



GestiónArte

- ENTREVISTA A ESPECIALISTA: DRA. GUADALUPE PALMEROS Y ÁVILA
- EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO DEL DIRECTOR Y EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES
- LAS ESTRATEGIAS DE GESTIÓN EDUCATIVA DENTRO DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
- GESTIÓN PEDAGÓGICA

latindex

GestiónArte es una publicación semestral de RedAGE Uruguay

La Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE) es una Asociación científica y sin fines de lucro, que tiene el propósito de fomentar la mejora de la gestión educativa en Iberoamérica.

Directora: *María Inés Vázquez Clavera*, Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes, Uruguay

Editores: *Karina Nossar Toranza*, Consejo de Formación en Educación, Uruguay / Universidad de la República, Uruguay.; *Marcos Sarasola Bonetti*, Universidad Católica del Uruguay, Uruguay

Consejo de Redacción: *Rosita Inés Ángelo*, Planeamiento educativo - Consejo de Formación en Educación, Uruguay; *Cecilia Emery Bianco*, Uruguay; *Fernando Borgia Martínez*, Intendencia de Montevideo, Uruguay; *Alejandra Capocasale*, Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores - Consejo de Formación en Educación, Uruguay; *Ana Lopater Blanco*, Uruguay; *Daniel Martínez Cagide*, Consejo de Formación en Educación, Uruguay; *Sharon Musselli Perrachón*, Planeamiento Educativo Co.Di.Cen., Uruguay; *Sonia Scaffo Erviti*, Uruguay; *Patricia Viera Duarte*, Consejo de Formación en Educación, Uruguay

Corrección y revisión de estilo: *Mauricio Rodríguez*, Consejo de Educación Secundaria, Uruguay

Editor gráfico: *Juan Viera Alemañy*, Consejo de Formación en Educación, Uruguay

Consejo Asesor: *Adoración Barrales Villegas*, Universidad Veracruzana, México; *Aleix Barrera Corominas*, Universidad Autónoma de Barcelona, España; *Diego Castro Ceacero*, Universidad Autónoma de Barcelona, España; *Azael Eduardo Contreras Chacón*, Universidad de los Andes, Táchira, Venezuela; *Norma Cándida Corea Tórrez*, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua, Nicaragua; *Sebastián Donoso Díaz*, Universidad de Talca, Chile; *Joaquín Gairín Sallán*, Universidad Autónoma de Barcelona, España; *Márcia Lopes Reis*, Universidad Nacional Paulista, Brasil; *Hernán Medrano Rodríguez*, Escuela de Ciencias de la Educación de Monterrey, N.L., México; *Nuby Molina Yuncosa*, Universidad de los Andes, Táchira, Venezuela; *Guadalupe Palmeros y Ávila*, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México; *Adela Pereyra de los Santos*, Consejo de Formación en Educación, Uruguay; *Norma Quijano Antenori*, Consejo de Formación en Educación/Universidad de la República, Uruguay; *David Rodríguez Gómez*, Universidad Autónoma de Barcelona, España; *Sebastián Sánchez*, Visión Consultores, Eduvisión, Chile; *Rosa Tafur Puente*, Pontificia Universidad de Perú, Perú; *Denise Vaillant Alcalde*, Universidad ORT, Uruguay.

GestiónArte invita a presentar artículos inéditos relacionados con temas de gestión educativa. Los artículos deberán enviarse en soporte digital a: revistagestionredage@gmail.com

Los autores serán responsables de obtener autorización para la reproducción de material sujeto a derechos de autor procedentes de otras fuentes.

La revista no hace necesariamente suyas las afirmaciones y opiniones expresadas en los artículos por sus autores.



ÍNDICE

Entrevista a especialista: 04
Dra. Guadalupe Palmeros y Avila

El liderazgo pedagógico del director y el aprendizaje de los 08
estudiantes: percepciones de directores y docentes de dos
instituciones educativas de Lima, Perú

*Rosa María Tafur Puente, Heidy Victoria Espinoza Quispe,
Nathaly Zarela Tejada Ccayahuilca*

Las estrategias de gestión educativa dentro de un programa 20
de intervención: mejorar las prácticas y decisiones de lide-
razgo educativo

Lic. Avalon Chapuis

Gestión Pedagógica: La gestión del conocimiento de cómo 32
aprender a enseñar (De Dewey (1933) a Isoda (2011))

*Dr. Fernando Flores Vázquez
Mtra. Claudia Susana Luna Salgado
Lic. Sara Arroyo Ramiro*

Las imágenes de este número son tomadas de pixabay.com

Noticias de la RedAGE URUGUAY

Durante el presente año, todos hemos tenido que revisar nuestras formas de trabajo, interacciones y vida. Las Comisiones de RedAGE Uruguay permanecieron activas a través de las plataformas virtuales, cumpliendo con todos los compromisos ya asumidos. Entre otros, destacamos: la realización del 3er Café Coloquio, las dos publicaciones semestrales de GestiónArte y nuestra participación en la Asamblea Anual de RedAGE internacional.

Entrevista a especialista: Dra. Guadalupe Palmeros y Avila¹



Nos gustaría iniciar el intercambio solicitándole que nos describa la universidad en la que trabaja y el cargo que desempeña.

Desde el año 1999 me desempeño como Profesora-Investigadora en la División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, la cual es una institución de educación superior ubicada en el sureste de México, y desde su fundación, primero como Instituto Juárez, y posteriormente como universidad, se ha constituido como la primera alternativa de formación para los jóvenes de Tabasco, al igual que para estados circunvecinos como Veracruz, Chiapas y Campeche.

En la actualidad ofrece un total de 61 programas educativos de pregrado, de los cuales 59 son licenciaturas, un técnico superior universitario y un curso complementario. Se ofrecen también 60 programas de posgrado: 17 especialidades médicas, 30 maestrías y 13 doctorados. Todos ellos se imparten de forma presencial en las doce divisiones académicas que abarcan las distintas áreas del conocimiento y que se encuentran distribuidas en diversos puntos de la geografía tabasqueña: Centro, Comalcalco, Jalpa de Méndez, Cunduacán y Tenosique. De igual manera ha extendido su servicio a través del Sistema de Educación a Distancia (SEAD) con instalaciones en Jalapa, Jonuta y Macuspana, en donde

¹ Profesora-Investigadora Titular "B" en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Doctora en calidad y procesos de innovación educativa por la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Cuenta con Perfil PRODEP, Líder del Cuerpo académico en consolidación Estudios y análisis sobre la educación y la cultura y miembro del Sistema Nacional de Investigadores y Representante institucional en la Red Age (Red de Apoyo a la Gestión Educativa)

El campo de investigación se centra en la atención a los grupos vulnerables y la experiencia en esta área incluye investigaciones financiadas, cuyos resultados han sido diseminados en artículos y capítulos de libros, y la socialización de los mismos en la participación en congresos institucionales, nacionales e internacionales.

Dentro de la División Académica de Educación y Artes forma parte de diversas comisiones en los programas educativos de Licenciatura, Maestría y Doctorado, además de apoyar la formación de estudiantes-investigadores a través de diferentes programas institucionales como servicio social, prácticas profesionales y verano científico y dirección de tesis.

se imparten un complementario, cinco licenciaturas y una maestría.

Al inicio del año 2020, la matrícula universitaria, tanto de los programas de pregrado y posgrado era de 32.865 alumnos, distribuida de la siguiente forma: 106 estudiantes a nivel de Técnico Superior Universitario, 31.669 de Licenciatura y 1.090 de Posgrado, todos ellos atendidos por una plantilla de 2.518 profesores –investigadores y 1.693 directivos, administrativos, de intendencia y mantenimiento.

La UJAT tiene como misión formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos, realizar actividades de investigación científica y contribuir a la preservación y difusión de la cultura, en aras de promover la integración, la superación y la transformación de la sociedad, coadyuvar a la resolución de los problemas, así como satisfacer las necesidades planteadas por el desarrollo económico, social y cultural del estado de Tabasco, la región y el país.

¿Cuáles son las carreras que ofrecen dentro del sector en el que Ud. participa?

En la División Académica de Educación y Artes se imparten 5 programas de pregrado y 4 de posgrado. Los programas de pregrado son un Técnico Superior Universitario en Música, Licenciatura en Ciencias de la Educación, Licenciatura en Comunicación, Licenciatura en Idiomas y la Licenciatura en Gestión y Promoción de la Cultura, mientras que los programas de posgrado son la Maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa, Maestría en Gestión Educativa, el Doctorado en Educación, y el Doctorado en Administración Educativa, el cual se da de manera conjunta con la División Académica Económico-Administrativa. Todos los programas de posgrado pertenecen al Programa Nacional de Posgrados de Calidad, que es una distinción que otorga el CONACYT a la calidad de la formación de los programas de posgrado que ofrecen las instituciones de educación superior y los centros de investigación.

Entre sus beneficios se encuentran la asignación de becas para los estudiantes registrados en la modalidad presencial y que cursen de tiempo completo; becas mixtas para los estudiantes que se encuentren cursando cualquier programa registrado en el PNPC; o becas posdoctorales para aquellos estudiantes que son egresados de algún programa reconocido por el PNPC.

¿Qué características tiene la población estudiantil que atienden y el profesorado con el que trabajan?

La matrícula universitaria ha estado acompañada por la diversificación del perfil de los estudiantes, en el que encontramos jóvenes y adultos, que estudian y trabajan, que están solteros o casados, que provienen de las tres modalidades de Bachillerato de la Educación Media Superior que se imparten en México, siendo estos el Bachillerato General, el Bachillerato Tecnológico y Profesional, y el Profesional Técnico y Profesional Técnico Bachiller, tanto presencial como a distancia que se encuentran distribuidos en zonas urbanas, suburbanas y de regiones indígenas de Tabasco. La diversidad también se aprecia en los ingresos económicos que hay desde los más precarios, media baja, media alta y escasamente alta.

La contratación de los profesores en la UJAT puede ser Por horas (1.079), Medio Tiempo (151) y Tiempo Completo (1.288) y en los últimos años, la universidad ha impulsado la habilitación y desarrollo de competencias requeridas para desempeñar su función. A 2019, de los profesores de tiempo completo, el 9% contaba con licenciatura, el 46% con doctorado y 45% con especialidad o maestría. De igual forma, el 60% cuenta con el Perfil PRODED (Programa para el Desarrollo Profesional Docente) el cual es una estrategia del gobierno federal para promover la superación constante de los maestros universitarios. Otro indicador importante es la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores del cual el 19% de los profesores de Tiempo Completo ostentan esta distinción.

