el(la) docente novel; el(la) docente mentor, aquel que tiene experiencia enseñando en la institución y es un referente dentro del cuerpo docente; y el(la) director(a), que incentiva la participación de las y los nuevos docentes y monitorea su inserción a la institución.

Evaluación diagnóstica de necesidades de formación

Todo programa o iniciativa de formación, con mirada de desarrollo profesional, debe contemplar entre su planificación la identificación del ciclo de la mejora continua a través de procesos de diagnóstico, diseño, implementación, ejecución, evaluación y revisión sistemática del mismo, si lo que se busca es su sostenibilidad (Chong, 2020).

¿A qué se refiere esta estrategia? Así como en cualquier proceso de búsqueda de mejora -por ejemplo, cuando se asiste a consulta médica por un rendimiento menor al habitual, o simplemente para reforzar nuestra salud- el primer paso es la revisión del estado en el que se encuentra la persona: el diagnóstico. En el caso de los programas de formación, la evaluación de necesidades es el diagnóstico que se requiere realizar a las y los docentes para identificar sus fortalezas y aspectos de mejora en relación a conocimientos y habilidades del perfil docente de la institución para encaminar sus objetivos.

¿Cómo se trabaja? El personal encargado de coordinar las actividades docentes, que por lo general son los subdirectores o coordinadores de nivel o áreas en la institución, planifican la evaluación diagnóstica. Esta puede abordarse desde diferentes metodologías; las más frecuentes son los grupos focales, las encuestas, o en las reuniones de coordinación docente. A partir de preguntas disparadoras realizadas por el cuerpo directivo, los docentes pueden identificar los contenidos pedagógicos y de gestión en los que requieren alcances y cuál sería la dinámica más óptima que les permita aprenderlos.

¿Para qué es útil? La evaluación diagnóstica, orientada a contribuir al desarrollo profesional docente aporta, en primer lugar, a la toma de decisiones informada de las autoridades sobre las mejores acciones para abordar las necesidades de formación



identificadas; segundo, en el aumento de la motivación e involucramiento de las y los docentes en los diferentes programas de formación, dado que percibe que sus demandas son tomadas en cuenta y materializadas en actividades concretas; y, tercero, en la mejora del desempeño docente, ya que un maestro que siente que su institución se preocupa por él, se compromete con implementar innovaciones en el aula y a participar de espacios de trabajo colaborativo para el cumplimiento de metas institucionales.

¿Quiénes lo pueden trabajar? Los actores participantes en esta estrategia son el(la) directivo, quien instaura como política institucional la generación de programas de formación y la medición de las necesidades comunes a sus docentes; el cuerpo de docentes coordinadores o subdirectores, quienes dirigen la evaluación diagnóstica y, a partir de los resultados, proponen e implementan el programa de formación, o lo tercerizan; las y los docentes de la institución, que son los actores clave a los que está dirigido.

Acompañamiento psicopedagógico y reflexión sobre la práctica

Desde una perspectiva psicopedagógica, el acompañamiento busca disminuir las barreras para el aprendizaje de las y los estudiantes y la participación de los diferentes agentes educativos. Asimismo, provee de espacios para la generación de conocimiento y la metacognición gracias al análisis de la propia práctica en espacios de trabajo cooperativo.

¿A qué se refiere esta estrategia? El acompañamiento psicopedagógico, según Vélaz (2009), consiste en un proceso de reflexión dialéctica entre dos profesionales expertos con experiencias complementarias, que busca el cambio o la mejora de la práctica del docente a partir de la identificación de dificultades o posibles riesgos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

¿Cómo se trabaja? Se plantea que sea un asesor especializado en los contenidos teóricos pedagógicos quien dirija el proceso de acompañamiento, mientras que el docente acompañado es el especialista que pone a disposición su práctica como objeto de análisis y mejora. Así, durante sesiones de reuniones periódicas, se espera trabajar de manera conjunta en la identificación de incidentes críticos, los procesos de reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje, y el establecimiento de acciones de cambio a ser incorporados en su performance dentro del aula. En muchos casos, se incorporan herramientas como las observaciones de clases conjunta y la entrevista, ya que es por medio que se evidencian las creencias docentes, y el cambio de las mismas demanda un camino complejo.

¿Para qué es útil? El acompañamiento y la reflexión sobre la práctica aportan, en primer lugar, a la toma de conciencia sobre las creencias que los docentes tienen sobre cómo se aprende y cómo se enseña, así como la apuesta por el cambio de las que obstaculizan la orientación hacia el aprendizaje de los estudiantes; segundo, permite la innovación de diferentes acciones para responder a situaciones complejas que surgen en el aula y en las que el docente puede sentir que no cuenta con las herramientas para su óptima atención; y tercero, a un cambio de cultura orientada hacia la mejora continua del docente y el logro de metas comunes, evitando que sea vista como una herramienta que las autoridades utilicen para la fiscalización del profesorado.



¿Quiénes lo pueden trabajar? Los actores participantes en esta estrategia son el(la) docente asesor(a), el(la) docente acompañado(a), y el(la) director(a), que motiva la participación de los docentes como una herramienta para la mejora, mas no para la evaluación punitiva.

Trabajo colaborativo y *feedback* entre pares

En la escuela se tienen diversos espacios de trabajo entre docentes para la organización de las tareas de planificación y coordinación entre las diferentes áreas curriculares. A estos espacios se pueden sumar momentos de trabajo colaborativo orientado al interaprendizaje, quizás entre colegas con asignaturas afines y utilizando, por ejemplo, las horas colegiadas.

¿A qué se refiere esta estrategia? El trabajo colaborativo hace referencia a una modalidad de trabajo organizado, en este caso entre pares de docentes, que busca el intercambio de ideas, compartir de experiencias y la asignación de tareas con un objetivo común. Roselló y De la Iglesia (2021) indican que la “organización de parejas estables de docentes que se observan mutuamente y que se intercambian una retroalimentación constructiva [...], con la finalidad de tomar consciencia y mejorar su propia práctica” (p. 372); lo cual resalta que la retroalimentación orientada a la metacognición y cambio, en este espacio de trabajo, es importante.

¿Cómo se trabaja? Es determinante que el cuerpo directivo identifique los pares de docentes que podrían trabajar de manera conjunta, sea por criterios de afinidad o por complementariedad de habilidades personales y/o profesionales. A partir de las parejas formadas, se busca que las y los docentes puedan realizar la co-observación de clases y la participación en reuniones para identificar aspectos fuertes y debilidades, así como proponer estrategias de mejora.

¿Para qué es útil? El trabajo y *feedback* colaborativo favorece, en primer lugar, al desarrollo de la autonomía del docente, pues en el proceso éste es capaz de seleccionar y aplicar nuevas estrategias para su práctica pedagógica; asimismo, permite incrementar la capacidad para aprender desde el ejercicio profesional, dada la probabilidad de que un docente se encuentre dispuesto a modificar aspectos de su enseñanza cuando observa las clases de sus colegas; y además, estos espacios son las semillas para generar comunidades de aprendizaje entre docentes y con el cuerpo directivo.

¿Quiénes lo pueden trabajar? Los actores participantes en esta estrategia son los dos docentes participantes; y el cuerpo directivo (director, subdirectores, coordinadores) que incentivan la participación en este.

Evaluación 360° y profesionalización

A lo largo de la carrera profesoral, se toman en cuenta diversos aspectos para la evaluación de la permanencia y ascenso de las y los docentes. Sin embargo, en referencia a la práctica pedagógica, es limitada la medición de esta como criterio. Una evaluación integral se hace necesaria para el desarrollo profesional.

¿A qué se refiere esta estrategia? La evaluación llamada 360° hace referencia a aquella que se basa en diversos recursos para una evaluación integral del docente.



En ese sentido, se toman en cuenta los grados académicos, los años de experiencia docente, los programas de formación o capacitación en temas disciplinares y/o pedagógicos culminados, la participación en espacios o roles de gestión educativa, los incentivos recibidos y la evaluación de la práctica pedagógica.

¿Cómo se trabaja? A partir de los aspectos descritos anteriormente, se debe distribuir un porcentaje de la calificación para cada uno de éstos. Para establecerlos, el personal encargado de la evaluación realiza una correspondencia entre las prioridades de la institución y el perfil del docente con cada uno de ellos; así, si la institución prioriza los años de experiencia docente, éste tendrá mayor peso en la evaluación (generalmente, expresado en porcentajes).

¿Para qué es útil? La instauración de una evaluación 360° como política institucional contribuye, en primera instancia, como incentivo para que las y los docentes se involucren en procesos de mejora de la práctica pedagógica y demanden espacios de formación y actualización profesional; por otro lado, permite el monitoreo constante del desempeño y cualificaciones del cuerpo docente por parte de los directivos; y como tercer punto, favorece a que los procesos de selección, permanencia y ascenso sean más transparentes, objetivos y por meritocracia.

¿Quiénes lo pueden trabajar? Los actores participantes en esta estrategia son el(la) directivo, quien instaura como política institucional dicha evaluación como criterio para la incorporación, permanencia y ascenso de las y los docentes; el personal encargado de la evaluación, quienes generalmente son la unidad o coordinador(a) de calidad educativa; y las y los docentes de la institución, que son los actores clave a los que está dirigido.

Las estrategias presentadas son ejemplos representativos de las más utilizadas para la implementación de actividades de desarrollo profesional docente (DPD) y tienen como propósito abarcar las diferentes etapas de la carrera en la docencia. En este sentido, indicar que una es más eficiente que la otra sería reducir estas a un único perfil docente y un único contexto educativo, así como a una temporalidad específica para promoverlo; lo cual difiere de la realidad de nuestro país y de los estudios revisados.

CONCLUSIÓN

Por lo descrito en este capítulo, se vinculan las estrategias de promoción con la perspectiva del desarrollo profesional docente (DPD) como situado, contextualizado y que valora la diversidad; que vincula el conocimiento teórico con el práctico; y que solicita el compromiso e involucramiento del docente y el cuerpo directivo. Así, si bien el ideal sería que cada institución educativa ponga en marcha las cinco estrategias propuestas, la aplicación de una u otra dependerá de los objetivos de aprendizaje de las y los estudiantes y de las necesidades de la institución y del colectivo de docentes.

REFERENCIAS

Alliaud, A. (2018). El desarrollo profesional docente: una cuestión política y pedagógica *Práxis Educativa*, 13(2), 278-293. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89457516002>



- Alliaud, A. (2014). Las políticas de desarrollo profesional del profesor principiante en el Programa de Acompañamiento de docentes noveles en su Primera inserción laboral de Argentina. *Revista Brasileira de Educação*, 19(56), 229-242. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27530123012>
- Álvarez, M. (2015). La relación teoría-práctica y el desarrollo profesional docente: obstáculos y retos. *Educere*, 19(63), 363-371. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35643049003>
- Aramburú, P., Martínez, C., y García, R. (2013). La formación del profesorado universitario en España: evolución y perspectiva. *Educación*, 22(43), 7-25. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/7494>
- Beca, C., y Boerr, I. (2009). El proceso de inserción a la docencia. En Vélaz, C. y Vaillant, D. (Coords). (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. (pp. 109-118). Fundación Santillana. <http://disde.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4622>
- Bozkus, K., & Bayrak, C. (2019). The Application of the Dynamic teacher professional development through experimental action research. *IEJEE, International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(4), 335-352. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1212335>
- Buendía, X. P., & Macías, D. F. (2019). The professional development of English language teachers in Colombia: a review of the literature. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 21(1), 98-111. <https://doi.org/10.14483/22487085.12966>
- Catalán-Ahumada, J., y Castro, P. (2016). Reflexión colectiva sistemática: un estudio orientado al desarrollo profesional docente. *Psicología escolar y Educativa*, 20(1), 157-167. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282346233016>
- Chong, C. (2020). Percepciones de docentes sobre el Programa de capacitación para la docencia 2018, ejecutado por una Universidad privada de Lima. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/16995>
- De la Vega, L. F. (2020). Docencia en Aulas Multigrado: Claves para la Calidad Educativa y el Desarrollo Profesional Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 153-175. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000200153>
- Duque, M., Celis, J., Díaz, B., y Gómez, M. (2014). Diez pilares para un programa de desarrollo profesional docente centrado en el aprendizaje de los estudiantes. *Revista Colombiana de Educación*, (67), 107-124. <http://www.scielo.org.co/scielo.php?>
- Espejo Leupin, R., Romo López, V., y Cárdenas, K. (2020). Desarrollo docente y diseño curricular en educación superior: Una sinergia necesaria para mejorar la calidad de la educación. *Estudios pedagógicos*, XLVI(2), 7-23. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052020000200007



- Fatih, M. (2021). School principal support in teacher professional development. *IJELM, International Journal of Educational Leadership and Management*, 9(1), 54-75. <http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.2020.5158>
- Figueira, M. (2016). Comunidades de práctica y Desarrollo profesional docente. *Opción*, 32(9), 736-747. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048482040>
- Gárate, M.I. y Cordero, G. (2019). Apuntes para caracterizar la formación continua en línea de docentes. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 209 – 221. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/657>
- Giraldo, F. (2021). A Reflection on Initiatives for Teachers' Professional Development Through Language Assessment Literacy. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 23(1), 197–213. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n1.83094>
- González-Calvo, G., Barba-Martín, R., Bores-García, D., y Gallego-Lema, V. (2020). Aprender a ser docente sin estar en las aulas: La Covid-19 como amenaza al Desarrollo profesional del futuro profesorado. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(9), 152-177. <http://doi.org/10.17583/rimcis.2020.5783>
- López, M. E. (2019). El desarrollo profesional de docentes. Una propuesta desde la complejidad. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo educativo*, 10(19), 1-17. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.492>
- Marcelo, C. (2009). La evaluación del desarrollo docente. En Vélaz, C. y Vaillant, D. (Coords). (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. (pp. 119-127). Fundación Santillana. <http://disde.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4622>
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2014). Marco de buen desempeño del directivo. Directivos construyendo escuela. http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf
- Muñoz Martínez, M., y Garay Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas *Estudios Pedagógicos*, XLI(2), 389-399. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173544018023>
- Negrete, R., Moctezuma, P., Mungaray, A., y Burgos, B. (2021). El impacto del Programa para el Desarrollo Profesional Docente en la construcción de capacidades académicas de la Universidad Autónoma de Baja California. *Revista de la Educación superior*, 50(197), 77-96. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7872873>
- Osorio, A. (2016). El Desarrollo profesional docente en Educación básica primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios educativos (Colombia)*, 12(1), 39-52. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134149742003>
- Questa-Torterolo, M., Rodríguez-Gómez, D., y Meneses, J. (2018). Colaboración y uso de las TIC como factores del desarrollo profesional docente en el contexto educativo uruguayo. Protocolo de análisis para un estudio de casos múltiple. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 9(1), 13-34. <https://doi.org/10.18861/cied.2018.9.1.2818>



- Roa-Tampe, K. (2017). La evaluación docente bajo la óptica del desarrollo profesional: el caso chileno. *Educación y Educadores*, 20(1), 41-61. <http://www.scielo.org.co/scielo.php?p>
- Rodríguez-Sosa, J., Ligan, S., Hernández, R., y Alhuay-Quispe, J. (2017). Experiencia de innovación en Desarrollo profesional docente. *Interdisciplinaria*, 34(2), 407-423. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6267180>
- Rosselló, M. R., y De la Iglesia, B. (2021). El feedback entre iguales y su incidencia en el desarrollo profesional docente. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 371-382. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.70173>
- Sánchez Olavarría, C., y Huchim Aguilar, D. (2015). Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (21), 148-167. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283140301008>
- Sekar, K., & Kuswandono, P. (2020). Thriving through Reflecting”: Current Perspective on Teacher Professional Development Research in Asia Context. *Journal of English Teaching*, 6(3), 220-231. <http://ejournal.uki.ac.id/index.php/jet/article/view/1981>
- Tenorio, S. A., Jardí, A. y Ibáñez, N. (2020). Intersección escuela-universidad: un espacio híbrido de colaboración para fortalecer la Formación inicial y el Desarrollo profesional docente. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 59(2), 88-110. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/1071>
- Torra, I., Márquez, M., Pagés, T., Solá, P., García, R., Molina, F., Gonzáles, A., y Sangrá, A. (2013). Retos institucionales de la formación del profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 11(1), 285-309. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/download/5601/5592>
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational policies of education*, (5), 5-21. <https://revistas.uam.es/index.php/jospoe/article/view/6656>
- Vélaz, C. (2009). La contribución del asesoramiento psicopedagógico al desarrollo profesional docente en América Latina. En C. Vélaz y D. Vaillant (Coords). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. (pp. 137-148). Fundación Santillana. <http://disde.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4622>
- Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1), 97-124. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100006
- Zhiyong, S., Muthukrishnan, P., & Sidhu, G. (2020). College English Language Teaching Reform and Key Factors Determining EFL Teachers' Professional Development. *European Journal of Educational Research*, 9(4), 1393-1404. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.4.1393>



CAPÍTULO 6

El poder de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje

Joel Alberto Rojas Hernández¹³

INTRODUCCIÓN

Hace algunos años, los principales líderes mundiales decidieron adoptar un conjunto de objetivos globales para acabar con la pobreza, resguardar al planeta y asegurar la prosperidad para todos. Así, los llamados Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) vieron la luz en el 2015 y hasta ahora vienen orientando un conjunto de acciones que tratan de dar cumplimiento a las metas establecidas en estos diecisiete grandes compromisos mundiales.

Una de las metas del cuarto compromiso denominado: Educación de calidad (Naciones Unidas, 2021; Naciones Unidas, 2020), es promover diversas oportunidades de aprendizaje para toda la vida y para todos. Con el deseo de alcanzar este fin, dicha organización busca desarrollar una cooperación internacional a nivel de docentes, para promover su formación continua, de tal forma que aumente sustancialmente su cualificación. ¿Por qué? Debido a dos razones principales que la UNESCO (2019) se encarga de precisar: primero, porque la calidad del docente tiene un efecto directo sobre los logros de aprendizaje de los alumnos (Hattie, 2003, citado en UNESCO, 2019); y segundo, porque cumplen diversas funciones a nivel de planificación, facilitación, mediación, distribución y evaluación, que son cruciales para el correcto funcionamiento de la organización educativa.

¹³ Estudiante del último ciclo de la maestría de educación con mención en gestión de la PUCP. Psicólogo con orientación educativa por la UNMSM. Actualmente me desempeño como profesor del área de Educación para el Trabajo (EPT) para los grados de 3°, 4° y 5° de secundaria en la Institución Educativa Privada María Reina Marianistas. Autor del artículo denominado "Las comunidades profesionales de aprendizaje. El caso de una institución educativa privada del distrito de San Isidro". Y conferencista en diferentes eventos nacionales e internacionales.



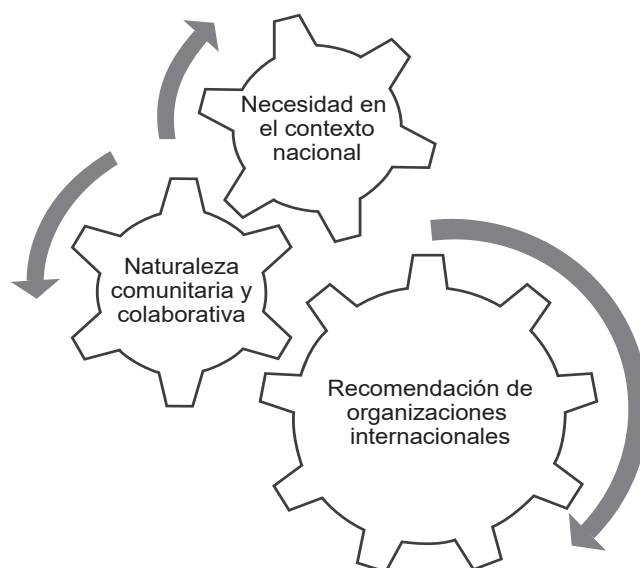
Es por esto que la UNESCO (2019) indica que, para empoderar correctamente a los maestros en el desarrollo de estas funciones, se debe impulsar el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje en la escuela (CPA), dado que estas promueven el perfeccionamiento de la práctica y el aprendizaje continuo del docente. Es más, no solo se puede considerar el uso de dicha estrategia por recomendación de la organización internacional, sino también por la propia naturaleza comunitaria y colaborativa que la caracteriza. Dos elementos bastante apreciados en el contexto educativo contemporáneo ya que, por un lado, al promover el desarrollo de una comunidad en la organización educativa se incrementan las posibilidades de regenerar conexiones, confianza y capacidades internas (Amuchástegui, Del Valle y Renna, 2017); y por otro, al generar espacios de trabajo colaborativo, como lo afirma la OECD (2020) en el estudio TALIS 2018, se establece un impacto en el bienestar, confianza, eficacia, satisfacción y capacidad de innovación de los profesores.

Por ejemplo, tenemos el contexto peruano, donde el instrumento orientador del Marco del Buen Desempeño Docente (MINEDU, 2016) da suficientes indicios como para considerar aún más el aplicar la estrategia de las CPA en el país. Esto se debe a que entre los dominios planteados en el documento se destaca que el docente debe contar con competencias que apunten a trabajar de forma colegiada para planificar la enseñanza; participar activamente con actitud democrática y colaborativa en la gestión de la institución; y reflexionar sobre su práctica de forma colectiva. Esta orientación al trabajo colegiado y compartido es reforzada también en el Marco del Buen Desempeño del Directivo (MINEDU, 2014), que tanto en el primer como segundo dominio, resalta el sentido colectivo de la actividad que debe desarrollar el director, ya que se afirma que éste tiene que conducir de manera participativa la planificación institucional; promover y mantener la participación democrática de los diversos autores; y liderar una comunidad de aprendizaje con los docentes de su institución educativa donde se destaque la colaboración mutua, la autoevaluación y la formación continua.

Si esto no parece suficiente, el MINEDU (2020), por medio de la Resolución Viceministerial N°273-2020, hizo patente la necesidad de desarrollar CPA como parte de las actividades de gestión a realizar. Al respecto, el Ministerio de Educación precisó que el trabajo colegiado, sea para la planificación curricular (acciones para la consolidación de aprendizajes y refuerzo escolar), el trabajo en comisiones o cualquier otro objetivo que necesite planificación y tiempo suficiente para desarrollar una comunidad de aprendizaje, debe ser priorizado.



Figura 1. Razones para aplicar la estrategia de las CPA



Nota. Elaboración propia

Factores de desarrollo y concepto

Teniendo entonces suficiente evidencia para girar el foco de atención a las CPA, y, en aras de entenderla de forma medular, a continuación, se hará revisión de los posibles factores que impulsaron su desarrollo, de tal forma que se pueda entender a mayor detalle los elementos propios de una aproximación al concepto que será compartido al final de esta sección.

Como se observa en la figura 2, tres son los elementos que posiblemente originaron la estrategia. Primero que todo, tras los intentos – y respectivos fracasos – internacionales en la búsqueda de la mejora de la educación acontecidos durante el siglo pasado (periodo de 1960 – 1980), se entendió que para que se suscite una mejora educativa significativa se debía promover el empoderamiento de las organizaciones educativas. Por ello el foco de atención se concentró en la *búsqueda de estrategias que posibilitaran mejorar la capacidad interna de dichas organizaciones para sostener cualquier cambio o intención de mejora* (Murillo, 2003; Krichesky y Murillo, 2011; Bolívar, 2008).

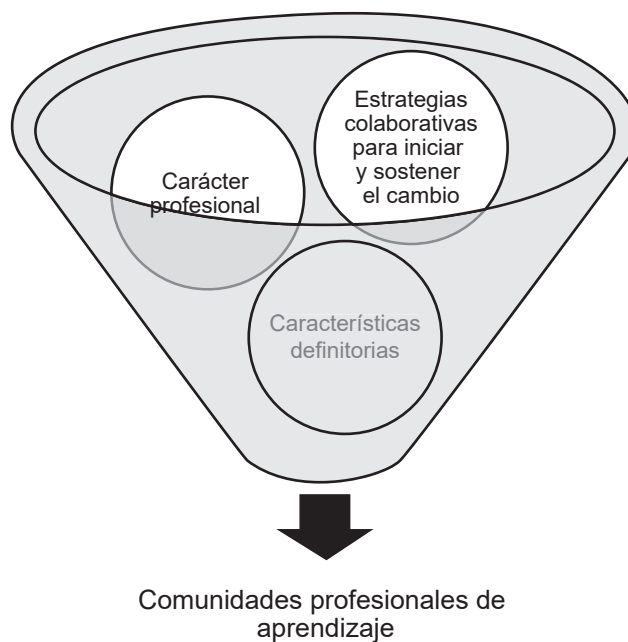
Cabe indicar que esta intención de selección priorizaba aquellas *estrategias que permitieran el aprendizaje colectivo*, dado que se les veía con mayores probabilidades de éxito para alcanzar dicho fortalecimiento (Krichesky y Murillo, 2011), esto último a raíz de los múltiples beneficios reportados a nivel de estudiantes, docentes y escuela después de ponerse en práctica. Con respecto a ello, Little (1990) indica que los mismos docentes reportan que este tipo de actividades traía ganancias académicas, comportamentales y actitudinales tanto en docentes como estudiantes. La autora asevera que estos beneficios se deben probablemente a una mejora en la planeación de actividades; se desarrolla una socialización y promoción de



mejores prácticas entre docentes; hay ganancia en confianza y aumento en la responsabilidad; e inspiración en los estudiantes, al notar que sus profesores trabajan en conjunto día con día.

La especialista también plantea que el trabajo conjunto entre docentes conlleva beneficios para la escuela. Primero, porque docentes, estudiantes y padres de familia ganan confianza respecto a lo que se enseña y por qué se enseña. Segundo, ya que, al promover el trabajo colectivo, tenderán a reportar ganancias a nivel de organización, propuestas a aplicar, métodos de enseñanza y materiales a usar, como también tendrán la posibilidad de adaptarse mejor y ganar autosuficiencia en lo que refiere a nuevas demandas como en el proceso de desarrollo de innovaciones.

Figura 2. Posibles factores que impulsaron el desarrollo de la estrategia de las comunidades profesionales de aprendizaje



Nota. Elaboración propia

El segundo elemento impulsor se puede hallar en el mismo nombre de la comunidad profesional de aprendizaje. *¿Por qué el carácter profesional?* Con relación a ello, Huffman (2001, citado en Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006) nos brinda un comentario inicial indicando que mucha de la literatura especializada solo considera a los profesores y directivos como únicos miembros de una comunidad profesional de aprendizaje. En otras palabras, no se incluye a otros agentes educativos como los padres de familia o los mismos estudiantes, debido a la naturaleza particular de la acción del individuo que es caracterizada con esta denominación. Aunado a ello, según Monarca y Manso (2015), el rótulo profesional remarca un conjunto de atributos únicos que contemplan al docente como poseedor de un conocimiento teórico y práctico particular, que marca diferencias con otros campos de actuación; autónomo en lo que refiere a decisiones relacionadas a su campo de actuación colegiada-institucional; que se implica en la toma de decisiones ligadas a políticas, planes, programas y proyectos educativos; y que posee un saber particular.



También ayuda a clarificar más este punto los conceptos de comunidad de práctica y comunidad de aprendizaje, que muchas veces terminan siendo usados de forma indistinta (Bolívar, 2008). En primer lugar, el elemento que distancia a una comunidad de práctica de una CPA es el hecho de que la primera puede ser desarrollada tanto por profesionales como técnicos (Vásquez, 2011), y no únicamente por los primeros como es el caso de la comunidad profesional de aprendizaje. Por su parte, lo que distingue a una comunidad de aprendizaje de una CPA es el hecho de que en la primera, en la búsqueda de una participación igualitaria con intenciones de mejora, no solo hace que participen el equipo directivo y profesores sino también los demás agentes educativos como estudiantes, padres de familia y otros grupos del entorno social donde la escuela se circunscribe (Elboj y Oliver, 2003; CREA, 2011, citado en Rodríguez, 2012).

Finalmente, el tercer elemento impulsor se halla en las *características definitorias* de las CPA. En torno a ello, varios son los autores que han descrito a las comunidades profesionales según un conjunto de elementos específicos bajo rótulos como condiciones de existencia, cualidades, características o dimensiones (Kruse & Louis, 1993; Hord, 1997; DuFour & Eaker, 1998, citado en Blacklock, 2009; Hipp & Huffman, 2003; Bolívar, 2008; Sigurðardóttir, 2010; Krichesky y Murillo, 2011). Estos factores – que serán descritos a detalle en la siguiente sección de este capítulo – describen a las CPA como una estrategia donde existe un enfoque común que es promovido por todos los miembros, en la cual el aprendizaje colectivo es la principal herramienta y se comparte la práctica profesional, cuenta con suficientes condiciones para desarrollarse y, evidentemente, sostenerse en el tiempo.

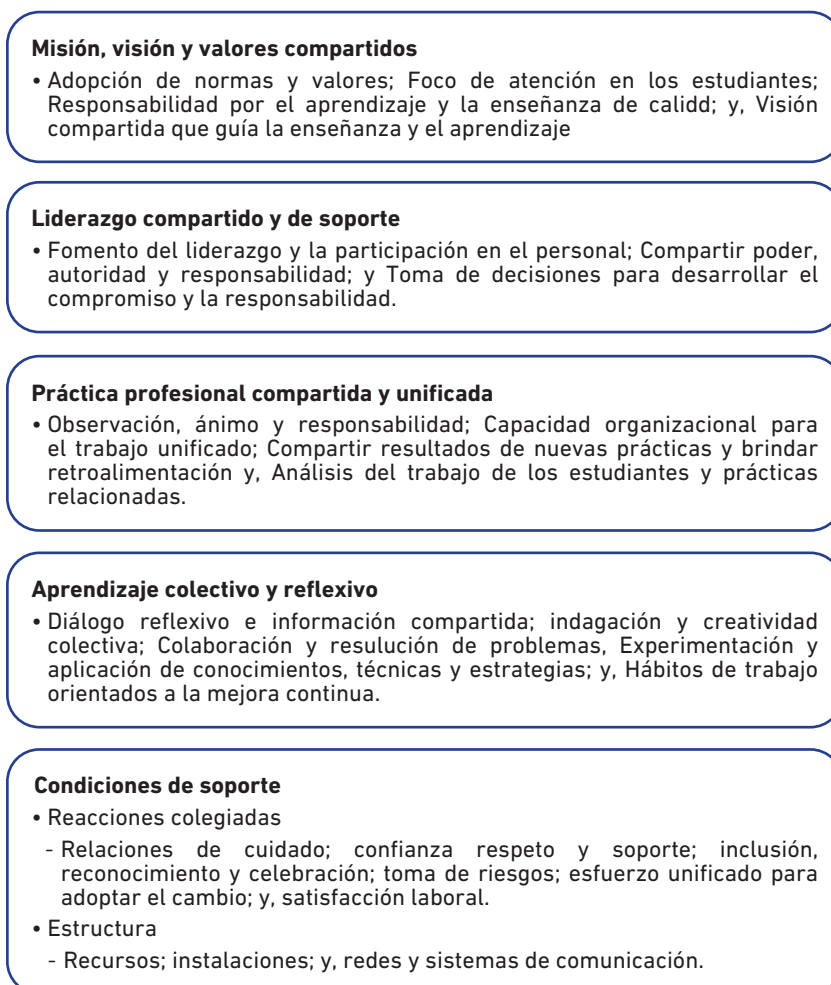
Con todo lo expuesto anteriormente, se puede proceder a plantear una aproximación al concepto de las CPA indicando que ésta se entiende como una estrategia de carácter práctico y multidimensional que describe un proceso sostenido en donde un grupo de profesionales de la enseñanza gana progresivamente competencia en diversos aspectos al abrazar el aprendizaje como herramienta, compartir objetivos, interactuar y cuestionar reflexivamente su propio quehacer con el objetivo último de dar solución a retos ligados a su propia práctica, la mejora de los logros de aprendizaje de los estudiantes y el incremento de la capacidad interna de la organización educativa para iniciar y sostener el cambio orientado a la mejora.