El trabajo colegiado se realiza a través de los cuerpos académicos, de los cuales 18 están en formación, 45 en consolidación y 19 consolidados, y en el que participan 322 profesores-investigadores, que en conjunto desarrollan 103 líneas de generación y aplicación del conocimiento.

¿Cuáles son los principales desafíos que tuvieron que enfrentar durante este año en que surgió la pandemia?

Al inicio de la pandemia hubo mucha incertidumbre en cuanto al tiempo que llevaría el confinamiento y sólo se habló de una suspensión temporal de las clases presenciales. Sin embargo, en la medida que se fue conociendo la propagación del virus y la lucha emprendida en todo el mundo para su detención, se fue

generando mayor preocupación sobre cómo continuar el proceso de enseñanza en una modalidad virtual. Los profesores y los alumnos no estábamos acostumbrados y mucho menos preparados para un cambio tan rápido en la enseñanza, lo que implicó un reto para la universidad, ya que había que pasar de manera drástica de un modelo presencial a uno a distancia y adaptar las clases a las nuevas tecnologías. En el caso de los profesores, el obligado aislamiento nos colocó frente al reto de asumir la virtualidad como modelo pedagógico de atención a estudiantes. Se implementaron actividades a fin de apoyar a los profesores, las cuales fueron plasmadas en el “Plan General de Acción de la UJAT ante la contingencia sanitaria del COVID-19” que incluyó orientaciones y actividades no sólo para los profesores, alumnos y directivos, sino de igual forma, para las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión.

En apoyo a los profesores y como medida estratégica debido a las condiciones nacionales de contingencia y prevención, la UJAT adelantó su estrategia de innovación educativa orientada a proporcionar a la comunidad académica un espacio virtual de colaboración, comunicación e interacción que permitió seguir desarrollando los procesos de enseñanza-aprendizaje. La idea central era promover el aprendizaje de los estudiantes de manera virtual y establecer mecanismos de formación docente, con el apoyo de las TIC.

He de decir que algunos profesores estaban más familiarizados con la educación a distancia y las tecnologías que otros y esta experiencia en sus inicios, generó en la mayoría, cansancio, agotamiento, estrés por estar tantas horas frente a una computadora, sin embargo, se pudo concluir el ciclo escolar febrero-julio de 2020. En estos momentos se está llevando a cabo el ciclo escolar agosto 2020-enero 2021, si bien es a distancia, hay una mayor planeación y preparación para llevarlo a cabo.

En cuanto a los alumnos esta nueva modalidad generó en ellos un mayor reto, ya que muchos de ellos no tenían las condiciones para llevarla a cabo, sobre todo por la brecha digital que existe, es decir, alumnos que además de no contar con el equipo tecnológico y de conectividad, el servicio de internet es deficiente o no tienen en sus hogares.

El reto también fue para el personal administrativo, que tuvo que implementar cambios

para la atención y seguimiento de los procesos, como, por ejemplo, realizar las gestiones para llevar a cabo exámenes profesionales de manera virtual, lo cual hasta ahora sólo se realizaba de manera presencial.

¿Qué estrategias tuvieron que implementar para atender las diferentes situaciones?

Fueron varias las estrategias que se implementaron, una de las prioritarias fue la capacitación a la comunidad académica (profesores, alumnos y personal administrativo). Para los profesores se diseñaron cursos de formación, sobre todo en el uso de plataformas educativas (*Microsoft Teams*), para el desarrollo de la actividad tutorial, para el diseño de planeaciones didácticas en ambientes híbridos (*B-Learning*) así como en orientación para el desarrollo de entrevistas para aspirantes a los posgrados.

La tutoría es una estrategia para el seguimiento del proceso académico de los alumnos y en la UJAT ésta sólo se realizaba de manera presencial y dentro de las instalaciones de la universidad. A partir de la pandemia, se habilitó el sistema para acceder desde casa y poder dar el seguimiento a los alumnos, en cuanto a sus avances del semestre, si querían darse de baja en alguna asignatura o ciclo escolar o para inscripción al siguiente curso.

Para el personal administrativo, la capacitación se centró en los cursos para la atención y seguimiento de actividades y procesos que se realizan para el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes, así como para las actividades de los profesores.

Otra de las estrategias realizadas fue la sistematización y digitalización de los procesos, sobre todo los referentes a las gestiones de control escolar (inscripción, reinscripción, servicio social, prácticas profesionales o titulación), el registro de actividades de extensión (extracurriculares), la habilitación de pagos en línea, la asignación de cargas académicas, la gestión de programas de apoyo a la comunidad estudiantil (becas), entre otros.

Ahora bien, en cuanto a la pertinencia y cobertura, la UJAT cada semestre realiza el examen de ingreso a la universidad de manera presencial. Sin embargo, por la pandemia Covid-19, éste no se pudo llevar a cabo, ya fuera presencial o en línea, por las restricciones de salud emitidas a nivel nacional, así como el

hecho de que no se garantizaban los principios de igualdad y equidad, por lo que se tomó la decisión de posponer dicho examen para inicios del próximo año para aquellas carreras de mayor demanda, y en las de menor demanda (con número de solicitantes igual o inferior al número de lugares ofertados), otorgó el pase inmediato para que se inscribieran en el semestre agosto 2020 – enero 2021.

A nivel divisional, en la DAEA también se diseñaron estrategias para la continuidad de actividades, como, por ejemplo, la realización de eventos de carácter académico-científico: 1er. Congreso Internacional Perspectivas y Prácticas Emergentes en Innovación Educativa, los coloquios de las Maestrías de Gestión Educativa y la de Intervención e Innovación de la Práctica Educativa y el Curso Propedéutico del Doctorado en Educación, entre otros.

¿Considera que quedaron temas en agenda sobre los cuales será necesario seguir trabajando durante 2021?

Una de las preocupaciones centrales para la universidad, será la atención del rezago educativo de los estudiantes, ya que muchos de ellos, al no tener las condiciones para el trabajo en línea, no pudieron seguir completamente las clases, perjudicándolos en su aprendizaje y ante esto, muchos se vieron en la necesidad de dar de baja alguna asignatura o todo el ciclo escolar, lo que representa un rezago tanto en la trayectoria escolar como en los aprendizajes esperados.

La universidad, si bien realizó los ajustes al calendario escolar para cumplir con los tiempos señalados en el ciclo, es innegable la desigualdad educativa que se tiene en el estado, afectando de manera particular a los alumnos en situación de vulnerabilidad, que de por sí ya presentan rezagos previos. Hubo casos de alumnos que, desde el cambio de modalidad, no tuvieron oportunidad de optar por este recurso y perdieron el ciclo escolar.

¿Otros comentarios sobre el tema que le interese agregar?

Los cambios acelerados que se tuvieron que hacer debido a la pandemia de COVID-19, llevaron al desafío de modificar las prácticas pedagógicas y administrativas que tradicionalmente se venían realizando de manera presencial y entrar a un mundo virtual donde hay desigualdades y brechas digitales que limitan el acceso a la educación de una buena parte de la población, como se ha venido mencionando anteriormente, muchos de los alumnos no cuentan con computadora en casa, y aunque tienen acceso a internet a través del teléfono celular, no es lo mismo que si lo hicieran desde la computadora.

A pesar de todo, profesores, estudiantes y directivos tuvimos que emplear herramientas digitales para continuar un ciclo escolar en tiempos de pandemia, y si bien se hicieron los esfuerzos para realizar actividades, quedan muchas preguntas por responder, algunas de ellas serían:

En los profesores

1. ¿Utilizan metodologías de enseñanza-aprendizaje y diversos recursos educativos en los entornos virtuales de aprendizaje?
2. ¿Cómo implementan la evaluación? Por justicia y equidad los alumnos deben de ser evaluados correctamente.

En los estudiantes

1. ¿Aprendieron lo mismo en las clases a distancia que en las presenciales?
2. ¿Qué tanto desertaron los alumnos y cuáles fueron los principales motivos para abandonar los estudios?

En la Administración

1. ¿Qué impactos económicos y académicos tuvo el cambio de modalidad de enseñanza?

Considero que darles respuesta a estas inquietudes, permitirá a la universidad tener la información necesaria y tomar las decisiones adecuadas para alcanzar los objetivos y metas trazadas actualmente.

El liderazgo pedagógico del director y el aprendizaje de los estudiantes: percepciones de directores y docentes de dos instituciones educativas de Lima, Perú¹

Rosa María Tafur Puente²

Heidy Victoria Espinoza Quispe³

Nathaly Zarela Tejada Ccayahuilca⁴

Grupo de Investigación Gestión Educativa y Desarrollo Profesional Docente (GEDEP).

Pontificia Universidad Católica del Perú

Resumen

Este artículo tiene como principal objetivo dar a conocer la percepción de los directores y de un grupo de docentes de dos instituciones educativas de gestión privada sobre la relación entre el liderazgo pedagógico de los (a) directores (as) y el aprendizaje de los estudiantes. La investigación se abordó desde un enfoque cualitativo mediante el estudio de caso; se aplicó la técnica de entrevista semiestructurada a nueve miembros de dos instituciones educativas escolares de Lima Metropolitana: dos directores y siete docentes. Se empleó el Open Coding para la organización, interpretación y análisis de los datos obtenidos. Una de las conclusiones que arrojó el estudio, es que los directores y los docentes entrevistados perciben el liderazgo pedagógico del director como la capacidad de encaminar la escuela hacia el logro de metas mediante prácticas de gestión que favorecen el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Los resultados de la investigación podrían ser el inicio de un estudio de mayor alcance y especificidad sobre el liderazgo pedagógico y su influencia en el rendimiento de los estudiantes.

Palabras claves: Liderazgo pedagógico, aprendizaje, competencias del director, prácticas directivas.