Dimensiones

Ya planteada la aproximación al concepto, y tomando como referencia tanto el último factor impulsor de las CPA como el aporte de distintos modelos de elementos constituyentes según diversos autores (Kruse & Louis, 1993; Hord, 1997; DuFour & Eaker, 1998, citado en Blacklock, 2009; Hipp & Huffman, 2003; Bolívar, 2008; Sigurðardóttir, 2010; Krichesky y Murillo, 2011), se procederá a describir a detalle cada una de las dimensiones clave de las comunidades profesionales de aprendizaje. Para esto, en la figura 3 se describen tanto estas dimensiones como sus atributos definitorios.



Figura 3. Dimensiones clave de las comunidades profesionales de aprendizaje y atributos definitorios asociados



Nota. Elaboración propia

Para empezar, la misión, visión y valores compartidos, hace referencia al consenso que debe existir en toda la organización educativa respecto a una misión, visión y valores asociados y las acciones conjuntas que se realizan para alcanzar estos fines. Esta dimensión incluye como atributos la adopción de normas y valores, que implica el establecimiento de reglas claras por parte de los líderes para asegurar acciones coherentes con la visión, objetivos y valores, y el consecuente sostenimiento del compromiso de sus miembros.

El foco de atención en los estudiantes refleja el objetivo final de la misión, visión y valores, el cual es mejorar las experiencias y resultados de aprendizaje, para lo cual los docentes deben mostrar un compromiso personal con este fin por medio de la búsqueda de un aprendizaje continuo. La responsabilidad por el aprendizaje y la enseñanza de calidad hace notar que la planificación y acción pedagógica evidencia un compromiso unificado con el logro de los aprendizajes, lo cual se refleja en altas expectativas sobre los resultados a obtener como la determinación de objetivos comunes en beneficio de los estudiantes.



Por último, la visión compartida que guía la enseñanza y el aprendizaje hace notar que la visión debe contar con una serie de características centrales como son: la variedad, dadas las gamas de resultados de aprendizaje a obtener; temporalidad, ya que marca un presente como un futuro; inspiración, porque promueve el compromiso; e integración, puesto que su consecución involucra a todos los agentes educativos.

El liderazgo compartido y de soporte hace referencia tanto a las oportunidades que tienen los docentes para empoderarse en su labor, como al nivel de apoyo y respaldo que reciben del equipo directivo en estas situaciones. Los atributos propios de esta dimensión incluyen el fomento del liderazgo y la participación en el personal, en donde la gestión se encarga, por un lado, de estimular la cooperación por medio de acciones como el modelado del liderazgo centrado en el aprendizaje, la distribución de responsabilidades y la ayuda al crecimiento de otros líderes; y por otro, de dinamizar la acción, a través de la orientación y promoción de la contribución del equipo docente.

Por su parte, compartir poder, autoridad y responsabilidad refiere que una forma importante de estimular el compromiso se logra por medio de la participación en el diseño de estrategias para lograr los objetivos centrales de la organización educativa. En última instancia, la toma de decisiones para desarrollar el compromiso y responsabilidad hace hincapié en el hecho de que deben existir estructuras para que se pueda desarrollar el trabajo en equipo, el diálogo regular, el intercambio de conocimiento, la reflexión, la resolución de problemas que afectan la labor docente, el cumplimiento de metas de aprendizaje y el diseño de instrumentos de gestión escolar.

La tercera dimensión, la práctica profesional compartida y unificada, guarda relación con la reflexión – y consecuente mejora – de la propia práctica docente a partir de la socialización con pares. Los atributos propios de esta dimensión incluyen la observación, ánimo y responsabilidad, que implica la generación de consciencia sobre la importancia de factores promotores como el trabajo colaborativo, la reflexión y la estimulación conjunta, con el propósito de hacer más viable el desarrollo de acciones como la observación entre profesores, el intercambio de experiencias, la organización del trabajo pedagógico, y la resolución de problemas de alta complejidad como la mejora de la enseñanza y la generación de un clima democrático en la organización educativa.

La capacidad organizacional para el trabajo unificado hace referencia a cómo debe ser la práctica docente, precisando que debe existir una necesidad de unos a otros para aprender, saber trabajar en equipo, y analizar y evaluar críticamente los proyectos comunes. Por otro lado, compartir resultados de nuevas prácticas y brindar retroalimentación, clarifica que se debe hacer uso de diferentes fuentes de datos de fácil disponibilidad y accesibilidad para que se logre un eficiente intercambio de conocimientos y respectiva retroalimentación. Como último atributo, el análisis del trabajo de los estudiantes y prácticas relacionadas refuerza la idea en cuanto a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, la cual debe ser establecida a partir de criterios claros y coherentes, y ser actualizada constantemente.

El aprendizaje colectivo y reflexivo, por su lado, implica que los profesores aprendan como colectivo teniendo siempre en mente el objetivo central, el cual es que el aprendizaje de los estudiantes mejore. Esta dimensión engloba atributos



como el diálogo reflexivo e información compartida, que refuerza la idea de la distribución y gestión de la información y el conocimiento para asegurar la conducción participativa de procesos de autoevaluación y mejora continua, que a su vez permitan una toma de decisiones a favor del logro de metas de aprendizaje. La indagación y creatividad colectiva hace notar que en la organización educativa se investiga sobre la enseñanza y el aprendizaje para obtener datos propicios que permitan la acción creativa y la mejora sostenida. La colaboración y resolución de problemas precisa que los docentes deben contar con diferentes estrategias tales como: el diálogo, la planificación conjunta, el trabajo en equipo, y la indagación para investigar y ampliar la propia práctica, y así desarrollar una eficaz toma de decisiones sobre temas que se presentan en la escuela.

La experimentación y aplicación de conocimientos, técnicas y estrategias esclarece que se deben desarrollar diversas acciones en un ambiente de trabajo colaborativo para el logro de distintos beneficios, como el refuerzo de los resultados de los estudiantes y el personal, el establecimiento y mantenimiento de un ritmo de aprendizaje y cambio, el desarrollo colectivo de proyectos de investigación, la innovación pedagógica, y la mejora de la calidad del servicio educativo de la escuela. En último lugar, los hábitos de trabajo orientados a la mejora continua indican que, para que se logre el sostenimiento en el tiempo del aprendizaje colectivo, algunas prácticas como la inducción al nuevo personal por medio de mentores, el uso de TIC, la evaluación del impacto del aprendizaje institucional, el aprendizaje y desarrollo profesional continuo; y la búsqueda de oportunidades de aprendizaje en el error y fracasos, se deben volver habituales.

En último lugar, la quinta dimensión clave llamada condiciones de soporte, que tiene conexión con la provisión y aseguramiento de recursos materiales y de apoyo para asegurar el trabajo colectivo existente, integra atributos que se agrupan en dos categorías: relaciones colegiadas y estructura. Con referencia a las relaciones colegiadas, se incluyen atributos como las relaciones de cuidado, lo cual indica que en la organización educativa deben existir relaciones interpersonales basadas en la comunicación, amistad y apoyo, lo que lleva a la observación de situaciones específicas como, por ejemplo: el interés personal de unos por otros, la búsqueda constante de acuerdos y el uso de estrategias de prevención y resolución de problemas basados en el diálogo, el consenso y la negociación. En la misma línea de pensamiento, la confianza, respeto y soporte, como valores fundamentales de la organización, lleva a que se observe aspectos tales como: comodidad al consultar y pedir consejo, colaboración y comunicación continua, fomento de la sana convivencia y seguridad al brindarse aportes.

La inclusión, reconocimiento y celebración, pone en evidencia la presencia de celebraciones variadas donde destacan aquellas que reconocen el desempeño logrado por los docentes. La toma de riesgos refleja que los problemas y errores son vistos como oportunidades de aprendizaje, lo cual abre la posibilidad de que se apoye y reconozca al personal que acciona según este atributo, lo que a su vez refuerza la posibilidad de mantener la mente abierta en el equipo para hacer las cosas de forma diferente. El esfuerzo unificado para adoptar el cambio, por otro lado, pone en evidencia la estimulación, implementación y sistematización de iniciativas relacionadas a la innovación pedagógica. Por último, la satisfacción laboral deja claro que los profesores gustan de trabajar y enseñar en la organización. Es más, están orgullosos de pertenecer a ésta, y tienden, en un mayor porcentaje, a rechazar oportunidades laborales mejor pagadas en otras instituciones.



Con relación a la categoría estructura, destacan atributos como recursos, que evidencia la presencia de distintos medios como tiempos y espacios, equipamiento, material educativo y de trabajo, presupuesto, información, asesores externos y TIC, para asegurar el trabajo colaborativo y el aprendizaje colectivo, beneficiando la enseñanza de calidad y el logro de las metas de aprendizaje establecidas por la organización educativa. Vinculado a esto, las instalaciones reflejan que existe una gestión óptima del uso de la infraestructura de la escuela para promover la práctica compartida y aprendizaje colectivo. Finalmente, las redes y sistemas de comunicación se relacionan al eficiente intercambio de información entre agentes de la escuela y a las alianzas estratégicas que establece la organización educativa con colaboradores externos como otras escuelas, instituciones de organización superior, empresas e instituciones públicas u ONG.

Importancia

La respectiva revisión del concepto y la descripción detallada de las dimensiones clave de las comunidades profesionales de aprendizaje nos brindan evidencias claras de la innegable importancia que engloban las CPA como estrategia a aplicarse en las organizaciones educativas. En la figura 4 se pueden observar aspectos específicos relacionados a esta importancia. Para empezar, las CPA funcionan como medio para promocionar la cultura de colaboración, cuyo objetivo central no es más que erradicar las peligrosas prácticas de aislamiento laboral, e impulsar el cambio en hábitos pedagógicos (Ver Loren, 2019; Budgen, 2017; Feldman & Fataar, 2014; Louis & Marks, 1998, citado en Owen, 2015).

Figura 4. Importancia de las CPA en las organizaciones educativas



Nota. Elaboración propia



Por otra parte, la aplicación continua de las CPA permite el logro de ganancias en aprendizajes para todos y cada uno de los miembros de la organización educativa; sean estudiantes, al ver mayores logros; sean profesores y equipo directivo, en lo que refiere a su desarrollo profesional; sean familias, en lo que respecta a su confianza y respaldo al modelo educativo; o sea en relación a la misma organización educativa como un todo, cuando gana posicionamiento y competitividad (Little, 1990; Schechter, 2012; Feldman & Fataar, 2014; Hipp, Huffman, Pankake & Olivier, 2008; Owen, 2015; Wennergren y Blossing, 2015; Bolívar, 2008; Budgen, 2017; Ver Loren, 2019; Chen, 2020; Lee, 2020; Schaap & de Bruijn, 2017; Sjoer & Meirink, 2016).

En esta misma línea de pensamiento, es claro también que al alcanzarse logros de tal magnitud que guían hacia un incremento de la eficacia y calidad generalizada, las CPA refuercen la idea en la organización educativa de adoptar el aprendizaje como herramienta crucial para la mejora continua. Ejemplos claros se observan cuando se promueve el uso sostenido del diálogo reflexivo, donde los docentes buscan el intercambio y desarrollo de conocimiento para incrementar sus posibilidades de entender y resolver problemas.

Aportes de las investigaciones

Si bien se ha cubierto tanto el concepto, como las dimensiones y la importancia, también es relevante saber qué dicen las últimas investigaciones sobre las comunidades profesionales de aprendizaje para tener un panorama de las tendencias actuales respecto a la temática.

Ahora bien, para poder sistematizar correctamente dichos aportes, se hizo necesario realizar una revisión de la literatura pertinente (Guirao, 2015), la cual atravesó distintas etapas con el propósito de asegurar la investigativa (Anexo 6).

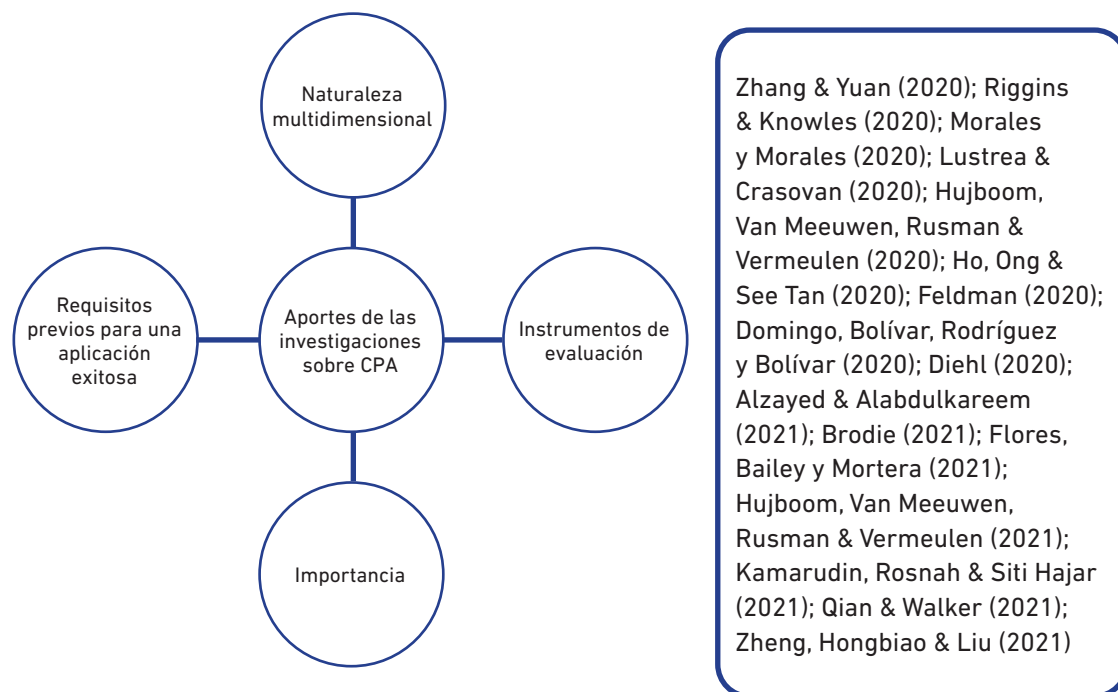
En primer lugar, se especificaron los criterios de inclusión/exclusión como son: el tipo de estudio, esto es, empíricos y relacionados a CPA; temporalidad de las fuentes, entre el 2020 y 2021; idioma, español e inglés; y nivel educativo, en este caso educación básica.

Más adelante, y con el propósito de llevar un registro adecuado de la búsqueda de artículos en dos fases, se hizo uso de términos de búsqueda como: Comunidades+profesionales+aprendizaje; y Professional+learning+communities. Realizado este proceso se obtuvieron 16 fuentes con las cuales se procedió a plantear los principales aportes de las investigaciones.

Pues bien, teniendo claro el proceso, en la figura 5 se puede observar una sistematización gráfica de los principales aportes brindados por las investigaciones sobre comunidades profesionales de aprendizaje desarrolladas entre el 2020 y 2021. A continuación, y a la luz de lo dicho por los autores, se procederá a explicar cada punto de tal forma que se tenga una comprensión clara de la naturaleza multidimensional, los instrumentos de evaluación, la importancia y los requisitos previos para una aplicación exitosa.



Figura 5. Aportes de las investigaciones sobre CPA desarrolladas entre el 2020 y 2021



Nota. Elaboración propia

Para empezar, la naturaleza multidimensional precisa que las CPA cuentan con una serie de componentes o características particulares que se presentan en la forma de dimensiones. En concordancia con lo descrito en uno de los apartados de este capítulo, los autores tienden a coincidir en que las comunidades profesionales presentan estructuras organizativas flexibles, liderazgos distribuidos, valores compartidos, culturas escolares colaborativas, enfoque en el aprendizaje y orientación a resultados.

Los instrumentos de evaluación se relacionan con las diferentes herramientas que se han tratado de elaborar para poder ayudar a implementar las comunidades profesionales en las organizaciones educativas. Así, se tiene por un lado el PLCA-R o cuestionario revisado de evaluación de las CPA, el cual brinda una panorámica confiable de las mismas en el contexto hispano, de tal forma que se pueda conocer el estatus actual de las comunidades profesionales en las organizaciones educativas de este lado del mundo, y, a la vez, brindar la posibilidad de poder llevar a cabo pruebas y estudios comparativos con organizaciones educativas internacionales. Por otro lado, se tienen dos instrumentos cualitativos que consideran once características y dos factores contextuales relacionados a comunidades profesionales, y que permiten determinar el estado actual de las CPA como los pasos que se deben seguir para estimular su desarrollo en las organizaciones educativas.



La *importancia* destaca el valor o influencia que se desarrolla a partir de la aplicación de las CPA en las organizaciones educativas. Según los autores, se destacan tres aspectos clave: Primero, que las CPA permiten la generación de lazos de tipo instrumental (similitud en la labor desarrollada), expresivos (semejanza en las características personales) y sustantivos (intención unificada de reforma educativa), lo cual facilita que se formen redes de trabajo en la organización. El siguiente aspecto por destacar es que a partir de la implementación de las CPA se logra resolver distintas problemáticas. Este proceso es posible en la comunidad profesional dado que se indaga por medio del ciclo de práctica reflexiva, lo cual permite construir conocimiento, y aplicar y evaluar prácticas específicas. Cabe indicar también que al aplicar este ciclo se va consiguiendo experiencia – y posterior experticia – en la indagación reflexiva, lo cual se asocia al compromiso docente y trae como consecuencia aumento en los niveles de aprendizajes de los docentes e influencia significativa en su autoeficacia.

Respecto a esta relevancia, se establece también que las CPA permiten el aprendizaje colaborativo y social, lo cual se asocia también con el compromiso docente, que facilita la conexión entre maestros, así como optimiza la interacción y comunicación. Finalmente, y aunque es solo mencionado en un estudio, las CPA, tras todo un largo proceso de iniciación e institucionalización, se termina convirtiendo en un resaltante medio de apoyo a la gestión.

Por último, los requisitos para una aplicación exitosa, hacen referencia a un conjunto de consideraciones previas que debe tener la organización educativa antes de intentar implementar las CPA. En primera instancia, se indica que se debe distinguir entre una CPA lite y CPA verdadera, donde la primera se entiende como una operación ineficiente bajo el marco de referencia de una CPA, es decir, se piensa que se está implementando Comunidades Profesionales de Aprendizaje cuando en verdad solo se desarrollan acciones aisladas que nada o muy poco tienen que ver con la esencia de la estrategia. Para evitar esto, se recomienda tener claridad respecto a las tres características centrales de una CPA verdadera, las cuales son: enfoque central en el aprendizaje significativo, presencia de cultura colaborativa y responsabilidad colectiva, y orientación a resultados.

La siguiente consideración implica estar consciente de las barreras que impiden el desarrollo de las CPA tales como: el amplio tiempo que toma que la comunidad profesional funcione correctamente; el desconcierto inicial en los miembros de la organización al intentar formar una CPA y las resistencias iniciales derivadas; la ausencia o falta de tiempo para reunirse, que por cierto es un factor clave para el desarrollo de la CPA; el desconocimiento de metas colectivas; y la sobrecarga de trabajo que implica la puesta en práctica de las CPA, lo cual, cabe indicar, puede actuar en detrimento del compromiso docente hacia los estudiantes. En contraposición a las barreras, se debe tener también presente si existen en la organización facilitadores para las CPA, como la armonía en la escuela, esto es un buen clima escolar; o el nivel de trabajo colaborativo, lo cual se relaciona al nivel de adaptación de los docentes para con el trabajo conjunto.

Otro elemento clave engloba una serie de miramientos respecto a las dimensiones clave de las CPA. Así se debe tomar en consideración si se cuentan con las suficientes – y eficientes – estructuras físicas, organizacionales, de indagación y sociales para poder cambiar o adaptar las prácticas educativas. Asimismo, debe existir consideración por el tipo de liderazgo presente en la organización y cuán cerca está de una aproximación descentralizada y estratégica, ya que esta provee claridad y alineación y, al mismo tiempo, facilita que se distribuya el liderazgo, es



decir, se empodere a los miembros de la organización. Vinculado a lo anterior, se debe tener bastante presente el rol del director, tratando de evidenciar si realiza acciones relacionadas al fomento de actividades colaborativas, la promoción y soporte del aprendizaje y experticia docente, o construcción de un espíritu de equipo y relaciones armoniosas. Por otro lado, se debe tener en cuenta si se han presentado procesos de desarrollo profesional que estén basados en la colaboración y aprendizaje mutuo, y en referencia a esto último, si existe en la organización una cultura escolar colaborativa y valores que enfatizen una visión y compromiso conjunto.

Estrategias para su desarrollo efectivo

Tras haber descrito el concepto, las dimensiones, la importancia y los aportes de las más recientes investigaciones sobre las CPA, se hace factible considerarla como una herramienta altamente recomendable para implementarse en las organizaciones educativas nacionales. Ahora bien, y bajo esta línea de pensamiento, cuando se trata de implementar las CPA es bastante importante, primero que todo, el convencimiento. Esto significa que todos los miembros de la organización estén seguros de la posibilidad de ver real esta aplicación (Krichesky y Murillo, 2011). Teniendo reforzada esta determinante actitud, ya se puede hablar de distintas estrategias ligadas a cada dimensión clave (Malpica, 2018; Arriaga y Gómez, 2014; Krichesky y Murillo, 2011; Morales y Morales, 2020), como se observa en la figura 6, que posibiliten que la estrategia se inicie y sostenga en la organización educativa sin mayores contratiempos.

Figura 6. Estrategias de promoción ligadas a cada dimensión clave de las CPA



Nota. Elaboración propia



En primer lugar, y en referencia a la misión, visión y valores compartidos, se presentan dos estrategias. La primera, denominada **gestión del cambio**, implica la generación de consciencia – y respectiva disposición – al cambio como posibilidad de mejora. Esta estrategia conlleva a que se desarrolle, primero que todo, un análisis interno y externo de la organización educativa para determinar su desempeño actual como la brecha que le falta recorrer para alcanzar el performance ideal, teniendo ello claro se hará viable el establecimiento y mejora de objetivos con relación a gestión, formación continua y aprendizajes.

La siguiente estrategia viene de la mano de la **perspectiva compartida sobre la buena enseñanza y el aprendizaje**, que se relaciona a la concertación de fines entre los miembros de la organización educativa para establecer y alcanzar objetivos comunes ligados a la enseñanza de calidad y el aprendizaje significativo. Para llevar a cabo esta estrategia, se ve necesario que se establezcan espacios de diálogo entre docentes para concertar sobre lo que se busca enseñar y aprender; buscar e implementar prácticas ligadas a lo concertado; y, finalmente, organizar sistemáticamente los conocimientos que se van obteniendo según áreas.

En relación al liderazgo compartido y de soporte, la **nueva visión de la dirección escolar** hace referencia al establecimiento de acciones específicas y diferenciadas por parte del director. Estas incluyen, primero que todo y como condicional para la siguientes, que el directivo o equipo de gestión elimine prácticas tradicionales de toma de decisiones tipo arriba-abajo, es decir, arbitrarias y sin considerar todas las variables propias del contexto educativo de pertenencia. Hecho esto, será posible que el gestor o equipo se concentre, entre otras cosas, en crear una cultura de aprendizaje para todos, favorecer el desarrollo de liderazgos compartidos, generar condiciones para que se desarrolle una cultura de apoyo y colaboración, asegurar el aprendizaje de estudiantes y docentes; y favorecer la autorreflexión e investigación.

Relacionado a lo anterior, el **empoderamiento docente**, o promoción del liderazgo docente, puede llevarse a cabo. En este caso, la estrategia busca que se asignen roles – con diferentes niveles de responsabilidad – entre los docentes, para el desarrollo de actividades pedagógicas y de gestión. De esta forma, el docente no solo tomará consciencia sobre la importancia de la distribución de funciones, sino que también verá incrementadas sus competencias como confianza en sus propias habilidades.

En lo que respecta a la práctica profesional compartida y unificada, se integran estrategias como las **reuniones habituales**. Esta describe una discusión constructiva entre docentes sobre buenas prácticas y acciones de mejora para la organización educativa. Al desarrollarse la misma, se busca contextualizar prácticas, establecer y reforzar el compromiso de toda la comunidad educativa con los fines de la organización y asegurar medios y caminos para que los estudiantes realmente aprendan. Asimismo, hay que tener presente que esta estrategia debe convertirse en un hábito, ser parte clave del aprendizaje docente y ser un medio de sistematización de los intercambios entre profesores.

Por su parte, **el trabajo colaborativo eficiente entre docentes** brinda una propuesta de pasos que asegura que los docentes desarrollen un verdadero trabajo colaborativo. Esta secuencia incluye: Identificación de necesidades de aprendizaje de los estudiantes, priorización de necesidades, determinación del programa o estrategia para cubrir estas necesidades, clarificación de requisitos de formación



docente para desarrollar eficientemente la estrategia o programa en cuestión, determinación de qué o cómo se van cubrir estas necesidades, desarrollo de la formación docente, implementación del programa o estrategia para los estudiantes, medición del impacto del programa o estrategia, selección de nuevas necesidades de aprendizaje y consecuente repetición del ciclo.

Para el aprendizaje colectivo y reflexivo se presentan dos estrategias. Primero, los **programas de desarrollo profesional docente** guardan relación con el desarrollo de programas específicos para incrementar la competencia docente. Esto implica el diseño y la aplicación de un programa de formación continua que esté basado en las necesidades de los docentes, que sea intensivo y colaborativo, y tenga como principal objetivo, mejorar el desempeño que alcanzan los docentes de la organización educativa.

Por otro lado, las **evaluaciones periódicas de los resultados de los estudiantes** buscan identificar el estado de los aprendizajes y prácticas educativas más efectivas. Este proceso implica primero desarrollar una investigación de resultados para identificar y, evidentemente, compartir aquellas mejores prácticas docentes que llevan a los más altos resultados de aprendizaje, para luego optimizar los programas de desarrollo profesional incluyendo dichas prácticas, y de esta forma se establezcan mejoras en la organización educativa.

Por último, y en referencia a las condiciones de soporte, es importante primero asegurar la **suficiencia de recursos logísticos** necesarios para que se desarrollen, a un nivel óptimo, las diferentes acciones en la organización educativa.

Junto con ello, el **clima escolar propicio** es de importancia capital. Esta estrategia implica que se asegure la confianza, honestidad y respeto a nivel formal e informal en la organización; se promueva altos niveles de confianza entre los docentes, para facilitar la solicitud de ayuda y la absolución de dudas; se genere respeto para todos los profesores, lo cual lleve al incremento de la participación y la expresión de sugerencias; y se fomente un ambiente de trabajo en donde todas las preguntas e ideas sean bien escuchadas y recibidas.

REFERENCIAS

- Alzayed, Z., & Alabdulkareem, R. (2021). Enhancing cognitive presence in teacher's professional learning communities via reflective practice. *Journal of Education for Teaching*, 47(1), 18-31. <https://www-tandfonline-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/pdf/10.1080/02607476.2020.1842134>
- Amuchástegui, G., Del Valle, M., y Renna, H. (2017). *Reconstruir sin ladrillos. Guías de apoyo para el sector educativo en contextos de emergencia*. UNESCO. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Guia_completa_educacion_emergencias.pdf
- Arriaga, R., y Gómez, M. (2014). Estrategias de gestión del conocimiento para generar ventajas competitivas en pequeñas y mediana empresas en el estado de México. *Gestión y estrategia*, (46), 55-71. <https://core.ac.uk/download/pdf/48395029.pdf>



- Blacklock, P. (2009). *The five dimensions of professional learning communities in improving exemplary Texas elementary schools: A descriptive study*. (Doctoral dissertation, University of North Texas). UNT Digital Library. https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc12084/m2/1/high_res_d/dissertation.pdf
- Bolívar, A. (2008). *Otra alternativa de innovación, las comunidades profesionales de aprendizaje*. Conferencia presentada en el XIII Congreso de UECO (Unión Española de Cooperativas de Enseñanza), Gijón, España. https://www.researchgate.net/publication/286060811_Otra_alternativa_de_innovacion_las_comunidades_profesionales_de_aprendizaje
- Brodie, K. (2021). Teacher agency in professional learning communities. *Professional Development in Education*, 47(4), 560-573. <https://www.tandfonline-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/pdf/10.1080/19415257.2019.1689523>
- Budgen, Z. (2017). Professional Learning Community: A Cluster School Approach. *Leading and Managing*, 23(2), 43-54. <http://web.a.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=dc2d59cef4da-4ba1-bd72-7b3512c4bdf5%40sessionmgr4007>
- Chen, L. (2020). A historical review of professional learning communities in China (1949-2019): some implications for collaborative teacher professional development. *Asian Pacific Journal of Education*, 40(3), 373-385. <https://www.tandfonline-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/pdf/10.1080/02188791.2020.1717439?needAccess=true>
- Diehl, D. (2020). The multiplexity of professional learning communities: exploring the co-evolution of teacher social networks. *Research Papers in Education*, 35(5), 623-639. <https://www.tandfonline-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/pdf/10.1080/02671522.2019.1615115>
- Domingo, J., Bolívar, R., Rodríguez, S., y Bolívar, A. (2020). Professional Learning Community Assessment-Revised (PLCA-R) questionnaire: translation and validation in Spanish context. *Learning Environments Research*, (30), 347-367. <https://link-springer-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/content/pdf/10.1007/s10984-020-09306-1.pdf>
- Elboj, C., y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27417306.pdf>
- Feldman, J. (2020). The role of professional learning communities to support teacher development: A social practice theory perspective. *South African Journal of Education*, 40(1), 1-8. <http://web.a.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=c9be2900-5180-4c8a-ab56-bb0909c65383%40sdc-v-sessmgr01>
- Feldman, J., & Fataar, A. (2014). Conceptualizing the setting up of a professional learning community for teachers' pedagogical learning. *SAHJE*, 28(5), 1525-1540. <https://www.researchgate.net/publication/319096530>



[Conceptualising the setting up of a professional learning community for teachers%27 pedagogical learning](#)

- Flores, M., Bailey, J., y Mortera, L., (2021). Comunidades profesionales de aprendizaje en escuelas públicas mexicanas: Explorando su desarrollo. *Educación XXI*, 24(2), 283-304. <http://web.b.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=05942765-03e6-4a20-b489-26dde6b1007e%40pdc-v-sessmgr01>
- Guirao, S. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Ene*, 9(2). https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1988-348X2015000200002
- Hipp, K., & Huffman, J. (2003). *Professional Learning Communities* (Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement. Sydney, Australia. <https://eric.ed.gov/?id=ED482255>
- Hipp, K., Huffman, J., Pankake, A., y Olivier, D. (2008). Sustaining professional learning communities: Case studies. *J Educ Change*, (9), 173-195. <https://eric.ed.gov/?id=EJ796066>
- Ho, J., Ong, M., & See Tan, L., (2020). Leadership of professional learning communities in Singapore schools: The tight-loose balance. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(4), 635-650. <https://journals-sagepub-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/pdf/10.1177/1741143219833698>
- Hord, S. (1997). *Professional learning communities: Communities of inquiry and improvement*. Texas: Southwest Educational Development Laboratory. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410659.pdf>
- Huijboom, F., Van Meeuwen, P., Rusman, E., & Vermeulen, M., (2020). How to enhance teachers' professional learning by stimulating the development of professional learning communities: operationalizing a comprehensive PLC concept for assessing its development in everyday education practice. *Professional Development in Education*, 46(5), 751-769. <https://www-tandfonline-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/pdf/10.1080/19415257.2019.1634630>
- Huijboom, F., Van Meeuwen, P., Rusman, E., & Vermeulen, M., (2021). Keeping track of the development of professional learning communities in schools: the construction of two qualitative classification instruments. *Professional development in education*, 47(4), 667-683. <https://www-tandfonline-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/pdf/10.1080/19415257.2020.1731571>
- Kamarudin, I., Rosnah, I., & Siti Hajar, K. (2021). Development of professional learning communities model using Fuzzi Delphi Approach. *TEM Journal*, 10(2), 872-878. <http://web.a.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=9389853b-fe08-43c4-8dff-05259f12534b%40sdc-v-sessmgr02>
- Krichesky, G., y Murillo, J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE*.



Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9(1), 65-83. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55118790005.pdf>

- Kruse, S., & Seashore, K. (1993). *An emerging framework for analyzing school-based professional community*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED358537.pdf>
- Lee, S. (2020). Analysis of the Effect of School Organizational Culture and Professional learning Communities on Teacher Efficacy. *Integration of Education*, 24(2), 206-217. <http://web.b.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=e3533b43-bf4f-4fd3-8783-0199cf6c9761%40pdc-v-sessmgr03>
- Little, J. (1990). Teachers as colleagues. En A. Lieberman (Ed.), *Schools as collaborative cultures*, (p. 165-193). Falmer Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED333064>
- Lustrea, A., & Crasovan, M. (2020). The specificity of professional learning communities in Romania. *Journal of Education Sciences*, 2(42), 38-55. <http://web.a.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=a74748e2-8dfd-4ceb-8578-f82dc7cd2fcf%40sessionmgr4006>
- Malpica, F. (2018, Julio 5). Comunidades profesionales de aprendizaje: ¿clave de cambio? Educación. Diálogo informado sobre políticas públicas. <https://www.educacionperu.org/comunidades-profesionales-aprendizaje-clave-del-cambio/>
- MINEDU (2014) *Marco del buen desempeño del directivo. Directivos construyendo escuela*. Lima: Ministerio de Educación. http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf
- MINEDU (2016) *Marco de buen desempeño docente. Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*. Lima: Ministerio de Educación. <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- MINEDU (2020) *Resolución Viceministerial N°273-2020*. Lima: Ministerio de Educación. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1486918/RVM%20N%C2%B0%20273-2020-MINEDU.pdf.pdf>
- Monarca, H., y Manso, J. (2015). Desarrollo profesional docente en el discurso de los organismos internacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, (26), 171-189. https://www.researchgate.net/publication/291388510_Desarrollo_profesional_docente_en_el_discurso_de_los_organismos_internacionales
- Morales, S., y Morales, O. (2020). Viabilidad de comunidades profesionales de aprendizaje en sistemas educativos de bajo desempeño. *Educación y Educadores*, 23(1), 1-22. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/9736>



- Murillo, J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-22. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110206.pdf>
- OECD. (2020). *Guía del profesorado TALIS 2018 Volumen II*. http://www.oecd.org/education/talis/TALIS-Gu%C3%ADa-del-profesorado-TALIS-2018-Vol-II_ESP.pdf
- Owen, S. (2015). Teacher professional learning communities in innovate contexts: “ah hah moments”, “passion” and “making a difference” for student learning. *Professional development in Education*, 41(1), 57-74. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/9736>
- Qian, H., & Walker, A. (2021). Creating conditions for professional learning communities (PLCs) in schools in China: the role of school principals. *Professional Development in Education*, 47(4), 586-598. <https://www.tandfonline-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/pdf/10.1080/19415257.2020.1770839>
- Riggins, C., & Knowles, D. (2020). Caught in the trap of PLC lite: Essential steps needed for implementation of a true professional learning community. *Education*, 141(1), 46-54. <http://web.a.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=0a19e951-9f52-435f-8a98-4c59de42df02%40sessionmgr4006>
- Rodríguez, J. (2012). Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado. *Tendencias pedagógicas*, (19), 67-86. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2002>
- Schaap, H., y de Bruijin, E. (2017). Elements affecting the development of professional learning communities in Schools. *Learning Environ Res*, (21), 109-134. <https://link-springer-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/article/10.1007/s10984-017-9244-y>
- Schechter, C. (2012). The professional learning community as perceived by Israeli schoolsuperintendents, principals and teachers. *Int Rev Educ*, (58), 717-734. <https://www-jstor-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/stable/pdf/23352409.pdf?refreqid=excelsior%3Af9beb4cae45ef1adb82c6ab883992a57>
- Sigurðardóttir, A. (2010). Professional learning community in relation to school effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5), 395-412. <https://www-tandfonline-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/pdf/10.1080/00313831.2010.508904?needAccess=true>
- Sjoer, E., & Meirink, J. (2016). Understanding the complexity of teacher interaction in a teacher professional learning community. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 110-125. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619768.2014.994058?journalCode=cete20>



- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the Literature. *Journal of Educational Change*, (7), 221-258. <https://www.researchgate.net/publication/226457350> Professional Learning Communities A Review of the Literature.
- UNESCO (2019). Fortalecimiento del estado de derecho mediante la educación. Guía para los encargados de la formulación de políticas. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://www.unodc.org/documents/e4j/UNESCO/UNODC-UNESCO_Guide_for_Policymakers_Spanish.pdf
- Vásquez, S. (2011). Comunidades de práctica. *EDUCAR*, 47(1), P. 51-68. <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130836004.pdf>
- Ver Loren, J. (2019). Thinking together changes the educational experiences, provision and outcomes for SEND pupils – professional learning communities enhancing practice, pedagogy and innovation. *Support for Learning*, 34(3), 290-311. <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/epdf/10.1111/1467-9604.12263>
- Wennergren, A., & Blossing, U. (2017). Teachers and students together in a professional learning community. *Scandinavian Journal of Education Research*, 61(1), 47-59. <https://www-tandfonline-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/pdf/10.1080/00313831.2015.1066441?needAccess=true>
- Zhang, J., & Yuan, R. (2020). How can professional learning communities influence teachers' job satisfaction? A mixed-method study in China. *Teachers and Teaching*, (23), 229-247. <https://www-tandfonline-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/pdf/10.1080/13540602.2020.1806049>
- Zheng, X., Hongbiao, Y., & Liu, Y. (2021). Are professional learning communities beneficial for teachers? A multilevel analysis of teacher self-efficacy and commitment in China. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(2), 197-217. <https://www-tandfonline-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/pdf/10.1080/09243453.2020.1808484>



CAPÍTULO 7

Reconsiderando la visión del liderazgo: un acercamiento al liderazgo distribuido

*Carolina Cecilia Tejero Chávez*¹⁴

INTRODUCCIÓN

A lo largo de los años, el concepto de liderazgo ha sido debatido y constantemente revisado. En definitiva, este liderazgo es de suma importancia, puesto que se traduce en el “motor” que dirige la gestión de la organización educativa. Este motor es el norte que marcará el camino a partir del cual se llevarán a cabo acciones que permitirán el óptimo desarrollo de la escuela.

Pero ¿qué aspectos son los que se están considerando para ejecutar el liderazgo en las instituciones educativas? Es trascendental que el liderazgo sea concebido desde las exigencias que se presentan en la educación actual. Al respecto, en el campo internacional, se evidencia la consideración de fomentar una educación de calidad (Unesco, 2011) desde la elaboración del documento orientador del Manual de Gestión para Directores de Instituciones Educativas.

Entonces, ¿cómo se puede lograr una educación de calidad desde la gestión del liderazgo? Esta interrogante nos lleva a pensar en el contexto de la escuela y centrarnos en la manera que se enmarca el liderazgo. En ese sentido, comúnmente se ha trasladado la idea de liderar de manera exclusiva al director, siendo éste la única persona que tenía la posibilidad de tomar decisiones. Pero, ¿es realmente el

¹⁴ Egresada de la Pontificia Universidad Católica del Perú en la carrera de Educación Inicial. Dedicada a la enseñanza desde la filosofía Reggio Emilia y el Socioconstructivismo, con 12 años de experiencia en el trabajo con niños y niñas de 1 a 5 años. Expositora en dos Congresos Internacionales y miembro del grupo de investigación GEDEP. Actualmente me encuentro laborando en el Colegio Aleph, reconocido por su propuesta pedagógica innovadora. Grado de Magíster con mención en Gestión de la Educación.



directivo el único actor de la organización educativa que está en la capacidad de llevar a cabo el liderazgo?

En definitiva, debemos partir de la idea que el rol que cumple el director en la escuela es vital para su funcionamiento, sin embargo, tomando en cuenta los desafíos educativos que se presentan, es necesario reconsiderar la visión que se tiene del liderazgo desde un enfoque que promueva la participación activa de todos los actores de la organización educativa. Esta participación debe traducirse en la posibilidad que brinde el directivo para que, por ejemplo, los docentes sean capaces de tomar decisiones, reflejándose de esta manera, la promoción de su liderazgo.

Considerando, entonces, todo lo descrito anteriormente, el presente capítulo tiene como propósito dar un marco referencial del liderazgo distribuido a partir de la descripción del concepto, características e importancia. Asimismo, se presentan los aportes que desarrollan los estudios recientes en cuanto a este tipo de liderazgo, así como se detallan las estrategias que necesitan ser consideradas en la escuela para ejecutar el liderazgo distribuido.

Conceptualización del liderazgo distribuido

Para entender el liderazgo distribuido, es importante primero marcar la diferencia entre el término distribuir y delegar, puesto que, usualmente, ambos pueden confundirse o creerse que son semejantes. En ese sentido, este estilo de liderazgo no se refiere a la acción de delegar las tareas entre todos los miembros de la escuela, sino el lograr la integración de las actividades que cada uno realice con miras a hacer frente y desarrollar los cambios necesarios para el mejoramiento de la organización educativa. Lo anteriormente mencionado, nos da la idea de considerar los roles de forma colectiva (tanto de los profesores, director, padres de familia, alumnos y el personal de apoyo), tomando en cuenta que todos los aportes son trascendentales para el logro de los objetivos en la escuela y que no sólo “recae” la responsabilidad al directivo.

Esta forma de concebir el liderazgo, de alguna manera, “rompe los esquemas” de lo que comúnmente se piensa que engloba el concepto, limitándose al rol que cumple el director como el único actor que influye de manera directa en el liderazgo de la organización educativa. Y, por ende, quien solamente está en posibilidades de ejecutar acciones en la escuela. Al respecto, nos preguntamos entonces ¿en qué se enmarca el liderazgo distribuido?

Con relación a esta percepción más colectiva, es que se enmarca al liderazgo distribuido desde las interacciones que surgen entre las personas de la escuela, conformando una especie de red que se conecta para llevar a cabo objetivos específicos (Gronn, citado en Bagwell, 2019). De esta manera, es que se va logrando un trabajo más colaborativo, que permite movilizar a los demás hacia un camino en común, abandonando la idea de centrar los esfuerzos, de forma exclusiva a una sola persona, al director. Así, por ejemplo, un grupo de profesores por iniciativa propia decide convocar a los padres, alumnos y personal de apoyo para crear más espacios en la escuela que contribuyan al intercambio entre estudiantes de diversos niveles, sin esperar acciones específicas tomadas desde la dirección.



En este proceso se generan las condiciones que permiten la extensión del poder hacia todos los miembros de la comunidad educativa, reforzando su capacidad para ejercer el liderazgo. Interesante notar cómo se enfatiza en la idea de una construcción progresiva, impulsada por la función crítica y determinante que debe tener el directivo de la escuela, para posibilitar el desarrollo de cada integrante que forma parte de la escuela, desde los valores establecidos y construidos de manera conjunta.

Tomando en cuenta entonces lo mencionado en líneas anteriores, se puede concluir que el liderazgo distribuido se va conformando desde dichas interacciones, pero reconociendo el rol que tiene el director en la organización educativa para contribuir y proporcionar las condiciones para que ese liderazgo se traslade a todos los miembros de la escuela, y se valore el aporte de cada uno. Por ejemplo, el dar oportunidad a que el equipo de apoyo elabore un plan de loncheras saludables en coordinación con un nutricionista que asesora a la escuela. Se evidencia en este ejemplo cómo se reconoce a cada miembro como un ser dotado de una gran capacidad humana, considerado como pieza clave en la escuela.

Pero ¿qué otros elementos se deben tomar en cuenta para lograr el liderazgo de los miembros de la comunidad educativa? Al respecto, es muy importante que el directivo motive constantemente a las personas que son parte de la institución educativa y les brinde la confianza para enfrentarse a los cambios desde la colaboración de todos como una comunidad (Moral, Amores y Ritacco, 2016). En ese sentido, poder trabajar en la concepción del cambio como una oportunidad de mejora, empezando por el director, puede aportar considerablemente al desarrollo de esta confianza.

Sumado a ello, es necesario que se tenga claridad sobre el significado de organización que comprenden todos, que implica una mirada que va más allá de los intereses personales que tiene cada uno, y que conlleva a pensar en los rumbos a los que se dirige la escuela desde una concepción que potencie la capacidad de todos para ejercer liderazgo.

Entonces, la idea de potenciar el liderazgo se alimenta de la energía que deben tener todos los integrantes de la escuela como grupo y la consideración de las perspectivas y capacidades que poseen (Portalanza, 2013). Así, por ejemplo, el equipo de profesores puede organizarse de manera autónoma para gestionar cambios en las estrategias de enseñanza, incluyendo la participación del portero y personal administrativo, quienes pueden compartir con los estudiantes sus conocimientos acerca del tema que se está trabajando. Se asume, entonces, que el liderazgo distribuido se sustenta desde una acción en conjunto, que a su vez permite proyectar la imagen de escuela que se quiere alcanzar.

Complementando lo anterior, se refleja claramente la participación de la totalidad de los miembros de la organización educativa de forma activa con el acompañamiento constante y guía del directivo, fundamentado en una relación cercana que va más allá de la mera disposición de roles y funciones (Sepúlveda y Aparicio, 2017).

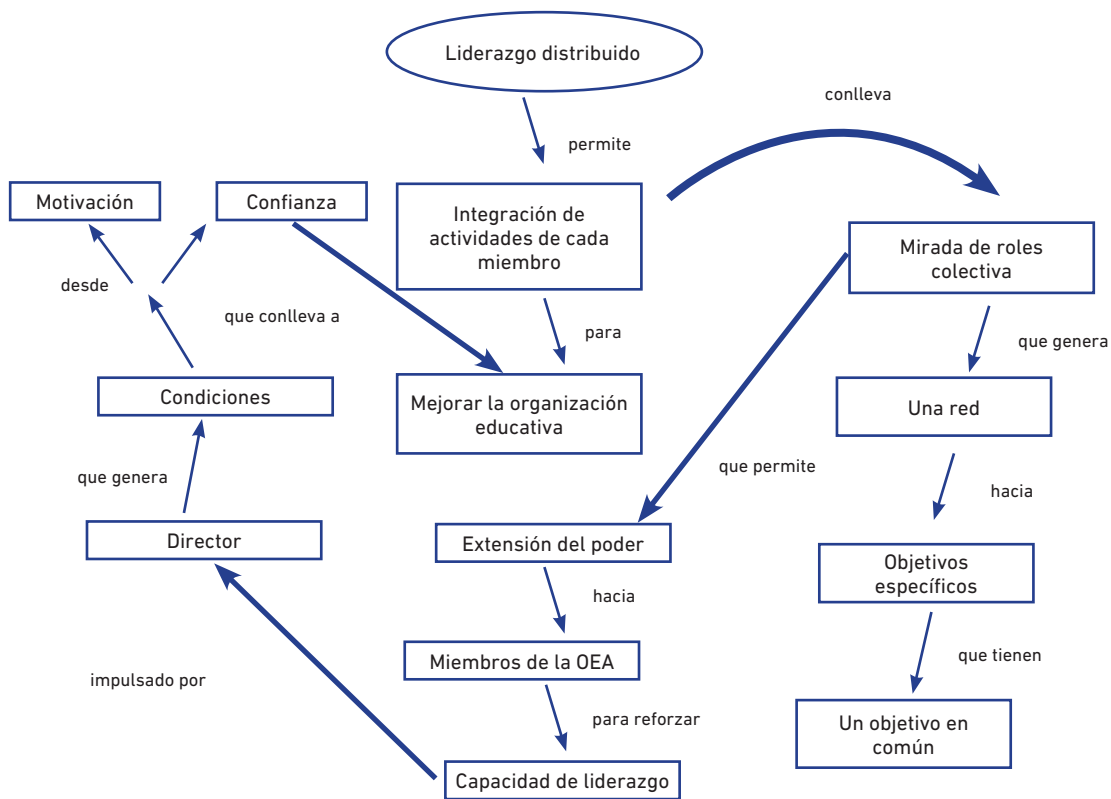
En definitiva, este tipo de liderazgo distribuido demanda mucho esfuerzo, una constante revisión que no se fundamenta en la mirada de un individuo sino de un colectivo que se enriquece entre sí: desde la consideración de sus opiniones, toma de decisiones compartida y compromiso desde el interés común, para contribuir



favorablemente a la escuela. Se pone en evidencia el gran desafío que tiene el director para dejar de lado el aspecto burocrático o más jerárquico, y sumarse como un actor más de la gran comunidad educativa. En ese sentido, es importante que como parte de este desafío, el directivo pueda poner en práctica la capacidad de confiar en su equipo y erradicar la idea de perder poder.

Considerando entonces lo descrito, el liderazgo distribuido contribuirá a “preparar nuevos ciudadanos que puedan desenvolverse en un ambiente dinámico, con capacidades para integrarse y trabajar en grupos interdisciplinarios” (Sepúlveda 2017, p.2). De esta manera, se apuesta por el desarrollo de seres humanos que estén preparados para trabajar en equipo y superar en conjunto cualquier desafío que se presente en la organización educativa.

Figura 1. Aspectos vinculados al liderazgo distribuido



Nota. Elaboración propia.

Características del liderazgo distribuido

Como parte de la revisión del concepto de liderazgo distribuido se hace necesario poder describir sus características y de esta manera, tener un panorama más amplio.



En ese sentido, los autores se han detenido a mencionar algunos elementos que forman parte de este liderazgo y que, en suma, dan como resultado la consideración de tres características que exponen García (2010) y Lahtero, Ahtiainen, Lang (2019):

a) El liderazgo distribuido se enfoca en la idea de una red:

Para comprender esta primera característica, nos hacemos la pregunta ¿qué nos invita a pensar la palabra red? Efectivamente, este término hace mención a pensar de forma colectiva, desde la interacción entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Asimismo, resalta cómo es que se va construyendo, tejiendo desde las iniciativas del grupo y sus fortalezas, una mejora para la organización educativa y un aprendizaje para los miembros que están a partir de esta interacción como: docentes, padres, alumnos, director y personal de apoyo (Pearce y Conger, citados en Leithwood, 2009). Por ejemplo, como parte de las exigencias actuales y potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje, se puede promover en la escuela el uso de la tecnología como una herramienta formativa que puede ser empleada por los docentes, padres y alumnos. De hecho, esta característica pone de manifiesto el valor que se le proporciona a las acciones en conjunto en comparación a las que son de carácter más individual.

b) El liderazgo distribuido implica una ampliación del liderazgo:

Como bien se sabe, al hablar de liderazgo se nos viene a la mente la imagen del director como la autoridad máxima de la escuela y en quien recae la función de liderar a las demás personas que son parte de ella. Sin embargo, desde este enfoque más distribuido, esta figura cambia y se otorga también la posibilidad a que los miembros de la comunidad educativa puedan adquirir ese liderazgo.

Considerando lo antes mencionado, actores como por ejemplo, el personal de apoyo puede reunirse en conjunto para reorganizar los horarios de atención a los alumnos en el comedor de la escuela y tomar decisiones acerca de ello. En ese sentido, es importante que tengan en cuenta que las decisiones consideradas puedan aportar a la comunidad y sean comunicadas a todos. Se refleja entonces, que es innecesario centrar el liderazgo exclusivo al directivo, que en ocasiones puede reflejarse en una especie de jerarquía de poder en la escuela y se generan condiciones para que los otros miembros puedan participar de manera activa en la organización de la institución.

c) El liderazgo distribuido considera al conocimiento una cualidad de muchos:

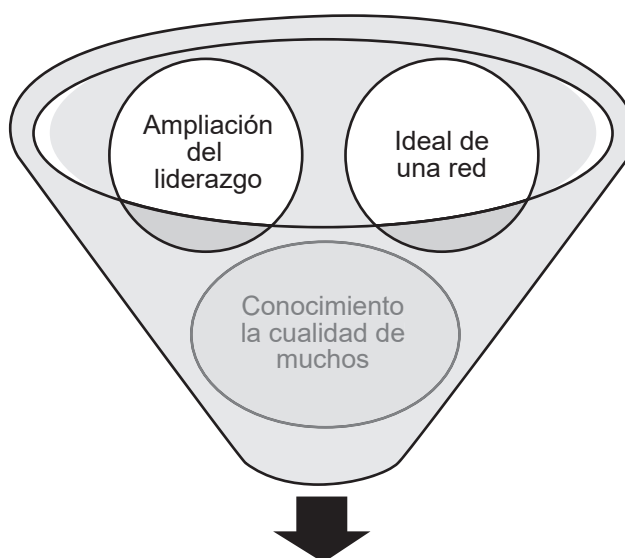
Sugiero partir de la pregunta: ¿qué implica la consideración del conocimiento desde la perspectiva de muchos? Definitivamente, esta característica se enfatiza en la misma línea de no enfocar necesariamente el liderazgo hacia el director de la escuela. Pero, en este caso, es la visión que se debe tener del conocimiento, a partir de la cual, a todos los miembros de la comunidad educativa se les brinda la posibilidad de aportar desde su especialidad e ir enriqueciendo este conocimiento. Así, por ejemplo, el equipo docente puede reunirse para elaborar los contenidos curriculares desde una mirada más integradora, la cual implica que no sólo se organicen por especialidades, sino que todos tengan la posibilidad de aportar desde su experiencia y conocimiento.



La idea es darle valor a lo que cada persona que forma parte de la escuela contribuya, reflejándose esta propuesta de enfatizar una mirada compartida.

Finalmente, se puede reconocer como las características de este liderazgo apuntan al trabajo en conjunto y a la valoración de la escuela como una comunidad, en la que todos sus miembros son herramientas clave para lograr el surgimiento de la organización educativa.

Figura 2. Características del liderazgo distribuido



Características del liderazgo distribuido

Nota. Elaboración propia.

Importancia del liderazgo distribuido

Frente al contexto del liderazgo distribuido, es inevitable considerar cuál es su importancia, sobre todo en lo referente al campo educativo. Al respecto, según lo recogido por los autores se menciona lo siguiente:

Este tipo de liderazgo se enmarca en un contexto que permite desarrollar una práctica en donde conviven todos los actores de la escuela como son: el director, los alumnos, los docentes, los padres de familia y el personal de apoyo. Por este motivo, al considerar la totalidad de sus miembros, se brinda la posibilidad de otorgarles autonomía para poder llevar a cabo sus actividades, pero desde una mirada colectiva, que ponga énfasis en la constante interacción que debe haber entre ellos para construir en conjunto. Por ejemplo, en la escuela se puede promover reuniones en las que no sólo participen el director y el equipo docente, sino también el personal de apoyo, quienes puedan aportar sus ideas en torno a los cambios que se quieren gestionar en la institución educativa.



Por ello, construir en conjunto también conlleva a valorar a cada uno de los miembros de la comunidad educativa desde el área de especialización que posee (Samancioglu, Baglibel, Erwin, 2020), como una manera de contribuir a la mejora de la organización educativa. Entonces, esta diversidad es vista de forma positiva y de enriquecimiento para la escuela.

De otro lado, retomando el aspecto de la autonomía, se refleja cómo el liderazgo distribuido posibilita la autoeficacia y el desarrollo de las capacidades en el ámbito profesional de los actores de la organización. En definitiva, si se da la oportunidad a los miembros de la escuela de tener liderazgo, participar de manera activa en la toma de decisiones y brindarles poder, desarrollarán su máximo potencial desde su rol, pero sumando a toda la comunidad escolar.

Añadido a ello, se refleja un crecimiento también en el aspecto personal de los integrantes que forman parte de la institución. ¿Por qué se desencadena ello? La respuesta es sencilla y es el reflejo del rol que toma y las condiciones que genera el directivo en este tipo de liderazgo, a partir de las cuales motiva y da confianza a sus miembros (Ortíz, 2017). Así, por ejemplo, este aspecto se refleja cuando el director permite que el equipo docente decida y pueda llevar a la acción proyectos escolares que no se limiten a los espacios del aula, sino que generen experiencias más vivenciales y significativas para los alumnos.

Por otro lado, se pone en evidencia la relevancia del recurso humano en la escuela como un aspecto fundamental que aporta de forma positiva a la calidad de la escuela.

Se puede entonces concluir que, después de todo lo mencionado, el liderazgo distribuido plantea una contribución importante para la organización educativa, puesto que permite congrega a todos los miembros desde sus especialidades, potenciando su crecimiento, brindando poder para liderar en favor de la comunidad educativa, desde el acompañamiento del directivo que crea un ambiente que impulsa en conjunto a alcanzar objetivos comunes que se traduzcan en el mejoramiento de la escuela.

Aportes de las investigaciones sobre el liderazgo distribuido

A lo largo de los años, se ha evidenciado un mayor interés por realizar investigaciones en torno al liderazgo distribuido. En ese sentido, se pone énfasis como plantea Tejero (2020), se pone énfasis en la gestión del directivo en la escuela desde una mirada más integradora y global, lo cual ha conllevado a ampliar la mirada en relación con este liderazgo.

De acuerdo con lo antes mencionado, se ha llevado a cabo la revisión de investigaciones entre los años 2018-2021, que consideran el liderazgo distribuido a partir de distintas variables (Anexo 7).

Haciendo referencia a los estudios de García (2021) y Holguin-Alvarez, Villena-Guerrero, Soto-Hidalgo, Panduro-Ramírez (2020), se resalta el liderazgo del docente desde la posibilidad, por un lado, que se le otorga para brindar liderazgo a sus compañeros, sin la necesidad de depender del directivo, y por otro, de tener mayor accesibilidad a la información relacionada a la organización educativa. De esta manera, se evidencia un mayor protagonismo del docente desde su rol.



Asimismo, Coban y Atasoy (2020) y Muñoz (2020) enfocan este liderazgo docente en el contexto del aula, partiendo de la importancia del trabajo colaborativo entre maestros y con los estudiantes, para generar un buen clima que permita el desarrollo de habilidades de los alumnos y el logro de sus aprendizajes. Se asume, entonces, que el liderazgo se llevaría a cabo no solamente por parte de los docentes, sino también en conjunto con los estudiantes.

De otro lado, la investigación de García-Martínez, Higuera-Rodríguez, Martínez-Valdivia (2018), concluye que el trabajo colaborativo beneficiaría a la mejora de la organización educativa. En ese sentido, se refuerza la idea del liderazgo desde las relaciones que surgen en el aula docente-docente, docente-estudiante. Complementando lo anterior, Gallegos y López (2019) argumentan que hay una relación entre el liderazgo del docente y su compromiso, lo cual tendría como resultado la eficacia en la labor que desempeñan, de una forma colectiva.

También, los estudios señalan el rol del director desde la mirada del liderazgo distribuido. García (2021) y Dampson, Havor y Laryea (2018) conceden al directivo un papel trascendental, puesto que depende de la disposición que posea para otorgar liderazgo y tener una mirada de su rol como promotor de la escuela. Partiendo de ello, se hace necesaria esta disposición para tomar decisiones en conjunto desde una comunicación que fomente la cooperación y la integración de los miembros de la organización educativa. Pero, también es importante acotar que no sólo debe existir una disposición del director, sino que también son los actores de la escuela quienes deben mostrar su interés y “sacarle el jugo” a la oportunidad que se les está otorgando para liderar.

Por otro lado, se evidencian ciertas condiciones que son necesarias tomarlas en cuenta para lograr el liderazgo distribuido en las organizaciones educativas. Al respecto, Dampson, Havor y Laryea (2018) y García (2021) exponen la importancia de considerar el contexto en el que la escuela se encuentra inmersa. En ese sentido, la presencia de desafíos invita a tener un enfoque que conlleve a pensar en acciones pertinentes y contextualizadas para enfrentarlos de la mejor manera; además, de poseer un conocimiento que posibilite actuar desde la práctica.

Ahumada, Maureira y Castro (2019), plantean en su estudio que para llevar a cabo este tipo de liderazgo se requiere un grupo de investigación, de preferencia de la misma escuela, que se encargue de conjugar las habilidades y los conocimientos para lograr que las decisiones que se tomen sean de forma participativa.

Frente a ello, los autores mencionados detallan que en un primer momento también pueda ser necesaria la presencia de un experto que no pertenezca a la organización educativa, para dar mayor claridad a los aspectos que conllevan orientar la gestión de la escuela desde un enfoque distribuido. Todo ello tiene como finalidad lograr la ejecución de este tipo de liderazgo de una manera que sea sostenible a través del tiempo.

Complementando lo descrito en los párrafos anteriores, Lusquiños (2019) resalta cómo es que el liderazgo distribuido genera aspectos positivos en la escuela que se traducen en el mejoramiento y fortalecimiento, y por consiguiente, en el logro de los aprendizajes de los alumnos.

Además, las investigaciones desarrollan las acciones que las organizaciones educativas deben llevar a cabo en lo que respecta al liderazgo distribuido. Dampson,



Havor y Laryea (2018) hacen evidente la distribución de responsabilidades para toda la comunidad educativa con la finalidad de lograr la mejora en la escuela. En definitiva, este tema pone en cuestión la idea de centrar la responsabilidad únicamente en el directivo sólo por el hecho de ser la máxima autoridad de la escuela.

Al respecto, otorgar este tipo de responsabilidades conlleva a, como plantean Ahumada, Maureira y Castro (2019), promover la cohesión como grupo en donde se dé valor a las ideas, pero también a la experiencia de cada uno. En otras palabras, el reconocimiento de todos los miembros de la escuela como actores que pueden influir y contribuir de manera directa con el mejoramiento de la escuela desde el desarrollo de una cultura colaborativa.

De otro lado, hay acciones que se relacionan con los docentes en la organización educativa. Como postulan Queupil y Montecinos (2020) el liderazgo distribuido proporciona una forma de organización en la escuela, que no sólo se plasma de manera formal, sino que requiere hacerse evidente en la práctica, sobre todo en los espacios de interacción entre docentes y en el desarrollo de su práctica. En suma, si bien se da valor a toda la regulación que se detalla en los documentos de las escuelas para el desarrollo de una gestión desde un enfoque distribuido, es en la acción donde realmente se evidencia su cumplimiento.

Añadido a ello, García-Martínez, Higuera-Rodríguez, Martínez-Valdivia (2018) mencionan la necesidad de empoderar a los docentes, permitiéndoles liderar en la escuela, y de esta manera, fortalecer su capacidad profesional. Estos aspectos, tendrán efectos positivos, tanto para la organización educativa como para la relacionado a la calidad que puede ofrecer a la comunidad de estudiantes.

Finalmente, a lo largo de este apartado se ha puesto en evidencia la importancia que se le otorga al liderazgo distribuido en las escuelas y a su constante estudio para continuar contribuyendo a su conocimiento y difusión como una práctica que, si bien contempla retos, genera muchos beneficios para una óptima gestión de las organizaciones educativas. Esta gestión se traduce en la posibilidad que tienen los diversos actores de la escuela de ejercer el liderazgo, fomentándose la colaboración y la integración para contribuir al logro del bien común.

Estrategias que permiten el liderazgo distribuido

En el presente apartado se desarrollan las estrategias que se sugieren tomar en consideración para poder llevar a cabo una gestión educativa desde el enfoque del liderazgo distribuido. A continuación, se detalla en qué consiste cada una para alcanzar mayor comprensión al momento de ejecutarlas en las instituciones educativas.

- a) Promoción de la participación de todos los miembros de la organización educativa desde diversos aspectos. Dambrauskiené (2018), plantea que, para lograr esta participación, se hace necesario incluir a todos los actores de la escuela en el proceso de toma de decisiones. En ese sentido, se evidencia cómo, por ejemplo, los cambios que se desean ejecutar en relación con la metodología de la organización puedan ser revisados también por el equipo docente en conjunto con la coordinación y dirección.



Con respecto a la toma de decisiones, debe ir acompañada por una comunicación que se fundamente en un aprendizaje mutuo entre los miembros de la escuela. Es decir, que desde el rol que desempeña cada uno se puede resaltar sus aportes para crear de forma colectiva y así tener una mirada más integral de los objetivos que se quieren lograr.

Sumado a lo anterior, para poder permitir la participación de todos, se necesita que el directivo, desde su rol, sea capaz de percibir este liderazgo distribuido como una oportunidad y no como una pérdida de poder. En otras palabras, se sigue reconociendo al director como la máxima autoridad, pero también es trascendental que genere espacios donde los otros miembros de la escuela tengan un rol activo en lo que concierne a la gestión de la organización educativa.