The director's pedagogical leadership and student learning: perceptions of directors and teachers of two educational institutions

Abstract

The main objective of this article is to present the perception of the directors and a group of teachers from two privately managed educational institutions on the relationship between the pedagogical leadership of the directors and the learning of the students. The research was approached from a qualitative approach through the case study; The semi-structured interview technique was applied

¹ Investigación realizada como parte del Proyecto de Innovación Educativa 2019, Pontificia Universidad Católica del Perú

² Rosa María Tafur Puente. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Docente principal del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Coordinadora del Grupo de Investigación Gestión Educativa y Desarrollo Profesional Docente de la PUCP (GEDEP). Coordinadora de la Red Impulsores de la Gestión Educativa (GEDU-Perú).

³ Heidy Victoria Espinoza Quispe. Bachiller en Educación Primaria de la Universidad Católica del Perú (PUCP). Integrante del Grupo de Investigación Gestión Educativa y Desarrollo Profesional Docente de la PUCP (GEDEP).

⁴ Nathaly Zarela Tejada Ccayahuilca. Bachiller en Educación Inicial de la Universidad Católica del Perú (PUCP). Integrante del Grupo de Investigación Gestión Educativa y Desarrollo Profesional Docente de la PUCP (GEDEP).

to nine members of two school educational institutions in Metropolitan Lima: two directors and seven teachers. Open Coding was used for the organization, interpretation and analysis of the data obtained. One of the conclusions reached by the study is that the directors and teachers interviewed perceive the pedagogical leadership of the director as the ability to direct the school towards the achievement of goals through management practices that favor the learning process of students. The results of the research could be the beginning of a study of greater scope and specificity on pedagogical leadership and its influence on student achievement.

Keywords: Pedagogical leadership, school performance, principal competencies, managerial practices.

Introducción

En la actualidad, para proporcionar un servicio educativo de calidad, las escuelas necesitan, entre otros componentes, a un director competente en el establecimiento, ejecución y evaluación de los procesos educativos que conduzcan a la institución a alcanzar logros de aprendizaje en los estudiantes y objetivos institucionales mediante el trabajo colaborativo de toda la comunidad educativa (Farías, 2010, Sáenz, 2018). El director se constituye en el segundo agente, luego de los docentes, que influye en el aprendizaje de los alumnos. La influencia que ejerce se evidencia a través de su liderazgo pedagógico, una variable importante que implica el desarrollo de un conjunto de prácticas que permiten “establecer propósitos y metas de manera compartida, el desarrollo profesional de los docentes y generar condiciones organizacionales, especialmente la promoción de una cultura de colaboración” (Gajardo y Ulloa, 2016, p.4). Involucra también un conjunto de actuaciones que tienen como finalidad mejorar la enseñanza (Bolívar, 2010) dirigiéndola hacia el logro de altos niveles de aprendizaje en los alumnos. Además, aporta al “bienestar de los estudiantes a través de aspectos como condiciones de trabajo, funcionamiento de la escuela, clima escolar, etc.” (Tafur, 2019, p. 2).

Marco teórico

Desde la perspectiva de Contreras (2016), el liderazgo pedagógico “es una gestión” (s/p) institucional centrada en el desarrollo de aprendizajes de calidad de los estudiantes dentro de una cultura de mejora continua, en la cual los docentes participan con un accionar comprometido e innovador. Para lograrlo, el líder pedagógico establece un equilibrio entre su capacidad de gestión administrativa y de recursos humanos que garantiza la mejora constante de los profesionales y la formación del estudiante desde una perspectiva ética (Gajardo y Ulloa, 2016).

Cumplir con eficiencia y eficacia sus funciones y tareas, demanda del líder pedagógico la evidencia de competencias que respaldan su quehacer y que guían su práctica directiva. Estas competencias, según Cusihamán (2019), son el conjunto de conocimientos, habilidades, valores, actitudes y destrezas que le permiten actuar con efectividad en el logro de los objetivos institucionales.

En nuestro país, en el Marco del Buen Desempeño del Directivo (Ministerio de Educación, 2014), se plantean las siguientes competencias:

- Conducir la planificación institucional orientándola hacia el logro de metas de aprendizaje.
- Promover y sostener la participación democrática de los diversos actores de la institución educativa y un clima escolar adecuado que favorezca el aprendizaje.
- Favorecer las condiciones operativas que aseguren aprendizajes de calidad.

Si bien estas son competencias profesionales e implican el conocimiento y aplicación de distintas herramientas de gestión respaldadas por un marco teórico sólido que permite al líder pedagógico anticiparse a lo diverso, proyectarse a nuevos resultados, asumir retos, y resolver situaciones problemáticas, entre otras tareas, las competencias personales acompañan su desempeño profesional, encaminando sus acciones con ética y responsabilidad en aras de objetivos institucionales. Asimismo, dentro de las competencias personales que desarrolla el líder pedagógico destacan las habilidades intrapersonales que le permiten generar una sólida autoconfianza y automotivación para plantear metas a futuro (Cusihamán, 2019); y las habilidades interpersonales que posibilitan una comunicación efectiva con los miembros de la comunidad educativa, lo que favorece las interacciones armónicas, la resolución de conflictos y la satisfac-

ción de los actores que conforman la organización educativa (Salvador, Fuente y Álvarez, 2009, Atoche, 2018).

El liderazgo pedagógico y el aprendizaje

El liderazgo pedagógico contempla prácticas directas e indirectas que, al ser puestas en acción de manera consciente a través de un trabajo conjunto entre el director y la comunidad educativa, mejoran el aprendizaje de los educandos (Robinson, Hohepa & Lloyd, 2010). Las prácticas directas inciden en el aprendizaje de los estudiantes. Algunas de estas son el establecimiento de metas y expectativas interiorizadas por la comunidad educativa (Leithwood & Riehl, 2003), la obtención y asignación de recursos de manera estratégica, la planificación y evaluación de la enseñanza y del currículo (Mestanza, 2017), la promoción y participación en el aprendizaje y el desarrollo profesional del profesorado, y el fortalecimiento de un entorno ordenado y de apoyo.

El establecimiento de metas y expectativas permite al líder pedagógico involucrar a su plana docente y administrativa en el desarrollo de estrategias con el propósito de obtener resultados, a partir de los cuales se podrán fijar los nuevos objetivos a alcanzar para el logro de mejoras en los aprendizajes de los estudiantes (Bolívar 2010). La obtención y asignación de recursos de manera estratégica que realiza el líder pedagógico le permite seleccionar y distribuir recursos de distinta índole indispensables para el alcance de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes, partiendo de una adecuada utilización y financiación monetaria para la contratación de profesores capacitados y con verdadera vocación docente. Mediante la planificación y evaluación de la enseñanza y del currículo, el director como líder pedagógico interviene en la elaboración e implementación del currículo institucional en un trabajo conjunto con la plana docente, velando porque este documento contenga aspectos que enriquezcan el aprendizaje y bienestar de los estudiantes en los diferentes niveles de escolaridad (Bolívar, 2010). Day & Sammons (2016) y Oblitas (2019) manifiestan que el líder pedagógico se halla en constante interacción con los docentes, puesto que les brinda acompañamiento durante su práctica mediante las observaciones de clase y a partir de estas, retroalimenta su quehacer rescatando sus fortalezas y orien-

tándolo en la mejora de sus falencias. Asimismo, las prácticas directas del líder pedagógico abarcan al profesorado en su promoción y participación en el aprendizaje y en su desarrollo profesional. El líder garantiza la continua formación de la plana docente con el objetivo de ofrecer a los alumnos una enseñanza óptima y motivadora, con aprendizajes significativos (Contreras, 2016). Estas oportunidades de formación docente contribuyen a la satisfacción personal del profesorado y a la creación de un clima laboral armonioso y confortable, caracterizado por relaciones positivas y de confianza (Gajardo y Ulloa, 2016). Al respecto, Hightower (2015) afirma que un ambiente armónico y tranquilo en el cual los docentes apoyan a sus estudiantes y confían en sus capacidades, estimula su aprendizaje y, por ende, su rendimiento escolar. Esta atmósfera también incide en los demás actores de la institución, posibilitando la construcción de lazos relacionales estrechos. Es así que el líder pedagógico, junto con la comunidad educativa, lidera la iniciativa de organizar los procesos que contribuyen al éxito personal y comunitario de cada uno de los miembros de la escuela.

Las prácticas indirectas de liderazgo pedagógico que favorecen el aprendizaje de los estudiantes hacen referencia a aquellas acciones que permiten al director entablar relaciones con agentes externos a la comunidad educativa. Desde su accionar, el líder pedagógico establece relaciones con otras instituciones públicas o privadas que no necesariamente están ligadas al plano educativo, pero que contribuyen enormemente en el alcance de logros de la comunidad educativa. Por ejemplo, la posta médica, los bomberos, la municipalidad, las editoriales de libros, entre otras.

Ante lo expuesto, se puede concluir que el líder pedagógico, desde sus acciones directivas, aporta en el logro de objetivos y metas de aprendizaje de los alumnos de la institución educativa.

La percepción de los directores y docentes sobre el liderazgo pedagógico

Para Changano y Roque (2016) las percepciones son referentes que resultan del conocimiento de algo y que se evidencian al describir y explicar situaciones de acuerdo a las experiencias vividas; por ello pueden ser subjetivas y, por lo tanto, variar de una persona a otra. Sin embargo, al ser procesos cognitivos que

permiten interpretar la realidad, son susceptibles de ser explicados a otros a fin de posibilitar su análisis y la toma de decisiones. En el caso del presente estudio, la percepción de directores y docentes constituye una fuente de información para explicar y describir las características del director como líder pedagógico y sus prácticas de liderazgo relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes.

Metodología

El estudio fue realizado en dos instituciones educativas ubicadas en Lima Metropolitana.

Una de ellas ofrece el nivel de Educación Inicial, mientras la otra, los niveles de Educación Primaria y de Educación Secundaria. Ambas son instituciones de gestión privada y prestan servicio educativo a los miembros de la comunidad de la que forman parte, aunque también reciben a estudiantes de distritos cercanos. En ambos colegios la oferta educativa es similar en cuanto a infraestructura, metodología, recursos didácticos y, en general, gestión institucional; caracterizándose ambas por brindar una educación de calidad con oportunidades de aprendizaje diversas a través de las distintas estrategias que brindan, las que se encuentran diseñadas teniendo como centro al estudiante. Sin embargo, cada una de ellas presenta características que la particularizan, tales como el clima institucional, la cultura escolar, el Proyecto Educativo Institucional, entre otros.

La investigación es cualitativa y se abordó bajo el método de estudio de caso que permitió hacer la investigación dentro de su contexto real (Yin, 2009, citado en Jiménez y Comes, 2016) y tener contacto directo con los docentes y directores de las instituciones educativas de referencia. Tuvo como objetivo general analizar las percepciones de los directores y de un grupo de docentes de dos instituciones educativas de gestión privada sobre la relación del liderazgo pedagógico del director y el aprendizaje de los estudiantes. Los objetivos específicos fueron explicar las percepciones de los directores y del grupo de docentes sobre las características del director como líder pedagógico, y describir sus percepciones sobre las prácticas de liderazgo pedagógico que realiza el director y que se relacionan con el aprendizaje de los estudiantes. Se plantearon categorías y subcategorías preliminares que fueron reajustadas a la luz de la información recogida y se incorporó a las anteriores

la categoría emergente: habilidades interpersonales. A continuación, se presentan las categorías y subcategorías:

Tabla No 1
Categorías y subcategorías del estudio

CATEGORÍAS PRELIMINARES	SUBCATEGORÍAS	SI-GLAS
Liderazgo pedagógico	Conceptualización de liderazgo pedagógico	CLP
	Competencias y habilidades del líder pedagógico	CHLP
Relación del liderazgo pedagógico y el aprendizaje	Metas y expectativas	ME
	Desarrollo profesional docente	DPD
	Conexiones educativamente eficientes	CEE
CATEGORÍA EMERGENTE		
Habilidades interpersonales.		HI

Fuente: elaboración propia

Participaron del estudio el director y la directora de las instituciones educativas de referencia, ambos en el rango de edad de 31 a 40 años, con entre 6 y 10 años de servicio en el cargo y con el grado académico de Magíster en Educación. También participaron siete profesoras (tres profesoras de la institución educativa 1 y cuatro profesoras de la institución educativa 2) cuyas edades se encuentran entre 31 a 40 años; con entre 6 y 10 años de servicio en el cargo y con el título profesional de Licenciatura en Educación.

Para recoger la información, se empleó la técnica de entrevista semiestructurada que permitió incorporar preguntas o invertir el orden de las mismas por conveniencia. Se elaboró una guía de entrevista conformada por 9 preguntas que pasaron por un proceso de validación previa a su aplicación. Se observó la ética en la investigación mediante la aplicación del Protocolo de Consentimiento Informado y la

observación del anonimato de las instituciones y de los informantes. Para el tratamiento de la información, se empleó la técnica de Open Coding, proceso de análisis de contenido textual que permite examinar datos cualitativos e incluye conceptos de codificación, definición y desarrollo de categorías en función de las características de la data (Bonilla-García y López- Suárez, 2016). A continuación, se presentan los códigos empleados en el análisis de la información:

Tabla No. 2
Códigos para el análisis de la información

Siglas	Ejemplo códigos institución educativa 1	Ejemplo código institución educativa 2
Institución educativa: 1, 2.		
Director: DI		
Docente: DO		
Sub categorías: Conceptualización de liderazgo pedagógico: CLP Competencias y habilidades del líder pedagógico: CHLP Metas y expectativas: ME Desarrollo profesional docente: DPD Conexiones educativamente eficientes: CEE Habilidades interpersonales: HI	Manifestación textual del director en relación a la subcategoría CLP: DICLP- O1-1 Manifestación textual del docente en relación a la subcategoría CHLP: DOCHLP-02-1	Manifestación textual del director en relación a la subcategoría CLP: DICLP- O1-2 Manifestación textual del docente en relación a la subcategoría CHLP: DO CHLP-02-2
Preguntas del instrumento: 01,02,03,04,05,06,07,08,09		

Fuente: elaboración propia

Resultados y discusión

Los resultados serán presentados de acuerdo a las categorías y subcategorías de la investigación:

En relación a la *categoría liderazgo pedagógico*, los docentes y directores entrevistados *conceptualizan el liderazgo pedagógico (subcategoría)* como la capacidad que tiene el director de orientar el proceso educativo, acompañado de los distintos actores de la comunidad educativa. Esta orientación se plasma en el desarrollo de actividades que se desprenden de los objetivos previamente trazados, enmarcados dentro de los documentos curriculares. Así, la directora de la institución educativa 1 manifiesta que:

“como líder debo establecer los objetivos que pretendo conseguir en mi escuela (DI 1 CLP-01-1)”

“guiar todo el proceso formativo educativo curricular del centro educativo considerando la labor que tienen los docentes y cada una de las personas que trabajan directamente con mi persona” (DI1CLP-01-2).

Estas afirmaciones coinciden con la perspectiva de Leithwood & Riehl (2003), para quienes el liderazgo pedagógico es la capacidad de planificar objetivos que son interiorizados por la comunidad educativa.

La respuesta de la directora 1, en relación al establecimiento de objetivos, evidencia su reconocimiento de la necesidad de plantear metas a largo, mediano y corto plazo para poder guiar el proceso educativo. Sin embargo, al mencionar “*los objetivos que pretendo conseguir en mi escuela*”, permite interpretar que esta es una meta personal en lugar de un logro compartido con la comunidad educativa.

Asimismo, según Leithwood & Riehl (2003), el liderazgo pedagógico implica planificar el currículo y los otros documentos institucionales, cuidando que se consideren en ellos las necesidades de los estudiantes, el contexto y las expectativas institucionales. También supone establecer un sistema de evaluación de los docentes para buscar la calidad educativa.

De esta manera, el líder pedagógico y la comunidad educativa, personificados principalmente por los docentes, son los principales artífices del logro de aprendizajes en los alumnos, ya que la planificación, la ejecución y la evaluación de las actividades, así como de quienes participan directamente en ellas, permiten detectar logros y dificultades y realizar mejoras en todos los aspectos necesarios

para que los aprendizajes de los estudiantes sean óptimos.

En nuestro medio, las *competencias (subcategoría)* que debe desarrollar un buen líder pedagógico responden a las que expone el Marco del Buen Desempeño Directivo (Ministerio de Educación, 2014) y que se han mencionado en un apartado anterior. En concordancia con la primera competencia, el director de la institución educativa 2 manifiesta que posee:

“Un conocimiento no sólo de la estructura física sino de cómo es que funciona el clima, sobre todo la cultura que hay en cada uno de los espacios que hay dentro del colegio”. (DI2CHLP-02-2).

El hecho de que el director reconozca que conocer el funcionamiento del clima y de la cultura escolar es importante, hace pensar que este reconocimiento le permite fomentar un clima de respeto observando y atendiendo, en lo posible, a cada uno de los miembros de la comunidad educativa desde sus características diferenciales. Asimismo, la directora 1 manifiesta que dentro de sus funciones está:

“Evaluar a los profesores, planificar la parte de la programación anual y que luego se va a impartir en cada clase, organizar el cronograma de actividades que se va a realizar todo el año escolar: clases, semanas culturales y actividades deportivas” (DI1CHLP-02-1)

Como se puede apreciar, los directores se encargan de realizar tareas diversas referidas al currículo, a la interacción entre los miembros de la comunidad educativa, a los recursos, entre otros. Tareas que encaminan a la institución a lograr sus objetivos, el más importante de ellos: el aprendizaje de los estudiantes.

Al respecto de la segunda competencia, la docente 2 manifiesta que la directora de su institución educativa:

“Fomenta un buen clima laboral donde todas las opiniones son respetadas y valoradas” (DO2CHLP-05-1).

Por su parte, la docente 7 indica que el director:

“Guía el proceso educativo dirigiendo el accionar de los docentes y coordinando el acompañamiento de los coordinadores y de los administrativos” (DO7CHLP-05-2).

El director como líder pedagógico influye y orienta a la comunidad educativa en la ejecución de actividades enmarcadas dentro de los objetivos institucionales, propiciando y promoviendo un clima laboral adecuado y con el despliegue de habilidades interpersonales que permiten que cada uno de los miembros de la institución tenga la posibilidad de comunicar sus ideas y pensamientos, entablando diálogos que conlleven a la solución de problemas y, con ello, a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (Atoche, 2018).

Por último, en relación a la tercera competencia, el director ha de contar con habilidades de planificación y de gestión de recursos y, en general, de todos los procesos que guíen y garanticen la enseñanza y el aprendizaje. A propósito de la competencia, la directora 1 manifiesta que:

Administro los gastos del nido y los pagos tanto de servicios, como de los docentes. Asimismo, hago inventario de todos los materiales (DI1CHLP-02-1).

Esta afirmación refleja que la directora gestiona los recursos financieros en pro del bienestar de los miembros de la institución y del aprendizaje de los educandos.

Por otro lado, respecto a las habilidades que el líder pedagógico debe desarrollar, los entrevistados concuerdan con Atoche (2018), quien indica que el líder pedagógico debe desarrollar estrategias como planificar, coordinar, dirigir y supervisar el desempeño docente, así como los recursos de la institución educativa. Por tanto, se corrobora que el director requiere habilidades administrativas, comunicativas y educativas que se ejecuten de manera articulada en la toma de decisiones.

Ante ello, el director 2 manifiesta que:

Un director, si va a liderar un espacio educativo, tiene que tener la capacidad de poder ponerse en el lugar del otro y en los pies de la otra persona, (...) porque le permite un mayor control de cómo

abordar situaciones problemáticas (DI2CHLP-05-2).

Se concluye que, de acuerdo a las apreciaciones de los entrevistados, las tareas que realizan los directores se enmarcan dentro de las tres grandes competencias que emanan del Ministerio de Educación.

Sobre la categoría **relación del liderazgo pedagógico y el aprendizaje de los estudiantes**, las *metas y expectativas (subcategoría)* institucionales de un líder pedagógico giran en torno al desarrollo integral de los estudiantes, involucrando en esta tarea a los miembros de la institución (Bolívar, 2010). Al respecto, el director 2 manifiesta que él busca que sus estudiantes:

“destaquen en tres niveles importantes: en el nivel académico, en el cultural y en el deportivo” (DI2ME-06-2).

Esto evidencia que las metas institucionales están referidas al desarrollo de los alumnos en distintos aspectos de su formación. Al ser preguntados dos docentes sobre el particular, indicaron que los estudiantes desarrollan de manera holística y que la comunidad docente va evaluando progresivamente el avance de los aprendizajes en términos de capacidades y competencias.