- b) Formación de los directores desde una visión más integradora. A lo largo de los años, se han presentado retos y desafíos en la educación que requieren modificaciones sustanciales en lo que respecta al rol del directivo. En ese sentido, Fonsén (2013) propone que los directores de las escuelas deben ser personas competentes que tengan la capacidad de promover en los docentes, por ejemplo, la ejecución de un liderazgo que también incluya aspectos pedagógicos. Ello se traduce en acciones como permitir que los docentes puedan tomar decisiones desde su práctica pedagógica, brindándoles la confianza de poder liderar en sus aulas. También, en contribuir en la organización del equipo docente como un grupo capaz de llevar a cabo cambios en conjunto con la dirección, permitiendo el trabajo más colaborativo.

Es importante, entonces, que el director dé “la batuta” a los docentes, reconociendo y valorando las ideas que pueden aportar para mejorar la escuela, no sólo en términos pedagógicos, sino en la gestión en general. Este aspecto se puede hacer visible, por ejemplo, cuando el equipo de docentes de la escuela brinda alternativas de cómo remodelar los ambientes para una mejor optimización de los espacios y, en suma, sea un beneficio para los estudiantes. Se refleja claramente que quizás no sea una decisión netamente pedagógica, pero que puede tener gran valor, puesto que también se toma en cuenta la experiencia en la generación de propuestas.

- c) Generar la construcción de metas y valores que sean compartidos en la escuela. Para llevar a cabo la gestión de una organización educativa desde un enfoque de liderazgo distribuido, es de vital importancia tener claridad sobre las metas que se quieren alcanzar y los valores que van a ser priorizados en la escuela. Para este propósito, como plantean Heikka y Suhonen (2019) se hace necesario trabajar de manera conjunta a través de espacios de discusión que permitan la elaboración de estos lineamientos. De esta manera, habrá claridad en lo que respecta a los objetivos que se quieren lograr y todos los miembros de la organización educativa se sentirán parte de este propósito, lo que generará acciones hacia una visión en común.

Lo detallado anteriormente beneficia a la escuela como una comunidad, ya que se pondría en evidencia el compromiso de todos sus miembros al sentirse partícipes de esta construcción.

Finalmente, la construcción de todos estos lineamientos conllevará a tener un “norte” que determine las metas que se quieren lograr en cuestión de los aprendizajes de los alumnos.



- d) Fortalecimiento de la capacidad de liderazgo de los miembros de la escuela. Como se mencionó en los párrafos anteriores, el liderazgo distribuido posibilita la participación de los actores de la organización educativa para llevar a cabo la gestión. Sin embargo, Harris (2013) argumenta que no sólo se trata de “acumular” personas que puedan liderar, sino que el directivo es quien requiere desarrollar las capacidades necesarias para que los miembros de la escuela puedan asumir ese liderazgo y, de esta manera, contribuyan a mejorar la calidad educativa.

Pero, entonces ¿cómo se puede llevar a cabo este proceso? En definitiva, demanda al director prestar una especial atención a las personas que por voluntad propia desean asumir ese liderazgo, en el reconocimiento y potenciamiento de las habilidades (personales y profesionales) que favorezcan a la escuela desde una mirada de colectividad.

- e) Brindar confianza a los miembros de la organización educativa. Con la finalidad de gestionar una escuela desde el liderazgo distribuido, es necesario que el director, como mencionan Zare y Nastiezaie (2019), fomente un clima de confianza que tenga como propósito favorecer las buenas relaciones que se establecen entre las personas. En ese sentido, también compartir la ejecución de las responsabilidades conlleva a un compromiso real con la escuela y a formar un sentimiento de autoeficacia, que revaloriza las capacidades de cada uno de los actores de la organización educativa.

Frente a este contexto, es importante resaltar las ganancias que se obtienen en el ambiente de aprendizaje de los estudiantes, al fortalecerse el trabajo en equipo y, de manera transversal, el sentido de pertenencia que posibilita ejecutar acciones en beneficio de la escuela.

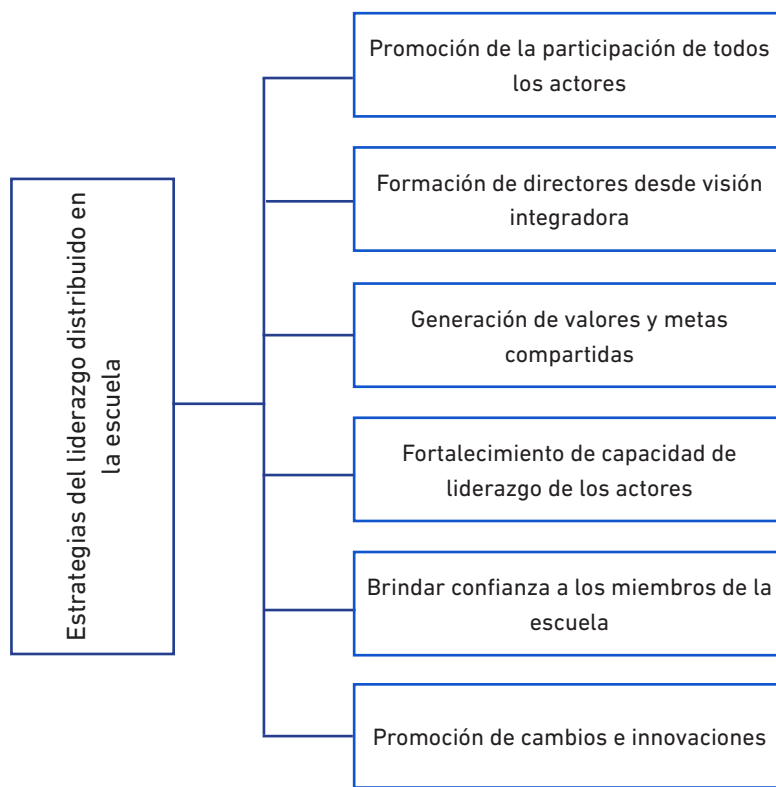
- f) Promoción de cambios e innovaciones en la escuela. Para permitir el desarrollo del liderazgo distribuido en la organización educativa, se debe partir primero por la ejecución de cambios y la incorporación de innovaciones como propone Triegaardt (2013). Es decir, estructurar la escuela desde otros cimientos que no han sido los convencionales, traducidos en cambios que comienzan desde el director hasta las relaciones que se establecen en el contexto del aula.

Asimismo, requiere incorporar nuevos conocimientos que fundamenten las prácticas de liderazgo para lograr la gestión de escuelas que no sólo mejoren, sino que también sean eficaces.

En conclusión, se valora el aporte sustancial del liderazgo distribuido en las organizaciones educativas, desde el desarrollo de estrategias que no sólo se centran en el rol del director, sino que involucran otros aspectos que son necesarios para realmente promover mejoras significativas en la escuela.



Figura 3. Estrategias del liderazgo distribuido



Nota. Elaboración propia.

REFERENCIAS

- Ahumada, L., Maureira, O., y Castro, S. (2019). Fortalecer el liderazgo distribuido en escuelas y liceos mediante indagación colaborativa. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(2), 211-230. https://www.researchgate.net/publication/334246563_Fortalecer_el_liderazgo_distribuido_en_escuelas_y_liceos_mediante_indagacion_colaborativa
- Bagwell, J. (2019). Exploring the leadership practices of Elementary school principals through a distributed leadership framework: a case study. *Educational Leadership and Administration*, 30, 83-103. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1206775>
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, revista internacional de investigación en educación*, 3(5), 79-106. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281023476005>
- Celís, S., y Sánchez, N. (2012). *El liderazgo distribuido en docentes de una institución educativa escolar particular* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/5092>



- Coban, O., y Atasoy, R. (2020). Relación entre liderazgo distribuido, colaboración docente e innovación organizacional. *Revista internacional de evaluación e investigación en educación (IJERE)*, 9(4), 903-911. <https://eric.ed.gov/?q=distributed+leadership&id=EJ1274610>
- Dambrauskienė, D. (2018). Challenges for the distributed leadership development of education institutions in a Hierarchical National Culture. *Sciendo*, 79, 37-53. <https://sciendo.com/article/10.1515/mosr-2018-0003>
- Dampson, D., Havor, F., y Laryea, P. (2018). El liderazgo distribuido, un instrumento para la mejora escolar: el estudio de las escuelas secundarias públicas en Ghana. *Revista de investigación sobre educación y aprendizaje electrónico*, 5(2), 79-85. <https://eric.ed.gov/?q=distributed+leadership&pg=2&id=EJ1173265>
- Días, J., Aparecida, M., Borges, E., y Simoes, R. (2017). Performance and Leadership Style: When do leaders and followers disagree? *Revista Mackenzie Management*, 18(2), 104-129. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-69712017000200104
- Fonsén, E. (2013). Dimensions of Pedagogical leadership in early childhood education and care. *Researching leadership in early childhood education*, 181-192. https://ilrfec.org/wp-content/uploads/sites/67/2014/01/art_10Fonsen.pdf
- Gallegos, V., y López, P. (2019). Influencia del liderazgo distribuido y de la eficacia colectiva sobre el compromiso organizacional docente. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(2), 189-210. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/56464>
- García, I. (2010). Liderazgo distribuido, una visión innovadora de la dirección escolar: una perspectiva teórica. *Revista Omnia*, 16(3), 19-36. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73716205003.pdf>
- García, I. (2017). Innovación educativa desde el liderazgo distribuido: estudio de caso escuela pública española. *Propósitos y representaciones*, 5(1), 205-273. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5904765>
- García, I. (2021). Liderança distribuída em organizaçoes educacionais de Madrid: estudo de caso. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educaçao*, 16(1), 189-209. https://www.researchgate.net/publication/341766450_LIDERANCA_DISTRIBUIDA_EM_ORGANIZACOES_EDUCACIONAIS_DE_MADRID_ESTUDO_DE_CASO
- García-Martínez, I., Higuera-Rodríguez, L., y Martínez-Valdivia, E. (2018). Hacia la implantación de comunidades profesionales de aprendizaje mediante un liderazgo distribuido. Una revisión sistemática. *Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 116-129. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160059007>
- Harris, A. (2013). Distributed leadership: friend or foe? *Educational Management Administration Leadership*, 41(5), 1-16. https://www.researchgate.net/publication/258135609_Distributed_Leadership_Friend_or_Foe/link/559f476a08aeb40ee93c380a/download



- Heikka, J., y Hujala, E. (2013). Early childhood leadership through the lens of distributed leadership. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 68-580. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1350293X.2013.845444>
- Heikka, J., y Suhonen, K. (2019). Distributed pedagogical leadership functions in Early Childhood Education settings in Finland. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 8(2), 43-56. <http://ejournal.upsi.edu.my/index.php/SAECJ/article/view/2794>
- Holguin-Alvarez, J., Villena-Guerrero, M., Soto-Hidalgo, C., y Panduro-Ramírez, J. (2020). Competencias digitales liderazgo distribuido y resiliencia docente en contextos de pandemia. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(4), 38-53. <https://repositorio.utp.edu.pe/handle/20.500.12867/4326>
- Lahtero, T., Ahtiainen, R., y Lang, N. (2019). Finnish principals: Leadership training and views on distributed leadership. *Educational Research and Reviews*, 14(10), 340-348. <https://eric.ed.gov/?q=distributed+leadership&id=EJ1216700>
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Área de Educación Fundación Chile.
- Lusquiños, C. (2019). Prácticas de liderazgo distribuido y mejora escolar. Evaluación de un ciclo de capacitación de directores. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(2), 131-151. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/56453>
- Maureira, O., Moforte, C., y González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles educativos*, 36(146), 134-153. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13232069009>
- Maureira, O., Garay, S., y López, P. (2016). Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas. *Revista Complutense de educación*, 27(2), 689-706. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5531262>
- Moral, C., Amores, F., y Ritacco, M. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria. *Revista Estudios sobre educación*, 30, 115-143. <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/viewFile/4805/4131>
- Muñoz, C. (2020). Estudio de caso único sobre la participación de estudiantes en el aula desde los principios del liderazgo distribuido a través de focus group y entrevista semiestructurada aplicada a estudiantes y docentes. *Estudios Pedagógicos*, 46(3), 167-180. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7818921>
- Ortíz, C. (2017). Ventajas del liderazgo distribuido en instituciones de educación superior. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 8(15), 1-16. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v8n15/2007-7467-ride-8-15-00817.pdf>



- Portalanza, A. (2013). Liderazgo distribuido en equipos de trabajo: una aproximación conceptual. *Revista Universidad empresa*, 15(5), 73-85. <http://www.redalyc.org/pdf/1872/187229746005.pdf>
- Queupil, J., y Montecinos, C. (2020). El liderazgo distribuido para la mejora educativa: análisis de redes sociales en departamentos de escuelas secundarias chilenas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 97-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7325701>
- Rivera, J., y Cavazos, J. (2015). La importancia de la gestión y el liderazgo escolar en las instituciones de Educación Media Superior Tecnológica (CETIS y CBTIS) del estado de Tlaxcala. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 6(11), 1-22. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5280215.pdf>
- Samancioglu, M., Baglibel, M., y Erwin, B. (2020). Effects of distributed leadership on teachers job satisfaction, organizational commitment and organizational citizenship. *Pedagogical research*, 5(2), 1-9. <https://eric.ed.gov/?q=distributed+leadership&id=EJ1249290>
- Sepúlveda, F., y Aparicio, C. (2017). El desafío de los directores de escuelas chilenas: liderando a partir de un enfoque instruccional a un enfoque distribuido. *Revista gestión de la educación*, 7(2), 1-19. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gestedu/article/view/30599>
- Tejero, C. (2020). *El liderazgo de una directora: el caso en una escuela alternativa de Educación Inicial en el distrito de Jesús María* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la PUCP. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/174152>
- Triegaardt, P. (2013). *The role of distributive leadership as strategy to ensure effective schools: a comparative case study within selected South African schools* [Tesis de Doctorado, Universidad de Sudáfrica]. Unisa Institutional Repository (UnisaIR). <http://uir.unisa.ac.za/handle/10500/13101>
- Unesco (2011). *Manual de Gestión para Directores de Instituciones Educativas*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219162>
- Zare, M., y Nastiezaie, N. (2019). The relationship between distributed leadership and work self-efficacy with the mediating role of Academic optimism of the teacher. *The New Educational Review*, 170-178. <https://tner.polsl.pl/e58/a13.pdf>



CAPÍTULO 8

La utopía de la calidad de la educación en la realidad educativa

Rosa Milagro De María Delgado Herrera¹⁵

Quality of schooling denotes two concepts. The first contrasts with years of schooling – it refers to the amount that a student learns over time from attending school, an amount often measured with reading and mathematics test scores. The second might better be called quality of schools—it refers to the extent to which a school’s management, teachers, infrastructure, schedule and other factors improve a student’s learning. The two concepts are related but distinct: a student might repeat grades and receive low test scores while studying under extraordinary teachers in an atmosphere conducive to learning. That student, in other words, may have low quality of schooling, but may attend a good quality school. (Hernandez-Zavala, Patrinos, Sakellariou y Shapiro, 2006, p.1)

INTRODUCCIÓN

La calidad de la educación es un término que tiene múltiples acepciones, “tiende a concebirse como difuso, debido a la subjetividad de los sujetos, los cuales cada uno tiene una idea distinta de lo que puede llegar a significar” (Mosquera, 2018, p.45). Martínez-Iñiguez, Tobón, López-Ramirez y Manzanilla-Granados (2020) coinciden con Hernandez-Zavala, Patrinos, Sakellariou y Shapiro (2006) respecto a la polaridad que existe al reflexionar sobre el significado de la calidad de la educación, pero no solo están de acuerdo en que esta puede ser comprendida como algo que únicamente se puede medir a través de pruebas estandarizadas y/o que están asociadas a las características externas al proceso de enseñanza-

15 Magíster en Educación con mención en Gestión por la PUCP. Licenciada en Educación en la especialidad de Educación Primaria por la PUCP. Miembro del Grupo de Investigación en Gestión Educativa y Desarrollo Profesional Docente (GEDEP) de la PUCP. Coordinadora de la mesa de apoyo docente de la facultad de Estudios Generales Letras de la PUCP. Coordinadora académica del nivel primario de una escuela privada del Callao. Docente de español como segunda lengua en College of the Holy Cross (USA). Co-host del Podcast “Sala de profes: Reflexiones sobre las buenas prácticas docentes” (Facultad de Estudios Generales letras PUCP).



aprendizaje, sino que van más allá, estableciendo que, a pesar de que los cambios ideológicos y de paradigma relacionados a la labor educativa han cambiado, esta polaridad se mantiene.

En la escuela aún prevalecen “sistemas de evaluación de la calidad que no consideran la participación de la comunidad educativa y, lo más importante, la enseñanza-aprendizaje que proporcionan los sistemas educativos no corresponde con los retos y demandas que presenta la sociedad del conocimiento” (Hernández, et al, p.236). Esta última percepción nos permite identificar, entonces, que la educación ha pasado de verse como una herramienta para la formación centrada en los contenidos, a percibirse como un fin máximo.

En la sociedad de la información en la que vivimos es visible el tránsito experimentado de una perspectiva de manejo del conocimiento conceptual como foco de calidad de la educación hacia un enfoque más complejo (competencias, habilidades, destrezas, etc.). En tal sentido, es interesante observar la contraposición de planteamientos como los siguientes:

- Por un lado, autores como Carriazo, Perez y Gaviria (2020) demuestran que este es un lineamiento claro, que la calidad de la educación debe enfocarse en “la formación de ciudadanos integrales con una alta formación en valores, con respeto hacia el bien ajeno y en procura de principios sociales como la convivencia y la paz. (...) genera grandes oportunidades de progreso para la sociedad en sí misma y, por ende, para todo el país” (p.89).
- Por otro lado, autores como Martínez-Iñiguez, Tobón, López-Ramirez y Manzanilla-Granados (2020) plantean que en la práctica se sigue centrando en la demostración de “resultados académicos y descuida los procesos asociados a la formación integral y de vinculación con la sociedad” (p.235).

Ello se debe a que ésta, al igual que muchos términos del ámbito educativo, ha sido incorporada desde su símil en el ámbito de los negocios, donde se centraba según Mosquera (2018) “en la producción de diferentes productos” (p.46). A pesar de ello, el progreso logrado en la adecuación del término al área educativa es bastante prometedor puesto que teóricamente se ha expandido su impacto, y poco a poco –con estudios como este– se irá promoviendo una mejor y mayor contextualización y apropiación de los términos y prácticas de calidad.

Debido a la vigencia y necesidad latente del tema de la calidad en el rubro de la educación, en el presente capítulo se abordará su conceptualización, se identificarán sus características, se reconocerá su importancia, se compartirán los aportes de investigaciones previas respecto a este tema y se plantearán algunas herramientas y estrategias que pueden ser tomadas en cuenta para trabajar la calidad de la educación, teniendo en cuenta que la naturaleza diversa y única de cada institución es la determinante de las acciones a tomar.

¿Qué es la calidad de la educación y cómo se establece en el ideal educativo?

En la actualidad, la evaluación es comprendida como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuya función no es únicamente medir los resultados sino nutrir y contribuir a la mejora del proceso, cuya finalidad máxima se manifiesta en la formación integral de los estudiantes. A pesar de ello, en lo que respecta a la calidad de la educación en el ámbito latinoamericano, esta sigue asociándose al



“individualismo, la competencia, la medición jerarquización, la estandarización y la sumisión de todos los actores del proceso educativo” (Vázquez, 2015, p.121). Lo previamente descrito se denota en la prevalencia de las pruebas estandarizadas, en el esfuerzo económico que le dan las escuelas a la preparación de los estudiantes para estas y en la priorización de los cursos considerados parte de este tipo de pruebas. Esta doble conceptualización del término, permite comprender que lo que en la teoría se denomina calidad de la educación, en la práctica educativa no se ve asociada a ella. Asimismo, nos deja visualizar que la asociación del término evaluación con la calidad de la educación no conlleva a una denotación negativa; son la jerarquización, estandarización, entre otros, los que sí lo hacen.

La educación es un bien público, es un derecho, es una oportunidad. Por ende, la calidad de la educación también debería serlo. Pero entonces, -al ser un bien público- no es solo trabajo de la escuela el garantizar su éxito, y -en palabras de Chacón (2019)- “aunque es el espacio donde se concreta, tiene relación con la formulación de políticas educativas, la formación de maestros y el financiamiento y gestión de la institucionalidad educativa desde las diferentes instancias del Estado” (p.45). Es decir, la escuela es el espacio formal donde se da la educación pero, para que esta sea de calidad, no solo intervienen los actores escolares primarios, sino la sociedad en sí a través del gobierno y de las instituciones públicas.

La calidad de la educación puede ser comprendida entonces como la concertación entre “los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo” (Vázquez, 2015, p.117), la cual ya lleva un camino bastante recorrido pero requiere de un esfuerzo conjunto de los gobiernos para establecerse, pues así se cambie el enfoque en la teoría, si en la práctica se siguen priorizando aspectos como las prácticas estandarizadas por sobre la formación integral sostenible y equilibrada, orientado al desarrollo social que determine “en qué medida su aprendizaje se plasma en una serie de beneficios para ellos mismos, la sociedad y el desarrollo”(Chacón, 2019, p.42), no tendrá el impacto requerido para trascender. En este sentido, el fin de este concepto se centraría en lograr que los agentes y actores de la comunidad escolar perciban y se comprometan con su progreso, el cual se centrará en “su crecimiento como persona, (...) en la capacidad de resolver los diversos problemas que pueden afectar dicho contexto.” (Mosquera, 2018, p.46). Ello representa un desafío, no solo para la escuela, sino que se convierte en un “reto que, desde el contexto próximo de las comunidades escolares, son prioritarios y requieren de especial atención de los maestros” (Avendaño, Paz y Parada-Trujillo, 2016, p.341) y de la sociedad en sí. Es así que la calidad educativa, desde el enfoque previamente descrito, busca mejorar las condiciones de su comunidad de manera sostenible, manteniéndose, a lo largo del tiempo, a través de la educación, convirtiéndose en oportunidad en la búsqueda de la tan anhelada formación integral.

CARACTERÍSTICAS DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

“un centro educativo de calidad promueve el desarrollo integral de su alumnado en todas las facetas que configuran la persona: corporal, emocional, intelectual, social y trascendental.” (Sarasola, 2006, p.74)

La calidad en la educación posee características polisémicas asociadas, no solo al trabajo dentro del aula o de la institución escolar, ni a la aprobación de pruebas estandarizadas o al logro de un proceso de acreditación. Involucra la articulación del trabajo del estudiante, de la sociedad y del gobierno. Martínez-Iñiguez, Tobón,



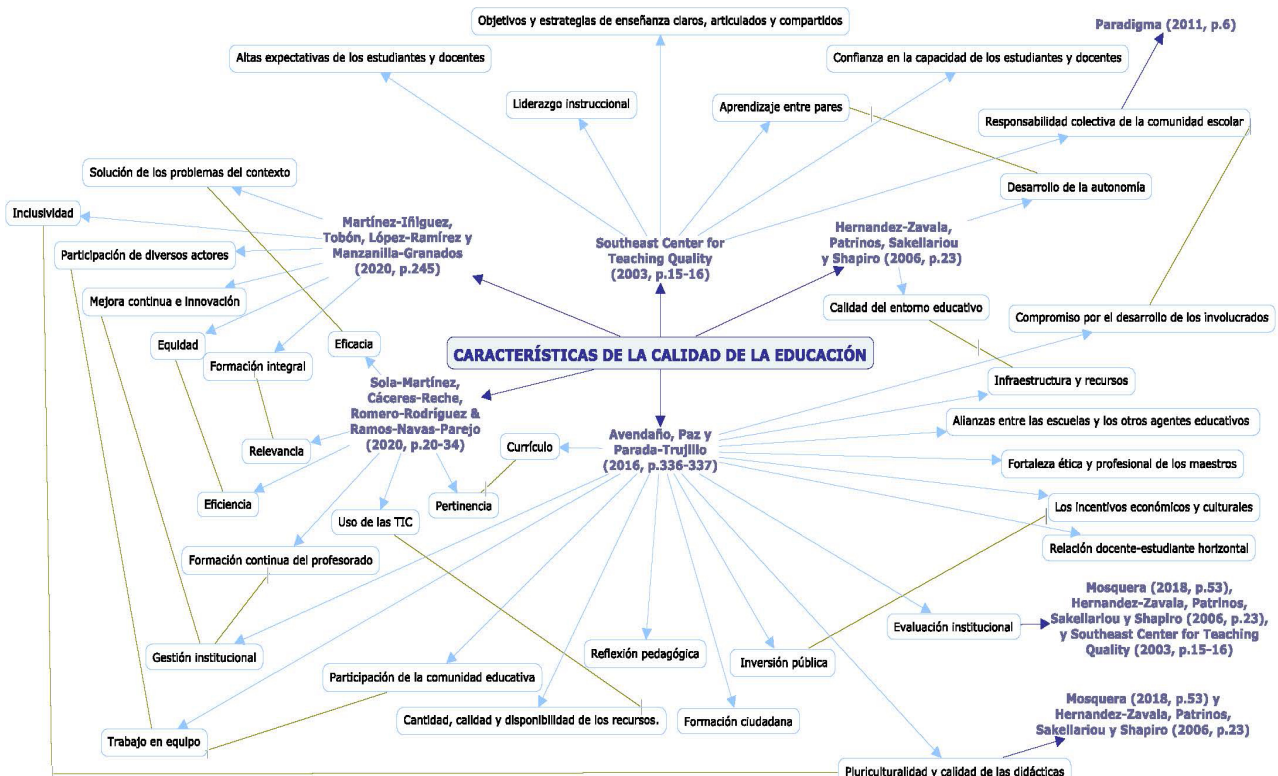
López-Ramírez y Manzanilla-Granados (2020, p.245) definen seis características que toda institución, que todo espacio de aprendizaje debe considerar si se encuentra en su búsqueda.

Adicionalmente, Sola-Martínez, Cáceres-Reche, Romero-Rodríguez y Ramos-Navas-Parejo (2020, p.20 y p.34) coinciden respecto a la “equidad”, y definen seis características adicionales. Asimismo, Avendaño, Paz y Parada-Trujillo (2016, p.336 y p.337) concuerdan sobre la “pertinencia”, la “innovación” y la “formación continua del profesorado”. Además, complementan las características previamente listadas, haciendo alusión a dieciséis aspectos.

Mosquera (2018, p.53) y Hernandez-Zavala, Patrinos, Sakellariou y Shapiro (2006, p.23) comparten opinión respecto a la “evaluación institucional” y a la “pluralidad”. Por otro lado, Hernandez-Zavala, Patrinos, Sakellariou y Shapiro (2006, p.23) además de concordar respecto a “la calidad de la infraestructura escolar” y a “igualar las oportunidades de aprendizaje”, adicionan dos más. Del mismo modo, Paradigma (2011, p.6) y Southeast Center for Teaching Quality (2003, p.15-16) se encuentran de acuerdo al “responsabilidad colectiva de la comunidad escolar completa por cada uno de los estudiantes”. En la misma línea, Southeast Center for Teaching Quality (2003, p.15-16) concurre respecto a la “evaluación institucional”, “gestión estratégica de recursos” y adiciona cinco características adicionales.

Al analizar la información brindada por los autores previamente descritos, se pudo determinar que, de las treinta y seis características identificadas, veintiséis de ellas se interrelacionaban. Dichas relaciones han sido plasmadas en la siguiente figura:

Figura 1. Características de la calidad de la educación



Nota. Elaboración propia



Las relaciones establecidas fueron planteadas de acuerdo a la naturaleza de la descripción de cada una de las características. Se ve necesario tener claridad, tanto en el margen teórico como en el panorama práctico, respecto a la dependencia existente. Asimismo, es importante comprender que la descripción de las características previamente mostradas no tiene la finalidad de trabajar a modo de lista de cotejo. Ellas han sido identificadas por los autores mencionados como producto de sus investigaciones realizadas, lo cual muestra que no hay una fórmula para lograr la calidad de la educación, pues esta depende del contexto, de la finalidad, de las características de la población, de los recursos con que se cuente, entre otras. Es necesario enfatizar que en el ámbito educativo –a diferencia de otros rubros- no se pueden importar modelos a pesar del éxito que hayan tenido en otros espacios, puesto que al ser el capital humano la principal fuente de interacción con que se cuenta, la incertidumbre es un factor que siempre estará presente.

IMPORTANCIA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

“la importancia de ofrecer una Educación de Calidad para todos los ciudadanos de un país a fin de garantizar el Desarrollo Sostenible de la sociedad, (...) clima organizacional del aula, (...) contexto sociopolítico y cultural enriquecido” (Paradigma, 2011, p.5)

En la actualidad, la demanda social que se tiene para el sector educación es la formación de individuos críticos, reflexivos, autónomos, creativos, capaces de trabajar en equipo, de expresar sus ideas, individuos ética y moralmente desarrollados, que puedan contribuir al desarrollo de la sociedad. Ello no solo se debe a los cambios experimentados en el campo laboral, o a la automatización de procesos con inteligencia artificial, sino también a los cambios en la sociedad, a la relevancia que tiene la educación hoy en día. Empero, si todo ha cambiado ¿por qué la percepción y la práctica de lo que comprende la calidad de la educación no lo ha hecho? Al hablar de calidad en educación prioritariamente nos debemos enfocar en los procesos. Al respecto, Scherman, Bosker y Howie (2017, p.3) manifiestan que “solo tenemos que asegurarnos de que los procesos educativos sean de alta calidad para que el resultado sea también de alta calidad”¹⁶. Aunque en dichos términos suena simple de realizar, en la práctica no lo es tanto, debido a que –tal y como mencionan Rodríguez-Garcés y Padilla (2018, p. 86)- “el concepto de calidad de la educación ha estado fuertemente ligado a aspectos curriculares, como son las habilidades lectoras y matemáticas en los estudiantes”. A pesar de ello, se tiene clara la necesidad de transitar de lo mecánico a las “destrezas cognitivas complejas” (Rodríguez-Garcés y Padilla, 2018, p.86) cuyo desarrollo comprende “la existencia de un buen clima escolar y áulico, y de un ambiente organizado y seguro, donde se promueve el trato respetuoso y se fortalece el vínculo entre los miembros de la comunidad escolar, aumentando así la capacidad para la resolución constructiva de conflictos” (Rodríguez-Garcés y Padilla, 2018, p.86), pues ello les ayudará a los estudiantes a vivir y contribuir a la sociedad, convirtiéndose la educación, de esta manera, en un fin a lograr y en una herramienta para la reducción de brechas sociales, el empoderamiento, la disminución del ciclo de pobreza, el desarrollo de la convivencia, el pensamiento colectivo, la inserción positiva a la sociedad, el

16 “we just have to make sure that the educational processes have high quality, and then the result will also be of high quality”



crecimiento de la comunidad, la apertura de los espacios sociales, y el logro de los objetivos para el desarrollo sostenible.

APORTES DE LAS INVESTIGACIONES

Al ser la calidad de la educación un indicador del alto o bajo nivel en que se encuentran las instituciones educativas, ha atraído la atención de los entes gubernamentales, siendo de esta manera una meta dentro de las políticas educativas nacionales tendientes primordialmente al aprovechamiento de los recursos en torno a la mejora y mantenimiento de los procesos académicos que redunden en una excelencia cognitiva de los educandos, bajo la adecuada orientación de educadores. (Bernal, Martínez, Parra y Jiménez, 2015, p.113)

El progresivo cambio en lo que respecta a la calidad de la educación, el cual a pesar de no haber surgido en el campo educativo, sino que fue importado del rubro empresarial, ha motivado el desarrollo de múltiples investigaciones por parte de diversos autores. Dichos trabajos han puesto bajo el foco de atención la necesidad de la participación cooperativa de las diferentes agencias y los agentes educativos, quienes desde sus ambientes pretenden lograr mejoras que impacten en el nivel de los resultados a obtenerse, es decir, mejoras en la calidad de la educación.

¿Qué aportes se han dado desde la investigación en el rubro de la calidad de la educación?

Bajo la premisa de mejora de la calidad de la educación Salas y Lucín (2013, p. 133-136), Fabela-Cárdenas y García-Treviño (2013, p.78-80), Fernández y Hernández (2013, p.92-102), Bernal, Martínez, Parra y Jiménez (2015, p.112), Rodríguez (2015, p.59), Cano, Navas, Salas y Solano (2015, p.60-62), Espíritu y Ramírez (2016, p.163-164), Ramírez-Fernández, Machado-Licona y Fernández-Ramírez (2019, p. 46-49), León (2019, p.45), Corredor (2019, p. 127-136), Castillo (2019, p.99-p.100) y Ayala y Valencia (2020, p.21) han identificado la existencia de factores que ejercen impacto en la calidad de la educación. A partir de los estudios consultados (Anexo 8), se han podido identificar factores, los cuales hemos podido agrupar en 5 categorías:

Categoría 1: Factores asociados a la estructura física y organizacional de la institución

- Clima organizacional.
- Infraestructura-Diseño de las instalaciones.
- Distribución eficaz de recursos.
- Estructuras comunicativas, de información y transparencia.
- Horarios razonables.
- Autonomía curricular.

Categoría 2: Factores asociados a los docentes

- Formación y capacitación docente.
- Principios éticos en la labor educativa.



- Búsqueda de la formación integral.
- Trabajo en conjunto con la comunidad educativa (compromiso y participación).
- Cooperación en proyectos entre pares.
- Conocimiento de los recursos con los que cuenta la institución.
- Conocimiento de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que posee la institución.
- Metodologías y estrategias pedagógicas contextualizadas.
- Eficacia, eficiencia y efectividad en el desarrollo integral del individuo.
- Principios éticos en la labor educativa.
- Investigación como estructura de desempeño docente en aula.
- Condiciones materiales de coexistencia en el aula.
- Tamaño de los grupos de estudio.
- Altas expectativas.
- Eficiencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Monitoreo del cumplimiento y el acompañamiento.

Categoría 3: Factores asociados a los estudiantes

- Participación activa de los estudiantes en la interpretación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Nivel de motivación.
- Altas expectativas.
- Procesos de aprendizaje.
- Acceso a plan de estudios adecuado (contenido curricular).
- Relaciones interpersonales en el aula.

Categoría 4: Factores asociados a la comunidad educativa

- Necesidades que poseen sus clientes (comunidad educativa).
- Satisfacción (de los usuarios de la institución con: la organización y funcionamiento, la orientación y ayuda de la institución, la currícula escolar y con la aplicación y construcción de las normas de convivencia de la institución).
- Búsqueda de la formación integral.
- Trabajo en conjunto con la comunidad educativa (compromiso y participación).
- Conocimiento de los recursos con los que cuenta la institución.
- Conocimiento de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que posee la institución.
- Orientación educativa.
- Contexto socioeconómico.

Categoría 5: Factores asociados a la gestión de la institución

- Gestión institucional y pedagógica.
- Gestión de la investigación.
- Tipo de liderazgo existente.
- Planificación institucional.



- Políticas educativas.
- Acreditación.
- Continuidad.
- Organización flexible y funcional.
- Evaluaciones externas e internas.
- Ejecución, control y evaluación.
- Eficacia, eficiencia y efectividad en el desarrollo integral del individuo desde una perspectiva humanista e intelectual.
- Principios éticos en la labor educativa.
- Investigación evaluativa en torno a las necesidades y posibilidades personales de los estudiantes para mejorar sus procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Trabajo educativo multicultural.
- Bajo nivel de ausentismo y deserción.
- Coherencia entre los propósitos, las estrategias y los resultados de las políticas, programas y proyectos educativos.
- Monitoreo del cumplimiento y el acompañamiento.
- Programas de mejoras continuas del desempeño docente.
- Inversión en infraestructura y recursos.

Otro de los aportes hallados en las investigaciones revisadas fue la identificación de “cuatro criterios para valorar la calidad de la educación: totalidad, integralidad, adecuación y armonía y coherencia” (Rodríguez, 2015, p.24). A continuación, se describirá cada uno de los cuatro criterios:

- **Totalidad:** Asociada a la formación y perfeccionamiento de todas las dimensiones que comprenden a las personas, debido a que responde al objetivo principal de la educación: La formación integral de los estudiantes. Este criterio demanda un trabajo arduo, no solo por parte del docente, sino que requiere de la cooperación de la comunidad educativa en general, tanto para el desarrollo de las dimensiones como para la evaluación de las mismas y el logro de una cultura de la calidad.
- **Integralidad:** Al igual que la totalidad, comprende como necesario el trabajo e inclusión de todas las dimensiones de los estudiantes, pero con el elemento extra de buscar una integración equilibrada de los mismos en su potenciación. Para este trabajo también se requiere del apoyo y compromiso de la comunidad educativa.
- **Adecuación:** Comprendida como aquella adecuación del proyecto institucional a las características de los estudiantes bajo la premisa de fomentar el aprendizaje contextualizado que responda a las necesidades de la realidad de las personas y de la comunidad con/en la que se trabaja, partiendo de sus posibilidades.
- **Armonía y coherencia:** Planteada como la articulación de la educación básica regular con la educación superior (corto plazo) y el ámbito laboral (largo plazo), tanto en niveles como en la coherencia semántica de los contenidos.



Se considera que los criterios previamente mencionados se encuentran asociados a los factores y categorías identificados, ello desde la perspectiva de la “calidad de la educación” que, a diferencia de la “calidad en la educación”, es más holística y se centra en responder partiendo del objetivo formativo integral que tiene la educación. En base a los factores, categorías y criterios identificados, se consideró necesario elaborar la Tabla 1, la cual los agrupó de acuerdo a su naturaleza.

¿Cómo se relacionan los factores con los criterios anteriormente descritos?

Cada uno de los factores previamente mencionados, fue descrito por los autores consultados. Dichas descripciones, contrastadas con las definidas para cada uno de los cuatro criterios de valoración, permitieron identificar las correlaciones determinadas en la Tabla 1. Por ejemplo: El factor “altas expectativas”, es comprendido por los autores como la determinación de confianza en las capacidades, desempeño y compromiso, tanto de los docentes como de los estudiantes, lo cual le quita al receptor de la misma las limitaciones que pueda poseer y lo motiva a mejorar su desempeño. Respecto al criterio de totalidad, está asociado a la “formación y perfeccionamiento de todas las dimensiones que comprenden a las personas”. Dichos procesos requieren de motivación por parte del actor principal, la cual lo ayudará a asumir los objetivos como propios y no ajenos a su interés, potenciando el nivel de alcance de los mismos, contribuyendo al logro de la calidad de la educación. Siguiendo este proceso es que se analizó cada uno de los factores, consolidándose la siguiente tabla:

Tabla 1. Factores, categorías y criterios asociados a la calidad de la educación

| CRITERIOS | CATEGORIAS | FACTORES |
|---|--|---|
| Totalidad | Factores asociados a la estructura física y organizacional de la institución | Clima organizacional |
| Totalidad | | Infraestructura- Diseño de las instalaciones |
| Totalidad | | Distribución eficaz de recursos |
| Totalidad | | Estructuras comunicativas, de información y transparencia |
| Totalidad | | Horarios razonables |
| Totalidad, integralidad, adecuación, armonía y coherencia | | Autonomía curricular |
| Totalidad | Factores asociados a los docentes | Formación y capacitación docente |
| Totalidad | | Principios éticos en la labor educativa |
| Totalidad, integralidad, adecuación, armonía y coherencia | | Búsqueda de la formación integral |
| Totalidad, integralidad, adecuación, armonía y coherencia | | Trabajo en conjunto con la comunidad educativa (compromiso y participación) |
| Totalidad, integralidad, adecuación, armonía y coherencia | | Cooperación en proyectos entre pares |



| | | |
|---|---|--|
| Totalidad | Factores asociados a los docentes | Conocimiento de los recursos con los que cuenta la institución |
| Totalidad | | Conocimiento de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que posee la institución |
| Totalidad, integralidad, adecuación, armonía y coherencia | | Metodologías y estrategias pedagógicas contextualizadas |
| Totalidad, integralidad, adecuación, armonía y coherencia | | Eficacia, eficiencia y efectividad en el desarrollo integral del individuo |
| Totalidad | | Principios éticos en la labor educativa |
| Totalidad, integralidad y adecuación | | Investigación como estructura de desempeño docente en aula |
| Totalidad | | Condiciones materiales de coexistencia en el aula |
| Totalidad | | Tamaño de los grupos de estudio |
| Totalidad | | Altas expectativas |
| Totalidad, integralidad e adecuación | | Eficiencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje |
| Totalidad | | Monitoreo del cumplimiento y el acompañamiento |
| Totalidad, integralidad y adecuación | Factores asociados a los estudiantes | Participación activa de los estudiantes en la interpretación de los procesos de enseñanza-aprendizaje |
| Totalidad | | Nivel de motivación |
| Totalidad | | Altas expectativas |
| Totalidad e integralidad | | Procesos de aprendizaje |
| Totalidad | | Acceso a plan de estudios adecuado (contenido curricular) |
| Totalidad e integralidad | | Relaciones interpersonales en el aula |
| Totalidad y adecuación | Factores asociados a la comunidad educativa | Necesidades que poseen sus clientes (comunidad educativa) |
| Totalidad | | Satisfacción (de los usuarios de la institución con: la organización y funcionamiento, la orientación y ayuda de la institución, la currícula escolar y con la aplicación y construcción de las normas de convivencia de la institución) |
| Totalidad, integralidad, adecuación, armonía y coherencia | | Búsqueda de la formación integral |
| Totalidad, integralidad, adecuación, armonía y coherencia | | Trabajo en conjunto con la comunidad educativa (compromiso y participación) |
| Totalidad | | Conocimiento de los recursos con los que cuenta la institución |



| | | |
|---|---|--|
| Totalidad | | Conocimiento de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que posee la institución |
| Totalidad e integralidad | | Orientación educativa |
| Totalidad, integralidad y adecuación | | Contexto socioeconómico |
| Totalidad, integralidad, adecuación, armonía y coherencia | Factores asociados a la gestión de la institución | Gestión institucional y pedagógica |
| Totalidad, integralidad, adecuación, armonía y coherencia | | Gestión de la investigación |
| Totalidad | | Tipo de liderazgo existente |
| Totalidad, integralidad, adecuación, armonía y coherencia | | Planificación institucional |
| Totalidad, integralidad, armonía y coherencia | | Políticas educativas |
| Totalidad, integralidad, armonía y coherencia | | Acreditación |
| Integralidad, armonía y coherencia | | Continuidad |
| Integralidad, adecuación, armonía y coherencia | | Organización flexible y funcional |
| Totalidad | | Evaluaciones externas e internas |
| Totalidad | | Ejecución, control y evaluación |
| Totalidad, integralidad, adecuación, armonía y coherencia | | Eficacia, eficiencia y efectividad en el desarrollo integral del individuo desde una perspectiva humanista e intelectual |
| Totalidad e integralidad | | Principios éticos en la labor educativa |
| Totalidad, integralidad, adecuación, armonía y coherencia | | Investigación evaluativa en torno a las necesidades y posibilidades personales de los estudiantes para mejorar sus procesos de enseñanza aprendizaje |
| Totalidad, integralidad y adecuación | | Trabajo educativo multicultural |
| Totalidad | | Bajo nivel de ausentismo y deserción |
| Totalidad, integralidad, adecuación, armonía y coherencia | | Coherencia entre los propósitos, las estrategias y los resultados de las políticas, programas y proyectos educativos |
| Totalidad | | Monitoreo del cumplimiento y el acompañamiento |
| Totalidad, integralidad y adecuación | | Programas de mejoras continuas del desempeño docente |
| Integralidad y adecuación | | Inversión en infraestructura y recursos |

Nota. Elaboración propia



HERRAMIENTAS O ESTRATEGIAS PARA TRABAJAR

La tarea está en consolidar la escuela como un lugar seguro, donde se fomente el bienestar, el respeto y la valoración de la diversidad. Una escuela donde los estudiantes puedan aprender a aprender, generar espacios de convivencia y respeto, y ejercer sus derechos para la construcción de una sociedad más justa y tolerante: la democracia que queremos para este siglo XXI. (Henríquez, 2018, p.16)

Al ser la calidad de la educación un concepto progresivo, no se puede plantear una fórmula estable que garantice su logro. Lo que se pretende en este apartado es compartir algunos mecanismos, herramientas y/o estrategias que, de ser considerados en la práctica educativa, podrían acercar a las instituciones al logro de la tan anhelada calidad de la educación.

¿Cómo construir la calidad de la educación en la escuela?

Diversos autores han discutido respecto a este tema por lo que, ahora, compartiremos los aportes más resaltantes, no sin antes reiterar que cada una de las estrategias y/o herramientas que se verán a continuación respondieron a contextos con necesidades específicas. Ello para tener claro que el propósito de compartir dichas acciones y/o recursos no es el de establecer una fórmula; sino el de motivar al análisis y reflexión respecto a la necesidad particular de nuestras instituciones, así como el de ilustrar, con algunos ejemplos, la naturaleza variada a considerar. Los aportes a los que hacemos referencia son los de Vásquez (2013, p. 69), INEE (2018, p.6-7, 12-14, 83-86, 96), Torche, Martínez, Madrid y Araya (2015, p.126-132), Orozco, Olaya y Villate (2009, p.177-179) y Organisation for Economic Co-operation and Development (2010, p. 2-8), los cuales hemos organizado en relación a su naturaleza de acción (docentes, estudiantes, comunidad educativa, gestores y directivos).

Mejorar el desempeño de los docentes a través de:

- Recoger consideraciones que pueda brindar la comunidad educativa y tomarlas en cuenta para la construcción del modelo educativo y del currículo.
- Realizar la investigación educativa y los procesos asociados a la enseñanza-aprendizaje.
- Favorecer la participación democrática y responsable de la comunidad educativa.
- Hacer uso diversos tipos de evaluación (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación).
- Movilizar a la comunidad educativa en búsqueda de la mejora continua.
- Sistematizar y compartir las buenas prácticas educativas.
- Reforzar el rol de los valores y principios que promueven una educación de calidad.
- Hacer uso de las condiciones favorables de trabajo para el desarrollo de la labor docente tales como: “tiempos de planificación, instancias de reflexión y aprendizaje al interior de los establecimientos, nivel de salarios, condiciones



laborales, rendición de cuentas y características de la infraestructura del establecimiento” (Torche, Martínez, Madrid y Araya, 2015, p.126).

- Ejercer el liderazgo escolar.
- Desarrollar y aumentar la autonomía escolar.

Mejorar el desempeño de los estudiantes a través de:

- Brindar su perspectiva respecto a algunas consideraciones que podrían ser tomadas en cuenta en la construcción del modelo educativo y del currículo.
- Reconceptualizar el rol de los estudiantes respecto de su aprendizaje.
- Desarrollar la autonomía escolar.

Mejorar el desempeño de la comunidad educativa a través de:

- Brindar su perspectiva respecto a algunas consideraciones que podrían ser tomadas en cuenta en la construcción del modelo educativo y del currículo.
- Conocer los planes de estudio.
- Participar democrática y responsablemente en el proceso educativo de los estudiantes.
- Movilizar a la comunidad educativa en búsqueda de la mejora continua.
- Demandar políticas públicas contextualizadas, que contemplen la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la infraestructura y el compromiso de los padres de familia, como un asunto de todos.
- Aumentar la autonomía escolar.

Mejorar el desempeño de los gestores y directivos a través de:

- Considerar las contribuciones de la comunidad educativa en la construcción del modelo educativo y del currículo, procurando que sean integradores y flexibles.
- Promover la investigación educativa y los procesos asociados a la enseñanza-aprendizaje.
- Reconceptualizar el rol de los estudiantes respecto de su aprendizaje.
- Evaluar y revisar los planes de estudio.
- Favorecer la participación democrática y responsable de la comunidad educativa.
- Elaborar y difundir guías para la asesoría, monitoreo y acompañamiento técnico pedagógico.
- Movilizar a la comunidad educativa en búsqueda de la mejora continua.
- Implementar políticas públicas contextualizadas, que contemplen la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la infraestructura y el compromiso de los padres de familia, como un asunto de todos.
- Establecer un “sistema de autoevaluación y evaluación de las prácticas educativas en cada centro escolar” (Pizarro, Mora y Torres en INEE, p.96).
- Establecer condiciones favorables de trabajo para el desarrollo de la labor docente tales como: “tiempos de planificación, instancias de reflexión y aprendizaje al interior de los establecimientos, nivel de salarios, condiciones laborales y características de la infraestructura del establecimiento” (Torche, Martínez, Madrid y Araya, 2015, p.126).



- Establecer un sistema de rendición de cuentas e informes que contribuya al alcance de los objetivos y a dar información pública sobre los resultados.

En base a las estrategias descritas, se comparten algunos mecanismos que pueden ser tomados en cuenta para alcanzar la calidad de la educación:

- Autoevaluación institucional: Comprendida como aquella que puede ser desarrollada desde la perspectiva de los docentes, estudiantes, comunidad educativa y gestores y directivos. Este proceso implica reflexión, conciencia, claridad, interiorización y compromiso a nivel internacional.
- Acreditación institucional: Comprendida como aquel proceso que contempla autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Este proceso sucede únicamente a solicitud de la institución y requiere de su parte compromiso y honestidad para con los resultados.
- Planificación institucional: Comprendida como aquel proceso que se espera involucre a todos los miembros de la comunidad educativa. Dicho proceso no solo debe buscar el logro de los objetivos de aprendizaje sino, en general, de los objetivos de formación integral que involucre el trabajo de todos.
- Políticas educativas contextualizadas: Que partan de abajo hacia arriba, que sean motivadoras y que promuevan el compromiso e involucramiento de los miembros de la comunidad educativa. Que sean a largo plazo para lograr el sentido de continuidad y que contemplen a cada uno de los estudiantes como un individuo diferente.
- Estructura comunicativa clara y abierta: Que denote apertura y horizontalidad, donde la comunidad tenga voz. Que promueva el trabajo en equipo y que potencie el clima organizacional, convirtiéndolo en un ambiente productivo. Es importante tener claridad de los roles y espacios de interacción.
- Desarrollo profesional: Comprendido como el establecimiento de oportunidades de crecimiento en la institución para todos sus miembros. Reconociendo la labor desempeñada a través de programas de acompañamiento internos o de espacios externos -con el apoyo de la institución-.
- El ámbito educativo es un rubro en el cual no existen fórmulas, debido a la gran diversidad de realidad y contextos en los cuales se trabaja con seres humanos. Al añadirle a esta complejidad, la búsqueda de la calidad en los procesos que en este se desarrollan se plantea una interrogante sin respuesta única, por ello no solo planteamos algunas estrategias desde la labor de cada uno de los actores educativos, sino mecanismos específicos que, de ser abordados de manera correcta, permitirían acercar un poco más a la institución al gran objetivo de calidad.

REFERENCIAS

- Avendaño, W., Paz, L., y Parada-Trujillo, A. (2016). Estudios de los factores de calidad educativa en diferentes instituciones educativas de Cúcuta. *Revista Investigación & desarrollo*, 24(2), 329-354. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26850086006>
- Ayala, M., y Valencia, L. (2020). La gestión de la investigación como variable para mejorar la calidad de la Educación Superior en el Ecuador. *Neutrosophic Computing and Machine Learning: México*, 14, 9-23. <http://fs.unm.edu/NCML2/index.php/112/article/view/115/347>



- Bernal, D., Martínez, M., Parra, A., y Jimenez, J. (2015). Investigación Documental Sobre Calidad De La Educación En Instituciones Educativas Del Contexto Iberoamericano. En *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, 2(2), 107-124. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5236201>
- Cano, N., Navas, K., Salas, R., y Solano, K. (2015). Nivel de Calidad en el Sector Universitario en el Perú. [Tesis de Maestría, CENTRUM, Graduate Business School, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/9565>
- Carriazo, C., Perez, M., y Gaviria, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25 (3), 87-95. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3907048>
- Castillo, E. (2019). Calidad educativa y satisfacción de los usuarios de la institución educativa “Internacional Elim” – Cercado de Lima en el 5° año de Educación Secundaria. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle: Lima. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Educación. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/3033>
- Chacón, L. (2019). Calidad educativa: una mirada a la escuela y al maestro en Colombia. *Revista Educación y Ciudad*, 1 (36), pp. 35-49. <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2120>
- Corredor, N. (2019). Factores de la calidad educativa desde una perspectiva multidimensional: Análisis en siete regiones de Colombia. *Plumilla Educativa*, 23 (1), 121-139. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.1.3350.2019>
- Espíritu, F., y Ramirez, C. (2016). Calidad educativa con visión a la acreditación según el Sineace en una institución educativa de educación básica regular, 2015. [Tesis de Maestría, Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI: Trujillo]. Repositorio Institucional de la Universidad Católica Trujillo. <http://repositorio.uct.edu.pe/handle/123456789/243>
- Fabela-Cárdenas, M., y García-Treviño, A. (2013). Gestión de la calidad educativa en educación superior del sector privado. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación: Colombia*, 6(13), pp. 65-82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4774445>
- Fernández, J. y Hernández, A. (2013). El Liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva. *Revista Estudios Sobre Educación*: 24, 83-102. [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/25621/Liderazgo como criterio de calidad2.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/25621/Liderazgo%20como%20criterio%20de%20calidad2.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Hernandez-Zavala, M., Patrinos, H., Sakellariou, C., y Shapiro, J. (2006). *Quality of Schooling and Quality of Schools for Indigenous Students in Guatemala, Mexico and Peru*. Policy Research Working Paper Series 3982, The World Bank. <http://dx.doi.org/10.1596/1813-9450-3982>



- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). El concepto de calidad en la educación: construcción, dimensiones y evaluación. *Revista Gaceta*: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/G10ES.pdf>
- León, J. (2019). *Desempeño docente y calidad educativa desde la percepción del estudiante en la Institución Educativa No 81608 "San José", La Esperanza, 2019*. Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo: Trujillo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/37658>
- Martínez-Iñiguez, J., Tobón, S., López-Ramírez, E., y Manzanilla-Granados, H. (2020). Calidad educativa. Un estudio documental desde una perspectiva socioformativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16 (1), 233-258. https://www.researchgate.net/publication/341713303_CALIDAD_EDUCATIVA_UN_ESTUDIO_DOCUMENTAL_DESDE_UNA_PERSPECTIVA_SOCIOFORMATIVA
- Mosquera, D. (2018). Análisis sobre la Evaluación de la Calidad Educativa en América Latina: Caso Colombia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 43-55. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.003>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2010). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*. OECD: <https://www.oecd.org/education/school/47101613.pdf>
- Orozco, J., Olaya, A., y Villate, V. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie51a08.pdf>
- Paradigma (2011). Reflexiones acerca de la Calidad de la Educación. *Revista semestral Paradigma*, 32(2). <http://ve.scielo.org/pdf/pgd/v32n2/art01.pdf>
- Ramírez-Fernández, R., Machado-Licon, J., y Fernández-Ramírez, O. (2019). Calidad en la educación universitaria, desde el programa de ingeniería de sistemas: una visión cualitativa de la educación superior. *Revista Científica Anfíbios*, 2(2), pp. 41-50. <https://doi.org/10.37979/afb.2019v2n2.49>
- Rodríguez-Garcés, C., Padilla, G., y Vargas, H. (2018). Apoyo familiar y docente percibido: valoraciones que niños, niñas y adolescentes hacen de los nuevos componentes de la calidad educativa en Chile. *Revista: UCMaule*, (55), 71-95. <http://revistaucmaule.ucm.cl/article/view/243>
- Rodriguez, P. (2015). *Creación y establecimiento de estándares para la evaluación de la calidad de la educación superior: Un modelo adaptado a los centros universitarios regionales de la Udelar*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Educación a Distancia <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=71775>
- Salas, J., y Lucín, R. (2013). Evaluación de la calidad del servicio educativo para determinar el nivel de la deserción estudiantil en la Unidad Educativa "Capitán Pedro Oscar Salas Bajaña". [Tesis de Maestría, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil: Ecuador]. Repositorio Digital UCSG. <http://repositorio.ucsg.edu.ec/handle/3317/2421>



- Sarasola, M. (2006). Estándares de la calidad pedagógica en el marco del Proyecto de Calidad Integrado. *Revista: Cuadernos del Claesh*, (93), 71-101. <https://publicaciones.claeh.edu.uy/index.php/cclaeh/article/view/74>
- Scherman, V., Bosker R., y Howie S. (2017). *Monitoring the quality of education in schools*. Sense publishers, Boston. <https://www.springer.com/gp/book/9789463004534>
- Sola-Martínez, T., Cáceres-Reche, M., Romero-Rodríguez, J., y Ramos-Navas-Parejo, M. (2020). Estudio Bibliométrico de los documentos indexados en Scopus sobre la Formación del Profesorado en TIC que se relacionan con la Calidad Educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 19-35. <https://doi.org/10.6018/reifop.418618>
- Southeast Center for Teaching Quality (2003). How Do Teachers Learn to Teach Effectively? Quality Indicators from Quality Schools. <http://200.17.137.109:8081/novobsi/proposta-novo-bsi/metodologia-de-ensino/How%20Do%20Teachers%20Learn%20to%20Teach%20Effectively.pdf>
- Torche, P., Martínez, J., Madrid, J., y Araya, J. (2015). ¿Qué es educación de calidad para directores y docentes?. *Calidad en la educación*, (43), 103-135. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n43/art04.pdf>
- Vasquez, A. (2013). Calidad y calidad educativa. *Investigación Educativa* 17, 17(2), 49-71. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8206/7157>
- Vázquez, G. (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. *Revista Latinoamérica*. (60), 93-124. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-85742015000100004&lng=es&nrm=iso



ANEXOS



Anexo 1: Aportes de las investigaciones (capítulo 1)

| Autor y año | Título | Objetivo General | Procedencia del estudio | Conclusión |
|-------------------------|--|--|-------------------------|---|
| Elías (2015) | La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo | Hacer una revisión de la literatura de 1970 a la actualidad, para analizar los diversos sentidos que adquiere el concepto de cultura escolar en el campo educativo. | Argentina | La cultura escolar, más allá de los matices que imponen las distintas perspectivas teóricas, es una dimensión central en el estudio de las prácticas escolares pues constituye la identidad de la escuela. De este modo, al ser foco de análisis, nos permite centrarnos en lo que realmente ocurre y les ocurre a los miembros al interior de las escuelas. |
| Paredes (2015) | Cultura escolar y resistencia al cambio | Analizar las características de las resistencias a los procesos de cambio, en el seno de las culturas escolares. | España | El estudio de la cultura escolar permite valorar y considerar los elementos facilitadores del cambio, tales como, la reflexión sobre los problemas que afectan a la escuela, el desarrollo de acciones encaminadas a resolverlos, la presencia de metas consensuadas y compartidas, la historia de innovación del centro, el papel del equipo directivo como dinamizador del cambio y la actitud de compromiso de los docentes. |
| Banz (2016) | Influencia de los líderes escolares en la cultura de escuelas con mejora sostenida | Comprender cómo los líderes de escuelas que presentan procesos de mejora sostenida influyen en la creación/modificación de sus culturas. | Chile | Los líderes escolares ejercen influencia en los tres niveles de la cultura escolar, a través de la instalación de artefactos culturales que ayudan a la mejora, realizando un consecuente trabajo por darles a estos un sentido, de modo que, los miembros se los apropien y construyan significados comunes en torno a estos. |
| Pérez (2016) | Gestión, cultura escolar y subjetividad docente | Promover el desarrollo formativo en relación directa con la gestión escolar, la cultura, la subjetividad y la profesionalización docente. | México | Es importante que tanto directivos como maestros acuerden, tácita o explícitamente, una cultura compartida que incluya propuestas para hacer frente a las principales necesidades de operación curricular. El desarrollo de este proceso permite aprovechar el potencial formativo con el que cuenta el profesorado y, a la vez, dar un seguimiento más efectivo a las acciones acordadas entre los distintos participantes de la organización escolar. |
| De La Hoz Blanco (2017) | Estilos de Gestión y Cultura Institucional en las Organizaciones Escolares | Evidenciar los diferentes estilos de gestión y culturas institucionales que generan organizaciones escolares antidemocráticas, antidialógicas y carentes de humanismo. | Colombia | Los estilos de gestión y cultura institucional de las organizaciones educativas del Distrito de Barranquilla se caracterizan por cumplir el principio de legalidad, pero, los espacios de participación, característicos de la democracia participativa no se hacen evidentes, predomina la voluntad exclusiva y excluyente del gestor. Por lo que, estudiar la cultura institucional y sus elementos, puede contribuir en su mejora. |



| | | | | |
|----------------------------|--|--|----------|---|
| Troncos (2017) | Relación entre la gestión institucional y la cultura en la Institución Educativa 40631 Juan Pablo II, José Luis Bustamante y Rivero, Arequipa | Determinar la relación entre la gestión institucional y la cultura en la Institución Educativa 40631 Juan Pablo II José Luis Bustamante Y Rivero, Arequipa. | Perú | Si la gestión institucional y la cultura organizacional presentan debilidad en su organización, estructura y desarrollo, puede deberse a la falta de interés de los integrantes, producto de la carencia de programas de capacitación permanente que permita el fortalecimiento de la cultura organizacional a través de la gestión institucional. |
| Beder (2018) | Cultura escolar para mejorar la gestión del aprendizaje digital a distancia en el Centro de Educación Básica Alternativa Ramón Castilla Marquesado | Proponer un Plan de Acción para interiorizar, repensar y aprovechar los aprendizajes conseguidos en la formación en la Segunda Especialidad de Gestión Escolar con Liderazgo pedagógico. | Perú | Problemáticas como la escasa participación de los estudiantes en el logro de sus aprendizajes, la inadecuada aplicación de las TIC por parte de los docentes y el limitado monitoreo y acompañamiento en la práctica pedagógica, limita la gestión del aprendizaje a distancia. Ello remite a pensar que ha de desarrollarse una Cultura Escolar orientada a mejorarla, pero, enmarcada en las dimensiones de participación y clima institucional, gestión curricular y monitoreo. |
| Bermúdez y Cubillos (2018) | Mejorar la cultura escolar: una aproximación antropológica | Establecer un concepto de cultura escolar desde una visión antropológica. | Colombia | Desde una perspectiva antropológica, la cultura escolar es aquella que ayuda a comprender lo que cada miembro es, la forma en la que se comunica y participa en las diferentes dinámicas culturales. Es por ello que conocer aquellos aspectos que contribuyen en la formación de una identidad particular, las diferentes motivaciones que hacen que las personas actúen de cierta forma dentro de distintas situaciones permitirá sostener a la escuela y promover su mejora continua sin conflictos. |
| Medina y Castaño (2019) | De la organización a la cultura escolar, abordaje complejo y desafíos para pensar la gestión en clave antropológica | Reflexionar acerca de los elementos conceptuales primordiales y las tareas a iniciar para el cambio de la cultura institucional. | Colombia | Para alcanzar el cambio, es necesaria la transformación de la cultura escolar. Un primer paso es el cambio interno micropolítico, el cambio en la manera de comprender y ejercer la gestión educativa. Asimismo, se deben considerar aquellos elementos que son propios en la construcción social de los miembros, sin pretender tener similitudes con las culturas de otras escuelas pues se podría perder identidad y, por el contrario, obstaculizar el cambio. |



| | | | | |
|--------------------------|--|---|-------------|--|
| <p>Huamán (2019)</p> | <p>Relación entre cultura escolar y calidad de gestión en las instituciones educativas de la zona urbana del distrito de Baños del Inca-2016</p> | <p>Determinar la relación que existe entre la cultura escolar y la calidad de gestión en las I.E de la zona urbana del distrito de Baños del Inca</p> | <p>Perú</p> | <p>Existe una baja relación entre la calidad de la gestión y la cultura escolar, específicamente, esta se da en las dimensiones de Liderazgo, convivencia escolar y apoyo a los estudiantes. De igual modo, resulta importante atender dichas dimensiones y procurar promover una cultura que atienda las necesidades de todos los miembros.</p> |
|--------------------------|--|---|-------------|--|