“El director y los demás miembros educativos son capaces de analizar si es que los estudiantes están logrando alcanzar los objetivos que nos hemos propuesto al iniciar el año, o sea si están adquiriendo el desarrollo de sus competencias y capacidades y están logrando los estándares” (DO3ME-06-1)

Las docentes consultadas coinciden en manifestar que su labor es construir condiciones óptimas para que los alumnos se adapten a la institución educativa y desarrollen su aspecto emocional, cognitivo, social. Esto se logra estableciendo metas y actividades que proporcionen experiencias significativas a los alumnos y que respetan su ritmo particular de aprendizaje y sus diferencias individuales. Así, el director 2 indica que en la institución educativa:

“Se promueve la idea de que el aprendizaje no es el mismo para todos, cada quien aprende de manera distinta, cada

quien tiene diferencias al momento de expresar y relacionarse con el mundo”. (DI2ME-06-2)

El director 2 agrega:

“Lo que busca el colegio finalmente es que sea un espacio en el que todos se sientan atendidos todos se sientan acompañados y todos sientan que pueden aportar algo y de qué manera” (DI2ME-06-2).

Los docentes también están de acuerdo con la percepción de los directores sobre su participación en la atención integral y equitativa de los estudiantes. Así, la docente 2 indica que, para ella, la meta institucional es:

“Alcanzar el logro de los desempeños, de las competencias y capacidades de todos los estudiantes sin excepción respecto al Currículo Nacional”, (DO2ME-06-1).

Según los testimonios, se busca atención al educando de manera óptima, otorgándole espacios amigables que le permitan lograr los objetivos y demostrar sus desempeños. Se reconoce que todos los niños son únicos, que tienen diferentes necesidades e intereses, y, por lo tanto, las metas y expectativas giran en torno a proporcionar las estrategias, acciones, entornos y posibilidades adecuadas para que los estudiantes desarrollen sus habilidades, conocimientos y actitudes de acuerdo a su edad y grado de escolaridad.

El líder pedagógico, en su acción de construir un servicio educativo seguro para el aprendizaje del estudiante, atiende el *desarrollo profesional docente* (subcategoría) a través de distintas acciones que involucran la capacitación, el monitoreo, la retroalimentación, y la mejora. Al respecto, los directores de las dos instituciones educativas indican:

“Trato de conseguir capacitaciones donde ofrezcan temas variados e interesantes para tener docentes mejor fortalecidas y preparadas para poder asumir el trabajo en aula y con ello guiar a nuestros pequeños” (DI1DPD-09-1).

A fin de año o al inicio del año escolar se propone algunos cursos que se podrían llevar, pero también está la iniciativa sobre algunos

cursos que se puedan dictar o que se están dando y ellos (los docentes) pueden solicitar... el colegio evalúa juntamente con los jefes de nivel y ... se brinda apoyo. En general, existe una política de apoyo y de promoción a la capacitación (DI2DPD-09-1).

La preocupación de los dos directores por el desarrollo profesional de los docentes se evidencia a través de la propuesta de cursos de capacitación sobre temas relevantes, a fin de que sean aplicados en las distintas clases y de esa manera los estudiantes mejoren sus aprendizajes (Contreras, 2016).

El director motiva la formación continua del docente brindándole oportunidades para la obtención de herramientas y saberes que enriquezcan su aprendizaje. Esto forma parte de la promoción del soporte pedagógico al docente de parte del director, pues, ante un monitoreo y capacitación constantes, el docente mejora su práctica pedagógica y su interacción con los estudiantes, conllevando a una mejora en los aprendizajes (Oblitas, 2019).

A propósito de la capacitación docente, Gajardo y Ulloa (2016), manifiestan que esta acción asegura la actualización constante del docente en beneficio de su práctica pedagógica y le permite actuar de acuerdo al contexto social en el que se circunscribe y a la población estudiantil que atiende. Esto significa que la capacitación contribuye en la mejora de sus habilidades para desempeñar su tarea pedagógica con los estudiantes, por tanto, constituye un aspecto crucial en la formación continua del docente.

“las capacitaciones nos permiten tener una mejor visión del desarrollo integral de los niños” (DO1DPD-08-01).

(Conseguir) “capacitaciones donde ofrezcan temas variados e interesantes para tener docentes mejor fortalecidas y preparadas para poder asumir el trabajo en aula y con ello guiar a nuestros pequeños (DI1DPD-08-1).

Tanto la docente 1 como la directora 1 coinciden en reconocer la importancia de las capacitaciones como parte de la formación continua de los docentes, lo que redundará en el desarrollo integral de los alumnos.

Para los docentes y directores, la mejora en la enseñanza se ve reflejada en un mejor apren-

dizaje. Las capacitaciones no solo son gestionadas para el personal docente, los directores también participan en ellas como capacitadores o como integrantes del grupo de aprendizaje. Al respecto, la directora 1 manifiesta:

“Dentro de la escuela... leemos y revisamos las guías del Ministerio de Educación y luego, en base a eso, consolidamos la planificación curricular, lo que significa que yo, en ese momento, las capacito personalmente” (DI1DPD-08-1).

Esta opinión es corroborada por una de sus docentes, cuando expone que “siempre nos capacitamos todas juntas...siempre hay esta oportunidad, pues mi colegio tiene una ONG, tiene un Centro para formación para maestras” (DO2DPD-08-1).

El monitoreo es otra tarea que los directores realizan como parte de su liderazgo pedagógico y constituye un aporte para el desarrollo profesional docente en la medida que brinda información, a los profesores, sobre sus fortalezas y debilidades, y les permite retroalimentar su trabajo con fines de mejora. El Ministerio de Educación (s.f.) define al monitoreo docente como “el recojo y análisis de información de los diferentes procesos y productos pedagógicos trabajados, con lo cual, se espera una adecuada toma de decisiones” (p.9). Para operativizar este proceso, el director o algún miembro del equipo directivo ingresa al aula a observar el desempeño de cada docente y verificar si están trabajando en pro del logro de metas establecidas en la planificación. La frecuencia de observaciones depende de varios factores, entre ellos, del número de docentes y de las características de la gestión.

“La directora y la coordinadora entran al aula de clases mensualmente y observan mi clase” (DO3DPD-07-1).

Para el monitoreo docente se tiene en cuenta distintas formas de evaluación, por ejemplo, las opiniones de los estudiantes a través de encuestas, la autoevaluación docente y la evaluación del equipo directivo. Al respecto, los directores entrevistados opinan:

“Existen distintos sistemas de evaluación y monitoreo en el sistema educa-

tivo, sobre todo para profesores, teniendo en cuenta las encuestas que realizan los estudiantes” (DI2DPD-07-2).

Se observa que la tarea de monitorear la acción docente no solo recae en manos del líder pedagógico y de su equipo directivo, sino también en los estudiantes y en los mismos docentes. De esta manera, se corrobora no solo el desempeño del docente, sino también si las actividades programadas responden a los lineamientos del currículo y a los intereses de los estudiantes, así como al rendimiento escolar.

“Cuando estoy en el aula, en una libreta hago mis anotaciones en donde no sólo anoto las cosas que deben mejorar, sino también lo bueno que han hecho durante la sesión” (DI1DPD-07-1).

“El monitoreo se realiza a través de observaciones. Ella (la directora) ingresa a las aulas de clase a hacer las observaciones y levanta una rúbrica” (DO6DPD-07-2).

El monitoreo culmina en la detección de las fortalezas y de las falencias de los docentes. Estos son informados al respecto y orientados en la mejora. “La información recogida en las observaciones del aula cobra valor en la medida que pueda ser “devuelta” al docente; es decir compartida, analizada y comprendida en conjunto” (Ulloa y Gajardo, 2016, p.9). Este proceso encierra una acción reflexiva entre el director y docente, quienes en conjunto analizan los resultados y proponen alternativas para mejorar.

“Al final de ese día, nos reunimos y les leo cada punto que he anotado de su desempeño, entonces, también les doy feedback y ánimos para seguir mejorando” (DI1DPD-07-1),

“Y con esa rúbrica ella observa y luego te reúnes en su oficina en la que tú conversas cómo estás, qué observaciones tuviste, qué cosas por mejorar, qué expectativas” (DO6DPD-07-2).

Cada una de las respuestas proporcionadas por los informantes muestran que la retroalimentación del director es informativa, de detección de los puntos satisfactorios y puntos

por mejorar, e inicio del camino para la capacitación docente.

“El director pueda nutrir mi experiencia y, con ello, pueda fomentar un aprendizaje óptimo, asertivo y afectivo de mis estudiantes” (DO2DPD-07-1).

Por tanto, este proceso es importante para garantizar un aprendizaje significativo en los estudiantes.

Junto con la atención directa a los docentes, el líder pedagógico realiza *conexiones educativamente eficientes con otras instituciones* (subcategoría). Mediante alianzas con diversas organizaciones el director promueve la capacitación docente en temas que mejoren la enseñanza y el aprendizaje (Contreras, 2016).

Al respecto, la directora 1 manifiesta que “*el nido tiene alianzas con otras entidades como Centauro editores que nos trae diversos textos para nuestros niños y, justo este mes, le han presentado a mi equipo de docentes cuentos para trabajar la regulación de emociones*” (DI1CEE-08-1).

El recojo de información permitió agregar una categoría a las formuladas preliminarmente: las **habilidades interpersonales**; esta categoría emergió del diálogo con los directores y con los docentes. A propósito de esto, la docente 1 y la directora 1 indican:

“Es una relación horizontal, no hay jerarquías. Existe respeto, es transversal a qué cargo tienes, pero yo tengo total libertad en todo momento para opinar, para manifestarme sobre algo que está pasando, si hay algo que me moleste o sobre alguna duda. Hay mucha claridad entre qué te toca a ti como docente y qué te toca como director” (DO1-HI-02-2).

“Es un trato cordial y horizontal, (...) sabemos trabajar en equipo, tenemos buena comunicación y respeto mutuo entre ambos” (DI1-HI-02-2).

Reafirmando la opinión de sus colegas, la docente 2 afirma

“El director nos hace sentir que somos parte de un equipo de trabajo (...) entonces, si él maneja óptimamente la institución vamos a tener mejores resultados

en la enseñanza y eso beneficiará el aprendizaje de los estudiantes” (DO2-HI-02-2).