Anexo 2: Aportes de las investigaciones (capítulo 2)

| Autor y año | Título | País | Objetivo | Conclusiones Principales |
|---|---|------------|--|---|
| Delia Vargas Vásquez (2010) | Gestión Pedagógica del Trabajo Docente a través de Grupos Cooperativos. | Perú | Describir la gestión pedagógica del trabajo docente en grupo de una institución educativa. | <p>El Proyecto Educativo Institucional (PEI) integra a los docentes y facilita el trabajo cooperativo; esto es apoyado por la política institucional y la estructura organizativa. Los docentes reconocen que la toma de decisiones en equipo promueve la comunicación, la cooperación y mejora el clima organizativo.</p> <p>La toma de decisiones en equipo contribuye a la eficacia y al logro de objetivos de la gestión pedagógica.</p> <p>Aprender y enseñar son tareas colectivas de participación; por ello, el director promueve las responsabilidades compartidas. Esto también facilita los procesos de gestión pedagógica.</p> <p>Las dificultades de este trabajo son las limitaciones en la ejecución del proceso de evaluación, el monitoreo a los docentes por parte de las autoridades y el uso mayoritario del tiempo en numerosas actividades institucionales que restan las horas efectivas de aprendizaje.</p> |
| Sandy Celis Ingunza y Nelly Sánchez Romero (2012) | El liderazgo distribuido en docentes de una institución educativa escolar particular. | Perú | Conocer las características que perciben los docentes de una institución educativa privada para el desarrollo del liderazgo distribuido. | <p>En la institución educativa estudiada se observó un alto grado de confianza puesto que se respetan las ideas del colectivo docente y las decisiones son productos de consensos. Los directivos valoran el trabajo y las propuestas de los docentes; por lo tanto, se sienten motivados y satisfechos con su labor.</p> |
| Carolina Rojas Madrigal (2012) | Participación de los y las docentes en la transformación curricular. | Costa Rica | | <p>Existe una seudoparticipación donde un grupo determina las condiciones de interacción según sus propios intereses y los demás participan bajo esas condiciones o simplemente ejecutan órdenes. Incluso en aspectos curriculares se cree erróneamente que el docente no debe participar en estos, sino solamente ponerlos en práctica.</p> <p>La participación de los docentes en las etapas de diseño y desarrollo curricular permitirá la construcción colectiva de una visión pedagógica y genera procesos de enseñanza y aprendizaje más democráticos.</p> <p>Los docentes son sujetos activos y, por lo mismo, puede involucrarse en los procesos educativos de forma reflexiva y crítica.</p> |



| | | | | |
|---|---|-----------------|--|--|
| <p>Nancy Melo Jaramillo (2014)</p> | <p>La participación efectiva de docentes y directivos docentes de instituciones educativas en la gestión integral del sistema educativo de Bogotá.</p> | <p>Colombia</p> | <p>Presentar un diagnóstico y una serie de lineamientos sobre la participación de los docentes y directivos docentes en la toma de decisiones relacionadas a las políticas educativas distritales.</p> | <p>Existe un desconocimiento de las políticas educativas distritales por parte de los directivos docentes y los docentes debido a inadecuados procesos de participación. Existe una mayoría que afirma no haber sido invitado a participar en una toma de decisiones de este tipo, aunque también se identifica una participación activa, pero no efectiva, pues, a pesar de realizar propuestas, estas no son tomadas en cuenta. Los actores en mención presentan un alto desconocimiento del sistema educativo distrital y en los sistemas de gestión. Al ser ellos los actores más cercanos a la realidad del estudiante, deben participar en la toma de decisiones que busca mejorar el servicio educativo; además, su ausencia perjudica la obtención de los objetivos planteados y minimiza las oportunidades de mejora.</p> |
| <p>Mónica Molina Salamanca (2014)</p> | <p>Valoración de los docentes y directivos sobre su plan de mejoramiento educativo: una mirada a la gestión escolar de una escuela municipal particular.</p> | <p>Chile</p> | <p>Establecer las valoraciones que los docentes y directivos realizan de la elaboración de su proyecto de mejoramiento educativo.</p> | <p>Todos los miembros de la organización deben participar de un proceso de mejora continua; sin embargo, muchas veces se excluye la participación del docente en diferentes instancias y esto afecta el aprendizaje de los estudiantes. El clima y el ambiente de trabajo inciden en el estado de ánimo de los docentes y, por lo tanto, en su práctica pedagógica. Para la mejora escolar, es necesario un trabajo en conjunto con objetivos comunes, ya que esto tiene incidencia en los resultados pedagógicos, en los objetivos propuestos y en las metas por alcanzar.</p> |
| <p>Yngrid Salazar Tavera y Rocío Usco Pachas (2015)</p> | <p>Factores que influyen en la participación de los docentes para elaborar el PCI de una institución educativa pública del nivel primario de Lima particular.</p> | <p>Perú</p> | <p>Analizar los factores que influyen en la participación de los docentes para elaborar el proyecto curricular institucional.</p> | <p>En la institución educativa se identificó que los docentes se sienten motivados para participar en la elaboración del PCI, aunque algunos ignoran que esta participación es parte de su responsabilidad. Los docentes necesitan sentirse identificados con el proceso de elaboración del PCI para que su participación sea activa e incida en la calidad de los aprendizajes. Es claro que la elaboración del PCI no emana de un trabajo individual, sino de un trabajo en equipo.</p> |
| <p>Rosalva Saldarriaga (2015)</p> | <p>Participación docente en el diseño del Proyecto Curricular Institucional de una Institución Educativa Pública de San Juan de Lurigancho particular.</p> | <p>Perú</p> | <p>Analizar la participación docente en el proceso del diseño del Proyecto Curricular Institucional.</p> | <p>El docente participa en el diseño del Proyecto Curricular Institucional (PCI) proporcionando información actualizada de los estudiantes y su realidad. Esto permite un debate contextualizado y las decisiones que se toman son consensuadas. Otros espacios de participación docente son las comisiones y las asambleas. En ambas se toman decisiones relacionadas a la elaboración del PCI. Su construcción colectiva permite desarrollar una visión integral. El directivo juega un papel importante ya que de él depende la conducción de las participaciones, pues si limita las iniciativas o propuestas docentes, no habrá una mejora de la calidad de los aprendizajes.</p> |



| | | | | |
|---|---|----------|--|--|
| Rossana Zurita Silva (2015) | Gestión pedagógica vinculada a los procesos de cambio curricular en educación básica. | Perú | Analizar qué aspectos de la gestión pedagógica, en maestros por un lado y directivos por otro, resultan favorables al cambio curricular en instituciones educativas de educación básica. | La gestión pedagógica genera permanentes mejoras en la didáctica docente, la que, a su vez, favorece los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Cuesta aún para los directivos centrarse en la gestión pedagógica y no abarcar la mayoría de su tiempo para aspectos administrativos. Los agentes de cambio deben ser los docentes y directivos; su trabajo conjunto y su visión colectiva permitirá obtener mejores resultados en los aprendizajes. Para la implementación de procesos de cambio curricular se requiere del compromiso de docentes y directivos, de un trabajo colectivo, del respeto por las diversas opiniones y de un clima favorable. |
| Kellim Ayala Silva y Armando Maraví Ríos (2016) | Percepción de los Docentes del nivel Primaria de una Organización Educativa Privada de Lima sobre sus Necesidades de Formación para un Buen Desempeño | Perú | Describir la percepción de los docentes de nivel primaria de una organización educativa privada sobre sus necesidades de formación en relación al buen desempeño. | Los docentes expresaron sus necesidades de formación relacionadas a aspectos pedagógicos, de gestión educativa y humana. En relación a las necesidades de gestión educativa, ellos deben conocer el Proyecto Educativo Institucional (PEI), las políticas educativas, la gestión institucional y la organización del trabajo docente. También refieren la necesidad de fomentar espacios donde se puedan atender estas necesidades. |
| Julián Flórez López (2016) | La política pública de educación en Colombia: gestión del personal docente y reformas educativas globales en el caso colombiano. | Colombia | Estudiar el régimen especial de carrera docente en Colombia. | Para lograr el fortalecimiento de las instituciones democráticas, el desarrollo científico y tecnológico y la desaparición de las brechas de desigualdad se necesita de una carrera docente profesionalizada, con marcos de selección y evaluación de competencias adecuados; también es necesario establecer estímulos y fijar salarios justos, entre otros. La educación debe integrarse de elementos propios de la sociedad donde se desarrolla, basada en las necesidades propias del país. Es necesario un replanteamiento de los sistemas de control y evaluación al interior de las instituciones. Existen casos en los que los directivos presionan a los docentes con la intención de cumplir con los indicadores solicitados por el Ministerio de Educación Nacional en los procesos de acreditación; esto provoca que el docente ocupe la mayor parte de su tiempo en actividades curriculares complementarias y descuide el tiempo de preparación de clases y la capacitación continua. |



| | | | | |
|---|---|---------------|---|--|
| <p>Carlos Acevedo, Giovanna Valenti y Eduardo Aguiñaga (2017)</p> | <p>Gestión institucional, involucramiento docente y de padres de familia en escuela públicas de México.</p> | <p>México</p> | <p>Analizar los efectos que tienen el involucramiento docente, el involucramiento de padres familia y la gestión institucional en el logro escolar.</p> | <p>Existe un efecto positivo y directo entre el involucramiento de docentes y padres de familia en relación a los resultados escolares.</p> <p>Las desventajas de los estudiantes se pueden aminorar si los padres se involucran en conjunto con los docentes. Además, la gestión directiva debe promover esta acción y reconocer e incentivar la labor docente.</p> <p>Con la presencia de un liderazgo institucional que promueva la participación, los docentes se sienten seguros de llevar a cabo los procesos de gestión, se cuestionan entre ellos y comparten experiencias exitosas.</p> <p>En las escuelas analizadas de México, no se están dando condiciones para la gestión institucional y el compromiso de visiones consensuadas que impacten en el núcleo pedagógico.</p> |
| <p>Abel Pérez Ruiz (2017)</p> | <p>El sentido de la participación docente en escuelas de tiempo completo. Un estudio de caso.</p> | <p>México</p> | <p>Analizar las atribuciones de sentido por parte de maestros frente a la necesidad de mejorar su práctica y tener una mayor participación en la toma de decisiones.</p> | <p>Los docentes de este estudio de caso se involucran en la toma de decisiones de su escuela, pues, por normativa, una vez al mes, se reúnen para discutir y tomar resoluciones plenarios; sin embargo, este involucramiento no tiene una ruta clara o definida; por tal razón, los fines educativos están cargados de incertidumbre.</p> <p>Los profesores de estas escuelas defienden una práctica pedagógica construida a lo largo del tiempo que sirve como un ideal autoimpuesto; además, resalta una necesidad de complementar su formación inicial al no ser suficiente frente a la complejidad de las necesidades de aprendizaje reales.</p> |
| <p>Sonnia Viveros Andrade y Luis Sánchez Arce (2018)</p> | <p>La gestión académica del Modelo Pedagógico sociocrítico en la Institución Educativa: rol del docente</p> | <p>Cuba</p> | <p>Sistematizar en los fundamentos teóricos de la gestión académica del modelo pedagógico sociocrítico en la institución educativa con énfasis en la práctica pedagógica.</p> | <p>El modelo pedagógico sociocrítico debe ser conocido por los docentes de la institución educativa para que contribuyan a la formación integral del estudiante.</p> <p>De esta manera, el docente realizará actividades que favorezcan el desarrollo de las competencias del estudiante y se involucrará en la actualización de procesos curriculares si la situación así lo demanda.</p> <p>Es necesaria una estrategia que tome en cuenta la formación permanente para los docentes en temas de gestión académica del modelo que asume su escuela; de esta manera, habrá una coherencia entre los fundamentos teóricos de la gestión académica y su práctica pedagógica.</p> |



| | | | | |
|--|---|----------|---|--|
| Iván Medina Alvarado (2019) | Retos contemporáneos en la labor docente, ¿cómo es la situación en Latinoamérica? | Colombia | Identificar la labor de los docentes en el conjunto de cambios recientes que hacen de la educación un pilar fundamental de la sociedad contemporánea. | <p>Los docentes deben reflexionar constantemente de sus prácticas pedagógicas ya que estamos frente a constantes retos y cambios.</p> <p>Es una necesidad que el docente participe en la construcción de las políticas públicas a través de propuestas; para ello, es necesario la creación de espacios de participación docente donde se pueda escuchar sus propuestas.</p> <p>Es responsabilidad del docente actualizar sus conocimientos constantemente para mejorar su desempeño profesional.</p> <p>El docente debe ser consciente de la necesidad de fortalecer nuevas competencias contemporáneas pertinentes con la sociedad actual.</p> |
| Denis Muñoz Ponce y Alex Sánchez Huarcaya (2020) | La participación de los docentes del área de Comunicación en la gestión escolar: una mirada desde la micropolítica escolar. | Perú | Analizar las percepciones de los docentes del área de Comunicación de nivel secundaria sobre su participación en la gestión educativa de una escuela pública. | <p>Los docentes se involucran en las decisiones institucionales durante las asambleas, espacios formales de participación; también utilizan los espacios colegiados y la representación en comités para participar; sin embargo, estos son escasos, breves e inoportunos.</p> <p>Los docentes manifiestan no sentirse identificados con sus representantes y consideran que deben ser evaluados ya que muchas veces no consideran la opinión de todos.</p> <p>El cumplimiento estricto de normativas impide que los directivos sean más flexibles con las temáticas de las reuniones donde se toman decisiones institucionales.</p> |



Anexo 3: Aportes de las investigaciones (capítulo 3)

| Autor y año | Título | Objetivo general | País | Conclusiones |
|----------------------------|--|--|-----------|--|
| Córica (2020) | Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. | Realizar un estudio bibliográfico transversal que caracterice la resistencia docente al cambio, sus factores asociados, las tipologías y perfiles comunes y las estrategias posibles para enfrentarla. | Argentina | Los principales factores que explican la resistencia están relacionados a la personalidad, la cultura institucional y a la percepción de auto eficacia de los docentes. Los cambios institucionales solo son posibles si se gestiona correctamente la resistencia al cambio. Existen liderazgos cerrados y verticalistas que explican la resistencia a las TIC's. La motivación es clave para generar el cambio, esta depende de los gestores. |
| Cruz (2020) | La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire | Analizar las categorías del pensamiento freiriano frente a la educación bancaria. | México | El pensamiento de Freire, de corte marxista, es válido en la actualidad. El educando y el educador son actores políticos. La realidad no es apolítica. Educación como proceso liberador y de rebeldía del oprimido. Debe ostentarse con humildad. La alfabetización como proceso dialectico en la realidad del oprimido. |
| Daud, Amid, & Karim (2020) | Antecedents of Student Loyalty in Open and Distance Learning Institutions: An Empirical Analysis | Examinar la relación entre los factores que conducen a la fidelidad de los estudiantes en universidades de educación abierta y a distancia. | Malasia | La fidelidad está altamente correlacionada a la calidad del servicio. Se debe buscar la orientación hacia el consumidor, sus necesidades y no solo centrada en el producto o en la producción en masa. Otro factor que se correlaciona es el logro de una imagen positiva en las universidades: fuerte perfil académico y estudiantil; usando casos de éxito; generando premiaciones; generando infraestructura sustentable y un ambiente positivo; tener socios estratégicos. La fidelidad es la llave para la rentabilidad a largo plazo en las organizaciones educativas superiores. La metodología del estudio es replicable a otras organizaciones educativas superiores. |



| | | | | |
|--------------------------|---|--|-----------|---|
| Hemming, & Power (2021). | Student 'Voice' and Higher Education Assessment: Is It All about the Money? | Examinar si existen investigaciones sobre la elección de los estudiantes en la evaluación de la educación superior y cómo puede cambiar el alcance de la elección de los estudiantes en el futuro. | Australia | Las universidades han entrado en una fase en la que el consumidor maneja a la educación superior, donde las universidades buscan activamente posibles clientes. La política educativa australiana de transferir los costos de la educación universitaria sobre los estudiantes (nacionales o no) han generado un sentimiento de derecho estudiantil que ha alterado la relación entre los estudiantes y la academia. Los estudiantes que no se sienten satisfechos o identifican materias que son calificadas como poco amigables para el estudiante, no son optadas, aumentando la tasa de deserción estudiantil. Las nuevas condiciones por la COVID-19 supone un enfoque en cursos ofertados a estudiantes nacionales, tratando de maximizar las utilidades y la retención estudiantil. Lo que supondrá una presión adicional sobre los gestores académicos para acomodar las percepciones y elecciones en las evaluaciones. |
| Kelechi (2020) | Socio-Demographic Factors Affecting Reading Comprehension Achievement Among Secondary School Students with Learning Disabilities in Ibadan, Nigeria | Examinar la influencia de factores sociodemográficos en el logro de comprensión lectora de estudiantes con dificultades de aprendizaje. | Nigeria | No existe una diferencia significativa entre escuelas estatales y privadas. El entorno social de la escuela es el factor de mayor incidencia en la predictibilidad de problemas de aprendizaje en comprensión lectora. El segundo factor es el de género, aunque no es predictivo. Un entorno positivo y un ambiente de apoyo escolar son factores que ayudan a resolver el problema. |
| Kolleck (2019) | The power of third sector organizations in public education | Analizar el poder de fundaciones sobre las organizaciones educativas públicas | Alemania | 3 dimensiones: relacional, estructural y discursiva del poder. - Las fundaciones han acumulado capacidad a nivel macro, lo que les da libertad de actuar a nivel micro, influyendo mediante la intervención en el discurso. - Las fundaciones tienen mayor libertad que las entidades estatales, dado que no tienen problemas de burocratización ni se someten a decisiones democráticas, lo que permite una influencia directa y generación de redes educativas. - Sin embargo, las fundaciones no son susceptibles de la regulación estatal. Lo que implica la necesidad de legitimidad de sus resultados. - La interacción en las escuelas puede darse a través de las 3 dimensiones, como recurso o como sustituto. De manera dinámica según contexto. - Poder relacional: Influencia de A sobre B. - Poder discursivo: formación de discursos, percepciones e interpretaciones. |
| | | | | - Poder estructural: poder de decisión formal que permite control de recursos, generar normas, obtener beneficios económicos y estatus debido a estructuras históricamente constituidas. |



| | | | | |
|---|--|---|-------------------------------|--|
| <p>Kozaner (2020)</p> | <p>Metaphoric Perceptions of Primary School Teacher Candidates on the Concept of Social Science and Its Teaching</p> | <p>Determinar las percepciones de candidatos a profesores de aula acerca del concepto y enseñanza de las ciencias sociales a través de metáforas.</p> | <p>Turquía</p> | <p>Se recogen 61 metáforas en la categoría interdisciplinaria del concepto de las ciencias sociales. Se recogen 69 metáforas en la categoría interdisciplinaria de las enseñanzas de las ciencias sociales. Las metáforas se relacionan con elementos constitutivos a los valores y cultura. Las metáforas como formuladoras de base para los siguientes años de estudio. Las metáforas son herramientas poderosas de análisis de percepciones.</p> |
| <p>Kuzhabekova, & Almukhambetova (2019)</p> | <p>Women's progression through the leadership pipeline in the universities of Kazakhstan and Kyrgyzstan</p> | <p>Explorar las experiencias de líderes académicas femeninas en Asia Central para entender los retos que la mujer enfrenta, así como explorar cualquier diferencia en sus experiencias en ambos países.</p> | <p>Kazajistán, Kirguistán</p> | <p>La mujer en Kazajistán enfrenta un conflicto entre su rol de género y sus expectativas profesionales, lo cual se manifiesta en problemas psicológicos. La mujer en Kirguistán tienen una mayor percepción de empoderamiento y más confianza en la habilidad de combinar el rol tradicional familiar con el rol de liderazgo profesional. La teoría performativa explica los cambios históricos en las expectativas de los roles de género. La teoría interseccional muestra cómo el grado de agencia de la mujer está determinado por diversas fuentes macrosociales de poder: etnia, edad, ubicación regional, así como la universidad de procedencia. Los estudios de género actuales fallan al explicar las dinámicas en las redes de poder. Aunque no se reflejan a nivel burocrático y formal, operan a nivel informal en las organizaciones educativas y dan mayor facilidad de crecimiento a los hombres. El ingresar a las redes informales de poder asume un costo financiero y de tiempo que muchas mujeres no pueden asumir por su rol familiar.</p> |
| <p>McGregor, Devaney, & Moran (2019)</p> | <p>A Critical Overview of the Significance of Power and Power Relations in Practice with Children in Foster Care: Evidence from an Irish Study</p> | <p>Analizar las percepciones sobre el poder en la permanencia, duración e interacciones en el sistema del cuidado de acogida o tutelazgo.</p> | <p>Irlanda</p> | <p>Se debe utilizar el modelo ecológico para analizar la realidad de los menores en programas de tutelazgo. Se debe dar mayor voz a los menores para que puedan desarrollar estrategias de poder sobre las decisiones que se toman. Se deben hacer estudios donde se considere a los trabajadores sociales como sujetos de investigación. El uso positivo del poder genera la defensa, promueve derechos y genera respeto y atención a los menores. Mayores estudios relativos al análisis del poder permitirán mejorar las políticas y procedimientos en los programas de acogida y tutelazgo. El poder no puede dejarse de lado frente a la eficiencia, dado que la eficiencia es un instrumento de poder sesgado.</p> |



| | | | | |
|------------------------------------|--|---|----------------|--|
| Moliner, Arnaiz, & Sanahuja (2020) | Rompiendo la brecha entre la teoría y práctica: ¿qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre la educación inclusiva? | Analizar las estrategias que utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva y hacer que se difunda y llegue a la práctica. | España | Se utilizan estrategias de interacción que democratizan el conocimiento, buscando el cambio y la transformación. - Se busca cuestionar los roles y responsabilidades de los docentes con sus estudiantes, buscando horizontalidad y dialéctica. - Las estrategias de difusión no son las más adecuadas, lo que produce que no se reflejen los avances académicos en políticas educativas ni en la praxis. - Propone reflexión y participación para aterrizar los hallazgos en la praxis. |
| Sam (2020) | What are the practices of unethical leaders? Exploring how teachers experience the "dark side" of administrative leadership | Explorar cómo los profesores conceptualizan y experimentan el liderazgo administrativo antiético en sus respectivas escuelas. | Estados Unidos | El marco teórico actual no es suficiente para analizar el lado oscuro del liderazgo, se necesitan mayores estudios. Las categorías encontradas son: intercambio indiscreto de información, socavación en la dignidad de las personas, abuso de poder, favoritismo y la priorización de la ganancia personal. Se visualiza acumulación de poder en los líderes narcisistas y abuso de presentismo. Por otro lado, la perversión al momento de delegar, con vacíos de liderazgo y abuso de la total libertad (laissez-faire). |
| Sánchez, & Guevara (2019) | Estrategias de poder usadas por las profesoras del nivel inicial. | Analizar las estrategias de poder utilizadas por las profesoras de una institución educativa inicial estatal | Perú | Estrategias de poder inherentes a la labor educativa. La concentración de poder se centra en las docentes. Las estrategias comunicacionales son las más utilizadas. Las estrategias autoritarias y antagonistas son las de mayor uso. Las estrategias coercitivas aún son utilizadas, aunque se reconocen como negativas. Estas estrategias buscan en su mayoría generar acuerdos de convivencia y generar debate moral en los niños. |
| Symonds (2021) | Reframing power relationships between undergraduates and academics in the current university climate | Replantear la relación de poder entre los estudiantes haciendo énfasis en el poder otorgado al estudiante tradicional, el socio y el consumidor como roles sociales establecidos. | Reino Unido | Se debe replantear la visión jerárquica del estudiante tradicional, dados los nuevos escenarios de virtualidad por la pandemia. Para obtener una visión de sociedad, donde el poder pueda tener un flujo dinámico, es necesario replantear la visión tradicional; sino será incompatible. Se debe profundizar también en la dinámica del estudiante como consumidor frente a la academia. Las universidades deben deconstruir la visión tradicional, pero generar un balance entre la visión de sociedad y consumidor en la autoridad compartida y reciprocidad. |



| | | | | |
|-------------------------------------|--|--|-----------------|---|
| <p>Teo, & Tan (2020)</p> | <p>Examining power, knowledge and power relations in a science research apprenticeship.</p> | <p>Ofrecer un lente alternativo al discurso positivista y constructivista sobre el aprendizaje de la investigación científica.</p> | <p>Singapur</p> | <p>El aprendizaje es un proceso de poder invertido que otorga legitimidad a la comunidad científica. Se aprecia la postura de experto del maestro, quien transmite los conocimientos mediante el modelado, coaching, andamiaje, articulación, reflexión y exploración. Se evaluó la capacidad de poder de cada estudiante para luego tomar decisiones en base a ello. El poder se transmite a través del conocimiento y es capitalizado por los estudiantes. El maestro puede adoptar también el papel de aprendiz.</p> |
| <p>Zhuang, & Liu (2020)</p> | <p>Power landscapes within Chinese universities: a three-dimensional discourse analysis of university statutes</p> | <p>Analizar los estatutos universitarios que regulan las relaciones de poder entre los miembros del Comité del Partido, gestores y académicos en universidades chinas.</p> | <p>China</p> | <p>La estructura de los estatutos centra el poder en el Comité del Partido Chino Comunista, luego en los derechos académicos y finalmente una débil influencia de los académicos en los mecanismos de gobernanza, aunque esto sea lo buscado a nivel mundial. El análisis tridimensional de Bordeu indica un panorama altamente jerárquico donde la voz académica es moderada. Existe tensión entre los gestores y académicos. En los mecanismos de gobernanza, los estudiantes y las fuerzas sociales no tienen la última palabra, siendo esta la de los gestores, quienes han capitalizado el poder a través de sus relaciones con organismos de financiación externos.</p> |



Anexo 4: Aportes de las investigaciones (capítulo 4)

| Autor y año | Título | País | Objetivo | Conclusiones más relevantes |
|---|---|----------------|---|--|
| Morettini (2021) | Forms of resistance: Insights into beginning teacher development. | Estados Unidos | Analizar cómo la comprensión de los activos de una comunidad permite a los docentes principiantes adoptar pedagogías basadas en el lugar. | A pesar de participar en un programa de formación relacionado cambio que se quiere implementar en la institución educativa, algunos docentes principiantes se resisten al cambio y mantienen la descontextualización de su práctica docente. Los hallazgos sustentan un trabajo necesario acerca de las formas prácticas y psicológicas de resistencia al inicio del desarrollo docente y el cambio en relación contextualizar la práctica pedagógica al lugar de enseñanza. |
| Roeckel, Zapata y García (2021) | La acreditación ABET en ingeniería: ¿problema u oportunidad? | Chile | Presentar las prácticas implementadas y principales desafíos de un programa universitario en su primer proceso de acreditación. | Uno de los desafíos que generó la presentación a la acreditación, fue vencer la inercia y resistencia de los académicos, así como convencerlos de los beneficios de la acreditación tanto para el Departamento Académico como para la universidad, e incentivar su participación en los talleres de docencia. |
| Micalay y Sánchez (2020) | Resistencia docente al cambio en una universidad privada de Lima al proceso de acreditación. | Perú | Analizar las percepciones de los docentes sobre formas de resistencia al proceso de acreditación en una carrera de una universidad privada de Lima. | La acreditación es percibido como un proceso difícil de comprender, además, los docentes consideran indispensable la participación de los miembros implicados, para que las decisiones respecto a este proceso no sean solo de quienes tienen un cargo de autoridad o poder de decisión. |
| Gratz y Looney (2020) | Faculty Resistance to Change: An examination of Motivators and barriers to Teaching Online in Higher Education. | Estados Unidos | Explorar la resistencia o motivación hacia la enseñanza en línea de los profesores de una universidad, analizando su voluntad o falta de ésta. | Las principales barreras para orientarse de modo voluntario a la enseñanza en línea, es si ésta se ajusta o no a su disciplina académica, falta de tiempo para preparar un curso en línea, falta de habilidades o confianza y resistencia a cambiar de rutinas. |
| Méndez (2020) | Cambio organizacional. Restructura organizacional en dependencia de Institución de Educación Superior (IES). | México | Analizar el proceso de reestructuración de la radio y televisión universitaria para integrarlas como una unidad organizacional. | Se reconoce que el proceso de reestructuración es continuo, con ajustes y replanteamientos permanentes, en el que existe integración del personal y tienen como eje los procesos de trabajo. |
| Chávez, Azuara, Castañón y Sánchez (2020) | Análisis de resistencia al cambio en la implementación de nuevos programas de internacionalización en una IES. | México | Diagnosticar el grado de preparación de los docentes para dictar sus materias en inglés para cumplir con el proceso de internacionalización. | El grado de resistencia al cambio y reducción de incertidumbre en los profesores de reduce en un alto porcentaje (80%) cuando hay un programa de formación previo relacionado al cambio que quiere implementar la organización. |



| | | | | |
|----------------------------|---|----------|--|--|
| Soka, Trudel y Babb (2020) | Canadian teacher's attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. | Canadá | Analizar las actitudes de los profesores hacia el cambio y la tecnología, relacionadas a la resiliencia y burnout, mientras enseñaban durante los primeros meses de la pandemia por COVID-19. | La eficacia del docente, su actitud hacia el cambio y percepción del apoyo administrativo tuvo correlación con la resistencia y burnout de los profesores a inicios de la pandemia. Después de los tres primeros meses, aumentó el cansancio y cinismo, pero también, el manejo de aula y sentimiento de logro. Las actitudes cognitivas y emocionales hacia el cambio se volvieron más negativas. |
| Sánchez y Ospino (2020) | Hacia la Acreditación Internacional ABET: desafíos en una universidad pública de Colombia. | Colombia | Describir el proceso de implementación de un modelo de acreditación internacional en una universidad pública. | Uno de los principales desafíos internos que afrontó la universidad frente a la acreditación fue la resistencia de los docentes en la implementación de nuevos procesos (assessment), lo cual se enfrentó principalmente con la estrategia de designación de líderes o coordinadores. |
| Kin y Kareem (2019b) | The relationship between emotional intelligence of school principals in managing change and teacher attitudes towards change. | Malasia | Examinar la relación entre la inteligencia emocional en el liderazgo de cambio del director y las actitudes de los docentes hacia el cambio en escuelas de secundaria de Malasia, clasificadas en rendimiento alto, rendimiento promedio y rendimiento bajo. | Hubo una correlación positiva entre la inteligencia emocional en el liderazgo de cambio del director y las actitudes de los docentes hacia el cambio. La relación entre inteligencia emocional en el liderazgo de cambio del director y las actitudes de los docentes hacia el cambio fue alta en las escuelas de rendimiento alto y promedio, y moderado en las escuelas de rendimiento bajo. Hubo marcadas diferencias en la habilidad de los directores ejerciendo su inteligencia emocional en el liderazgo de cambio en las actitudes de los docentes hacia el cambio entre las escuelas, lo cual está fuertemente influido por la cultura de cada escuela. |
| Kin y Kareem (2019a) | Teacher's perception of attitudes toward change in the national - type chinese primary schools in perak Malaysia. | Malasia | Examinar los patrones de las actitudes de los docentes hacia el cambio en las escuelas de primaria tipo chino. | Los docentes logran un nivel bastante alto en la actitud hacia el cambio en sus tres dominios (cognitivo, conductual, afectivo), pero principalmente poseen actitudes basadas en la cognición. Según los cuadrantes definidos, la gran mayoría de docentes se encuentra en "aceptar" y muy pocos en "resistencia", respecto al cambio. |
| Valoyes-Chávez (2019) | On the making of a new mathematics teacher: professional development, subjectivation, and resistance to change. | Chile | Explorar las maneras donde un docente reinventa el significado de ser docente de matemáticas en el contexto de un programa de desarrollo profesional dirigido a la instrucción de resolución de problemas. | Contra el mito del maestro que se resiste o que no está dispuesto a cambiar, lo que emerge es un proceso de lucha por el significado. La reforma de las matemáticas escolares se convierte en un espacio donde se negocian, impugnan y resisten significados contrapuestos sobre ser un profesor de matemáticas. |