Los entrevistados concuerdan en que la relación que se da en las instituciones educativas es horizontal, con respeto y con una comunicación abierta, guardando las distancias correspondientes al cargo que cada persona sustenta.

El desarrollo de habilidades interpersonales permite el establecimiento de vínculos óptimos con los demás. Ante ello, Morales y Estévez, (2010) citados en Atoche (2018), las definen como “conductas aprendidas para determinar, conectar y cooperar unos con otros y alcanzar un crecimiento personal e interpersonal, a través de un trabajo en equipo, lo cual nos permite alcanzar metas orientadas al bien común” (p.26).

El director, como principal líder pedagógico, acompaña su práctica con el manejo de habilidades interpersonales que lo encaminan a una comunicación y escucha asertiva con su plana docente, los padres de familia y los estudiantes, lo cual permite interacciones armónicas, la solución de problemas y la satisfacción de cada miembro de la comunidad educativa (Salvador, Fuente y Álvarez, 2009). Por tanto, la conformación de relaciones interpersonales estables dentro de la institución resulta fundamental, pues estas favorecen la comunicación de las ideas y percepciones de los miembros de la comunidad educativa, con la confianza de ser escuchados y atendidos por los demás miembros, lo cual conlleva a propiciar un clima escolar saludable.

Conclusiones

Se concluye lo siguiente:

Los directores y docentes entrevistados conceptualizan el liderazgo pedagógico como la capacidad del director de orientar el proceso educativo liderando la planificación, ejecución y evaluación, acompañando a los agentes de la comunidad educativa y estableciendo metas que guían el quehacer educativo.

La percepción de los directores y de las docentes coincide en que los miembros de las dos instituciones poseen competencias que les permiten planificar las actividades y gestionar los materiales y recursos necesarios que guían y garantizan de manera favorable los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Destacan la empatía, la capacidad de comunicación y la escucha activa como algunas de las habilidades de ambos líderes pedagógicos.

Los directores y docentes resaltan que sus principales metas y expectativas institucionales giran en torno a que todos los alumnos desarrollen sus competencias, actitudes y valores.

Ambos líderes pedagógicos incentivan la formación continua de sus docentes a fin de enriquecer el aprendizaje de los estudiantes. Para lograrlo, realizan alianzas estratégicas con otras organizaciones de la comunidad.

Los directores reconocen la importancia del monitoreo docente como un medio para garantizar la mejora continua de la enseñanza y el logro de aprendizajes en los estudiantes. Asimismo, las docentes valoran la retroalimentación que reciben de sus líderes pedagógicos para mejorar su quehacer en el aula.

Las docentes y los directores se perciben como agentes que se relacionan con horizontalidad, respeto, confianza y libertad. Reconocen las funciones que cada uno cumple. Las docentes valoran el reconocimiento que los directores tienen de sus capacidades.

Referencias bibliográficas

- Atoche, D. (2018). *Habilidades interpersonales y su relación con el clima institucional en instituciones educativas del nivel inicial de la zona urbana del distrito de Sullana (tesis doctoral)*. Universidad César Vallejo, Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/28864/Atoche_CD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- 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. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3667779.pdf>
- Bonilla-García y López Suárez, (2016) Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada, *Cinta de Moebio*, No 57, Santiago: Dic. 2016. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2016000300006
- Contreras, T. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones. Revista de Psicología Educativa*, 4 (2), 1-5. Recuperado de <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/123/391>
- Cusihuaman, B. (2019). *Competencias del director y su relación con el aprendizaje organizacional en las Instituciones Educativas de la red de aprendizaje N°11 UGEL 2 (tesis de maestría)*, Universidad Federico Villarreal. Recuperado de <http://repositorio.unfv.edu.pe/bitstream/handle/UNFV/2691/CUSIHUAMAN%20YUN-GURI%20BETTY%20MARITZA%20-%20MAESTRIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Changano, J. y Roque, J. (2016). *Percepciones de los docentes sobre la relevancia del Proyecto Curricular Institucional en la gestión pedagógica de una institución educativa pública de Ventanilla*. (tesis de maestría), Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/670>
- Day, C. & Sammons, P. (2016) *Successful School Leadership*. Recuperado de <https://www.educationdevelopment-trust.com/EducationDevelopmentTrust/files/a3/a359e571-7033-41c7-8fe7-9ba60730082e.pdf>
- Farías, S., (2010) *La influencia del liderazgo pedagógico en el rendimiento escolar (tesis de maestría)*. Universidad de la Frontera, Chile. Recuperado de http://repositorio.conicyt.cl/bitstream/handle/10533/181536/FARIAS_SOLEDAD_2647M.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gajardo, J. y Ulloa J. (2016). *Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones (nota técnica N°6)*. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile. Recuperado de <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-6.pdf>
- Hightower, Z. (2015). *A policy advocating for a safe and supportive school environment: Policy advocacy document (tesis doctoral)*. Universidad Nacional de Louis, Chicago, E.E.U.U. Recuperado de <https://digitalcommons.nl.edu/cgi/view-content.cgi?article=1139&context=diss>
- Jiménez V. y Comet C. (2016) Los estudios de caso como enfoque metodológico, *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), Diciembre 2016, Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5757749.pdf>

- Leithwood, K. & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Nottingham, UK: National College for School Leadership. Retrieved from http://olms.cte.jhu.edu/olms2/data/ck/file/What_we_know_about_SchoolLeadership.pdf
- Mestanza, S., (2017). *Liderazgo pedagógico del director y desempeño profesional docente en la IE "San Antonio de Jicamarca", del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana* (Tesis de maestría), Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Recuperado de http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/1129/T_MAESTR%C3%8DA%20EN%20ADMINISTRACI%C3%93N%20DE%20LA%20EDUCACI%C3%93N_06050706_MESTANZA_SAAVEDRA_SEGUNDO_MANUEL.pdf?sequence=2
- Ministerio de Educación, (2014). *Marco de Buen Desempeño del Directivo. Directivos construyendo escuela*. Lima: Ministerio de Educación del Perú. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf
- Ministerio de Educación (s.f.). *Guía para la formación del Plan de Monitoreo (Local/Regional)*. Lima: Ministerio de Educación del Perú. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/campanias/pdf/gestion/guia-para-la-formulacion-del-plan-de-monitoreo.pdf>
- Oblitas, E. (2019). *Soporte pedagógico y desempeño docente en la institución educativa N°0180 "Señor de los Milagros" del distrito y provincia Bellavista, región San Martín-2017* (tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/28624>
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2010). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*. Retrieved from https://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0015/60180/BES-Leadership-Web-updated-foreword-2015.pdf
- Sáenz, L., R. (2018). *Liderazgo pedagógico directivo y la calidad de la Gestión Educativa de la Institución Educativa N° 89008, Chimbote* (Tesis de maestría), Universidad San Pedro. Recuperado de http://repositorio.usanpedro.edu.pe/bitstream/handle/USANPEDRO/10760/Tesis_57947.pdf?sequence=1
- Salvador, M., Fuente, M., y Álvarez, J. (2009). Las habilidades sociales en directores de centros escolares. *European Journal of Education and Psychology*, 2 (3), 275-288. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129312574008.pdf>
- Tafur, R. (2019). *Las competencias directivas en la gestión de tres instituciones educativas de Lima* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/13588>
- Ulloa, J. y Gajardo, J. (2016). Observación y retroalimentación docente como estrategias de desarrollo Profesional Docente (nota técnica N°7). *Líderes Educativos*, Centro de liderazgo para la mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile. Recuperado de <https://www.lidereducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-7.pdf>

Las estrategias de gestión educativa dentro de un programa de intervención: mejorar las prácticas y decisiones de liderazgo educativo

Lic. Avalon Chapuis¹

Universidad Católica del Uruguay

Resumen

El desarrollo de un liderazgo educativo que promueva prácticas adecuadas de gestión ha pasado a ocupar un lugar primordial en el ámbito de la educación cuando el objetivo es generar cambios educacionales. El liderazgo es una prioridad en las políticas educativas de muchos países debido a su aporte y a su naturaleza transversal, que está implicada en los procesos de un centro educativo. El liderazgo educativo también juega un papel decisivo cuando se trata de mejorar las prácticas en el aula, las políticas educativas y las conexiones entre las escuelas y su entorno. Para favorecer el desarrollo de estas prácticas de liderazgo, la Pontificia Universidad Católica de Chile, la Universidad Católica del Uruguay y la Universidad de Pensilvania diseñaron un plan de intervención en centros educativos a través de sus equipos de dirección. En esta investigación se estudia la incidencia del programa de formación en las prácticas de los líderes educativos participantes.

Palabras clave: educación; liderazgo educativo; gestión educativa; programa de intervención.

Abstract

The importance of developing educational leadership that promotes proper management practices occupies a primary place when it comes to discussing educational change. Leadership is a priority in the educational policies of many countries, due to its recognized importance and transversal nature that is implicated in the processes of an educational center. Educational leadership also plays a decisive role when it comes to improving classroom practices, educational policies and connections between schools and their environment. In order to determine these leadership practices, an intervention plan was visualized and elaborated by developing a Master's degree in education with emphasis in pedagogical leadership, through the continuous and joint work of three Universities; University of Pennsylvania, Catholic University of Uruguay and the Pontifical Catholic University of Chile, where their participating students, already immersed in the area of educational leadership, will be able to optimize and reflect together with their tutors, about their educational management decisions and strategies in their own educational centers.

Keywords: education; educational leadership; educational management; intervention program.

¹ Avalon Chapuis Shea. Licenciada en Educación Inicial formada en la Universidad Católica de Uruguay. Magíster en Gestión Educativa con énfasis en Liderazgo. Docente con experiencia de más de 10 años ejerciendo la docencia en los colegios privados "Ivy Thomas Memorial School" y "Uruguayan American School". Coordinadora del programa de inglés del Jardín Snoopy.

La importancia del liderazgo de los directivos en los centros educativos

Cuando se refiere a cambio educativo, el liderazgo se considera fundamental y desempeña un papel protagónico en el aprendizaje de los estudiantes (Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004). Los líderes son clave para optimizar la calidad de la educación y mejorar los procesos de aprendizaje. Si se toma en consideración el rendimiento de los estudiantes y se analizan los logros académicos, se puede afirmar que el director desempeña un rol sustancial. De esta manera, el liderazgo en una institución educativa influye en el aprendizaje de los estudiantes. Así, Bolívar (2010) destaca que «el Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) y la propia OCDE (Pont, Nusche y Moorman, 2008) sitúan el liderazgo educativo como el segundo factor interno a la escuela que más relevancia tiene en los logros de aprendizaje, tras la acción docente de su profesorado» (p. 2).

A través de la posibilidad del cambio educativo, los líderes encontrarán oportunidades de mejora, tanto para sí mismos como para brindar apoyo a los estudiantes.

Guerrero y Vásquez (2019) destacan que «cuando las relaciones interpersonales están alimentadas por la confianza, los vínculos entre profesores y directivos se constituyen en parte de los cimientos de la organización escolar que posibilita el trabajo colectivo (Bryk & Schneider, 2002) y facilitan la

mejora del funcionamiento para desarrollar un proceso sostenible de cambio asentado en el vínculo social» (p. sn).

La gestión efectiva ha demostrado ser crítica e imprescindible cuando se trata del desarrollo educativo y se realiza, principalmente, por un equipo de profesionales. Se entiende que estos expertos son capaces de establecer prácticas pedagógicas, además de fomentar mejoras en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Durante las últimas décadas, se puede establecer que, de a poco, las prácticas pedagógicas de los líderes educativos han evolucionado hacia un rol específicamente de liderazgo pedagógico consciente.

El liderazgo educativo influye en los aprendizajes del alumnado a través de cuatro canales identificados por Leithwood, Anderson, Mascall y Strauss (2010): el racional, el de los sentimientos, el organizacional y el familiar. En cada uno de estos canales existen variables

que influyen en los aprendizajes de los alumnos de diferentes maneras. Las mejoras en la gestión educativa deberán entonces tener en cuenta estos canales y variables para lograr mejoras en los aprendizajes.

Cabrera y Julio (2018) acatan que «en una perspectiva más interactiva, dinámica y holística, en que el nivel de confianza organizacional alcanza su más alto sentido, la práctica del liderazgo distribuido emerge como un atributo de la cultura organizacional, en que tanto liderazgos formales como informales interactúan naturalmente e influyen, según situación y niveles de competencias, con el objeto de dinamizar el centro educativo hacia su mejora sustentable» (p 16).

Programa de intervención para el desarrollo de competencias de liderazgo.

Se diseña un programa de intervención para el desarrollo de competencias de liderazgo (PICL) con el objetivo de mejorar las estrategias de los directores y el aprendizaje académico de los estudiantes, destinado a quienes ya trabajan como directores, subdirectores, y personal involucrado en la gestión de las escuelas.

Leithwood y Riehl (2003) reconocen que «un conjunto básico de prácticas de liderazgo forma los “elementos básicos” del liderazgo exitoso y son valiosos en casi todos los contextos educativos (...). Hay amplias categorías de prácticas que se han identificado como importantes para el éxito del liderazgo» (p. 3).

El PICL fue diseñado con la idea de fortalecer el liderazgo educativo y mejorar el aprendizaje académico de sus participantes. Las prácticas que se presentan e imparten son las siguientes:

- a) Desarrollar las habilidades necesarias para establecer orientaciones estratégicas.
- b) Desarrollar las habilidades necesarias para facilitar el desarrollo de las personas.
- c) Desarrollar las habilidades necesarias para generar cambios en la estructura organizativa.
- d) Desarrollar las habilidades necesarias para administrar el currículo.
- e) Desarrollar las habilidades necesarias para establecer canales de comunicación internos y externos.

El formato de la propuesta es semipresencial. Esto se complementa con el trabajo a distancia, guiado por tutores del PICL. Este modo particular de proceder permite facilitar una reflexión pertinente de los estudiantes ante su práctica profesional, como también incorporar recursos que mejoran el proceso de aprendizaje de los alumnos en las instituciones educativas. Durante los encuentros, los docentes imparten e intercambian conocimientos con los estudiantes a través de debates, que tienen como hilo conductor las cinco prácticas anteriormente destacadas.

Los integrantes del PICL son evaluados durante todo el proceso a través de autoevaluaciones, heteroevaluaciones, evaluaciones espejo (evaluaciones entre los estudiantes) y reuniones entre los evaluadores y los estudiantes. Es importante destacar que las medidas de evaluación del desarrollo de las prácticas se realizan mediante un cuestionario cuya versión original fue desarrollada por el equipo de INNOVA de la Universidad de Deusto (Troncoso, 2010) basado en el modelo de Leithwood y colaboradores (Leithwood, Aitken y Jantzi, 2006; Leithwood y Riehl, 2005). Posteriormente, se adaptó y validó en Uruguay (Sarasola y Chevalier, 2014), en el que se definieron cuatro dimensiones de liderazgo exitoso. De esta manera, se pueden detectar fácilmente las trayectorias particulares de mejora en las competencias de liderazgo educativo para cada participante.

Paralelamente, se organizan encuentros entre los integrantes. Esta actividad consiste en hacer una visita de «sombra» a otro participante del PICL en su establecimiento educativo con el fin de obtener información sobre el ejercicio de su función *in situ* en un momento determinado de la jornada. Dicha técnica es utilizada en otros contextos organizacionales cuando una persona está siendo entrenada para desempeñarse en una determinada posición y es enviada a «ser la sombra» de un experto en esta área. Por lo tanto, los participantes deben estar dispuestos a ser seguidos y a transmitir saberes sobre el papel que desempeñan en la institución a la persona que está aprendiendo sobre el cargo. Durante los encuentros interestudiantiles, se pretende que observen, comprendan procesos, experiencias y desafíos educativos en relación con las prácticas de liderazgo de cada uno. El objetivo de las continuas evaluaciones es examinar si las prácticas impartidas durante los encuentros

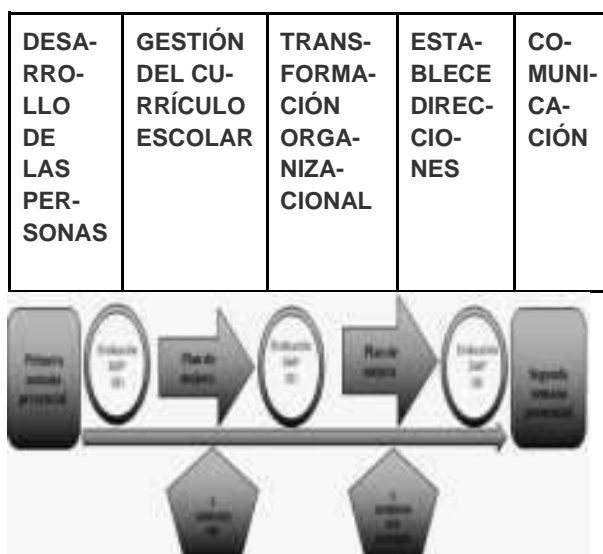
del programa optimizan y perfeccionan las decisiones de liderazgo educativo de los protagonistas del PICL.

En definitiva, este programa no debe verse únicamente como una capacitación aislada que propone y facilita el acceso exclusivo a la información sobre cómo las prácticas de liderazgo afectan el aprendizaje estudiantil, sino también como una tutoría personalizada que acompaña a los gestores a reflexionar sobre sus desempeños como líderes educativos, mediante una constante búsqueda para mejorar sus decisiones.

El Programa de Intervención

El PICL fue diseñado por tres universidades (Universidad de Pensilvania, Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad Católica del Uruguay) y presentado en la 32.^a Convención Anual del Consejo Universitario de Administración Educativa (UCEA, por sus siglas en inglés) en Houston, Texas. Consta de dos semanas completas de encuentros académicos entre participantes y tutores, durante un año. A través de estas reuniones, los tutores asignados del PICL trabajan dentro de sus respectivas áreas, considerando las cinco dimensiones en las que planifican juntos, con la oportunidad de conocerse y compartir conocimiento integrando el aprendizaje al rol de liderazgo.

Tabla 1. Programa de Intervención



A lo largo del año de la ejecución del PICL, los tutores tienen 15 sesiones de *coaching* con los estudiantes asignados. En estas sesiones se visitan los centros donde los participantes

ejercen su rol de liderazgo con el fin de guiarlos en su área designada. Los tutores trabajan y refuerzan los métodos con cada uno de los líderes, según las prácticas o dimensiones que notaron más débiles; para identificarlas se llevan a cabo tres medidas de evaluación que brindan resultados pertinentes acerca de cada integrante del programa.

Se practica una evaluación de 360° (autoevaluaciones, co evaluaciones y heteroevaluaciones) y se investiga a partir de heteroevaluaciones que realiza el personal a cargo de los líderes participantes del PICL mediante un formato de cuestionario adaptado. Esta evaluación se basa en las cinco dimensiones presentadas y en 17 prácticas que se establecen en el primer encuentro. Los participantes reciben los promedios que surgen de las evaluaciones para que comparen los resultados con los de sus evaluaciones de 360° y analicen los puntos en los que se difiere entre la autopercepción y la percepción de su plantel sobre ellos. Cabe señalar que todos los resultados o promedios reflejados durante este estudio fueron completamente anónimos.

Finalmente, las visitas «sombra» permiten comprender diferentes formas de proceder en una posición de liderazgo, reflexionar sobre la toma de decisiones de su propio liderazgo e implementar algunas nuevas estrategias observadas durante la visita.

Sobre la base de los resultados obtenidos, el objetivo es adherir información con el fin para mejorar las prácticas de liderazgo y comprender los caminos para ejercerlo.

Interpretación y ejecución del Programa de Intervención

Se conformaron cinco equipos de tres miembros, provenientes de diferentes instituciones educativas que ejecutan roles vinculados al liderazgo educativo. Al inscribirse en el programa, acordaron llevar a cabo diferentes tareas, así como realizar heteroevaluaciones y autoevaluaciones a lo largo del curso y permitir las visitas de los tutores y compañeros del PICL a sus propios espacios de trabajo.

En la primera medición, se recopila información y datos sobre las 17 prácticas que realizaron en su entorno de trabajo. A partir de las respuestas obtenidas, los integrantes del programa establecen con sus tutores un plan de mejora personal y profesional. El propósito es brindar información útil y valiosa sobre lo que

se observó durante los encuentros, en correlación con los resultados que se obtuvieron de las autoevaluaciones y las heteroevaluaciones previamente realizadas. La finalidad es otorgarles un período de tiempo determinado para poder modificar las prácticas discutidas con los tutores y, en consecuencia, planificar próximos encuentros para analizar si los líderes educativos fueron capaces de modificar y optimizar sus prácticas de liderazgo y si, eventualmente, las tutorías que ofrece el programa son efectivas.