| | | | | |
|---|---|-----------|--|---|
| Sánchez-Prieto, Huang, Olmos-Migueláñez, García-Peñalvo y Teo (201) | Exploring the unknown: The effect of resistance to change and attachment on mobile adoption among secondary pre-service teachers. | España | Analizar el efecto de dos relativamente inexplorados constructos relacionados con las barreras de segundo orden en la adopción de dispositivos móviles entre docentes de pre-servicio de secundaria. | Hay un efecto significativo de la resistencia al cambio en las cuatro variables del modelo tecnológicamente aceptado, especialmente en utilidad percibida y actitud hacia su uso. |
| Peña y Pérez (2019) | Las disposiciones subjetivas de los docentes en la superación de las resistencias al cambio ante procesos cíclicos de formación basados en la investigación (Lesson Study): Estudio de un caso. | España | Reconstruir uno de los componentes esenciales del conocimiento práctico de una maestra de educación infantil: las disposiciones docentes. | Las disposiciones de los docentes, tanto en la dimensión cognitiva como afectiva, tienen una gran influencia en su práctica profesional, por lo cual se sugiere que los programas de formación docente, cuenten con una metodología que permita acceder y trabajar con estas disposiciones. |
| Padilla (2018) | Usos y actitudes de los formadores de docentes ante las TIC. Entre lo recomendable y la realidad de las aulas. | México | Indagar qué tanto los profesores de la Unidad UPN Guadalajara recurren a las TIC en su práctica educativa. | Los recursos tecnológicos que han sido mayormente incorporados al aula son el correo electrónico y el Power Point, y en mucha menor cantidad los recursos asociados a la Web 2.0. |
| Mejía, Villarreal, Villamizar, Silva y Suarez (2018) | Estudio de los factores de resistencia al cambio y actitud hacia el uso educativo de las TIC por parte del personal docente. | Colombia | Conocer la relación existente entre la actitud y la resistencia al cambio de los docentes hacia el uso de las tecnologías de la información y comunicación dentro de los procesos de innovación educativa. | Las variables actitud y resistencia al cambio por parte de los docentes influyen de forma directa en el desarrollo de las TIC's. |
| Córica y García (2018) | Estudio cualitativo de factores de resistencia docente al cambio tecnológico en Argentina. | Argentina | Comprender la percepción de los docentes de Argentina acerca de los factores de su resistencia a la innovación tecnológica, para fundamentar los lineamientos de política de integración digital. | Se coincide con estudios de otros países, en la existencia de barreras relacionadas con aspectos individuales y organizaciones entre las que destacan los temores, los problemas de conectividad y equipamiento y la carencia de incentivos. |



| | | | | |
|-----------------------------------|--|----------------|--|--|
| Gohar, El-Basil y Gomaa (2018) | Requirements of Facing Change Resistance in Damietta University from its faculty member's points of view. | Egipto | Examinar los requerimientos para enfrentar la resistencia al cambio en una universidad desde el punto de vista de sus docentes, mediante un número de procedimientos: identificando las principales formas de resistencia, identificando las mayores razones de resistencia al cambio, y encontrando los principales métodos para afrontar la resistencia al cambio. | Se identificaron distintas formas de resistencia desde el punto de vista de los docentes, y también se menciona una serie de estrategias con las cuales se la puede abordar. |
| Kin, Kareem, Nordin & Bing (2018) | Principal change leadership competencies and teacher attitudes toward change: the mediating effects of teacher change beliefs. | Malasia | Investigar la relación entre las competencias de liderazgo de cambio de los directores, cambio de creencias de los docentes y actitudes de los docentes hacia el cambio. | La competencia de liderazgo de cambio del director estuvo significativamente relacionada con las creencias de los docentes sobre el cambio. Las creencias de los docentes sobre el cambio, estaban significativamente relacionadas con las actitudes de los docentes hacia el cambio. Las creencias de los docentes sobre el cambio es mediador entre la competencia de liderazgo de cambio del director y las actitudes de los docentes hacia el cambio. La competencia de liderazgo de cambio fue más influyente que la propia influencia en mejorar las actitudes de los docentes hacia el cambio. |
| Martínez (2018) | Uso de las Tecnologías de la información y la comunicación en la Educación Básica. | Ecuador | Identificar los factores que inciden en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) por parte de los docentes de Educación Básica. | Si bien los docentes reconocen el valor de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje que ellos dirigen, existen factores externos como la falta de equipos y factores internos como la poca formación en el área, que dificultan la apropiación de las TIC en los docentes en sus práctica pedagógica. |
| Devens y Webber (2017) | Refletindo sobre os factores de resistencia no uso das TICS no ambientes escolares. | Brasil | Identificar los factores que llevan a la resistencia al uso de las TIC en el ambiente escolar. | Se puede decir que mientras más jóvenes son los docentes hay menos resistencia al uso de las TIC, asimismo son quienes usan mayor cantidad y diversidad de estos recursos. El principal factor en que coincidieron los docentes como dificultad para el uso de TIC, es la falta de infraestructura. Adicionalmente, los docentes coincidieron en que es muy importante capacitación en este tema. |
| Snyder (2017) | Resistance to change among veteran teachers: providing voice for more effective engagement. | Estados Unidos | Explorar las razones de resistencia al cambio en docentes veteranos para que los líderes educacionales puedan responder en maneras más efectivas y significativas. | Los principales factores que se presentan en el grupo de docentes veteranos en su resistencia al cambio es la nostalgia social y nostalgia política. Además, lo que ellos principalmente demandan frente a procesos de cambio son conversaciones significativas sobre éstos con los líderes que los llevan a cabo. |



| | | | | |
|---------------------|--|---------|--|--|
| Kin y Kareem (2016) | Teacher attitudes toward change: A comparison between High- and Mediocre-Performing Secondary Schools in Malaysia. | Malasia | Examinar y comparar los patrones de las actitudes hacia el cambio de los docentes en 30 escuelas secundarias de rendimiento Alto y Promedio. | <p>Los docentes en escuelas secundaria de Alto rendimiento puntúan significativamente más alto que los docentes de escuelas secundarias de rendimiento Promedio en los tres dominios de la actitud de los docentes hacia el cambio (cognitivo, afectivo y conductual).</p> <p>Los docentes de escuelas secundarias de Alto rendimiento poseen actitudes basadas en la conducta y cogniciones, mientras que los docentes de escuelas de rendimiento Promedio poseen actitudes basadas en la cognición.</p> <p>La mayoría de los docentes en ambos tipos de escuela puntuaron en la categoría de Aceptar, las que fue seguida por Apropiar, Indiferencia y ninguno en Resistencia.</p> <p>La cultura organizacional contribuye sustancialmente en mejorar una positiva actitud hacia el cambio. La diferencia en la actitud de los docentes hacia el cambio, entre ambos tipos de escuelas sugieren que el acercamiento a la implementación de un cambio puede necesitar diferencias según el desempeño de cada escuela.</p> |
|---------------------|--|---------|--|--|



Anexo 5: Aportes de las investigaciones (capítulo 5)

| Autor y año | Título | País | Objetivo general | Conclusiones |
|--|---|----------|--|--|
| Fatih Karacabey, Mehmet (2021) | School principal support in teacher professional development | Turquía | Evaluar si los directores de las escuelas creen y organizan actividades de aprendizaje profesional basadas en las necesidades de los estudiantes y maestros. Determinar el nivel de apoyo brindado por los directores de las escuelas en el desarrollo profesional de los maestros. | Los directores de escuelas secundarias brindan mayor apoyo a las actividades de aprendizaje profesional, que los docentes de escuelas primarias. Asimismo, si bien este apoyo existe, sus esfuerzos parecen ser menores o poco organizados, ya que la tasa de participación en espacios de desarrollo profesional por parte de los profesores es baja. Como estrategia para subir estos niveles y potenciar las actividades de aprendizaje profesional, se debe alentar a los directores a 1) participar en dichas actividades, 2) tener el apoyo de expertos en el tema, y 3) apoyar de manera continua el involucramiento de los profesores en las mismas. |
| Giraldo, Frank (2021) | Reflection on Initiatives for Teachers' Professional Development Through Language Assessment Literacy | Colombia | Examinar las iniciativas surgidas alrededor de la literacidad en evaluación de lenguas y su posible impacto en el desarrollo profesional docente. Explicar cómo la capacitación se ha enfocado en el conocimiento y las habilidades y, seguidamente, en los principios de evaluación de lenguas. | La participación en este programa permitió a los docentes mejorar sus niveles de conocimientos y habilidades sobre la evaluación de la literacidad. A la vez, los formadores de profesores también pueden fomentar 1) el uso de los recursos disponibles y la personalización de la evaluación a partir de las necesidades específicas de los docentes, y 2) la promoción de la organización de grupos de trabajo entre docentes. |
| Negrete, Rigoberto Moctezuma, Patricia Mungaray, Alejandro Burgos, Benjamín (2021) | El impacto del Programa para el Desarrollo Profesional Docente en la construcción de capacidades académicas de la Universidad Autónoma de Baja California | México | Analizar la implementación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente en la Universidad Autónoma de Baja California y su impacto en el desarrollo de capacidades académicas. | A partir del programa, la evaluación entre pares tomó mayor importancia, generó mayor confianza en la cultura de la evaluación y ha estimulado que los profesores hagan menos simulación y resalten el papel de la ética. Asimismo, se consolidó una visión conjunta de lo que es una comunidad académica, con elementos comunes a nivel científico, social y tecnológico. Además, se promovió un ambiente académico que funciona como autorregulador del funcionamiento institucional. |



| | | | | |
|---|--|--------|--|--|
| Rosselló, María Rosa De la Iglesia, Begoña (2021) | El feedback entre iguales y su incidencia en el desarrollo profesional docente | España | Identificar, caracterizar y valorar el feedback que surge entre las parejas docentes que participan en el programa. | La mayoría del profesorado participante manifiesta sentirse cómodo con la experiencia de aportar y recibir feedback. La mayoría de los docentes continúa utilizando la observación y el feedback entre iguales como herramienta para la mejora de su práctica docente. Entre las dificultades detectadas se mencionan el no saber dar un feedback de calidad, seguida por el hecho de poder encontrar el espacio y el tiempo para poder observar, o para poder dar retroalimentación. |
| de la Vega, Luis Felipe (2020) | Docencia en Aulas Multigrado: Claves para la Calidad educativa y el Desarrollo profesional docente | Chile | Describir y analizar los desafíos que se presentan a la enseñanza en aulas multigrado. Sugerir claves relevantes para la calidad educativa y el desarrollo profesional de los docentes que se desempeñan en esos contextos, las que se inspiran en el paradigma de educación inclusiva. | La educación inclusiva entiende el desarrollo profesional como aquel que toma en cuenta el diseño e implementación de procesos de aprendizaje que consideren el ambiente acogedor y seguro, la participación en el currículum o la evaluación continua de necesidades y avances de alumnos y alumnas. Asimismo, surge la importancia de una educación inclusiva que requiera de docentes que diseñen experiencias de aprendizaje considerando las experiencias y conocimientos previos de sus estudiantes y que reflexionen sobre su práctica. |
| Espejo Leupin, Roberto Romo López, Verónica Cárdenas, Karín (2020) | Desarrollo docente y diseño curricular en educación superior: Una sinergia necesaria para mejorar la calidad de la educación | Chile | Investigar las posibilidades que otorga para el desarrollo profesional docente de educación superior, la participación en procesos de diseño o rediseño curricular. | La participación en los procesos curriculares permite a los docentes tener una visión de conjunto para que tengan elementos que les ayuden a modificar o potenciar su práctica educativa. Además, se identifica la transformación de las creencias docentes, gracias al diálogo entre pares y el análisis de los resultados de aprendizaje de las asignaturas. |
| González-Calvo, Gustavo Barba-Martín, Raúl Bores-García, Daniel Gallego-Lema, Vanessa (2020) | Aprender a ser docente sin estar en las aulas: La Covid-19 como amenaza al Desarrollo profesional del futuro profesorado | España | Investigar, comprender y analizar las narrativas de las y los participantes sobre sus experiencias, expectativas y temores en tiempos de crisis, que marcan su modo de entender y orientar la profesión. | Si bien los estudiantes de la carrera pedagógica que se encontraban cursando el Particum se han adaptado a lo virtual de las clases, los cambios propios de la pandemia generaron en ellos diversas emociones, tales como: la incertidumbre ante los nuevos procesos de aprendizaje, la melancolía por una formación presencial, la desmotivación en los aprendizajes, la tristeza por sentir que no pueden completar su formación académica, entre otros. |



| | | | | |
|---|--|------------------|--|--|
| <p>Sekar, Krismalita Kuswandono, Paulus (2020)</p> | <p>Thriving through Reflecting": Current Perspective on Teacher Professional Development Research in Asia Context</p> | <p>Indonesia</p> | <p>Investigar cómo la práctica reflexiva ayuda al desarrollo profesional de los profesores de inglés en el contexto asiático. Indagar sobre cómo la práctica reflexiva promueve al docente desarrollo profesional.</p> | <p>Si bien los docentes constantemente reflexionan sin darse cuenta, estos no reciben formación sobre cómo deben desarrollar las habilidades reflexivas que les permitan ser conscientes de su entorno. Así, el conocimiento sobre el concepto de reflexión, cómo realizar la práctica reflexiva y cómo acostumbrarse significativa, son aspectos que se deben considerarse al momento de establecer la práctica reflexiva como herramienta para su desarrollo profesional.</p> |
| <p>Tenorio Eitel, Solange Jardí Ferré, Andrea Ibañez Salgadda, Nolfá (2020)</p> | <p>Intersección escuela-universidad: Un espacio híbrido de colaboración para fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional docente</p> | <p>España</p> | <p>Conocer las percepciones de los miembros del grupo de trabajo (GT) respecto al desarrollo de sus propias competencias profesionales gracias a su participación.</p> | <p>Los profesores enriquecen su perspectiva profesional y sus prácticas, a partir de reflexionar sobre las problemáticas comunes e idear posibles soluciones, que se generan gracias al trabajo colaborativo. Asimismo, la implementación de procesos reflexivos contribuye al mejoramiento de las construcciones en el ámbito educativo. A la vez, se reconoce el poder de transferencia de esta colaboración entre docentes a sus respectivos centros educativos, convirtiéndose en puentes entre su comunidad escolar y la red escuela-universidad.</p> |
| <p>Zhiyong, Sun Muthukrishnan, Priyadarshini Sidhu, Gurnam (2020)</p> | <p>College English Language Teaching Reform and Key Factors Determining EFL Teachers' Professional Development</p> | <p>China</p> | <p>Identificar los factores potenciales que influyen en el desarrollo profesional de los profesores de inglés como lengua extranjera en el contexto de la reforma curricular del idioma inglés universitario en China continental.</p> | <p>Los profesores mejoraron su comprensión adecuada y una actitud positiva hacia la CELTR. Además, la práctica docente dio un giro de un enfoque de enseñanza convencional a un método interactivo y activo. Además, la reflexión sobre sus prácticas docentes permitió la mejor comprensión de los requisitos del CELTR y la motivación por participar de espacios de desarrollo profesional a través de diferentes canales y actividades.</p> |
| <p>Bozkus, Kivanc Bayrak, Coskun (2019)</p> | <p>The Application of the Dynamic teacher professional development through experimental action research</p> | <p>Turquía</p> | <p>Investigar las opiniones de los profesores y administradores escolares sobre los problemas del desarrollo profesional de los profesores. Investigar cómo evalúan los estudiantes la profesionalidad de sus profesores. Investigar la posible mejora de la enseñanza de los profesores en el aula gracias al enfoque de desarrollo profesional dinámico.</p> | <p>Los docentes indican que las actividades de desarrollo profesional se basan en la teoría, mas no en información relacionada con sus necesidades y que se puede aplicar en el aula. Además, se identificó que cuando el profesor enseña bajo el enfoque dinámico los estudiantes aprenden mejor.</p> |



| | | | | |
|--|--|-----------------|--|---|
| <p>Buendía, Ximena Macías, Diego (2019)</p> | <p>The professional development of English language teachers in Colombia: a review of the literature.</p> | <p>Colombia</p> | <p>Identificar las áreas y los hallazgos de las iniciativas de desarrollo profesional para profesores de inglés en ejercicio en Colombia.</p> | <p>Los programas de desarrollo deben considerar a las creencias, identidades y estilos de aprendizaje, necesidades, intereses y necesidades de contextos socioculturales locales como parte de las áreas de trabajo, de modo que se obtengan resultados más positivos y duraderos. Además, los docentes deben involucrarse en la formulación de políticas, aparte de ser investigadores reflexivos. A la vez, los procesos de formación han dado un giro desde el trabajo individual para en la actualidad, promoverse las comunidades de práctica.</p> |
| <p>Questa-Tortero, Mariela Rodríguez-Gómez, David Meneses, Julio (2018)</p> | <p>Colaboración y uso de las TIC como factores del desarrollo profesional docente en el contexto educativo uruguayo. Protocolo de análisis para un estudio de casos múltiple</p> | <p>Uruguay</p> | <p>Explorar las posibilidades que brindan los recursos TIC provistos por el Plan Ceibal en la educación pública del país, en relación al desarrollo del trabajo colaborativo en el ámbito profesional de los educadores. Explorar las actitudes de los docentes frente a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).</p> | <p>Existen diferencias en el entendimiento de lo que es colaborar, lo que genera rupturas entre los propios docentes. Por ello, los docentes que se permiten colaborar ven con recelo a los que prefieren trabajar de manera autónoma. Además, se percibe que las actividades se llevan a cabo solo por el esfuerzo de unos pocos, los grupos de trabajo colaborativo son impuestos y el uso de las TIC para el aprovechamiento de la colaboración está en una etapa incipiente.</p> |
| <p>Rodríguez-Sosa, Jorge Lingán, Susana Hernández, Ronald Alhuay-Quispe, Joel (2017)</p> | <p>Experiencia de innovación en desarrollo profesional docente</p> | <p>Perú</p> | <p>Establecer cómo y cuánto se fortalecieron las habilidades y expectativas que componen la competencia de investigación docente.</p> | <p>Un programa de investigación-acción con docentes favorece y potencia las habilidades de investigación que tienen en el conocimiento de conceptos y procedimientos, pero no mejoraría las expectativas sobre la utilidad de la investigación en la docencia. Asimismo, se plantea que la posibilidad de ocurrencia de cambios es mayor si en la capacitación se incluyen espacios para el cuestionamiento de conocimientos y creencias.</p> |
| <p>Catalán-Ahumada, Jorge Castro, Pablo (2016)</p> | <p>Reflexión colectiva sistemática: Un estudio orientado al desarrollo profesional docente</p> | <p>Chile</p> | <p>Diseñar y aplicar un programa de capacitación en estrategias de reflexión colectiva sistemática a profesores. Describir, interpretar y contrastar los procesos reflexivos que ocurren en las sesiones de trabajo antes y durante la capacitación. Analizar, según el juicio de los propios actores, los posibles cambios atribuibles a la intervención y traducibles en acciones observables.</p> | <p>La capacitación en reflexión colectiva sistemática permite evidenciar procesos reflexivos en los que, a partir del análisis de problemáticas de su propio quehacer, los profesores reconocen causas externas e internas, así como buscan soluciones. Además, los procesos reflexivos permiten al docente valorar y tomar conciencia de problemáticas institucionales. Sumado a ello, el cambio en las teorías subjetivas, producto de la reflexión colectiva sistemática carece de una traducción inmediata en el comportamiento. Por último, se reconoce la potencialidad de la reflexión colectiva sistemática para promover el desarrollo profesional de los docentes, ya que el cambio en las teorías subjetivas y en el comportamiento contribuiría al cambio en la cultura organizacional.</p> |



| | | | | |
|---|---|-----------------|--|---|
| <p>Figueira Santos Pereira, Maria da Conceicao (2016)</p> | <p>Community of practice and teacher's professional development</p> | <p>Portugal</p> | <p>Comprender los procesos de autoformación en el contexto de los grupos cooperativos del Movimiento de la Escuela Moderna (MEM1) portugués y su impacto en el desarrollo profesional docente.</p> | <p>Los docentes siguen un modelo de formación que toma como punto de partida la experiencia de sus miembros, desde la reflexión sobre sus vivencias cotidianas en el aula con sus estudiantes. Asimismo, se promueve la actividad en grupos, la investigación y el desarrollo de prácticas significativas a partir de la "promoción de los circuitos de comunicación" y de la "organización cooperativa del trabajo de aprendizaje". Así, se asume que el docente tiene un papel activo en la adaptación de sus prácticas, de forma autónoma y responsable, a través de dispositivos de formación que implican la cooperación y la reflexión con sus pares.</p> |
|---|---|-----------------|--|---|



Anexo 6: Aportes de las investigaciones (capítulo 6)

| Autor y año | Nombre del artículo | País | Objetivo | Conclusiones |
|--------------------------------|---|----------------|---|--|
| Alzayed & Alabdulkareem (2021) | Enhancing cognitive presence in teachers' professional learning communities via reflective practice | Arabia Saudita | El estudio busca comprender como la práctica reflexiva mejora los niveles de presencia cognitiva (generación de significado para resolver problemas o tomar decisiones en tres momentos clave: exploración, integración y resolución) en una comunidad profesional de aprendizaje de docentes | Los docentes son capaces de construir conocimiento, aplicar nuevas prácticas basadas en éste, y evaluar los resultados de estas prácticas cuando tienen la oportunidad de indagar, por medio del ciclo de práctica reflexiva, como resolver un problema relacionado a su labor. El ciclo de práctica reflexiva (marco de referencia para llevar a la práctica la indagación reflexiva) ayudó a lograr la interacción entre los tres elementos de la comunidad de indagación (docentes) denominados presencia cognitiva, presencia social (desarrollo de entornos y relaciones) y presencia de enseñanza (liderazgo relacionado al diseño, facilitación, actividades guía, y procesos sociales y cognitivos). Como resultado de esta interacción, los niveles de aprendizaje en los profesores subieron en la comunidad profesional de aprendizaje. |
| Brodie (2021) | Teaching agency in professional learning communities | Sudáfrica | Este artículo investiga como la agencia o agenciación profesional de los docentes (Concepto que incluye cuatro dimensiones: reconocimiento de sí mismo, reconocimiento del otro, reconocimiento del contexto y de la historia, y la transformación continua en la acción. Hace referencia al nivel de capacidad del individuo para predecir, tener el control de la toma de decisiones, elecciones y acciones que son competentes para él) proporciona o limita sus posibilidades de participar o retirarse de comunidades profesionales de aprendizaje | Los docentes que formaron parte de las comunidades profesionales de aprendizaje lo hicieron así porque su nivel de agencia les permitió comprometerse con el enfoque del proyecto y con el resto de los participantes, como colaborar dentro y fuera de la comunidad profesional. Aunque experimentaron limitaciones en tiempo y diferentes niveles de soporte de los directivos, fueron capaces de lidiar con estos problemas, mantener confianza en los elementos base de la comunidad profesional y asumir la responsabilidad por el proyecto en formas que reforzaron su aprendizaje. En análisis también mostro como las diferencias en condiciones contextuales pueden fomentar diferentes tipos o niveles de agencia profesional y al mismo tiempo decidir el nivel de participación de los docentes en proyectos como las comunidades profesionales de aprendizaje. |



| | | | | |
|---|---|-----------------------|--|---|
| <p>Diehl (2020)</p> | <p>The multiplexity of professional learning communities: exploring the co-evolution of teacher social networks</p> | <p>Estados Unidos</p> | <p>Analizar la naturaleza multidimensional de las comunidades profesionales de aprendizaje por medio de la examinación de la formación y evolución de una comunidad de setenta profesores durante el primer año de una pequeña reforma escolar</p> | <p>Diferentes mecanismos son responsables de la formación y evolución de redes entre los docentes; y que los vínculos establecidos a partir de la reforma jugaron un importante rol en la formación de éstas. Al mostrar los distintos mecanismos de formación y evolución para las diferentes redes, esta investigación valida la naturaleza multidimensional de las comunidades profesionales de aprendizaje. Se forman lazos instrumentales, expresivos y sustantivos, los cuales evolucionan por distintas razones. Los lazos instrumentales son impulsados en gran parte por la homofilia en la disciplina, y la pertenencia a una pequeña escuela; los lazos expresivos por similitud en características personales; y lazos sustantivos (relacionados a la reforma) por actitudes y creencias compartidas.</p> |
| <p>Domingo, Bolívar, Rodríguez y Bolívar (2020)</p> | <p>Professional Learning Community Assessment-Revised (PLCA-R) questionnaire: translation and validation in Spanish context</p> | <p>España</p> | <p>Dar a conocer a el proceso de desarrollo, traducción, adaptación y validación de versión en español del PLCA-R (Cuestionario revisado de evaluación de la comunidad profesional de aprendizaje), uno de los instrumentos de mayor reconocimiento internacional para evaluar aprendizaje profesional y relaciones colegiados en escuelas de educación primaria y secundaria.</p> | <p>Versión con buen nivel de Superior, (n y adaptación al contexto hispanohablante del PLCA-R). Es importante tener una validación de este instrumento debido a tres razones principales: Primero, brinda una panorámica confiable de las comunidades profesionales de aprendizaje en el contexto hispano. Segundo, abre la posibilidad de participar en pruebas y estudios comparativos internacionales. Y tercero, el veranoR puede ser usado para determinar el estatus de la condición actual de las comunidades profesionales de aprendizaje en las escuelas hispanohablantes.</p> |
| <p>Feldman (2020)</p> | <p>The role of professional learning communities to support teacher development: A social practice theory perspective</p> | <p>Sudáfrica</p> | <p>Discutir el potencial de las comunidades profesionales de aprendizaje en el contexto educativo sudafricano por medio del enfoque de la teoría práctica o teoría de la práctica social</p> | <p>En el proceso de cambiar o adaptar las prácticas de los docentes se debe tomar en cuenta las estructuras organizacionales y sociales que se han establecido en la escuela. Esto se logra por medio del diálogo colaborativo presente en la comunidad profesional de aprendizaje. Las aproximaciones clásicas de desarrollo profesional tienden a enfocarse en el nivel individual. En contraste, el aprendizaje en las comunidades profesionales de aprendizaje es colaborativo y social, e invita a los participantes a conectarse unos con otros teniendo en consideración los aspectos sociales, culturales y estructuras físicas. Los cuales son importantes para la estabilidad y cambio en las prácticas educativas de los profesores.</p> |



| | | | | |
|---------------------------------|---|--------|--|---|
| Flores, Bailey y Mortera (2021) | Comunidades profesionales de aprendizaje en escuelas públicas mexicanas: Explorando su desarrollo | México | El estudio busca responder a la siguiente pregunta: ¿Qué acontece cuando profesores y directivos se involucran en una comunidad de aprendizaje profesional para efectuar su planificación educativa? | <p>Es posible la implementación de comunidades profesionales de aprendizajes en las escuelas mexicanas de nivel básico. Sin embargo, no es una tarea fácil, ya que supone enfrentar retos como son las resistencias a organizar la escuela en formas diferentes de trabajo, romper el arraigado aislamiento en pos de promover el aprendizaje de los profesores y directivos, así como la colaboración que facilite un pensamiento sistémico.</p> <p>En la implementación en las cinco escuelas donde se desarrolló el estudio se manifestaron algunas semejanzas y diferencias. Entre las primeras destacaron las resistencias iniciales y desconcierto inicial de los profesores para organizarse y trabajar en una CPA, así como también durante su desarrollo, ya que esta lleva un tiempo considerable para asegurar un completo funcionamiento y tome un lugar en la organización escolar para su permanencia y sustentabilidad.</p> <p>Asimismo, fue notorio como los profesores reconocieron haber tenido un espacio que les brindó la oportunidad de interacción y comunicación entre ellos, reconocer el trabajo colaborativo e identificar la utilidad de la CPA para aprender y compartir conocimiento.</p> <p>Por su parte, las directoras distinguieron a las CPA como un medio para apoyar su gestión.</p> <p>No obstante, la sobrecarga de trabajo, el desconocimiento de metas en algunas de las escuelas, así como la falta de tiempo para reunirse de una forma recurrente, fueron barreras que se manifestaron en el proceso de desarrollo de las CPA.</p> <p>En los casos donde ya existía el antecedente de armonía y trabajo colaborativo entre sus miembros, las comunidades tuvieron mayor desarrollo.</p> |
|---------------------------------|---|--------|--|---|



| | | | | |
|---|--|-----------------|---|---|
| <p>Ho, Ong & See Tan (2020)</p> | <p>Leadership of professional learning communities in Singapore schools: The tight-loose balance</p> | <p>Singapur</p> | <p>El artículo presenta un estudio sobre cómo las comunidades profesionales de aprendizaje son desarrolladas en el contexto asiático, y la naturaleza del liderazgo que ayuda a cultivar y sostener las CPA en dicho entorno.</p> | <p>Se sugiere que el liderazgo para las comunidades profesionales de aprendizaje debe estar enfocado en una aproximación descentralizada que provea claridad y alineación por medio de una dirección estratégica y estructuras de soporte, al mismo tiempo que facilite la distribución del liderazgo entre los docentes. Al tratar de implementar las CPA en las escuelas se presentan tensiones al buscar un balance entre una aproximación de dirección estratégica y el empoderamiento de los docentes. Ante esta situación se sugiere enfocarse en las estructuras organizacionales y de indagación ya que estas pueden permitir o restringir la distribución de liderazgo en la comunidad profesional de aprendizaje.</p> |
| <p>Huijboom, Van Meeuwen, Rusman & Vermeulen (2020)</p> | <p>How to enhance teachers' professional learning by stimulating the development of professional learning communities: operationalizing a comprehensive PLC concept for assessing its development in everyday education practice</p> | <p>Holanda</p> | <p>El artículo describe los primeros pasos seguidos en la construcción de instrumentos de medición apropiados para investigar comunidades profesionales de aprendizaje en el complejo contexto escolar. Para esto se procedió a operacionalizar las características y factores que influyen las CPA en la forma de indicadores actitudinales y de comportamiento.</p> | <p>El estudio arrojó indicadores para las once características propias del concepto de las CPA y dos factores contextuales, los cuales fueron usados para seleccionar y construir instrumentos de evaluación. Este estudio establece su contribución al intentar reducir la brecha entre la investigación en educación y la práctica educativa por medio de la construcción de instrumentos que se consideren relevantes, reconocibles y prácticos por los profesionales de la educación.</p> |
| <p>Huijboom, Van Meeuwen, Rusman & Vermeulen (2021)</p> | <p>Keeping track of the development of professional learning communities in schools: the construction of two qualitative classification instruments</p> | <p>Holanda</p> | <p>El estudio busca describir el desarrollo y validación de dos instrumentos cualitativos de clasificación útiles para identificar sistemáticamente cambios en las comunidades profesionales de aprendizaje. Para ello once características, comportamientos asociados e indicadores actitudinales de un recientemente diseñado marco de referencia para CPA fueron convertidos en códigos y valores de medida.</p> | <p>Los dos instrumentos de clasificación resultantes pueden ser usados para recopilar y clasificar data actitudinal y comportamental de entrevistas y observaciones. Estos instrumentos consideran todas las características, respectivamente indicadores de un marco de referencia de CPA, y son adecuados para validación mediante triangulación. Los mismos pueden ser usados en prácticas educativas de todos los días para determinar el estado de la comunidad profesional de aprendizaje y los pasos que se deben tomar para estimular su desarrollo.</p> |



| | | | | |
|--|--|----------------|---|---|
| <p>Kamarudin, Rosnah & Siti Hajar (2021)</p> | <p>Development of professional learning communities model using Fuzzi Delphi Approach</p> | <p>Malasia</p> | <p>El artículo tiene por objetivo diseñar y desarrollar un modelo de comunidades profesionales de aprendizaje y un instrumento en la forma de cuestionario-encuesta para escuelas malasias por medio del uso de método Fuzzy Delphi (FDM) (Integración y filtración iterativa de opiniones y recomendaciones de expertos sobre una cuestión particular con el objetivo de reducir su dispersión y unificar tendencias)</p> | <p>Se concluye que el FDM es un método de desarrollo y diseño que asegura que el modelo y el cuestionario asociado a CPA tienen alta calidad. Un total de seis dimensiones de las CPA fueron identificadas incluyendo visión misión y valores; liderazgo profesional; cultura colectiva y colaborativa; intercambio de las mejoras prácticas; clima escolar propicio; y alianzas estratégicas entre los stakeholders.</p> |
| <p>Lustrea & Crasovan (2020)</p> | <p>The specificity of professional learning communities in Romania</p> | <p>Rumania</p> | <p>El estudio trata de determinar el nivel de especificidad de las comunidades profesionales de aprendizaje rumanas en relación con algunos factores contextuales como son el tamaño de la escuela, entorno escolar (urbano o rural), tipo de escuela (general o especial), desarrollo de procedimientos profesionales a nivel de la escuela, y los factores individuales que pueden impactar la CPA, como por ejemplo el tipo de personalidad del docente.</p> | <p>Las CPA rumanas no difieren significativamente de las de otros países. En este contexto la dimensión de las CPA más representativa es la visión compartida. El factor organizacional que mejor explica las CPA es la existencia de un fuerte desarrollo de procedimientos profesionales a nivel de la escuela. El tamaño de la escuela es lo que mejor describe las diferencias entre las CPA, sin embargo, estas no difieren en términos de entorno escolar y tipo de escuela. El factor personal que más se relaciona con las CPA es la escrupulosidad, pero la correlación no es significativa. Estos resultados sugieren que para que se desarrollen fuertes CPA, la escuela debe implementar procesos de desarrollo profesional que estén basados en la colaboración y aprendizaje mutuo en pequeños grupos de docentes.</p> |
| <p>Morales y Morales (2020)</p> | <p>Viabilidad de comunidades profesionales de aprendizaje en sistemas educativos de bajo desempeño</p> | <p>Perú</p> | <p>La presente investigación discute la aplicabilidad de CPA en escuelas públicas pertenecientes a sistemas educativos de bajo desempeño.</p> | <p>Los componentes principales de las CPA (estructuras organizativas flexibles, liderazgos distribuidos, valores compartidos y culturas escolares colaborativas), están presentes, pero son precarios, y no soportan la implementación de la estrategia. La estructura ejerce una fuerte influencia, al determinar las formas de gestión que desarrollarán las diversas escuelas, por lo que es necesario considerar sus posibilidades y limitaciones en función del contexto sociocultural. Es importante distribuir el liderazgo mediante comités de gestión en los que los docentes sean responsables del manejo de las instituciones educativas, sin descuidar la posibilidad de implementar instancias semejantes.</p> |



| | | | | |
|----------------------|---|-----------|---|---|
| | | | | <p>Es fundamental compartir valores (enfazando en la visión y el compromiso individual) en las escuelas, no solo de manera informal, sino también formalmente, a través de normativas.</p> <p>Es necesario desarrollar culturas escolares colaborativas que sirvan de cimiento a las CPA y que se sostengan en el buen funcionamiento de los demás componentes organizacionales.</p> <p>Son estos cuatro elementos los que ser evaluados antes de aplicar cualquier estrategia organizacional.</p> |
| Qian & Walker (2021) | Creating conditions for professional learning communities (PLCs) in schools in China: the role of school principals | Hong Kong | <p>El siguiente artículo busca explorar el rol que el director juega en la construcción y sostenimientos de CPA en las escuelas de China. Específicamente la investigación trata de preguntar que hacen los directores chinos para crear las condiciones estructurales, culturales y relacionales necesarias para fomentar CPA.</p> | <p>Los directores juegan un rol clave en el desarrollo y comunicación de una visión compartida, facilitación y monitoreo de aprendizaje colegiado, y construcción de relaciones armoniosas y colaborativas.</p> <p>Los directores fomentan y hacen comunes actividades colaborativas, así como también promueven el aprendizaje entre pares en los docentes.</p> <p>Los directores buscan oportunidades para reconocer y maximizar el rol de expertos que desempeñan los docentes.</p> <p>Los directores muestran un gran soporte al aprendizaje docente.</p> <p>Los directores dedican considerables cantidades de recursos organizacionales para construir espíritu de equipo y relaciones armoniosas.</p> <p>Los directores usan una colección de estrategias para desarrollar la capacidad docente y construir una mentalidad profesional colectiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La enseñanza en el aula y el aprendizaje de los estudiantes son tareas claves. • La inclusión del docente en profundas y continuas actividades de aprendizaje profesional es obligatoria. • Los docentes forman parte de un desarrollo profesional que está directamente relacionado con la práctica instruccional, y que se hace sostenible por medio de redes y soporte de pares. • Un sistema de reconocimiento, evaluación y recompensa en relación al actuar pedagógico sobresaliente es esencial. • La formación de líderes es una poderosa fuerza para el aprendizaje profesional |



| | | | | |
|---|--|-----------------------|--|--|
| <p>Riggins & Knowles (2020)</p> | <p>Caught in the trap of PLC lite: Essential steps needed for implementation of a true professional learning community</p> | <p>Estados Unidos</p> | <p>Con el objetivo de evitar que las escuelas eviten las CPA lite (operación ineficiente de un equipo de docentes que actúan bajo el marco de referencia de las CPA), este artículo explica la estructura fundamental de una CPA y discute cuatro preguntas esenciales para implementarla verdaderamente y así asegurar que todos los estudiantes alcancen significativos logros de aprendizaje.</p> | <p>La estructura de una verdadera CPA incluye:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enfoque en el aprendizaje: Los docentes deben estar convencidos que todos los estudiantes pueden alcanzar niveles significativos de aprendizaje. • Cultura colaborativa y responsabilidad colectiva: Debe existir claridad respecto al enfoque en la colaboración y el soporte sistemático para asegurar que el trabajo sea complementa implementado. • Orientación a resultados: Para lograr un impacto positivo en los logros de aprendizaje, lo docentes deben tomar como referencia la data para tomar decisiones instruccionales. <p>Las preguntas clave para implementar una verdadera CPA incluyen: ¿Qué es lo esencial que los estudiantes deben aprender?, ¿cómo el grupo de docentes sabrá que los estudiantes aprendieron?, ¿cómo responderá el equipo de docentes si los estudiantes no aprenden?, ¿cómo el equipo de docentes responderá cuando los estudiantes logren los aprendizajes de forma sencilla y en menor tiempo de lo esperado?</p> <p>Cuando las escuelas se hallan atrapadas CPA lites no deben abandonar el proceso. Las instituciones educativas deben tener presente que ser operar una verdadera CPA requiere un continuo proceso de indagación, reflexión y acción, por ello no hay atajos sino acción continua y sostenida. Establecer compromisos colectivos y responsabilizarse por la colaboración a lo largo de cada etapa del proceso es fundamental.</p> |
| <p>Zheng, Hongbiao & Liu (2021)</p> | <p>Are professional learning communities beneficial for teachers? A multilevel analysis of teacher self-efficacy and commitment in China</p> | <p>China</p> | <p>El estudio examina las relaciones entre las CPA en las escuelas y la autoeficacia y compromiso individual de los docentes.</p> | <p>El análisis multinivel indica que el diálogo reflexivo predice significativamente autoeficacia. La visión compartida, el enfoque colectivo en el aprendizaje de los estudiantes y el diálogo reflexivo estuvieron positivamente asociados con el compromiso docente hacia los estudiantes. Por su parte las actividades colaborativas tuvieron una influencia negativa en el compromiso docente hacia los estudiantes. Esto se puede explicar a raíz de la reducción de tiempo y energía que conlleva participar en actividades colectivas.</p> |



| | | | | |
|------------------------------------|--|--------------|---|--|
| <p>Zhang & Yuan (2020)</p> | <p>How can professional learning communities influence teachers' job satisfaction? A mixed-method study in China</p> | <p>China</p> | <p>El estudio explora la influencia de las comunidades profesionales de aprendizaje en la satisfacción laboral de los docente de China.</p> | <p>Las características de las CPA relacionadas a la organización tienen efectos positivos significativos sobre las características de las CPA relacionadas a los docentes, lo cual lleva a predecir positivamente el nivel de satisfacción laboral del docente. Específicamente, la estructura organizacional de la escuela, la cultura y el liderazgo crean un ambiente favorable para la colaboración docente y la práctica compartida, lo que lleva a que se mejore la práctica pedagógica, se reduzca la sensación de aislamiento y presión, y se incremente el sentido de pertenencia y realización, promoviendo así la satisfacción laboral.</p> |
|------------------------------------|--|--------------|---|--|



Anexo 7. Aportes de investigaciones (capítulo 7)

| Autor y año | Título | Objetivo general | País | Conclusiones |
|----------------------------------|---|---|---------|---|
| Ahumada, Maureira, Castro (2019) | Fortalecer el liderazgo distribuido en escuelas y liceos mediante indagación colaborativa | Comprender las prácticas de liderazgo distribuido en escuelas y liceos públicos que desarrollaron proyectos innovadores | Chile | <p>Para fortalecer el liderazgo distribuido a partir de una metodología de indagación colaborativa es fundamental, entonces, contar con un equipo de investigación acción compuesto por miembros del propio establecimiento, el cual debe ser capaz de movilizar conocimientos, habilidades y actitudes que faciliten un proceso de toma de decisiones de manera participativa.</p> <p>En una primera etapa de instalación de prácticas de liderazgo distribuido, es necesario contar con un facilitador externo al establecimiento, que oriente el modelo de trabajo, explicando claramente sus características, etapas y sentido.</p> <p>Es necesario también desarrollar cohesión de equipo entre todos los participantes incluyendo al facilitador, lo cual puede lograrse a través de la mutua valoración de las ideas y la experiencia.</p> <p>Para que esto ocurra se requiere desarrollar una cultura de colaboración que favorezca el trabajo en equipo entre los diversos miembros de la comunidad educativa.</p> <p>La necesidad de contar con espacios y horarios para el proceso de indagación colaborativa, así como también contar con el apoyo y compromiso de la dirección de cada establecimiento, a fin de lograr una distribución del liderazgo que sea sustentable en el tiempo.</p> |
| Coban, Atasoy (2020) | Relación entre liderazgo distribuido, colaboración docente e innovación organizacional | Examinar las relaciones entre distribuciones de liderazgo, innovación organizacional y colaboración docente | Turquía | <p>Tanto las prácticas innovadoras aplicadas por los maestros y los métodos y enfoques de instrucción que se requieren la colaboración de los maestros y un clima escolar positivo, que se centran en mejorar las habilidades de los estudiantes, tienen algunas implicaciones para los estudiantes, docentes, liderazgo y desarrollo escolar.</p> |



| | | | | |
|--------------------------------------|--|---|----------------|--|
| <p>Dampson, Havor, Laryea (2018)</p> | <p>El liderazgo distribuido, un instrumento para la mejora escolar: el estudio de las escuelas secundarias públicas en Ghana</p> | <p>Investigar la influencia del liderazgo distribuido en las escuelas secundarias públicas en Ghana</p> | <p>Ghana</p> | <p>Es indicativo de que el éxito del liderazgo distribuido depende de si el director está dispuesto a ceder el poder y en qué medida el personal aprovecha la oportunidad de liderar. El liderazgo distribuido se enfrenta a algunos desafíos debido a falta de comunicación, falta de voluntad de los profesores para participar en la toma de decisiones y asumir otras responsabilidades. Es más probable que los resultados de los estudiantes y la escuela mejoren cuando las responsabilidades del liderazgo se distribuyan en toda la comunidad escolar.</p> |
| <p>Gallegos, López (2019)</p> | <p>Influencia del liderazgo distribuido y de la eficacia colectiva sobre el compromiso organizacional docente</p> | <p>Examinar la influencia del liderazgo distribuido de la escuela en el compromiso organizacional de los maestros</p> | <p>Chile</p> | <p>El liderazgo distribuido presenta un efecto directo sobre el compromiso organizacional de los docentes y la eficacia colectiva de los docentes es una efectiva variable de mediación entre el liderazgo distribuido y el compromiso de los profesores, potenciando el efecto que el liderazgo distribuido tiene sobre el compromiso docente.</p> |
| <p>García (2021)</p> | <p>Liderança distribuida em organizaçoes educacionais de Madrid: estudo de caso</p> | <p>Describir las cuatro dimensiones del liderazgo distribuido (LD) para conocer la percepción de directivos dos centros de educación pública y primaria de Madrid, España</p> | <p>Sevilla</p> | <p>La perspectiva distribuida también sugiere formas de pensar sobre cómo intervenir para cambiar la práctica del liderazgo escolar. En lugar de proponer desarrollar, articular y difundir a partir de un modelo de tareas genérico y neutral al contexto que guía los movimientos que los líderes debe hacer, aboga por el desarrollo de un rico conocimiento teórico de la práctica que es sensible al contexto y específico de la tarea. El director comprende la importancia de su papel específico como comunicador o promotor colaborativo. Entendió la importancia de compartir decisiones en lugar de ejercer el liderazgo de arriba hacia abajo y, al hacerlo, fomenta la cooperación en la realización de tareas, promueve la comunicación y la integración grupal. Los docentes que asumen nuevos roles de liderazgo tienen mayor acceso al conocimiento colectivo de la organización.</p> |



| | | | | |
|---|---|---|--------|--|
| García-Martínez, Higuera-Rodríguez, Martínez-Valdivia (2018) | Hacia la implantación de comunidades profesionales de aprendizaje mediante un liderazgo distribuido. Una revisión sistemática | Analizar la relación del liderazgo distribuido con las comunidades profesionales de aprendizaje | España | <p>El establecimiento de modalidades distribuidas de liderazgo, dan paso a cambios a nivel interno, que repercuten en la calidad de las organizaciones educativas. Estas mejoras sustanciales atañen al empoderamiento del profesorado, asumiendo un rol de líder, que le ayuda a potenciar su capacidad profesional.</p> <p>Se crean unas condiciones colaborativas que facilitan el aprendizaje profesional de los docentes que, a su vez, contribuye positivamente en el aprendizaje de los estudiantes. En cierto modo, estas evidencias empíricas, fruto de variadas investigaciones acontecidas a lo largo de la esfera internacional marcan el camino a seguir para lograr la mejora escolar.</p> |
| Holguin-Alvarez, Villena-Guerrero, Soto-Hidalgo, Panduro-Ramírez (2020) | Competencias digitales, liderazgo distribuido y resiliencia docente en contextos de pandemia | Analizar las relaciones entre las variables competencias digitales, liderazgo distribuido, y resiliencia de los docentes que realizan educación virtual en el contexto pandémico por SARS-CoV2. | Perú | <p>El profesorado que ejerce la educación remota desde un contexto de aislamiento puede distribuir el liderazgo hacia otros colegas, demostrando sus habilidades para gobernar los procesos de educación virtual con cierta independencia de las autoridades directivas de sus instituciones, lo cual permite aducir que estos docentes han presentado niveles de resiliencia y competencia digitales incrementadas ante la emergencia sanitaria.</p> <p>Existe mayor predisposición de los profesores por ser líderes que permiten distribuir el liderazgo a otros, aunque manifiestan tener competencias digitales, lo cual ha sido demostrado en cierta medida por sus promedios.</p> <p>Estas formas de demostrar la adaptación y logro paulatino de habilidades para la educación en aislamiento permiten aceptar que los profesores pueden ser líderes de sus propios procesos educacionales, de la calidad con que los imparten para asegurar la continuidad del proceso educativo en el año lectivo.</p> |
| Lusquiños (2019) | Prácticas de liderazgo distribuido y mejora escolar. Evaluación de un ciclo de capacitación de directores | Presentar los resultados de evaluación de la experiencia de capacitación inicial en prácticas básicas de liderazgo distribuido | España | <p>La experiencia de capacitación incorporó las prácticas de liderazgo distribuido a partir de considerar sus beneficios potenciales para iniciar un proceso genuino de fortalecimiento y mejora escolar que redunde en los resultados de aprendizaje de todos los estudiantes.</p> |



| | | | | |
|-----------------------------------|--|---|-----------------------|---|
| <p>Muñoz (2020)</p> | <p>Estudio de caso único sobre la participación de estudiantes en el aula desde los principios del liderazgo distribuido a través de focus group y entrevista semiestructurada aplicada a estudiantes y docentes</p> | <p>Comprender la relación entre la participación de estudiantes que cursan el nivel de Enseñanza Media en un colegio Salesiano de Chile y los principios del liderazgo distribuido.</p> | <p>Santiago-Chile</p> | <p>En este sentido, los profesores reconocen la importancia de la distribución del liderazgo. Los estudiantes, por su parte, también otorgan importancia al liderazgo para el desarrollo de sus aprendizajes, planteando que para toda actividad que se desarrolla dentro de la organización se requiere de él. En este ambiente de participación, el liderazgo distribuido cumple un rol fundamental, porque si bien es un factor significativo para la dirección de procesos académicos y administrativos, en el presente estudio su importancia radica en su expresión dentro del aula, entendiendo que por un lado invita a los estudiantes y profesores a trabajar para lograr los aprendizajes y, por otro lado, mejora las relaciones interpersonales dentro del espacio en el cual conviven a diario. Los profesores relacionan el concepto con sus metodologías de clase y le otorgan importancia porque invita al trabajo colaborativo y la transversalidad de las relaciones dentro del aula, cada uno cumpliendo sus funciones para el logro de los aprendizajes.</p> |
| <p>Queupil, Montecinos (2020)</p> | <p>El liderazgo distribuido para la mejora educativa: análisis de redes sociales en departamentos de escuelas secundarias chilenas</p> | <p>Examinar la contribución de los jefes de departamento a la mejora escolar.</p> | <p>Chile</p> | <p>El liderazgo, como una cualidad organizacional, no se limita a asignarlo formalmente (Ogawa y Bossert, 1995), ya que este necesita integrarse en las prácticas e interacciones de los docentes. El liderazgo más o menos preponderante de un jefe de departamento se asocia a la definición clara, desde la dirección escolar, de las responsabilidades y tareas del cargo, junto al reconocimiento por su realización (Salleh, 2017).</p> |



Anexo 8: Aportes de las investigaciones (capítulo 8)

| Autor y año | Título | País | Objetivo | Conclusiones más relevantes |
|---|--|----------|--|---|
| Salas y Lucín (2013) | Evaluación de la calidad del servicio educativo para determinar el nivel de la deserción estudiantil en la Unidad Educativa "Capitán Pedro Oscar Salas Bajaña" | Ecuador | Revisar la fundamentación teórica de la calidad en la gestión educativa, analizar las fortalezas y oportunidades que tiene en la actualidad, analizar el clima organizacional del cuerpo docente, identificar la satisfacción de los clientes (internos y externos) e identificar la deserción del alumnado de la unidad educativa | <ul style="list-style-type: none">• La investigación contribuye al fortalecimiento de la institución educativa, considerada como el espacio donde realmente se aprende, donde es posible desarrollar competencias, habilidades, destrezas, actitudes y valores que caracterizan a la educación integral de los estudiantes sin desmerecer la importancia de la gestión realizada por sus directivos.• La formación docente de la Institución revela un nivel calificado para el desempeño de las funciones; lo que constituye una garantía en la condición académica del personal que se dedica a la tarea educativa.• Al analizar el clima organizacional de los docentes en la institución se logró determinar que estos se encuentran en un nivel de satisfacción óptimo ya que se encuentran identificados con la organización, se encuentra muy optimistas en su realización personal y cuentan con un alto nivel de satisfacción en lo que respecta a la interacción con la institución.• La administración debe enfocar sus esfuerzos en mejorar su infraestructura, esto conlleva a realizar en el futuro una mayor inversión en su infraestructura física para mejorar el servicio presente y poder brindar nuevos servicios a la comunidad y con ello brindarle un valor agregado. |
| Fabela-Cárdenas y García-Treviño (2013) | Gestión de la calidad educativa en educación superior del sector privado | Colombia | Indagar sobre los factores que influyen en el éxito de las instituciones de educación superior | <ul style="list-style-type: none">• El examen parece mostrar coincidencias entre los primeros siete factores propuestos por Arcaro: 1. Liderazgo de la Administración; 2. Diseño de las instalaciones; 3. Diseño curricular; 4. Implementación de sistemas de evaluación del desempeño; 5. Gestión escolar; 6. Alumnos, y 7. Calidad de maestros, así como mínimas discrepancias en estos factores y sus subfactores, que fueron explicadas en la Tabla 4.• Más allá de estos siete factores, este estudio parece mostrar otros emergentes que reflejan el contexto de mercado y de competencia propios de la globalización de este siglo.• Los factores emergentes son tres: el modelo educativo; la vinculación con el mercado y factor Gobierno del país, que despliegan los siguientes subfactores: Modelo de plan académico, Educación continua y Talleres a la comunidad. |



| | | | | |
|---|---|-----------------|---|---|
| <p>Fernández y Hernández (2013)</p> | <p>El Liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva</p> | <p>España</p> | <p>Profundizar en la identificación de aquellas capacidades, competencias, aspectos o estrategias utilizadas en el ejercicio del liderazgo, relacionados con el Modelo de Excelencia de la EFQM, que promueven y desarrollan buenas prácticas en centros de orientación inclusiva</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Ejercer el liderazgo en el marco de la inclusión educativa debe de estar influenciado por la forma en que se potencia e impulsa una cultura de la inclusión, la gestión de su personal, la planificación y la estrategia del centro educativo, de sus recursos y colaboradores y de sus procesos. Es decir, el liderazgo realizado por la dirección influye de un modo decisivo sobre el resto de criterios agentes del Modelo Europeo de Excelencia. • En centros de orientación inclusiva la mayor influencia del liderazgo practicado por la dirección, que propicia el desarrollo de buenas prácticas, se aprecia en relación a las siguientes actuaciones: <ul style="list-style-type: none"> - Potenciar una cultura de la inclusión - Favorecer del desarrollo de todo el personal del centro - Analizar las necesidades de la comunidad educativa para la elaboración de los proyectos institucionales. - Fomentar la autonomía curricular y organizativa en el marco de principios como el de trabajo compartido, de continuidad y coherencia en los procesos y principio de organización flexible y funcional. - La implicación con el alumnado para abordar sus expectativas, necesidades y preocupaciones. |
| <p>Bernal, Martinez, Parra y Jimenez (2015)</p> | <p>Investigación Documental Sobre Calidad De La Educación En Instituciones Educativas Del Contexto Iberoamericano</p> | <p>Colombia</p> | <p>Identificar el estado de las investigaciones en calidad educativa publicadas en revistas indexadas en bases de datos (Dialnet, Doaj, E-revistas, Latindex, Rebiun, Recolecta, Redalyc y Scielo) en los últimos 10 años</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Resaltar la contribución de los sistemas de gestión de la calidad como herramienta de evaluación en el acompañamiento y seguimiento de las áreas de gestión escolar, indagando en los beneficios que estos presentan a la labor educativa en el aula. • Repensar la importancia de la calidad de la educación dentro de los centros educativos, los propósitos de facilitar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, desarrollando las capacidades, habilidades y conocimientos de los estudiantes en un alto nivel, sin olvidar el respeto por la individualidad. • Dar gran relevancia a los sistemas de gestión desde una perspectiva educativa, se resalta la importancia que puede generar su ejecución, teniendo en cuenta que el uso y proyección depende del objetivo escolar que muchas veces se da de manera organizacional, estructural y/o de evaluación; eso sí, sin perder la esencia del ámbito escolar, que es donde su diario vivir circunda muchas veces. Y es el cumplimiento de acciones que afianzan procesos de gestión, direccionados hacia la calidad educativa, que actúan bajo la premisa de la mejora institucional y por ende de la satisfacción de cada uno de los actores educativos anegados en el proceso. |



| | | | | |
|------------------------------------|---|---------|---|---|
| Rodriguez (2015) | Creación y establecimiento de estándares para la evaluación de la calidad de la educación superior: Un modelo adaptado a los centros universitarios regionales de la Udelar | Uruguay | Crear estándares para la evaluación de la calidad de la educación superior en el marco de los centros universitarios regionales y desarrollar instrumentos apropiados para este tipo de evaluaciones | <ul style="list-style-type: none"> Tras los análisis factoriales la escala queda conformada por tres factores que explican el 42% de la varianza, lo que puede considerarse muy adecuado. Los factores son: <i>Enseñanza</i>, <i>Conocimiento de la vida universitaria</i> y <i>actividades del centro</i> y el tercer factor, es el <i>Ambiente de estudio</i>. Los factores representan bien el constructo para la población estudiantil, es decir, estos tres factores son los que dan cuenta de la calidad de un centro universitario para los estudiantes. En los resultados globales por estándar los que obtuvieron mayor proporción de logro valorado por los estudiantes son las Características profesionales de los docentes en primer término, seguido por el Currículum, en segundo lugar. El estándar con menor logro alcanzado para los estudiantes es el que corresponde a la Organización del centro. |
| Cano, Navas, Salas y Solano (2015) | Nivel de Calidad en el Sector Universitario en el Perú | Perú | Identificar el nivel de cumplimiento de los factores de éxito del TQM en el sector universitario peruano, midiendo el nivel de calidad actual en el sector universitario | <ul style="list-style-type: none"> Del análisis de los nueve factores de calidad de Benzaquen (2013), se mostró que en promedio las universidades han tenido un menor nivel de calidad que el término medio de las empresas peruanas debido al descuido en sus principales aspectos como son la calidad de sus docentes y en el incentivo a la investigación. Se comprobó que los resultados obtenidos en los cuatro primeros factores asociados al liderazgo y la planificación elevaron los resultados en la evaluación de la muestra de universidades peruanas y que, por consiguiente, habría una tendencia a que la gestión empresarial le brinde una mayor importancia por los resultados obtenidos a la fecha y para asegurar su mejora a futuro. Los factores que obtuvieron mayor puntaje, la alta gerencia y el planeamiento de la calidad por lo que estarían tendiendo a considerar los factores de TQM en su gestión. |
| Espíritu y Ramirez (2016) | Calidad educativa con visión a la acreditación según el Sineace en una institución educativa de educación básica regular | Perú | Analizar el nivel de la calidad educativa con visión a la acreditación según el SINEACE de la institución educativa No 80818 Jorge Basadre Grohmann en Educación Básica Regular del distrito de Florencia de Mora, Provincia de Trujillo, Región La Libertad en el 2015, en base a la opinión de los docentes, directivos, padres de familia. | <ul style="list-style-type: none"> Según la percepción de los docentes, existe un mediano nivel de la calidad educativa con visión a la acreditación respecto al SINEACE de la institución educativa Jorge Basadre Grohmann en Educación Básica Regular 2016, pues hay cumplimiento en la integridad, equidad, idoneidad, responsabilidad, coherencia y eficiencia. Asimismo, la IE es formativa, decisoria e integradora. Según la percepción de los directivos, existe un mediano nivel de la calidad educativa con visión a la acreditación respecto al SINEACE de la institución educativa Jorge Basadre Grohmann en Educación Básica Regular 2016, pues hay cumplimiento en la universalidad, flexibilidad, integridad, equidad, idoneidad, responsabilidad, coherencia y eficiencia. Asimismo, la IE es formativa, recurrente, decisoria e integradora. Según la percepción de los padres de familia, existe un bajo nivel de la calidad educativa con visión a la acreditación respecto al SINEACE de la institución educativa Jorge Basadre Grohmann en Educación Básica Regular 2016, pues hay cumplimiento en la integridad, responsabilidad, Asimismo la IE es formativa e integradora. |



| | | | | |
|---|---|-----------------|---|---|
| <p>Ramírez-Fernández, Machado-Licona y Fernández-Ramírez (2019)</p> | <p>Calidad en la educación universitaria, desde el programa de ingeniería de sistemas: una visión cualitativa de la educación superior</p> | <p>Colombia</p> | <p>Analizar como los estudiantes del programa de ingeniería de sistemas observan la calidad de educación impartida en la Universidad</p> | <ul style="list-style-type: none"> • La universidad debe integrar en sus decisiones administrativas el adoptar un plan que permita mantener actualizados los contenidos impartidos en las aulas de clase, realizando estudios periódicos de las tendencias que dicta el mercado laboral. La variable currículo muestra aprobación de los estudiantes. • Es claro que la percepción de los estudiantes entorno a la variable proceso administrativos es significativamente positiva, la Universidad se preocupa por el desarrollo de prácticas de calidad en las distintas actividades administrativas. • Falta una mayor inversión por parte de la administración para hacer frente aspectos relacionados con la estructura física y equipos de dotación. • La universidad promueve mecanismos por medio de los cuales los alumnos puede evaluar el desempeño de los docentes, esto seguramente facilita la retroalimentación; de otra parte, se puede observar que en la Universidad se preocupa por generar cultura investigativa, ello se ve reforzado puesto que los docentes poseen las competencias y habilidades en investigación. |
| <p>León (2019)</p> | <p>Desempeño docente y calidad educativa desde la percepción del estudiante en la Institución Educativa No 81608 "San José", La Esperanza</p> | <p>Perú</p> | <p>Determinar la relación entre el desempeño docente y calidad educativa, desde la percepción de 168 estudiantes de secundaria de la Institución Educativa N° 81608 "San José", del distrito La Esperanza, 2019</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Existe relación significativa entre el desempeño docente y calidad educativa. • Existe relación significativa entre el desempeño docente en su dimensión personal con la calidad educativa. • Existe relación significativa entre el desempeño docente en su dimensión institucional con la calidad educativa. • Existe relación significativa entre el desempeño docente en su dimensión interpersonal con la calidad educativa. • Existe relación significativa entre el desempeño docente en su dimensión didáctica con la calidad educativa. • Existe relación significativa entre el desempeño docente en su dimensión de valores con la calidad educativa. |



| | | | | |
|-----------------|--|----------|--|--|
| Corredor (2019) | Factores de la calidad educativa desde una perspectiva multidimensional: Análisis en siete regiones de Colombia | Colombia | Exponer desde la perspectiva del pensamiento complejo, múltiples factores que inciden en la calidad de la educación media. | <ul style="list-style-type: none"> • El enfoque multidimensional desde el pensamiento complejo, conlleva a considerar desde una perspectiva más amplia los múltiples factores que inciden en la calidad de la educación media. A través del análisis de las políticas educativas planteadas en las diferentes regiones fue posible evidenciar la incidencia de los factores personales, escolares y sociales en los resultados de la calidad. Se encontró que aquellas regiones que consideraban las tres categorías de factores estudiados en sus Planes de Desarrollo lograban mejores resultados. • Los programas relacionados con factores personales, escolares y sociales se complementan entre sí y existe una continuidad en los objetivos de calidad educativa a través de los periodos de gobierno. • A partir del análisis de las políticas educativas regionales se proponen algunos elementos para el diseño de estrategias que contribuyan a mejorar la calidad de la educación media en estas regiones de Colombia: plantear políticas integrales, formular líneas estratégicas, fortalecer los factores personales y sociales, implementar modelos educativos innovadores, y pasar de la cobertura a la calidad |
| Castillo (2019) | Calidad educativa y satisfacción de los usuarios de la institución educativa "Internacional Elim" – Cercado de Lima en el 5° año de Educación Secundaria | Perú | Establecer la relación entre la calidad educativa y la satisfacción de los usuarios de la Institución Educativa "Internacional Elim" -Cercado de Lima. | <ul style="list-style-type: none"> • Se determinó el grado de influencia moderada existente entre la calidad educativa y la satisfacción de los usuarios. • Se determinó el grado de influencia moderada existente entre la calidad educativa y la satisfacción con la organización y funcionamiento de la institución educativa. • Se determinó el grado de influencia moderada existente entre la calidad educativa y la satisfacción de la currícula y la extraescolar de la institución educativa. • Se determinó el grado de influencia moderada existente entre la calidad educativa y la satisfacción con orientación y ayuda de la institución educativa. • Se determinó el grado de influencia moderada la calidad educativa y la satisfacción con la aplicación y construcción de las normas de convivencia de la institución educativa. |



| | | | | |
|------------------------------------|--|----------------|--|--|
| <p>Ayala y Valencia (2020)</p> | <p>La gestión de la investigación como variable para mejorar la calidad de la Educación Superior en el Ecuador</p> | <p>Ecuador</p> | <p>Analizar los factores que dan impulso a la gestión de la investigación como principal variable en los modelos de evaluación para asegurar la calidad de la Educación Superior</p> | <ul style="list-style-type: none"> • El porcentaje de docentes con doctorado también refleja que aún el Ecuador debe trabajar en la gestión de la investigación, porque la mayoría de los docentes poseen título de maestría. Sin embargo, el aumento de los docentes investigadores acreditados asegura un impulso continuo. • La falta de docentes en las universidades y escuelas politécnicas hacen que pocos tengan que realizar las múltiples actividades de docencia, investigación, vinculación con la sociedad y gestión académica. Así mismo la falta de laboratorios, recursos, materiales y los pocos incentivos financieros y no financieros limitan la gestión de la investigación de los docentes. De ahí la importancia de que las autoridades de las IES velen por las etapas del proceso de la gestión de la investigación para que mantenga la mejora continua. |
|------------------------------------|--|----------------|--|--|

ISBN: 978-612-48021-9-5



9 786124 802195