Detalle del Programa de Intervención

La dimensión «*Desarrolla a las personas*» fundamenta que los líderes eficaces ejercen influencia sobre el desarrollo de las personas en su centro y lo consideran una prioridad. Las capacidades y motivaciones que los miembros del centro requieren para desarrollarse satisfactoriamente en la dirección establecida están influenciadas por las experiencias que los miembros de la organización tienen con los líderes y lo que perciben en el contexto organizativo en el que trabajan. La habilidad de los líderes para implicarse en las prácticas que promueven el desarrollo de las personas, no solo depende del conocimiento sobre el núcleo técnico de la educación (lo que se requiere para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, y es conocido como «liderazgo instructivo»), sino también de lo que se denomina como «inteligencia emocional». Esta metodología de trabajo de los líderes logra capacitar a los docentes y a los demás integrantes de la comunidad educativa para alcanzar las destrezas cognitivas y emocionales necesarias para abordar las dificultades que surgen en el proceso de cambio. Las competencias asociadas a esta dimensión son:

1. *Proporcionar apoyo y consideración personal*: Corresponde a un comportamiento del líder que indica respeto por las personas y preocupación con respecto a sus sentimientos y necesidades. La mayoría de las iniciativas de mejora requieren niveles significativos de cambio por parte de los participantes. Para que los docentes hagan el esfuerzo necesario para implementar las innovaciones y desarrollarse profesionalmente tienen que sentir que los líderes se vinculan sanamente con ellos, respetan sus opiniones y los apoyan cuando surgen los problemas.

2. *Proporcionar estimulación intelectual:* Ayuda a que el personal se cuestione de forma permanente su trabajo y reflexione sobre cómo se puede mejorar. El liderazgo educativo puede promover el desarrollo profesional de los docentes mediante la provisión de financiación, tiempo, espacio y estimulación social. La práctica de estimulación intelectual está dirigida a desarrollar las capacidades de los docentes a niveles más altos. Estas prácticas de liderazgo estimulan a los docentes a ser innovadores y creativos.
3. *Se comporta con integridad personal y profesional:* Se observa en el líder un comportamiento que sirve de ejemplo a los docentes y que está en consonancia con los valores adoptados por él. El liderazgo educativo demuestra con actitudes y conductas lo que se espera de los docentes. Es importante servir de modelo y no utilizar el poder que les otorga el cargo para beneficio personal.

Tabla 2. Promedios de las heteroevaluaciones realizadas en tres instancias ("H1-H3") de la dimensión «Desarrolla a las personas»

	H1	H2	H3
Desarrolla a las personas			
Proporciona apoyo/consideración individualizada	3,34	3,48	3,49
Proporciona estimulación intelectual	3,40	3,46	3,47
Proporciona un modelo de conducta apropiado	3,56	3,60	3,67
Promedio por dimensión	3,43	3,51	3,55

La tabla anterior despliega los resultados de las tres mediciones realizadas para la dimensión en relación con las competencias designadas, las siglas "H" refieren a las tres instancias de heteroevaluaciones realizadas. En el cuestionario sobre los líderes participantes, el personal pudo transmitir sus opiniones sobre su director, de forma anónima, a través de un sistema de medición que oscila entre 1 (el puntaje más bajo) y 4 (el puntaje más alto). De los datos se desprende que los evaluadores observaron mejoras en las competencias de

sus líderes educativos en cada etapa de evaluación. Luego de la primera medición los tutores establecieron planes de mejora para aquellos líderes que obtuvieron los promedios más bajos en la respectiva dimensión. Su implementación fue de forma inmediata y denota 2.33% de crecimiento de H1 - H2 en todas sus competencias. Se realiza el mismo procedimiento durante la segunda etapa de evaluación. Se señala un 1.14% de crecimiento en las competencias de la dimensión. Si bien el crecimiento no es elevado se destaca que las tutorías y los planes de mejora ofrecidos a los líderes educativos resultaron ser favorables.

«*Promueve la transformación organizativa*» es otra de las dimensiones presentadas en el PICL. Existen evidencias acerca de la naturaleza de las organizaciones que aprenden y de las comunidades profesionales de aprendizaje, además de la contribución al trabajo de los docentes y a la enseñanza de los alumnos.

Algunos investigadores afirman que:

Estas prácticas asumen que el propósito que reside a la base de las culturas y estructuras organizativas es facilitar el trabajo de los miembros de la organización y asegurar que la flexibilidad de las estructuras debería acoplarse a la naturaleza cambiante de la agenda de mejora escolar (Leithwood *et al.*, 2006, p. 63).

Las tres competencias vinculadas a la dimensión respectiva en este programa son:

1. *Facilitar el desarrollo de una cultura de colaboración:* Esta práctica contribuye al desarrollo de una cultura organizacional que incorpora normas compartidas, valores, creencias y actitudes procurando el cuidado recíproco de las personas y la confianza entre todos los miembros del centro.
2. *Transformar las estructuras para promover la colaboración:* La estructura organizativa es la columna vertebral que sostiene el marco en el que las personas desarrollan su trabajo y los líderes ejercen su influencia sobre esta organización estructural de la institución. La estructura puede favorecer o inhibir el desempeño individual y el logro de las metas, además de las oportunidades para la participación de los docentes en la toma de decisiones.

3. *Desarrollar relaciones positivas con las familias y la comunidad:* Esta práctica considera el trabajo hecho por los líderes con los representantes del entorno del centro educativo (familias, miembros de la comunidad, socios de la administración o las empresas) y la influencia que ejerce sobre estos.

Tabla 3. Promedios de H1-H3 de la dimensión «Promueve la transformación organizativa»

	H1	H2	H3
Promueve la transformación organizativa			
Facilita el desarrollo de una cultura de colaboración	3,43	3,58	3,67
Transforma las estructuras para promover la colaboración	3,43	3,42	3,49
Desarrolla relaciones positivas con familias y comunidad	3,45	3,51	3,50
Promedio por dimensión	3,44	3,50	3,55

A partir de la tabla se observan los resultados obtenidos a partir de las tres instancias de evaluación. Similar a la dimensión «Desarrollo a las personas» los datos arrojan que los evaluadores percibieron mejoras en las competencias de sus líderes educativos. Al igual que el análisis de la tabla 2., las competencias incrementan sus promedios de la H1 - H2, específicamente 1.74%. De todas maneras, la competencia «*Transforma las estructuras para promover la colaboración*» obtuvo un descenso en su promedio, específicamente 0.29% más bajo. Lo mismo sucede de H2 - H3 con la competencia «*Desarrolla relaciones positivas con familias y comunidad*» con un declive de 0.28%. Se destaca que la diferencia de estos promedios es exigua y no incide para evidenciar el éxito, o no, del programa de intervención. Los datos reflejan un crecimiento constante de H1 - H3 denotando que nuevamente los planes de mejora resultaron ser beneficiosos para sus líderes.

Para la dimensión «**Establece direcciones**» es oportuno trabajar las acciones de los líderes que se dirigen al desarrollo de las metas, referido a la educación, e inspirar con una visión de futuro del centro. Si se entiende que las acciones de las personas suelen basarse generalmente en su comprensión de las experiencias que tienen en el centro y el significado

que atribuyen a estas experiencias, los líderes educacionales pueden ayudar a crear significados compartidos que apoyan la visión del centro. Este aspecto del liderazgo es fundamental: ayudar a un grupo de personas a desarrollar significados compartidos acerca del centro y sus metas, que puedan integrar un sentido de propósito o visión compartida por todos. Se vincula con las siguientes tres competencias:

1. *Identifica y articula una visión:* La competencia refiere a un líder que se encuentra dirigido a identificar oportunidades nuevas para su centro y a articular o inspirar una visión de futuro. Los líderes efectivos ayudan a sus centros a desarrollar o asimilar visiones que representan la mejor concepción posible acerca de la enseñanza-aprendizaje para el centro. Si el personal de una institución educativa no cuenta con un líder que los ayude a ampliar su visión o concepción académica, la institución contará con un plantel que no podrá encaminar sus decisiones profesionales para formar parte de una expectativa ideal sobre el futuro del centro educativo.
2. *Promueve la aceptación de las metas del grupo:* Los líderes efectivos en esta competencia ayudan a crear un espíritu de cooperación entre el personal del centro y a prestar ayuda para que sus integrantes trabajen juntos por las metas comunes. Es imprescindible que los docentes y el resto del personal de un centro comparta metas comunes para accionar con propósito académico-educativo.
3. *Expectativas de alto rendimiento:* Esta competencia alude al comportamiento que demuestra las expectativas del líder en cuanto a excelencia, calidad y alto nivel de actuación de los docentes. Cuando el liderazgo educativo es claro y ofrece retroalimentación acerca de sus expectativas de calidad y rendimiento por parte de los docentes, estos saben de qué son capaces y hasta qué punto cumplen las expectativas del centro. Sin embargo, cuando el líder fracasa en guiar a su personal hacia el camino de la excelencia, estos pueden sentirse desmotivados.

Tabla 4. Promedios de H1-H3 de la dimensión «Establece direcciones»

	H1	H2	H3
Establece direcciones			
Identifica y articula una visión	3,37	3,55	3,48
Promueve la aceptación de las metas del grupo	3,28	3,38	3,37
Expectativas de alto rendimiento	3,49	3,61	3,56
Promedio por dimensión	3,38	3,51	3,47

En la tabla se observa que todas las prácticas de la dimensión descendieron en cuanto a sus promedios entre la segunda y tercera evaluación. Con anterioridad, se mencionó la importancia de liderar educativamente con un ejemplo claro para guiar apropiadamente a los docentes de un equipo, pudiendo así motivarlos a desempeñarse de manera positiva.

Los datos arrojados establecen que, de la segunda a la tercera etapa de evaluación, los líderes no estaban siendo claros en su mensaje.

En la competencia «*Identifica y articula una visión*», solo un 35,7 % del grupo promedió más alto en H3 respecto a H2. Por lo que la mayoría del grupo observó que su líder no fue capaz de identificar y articular una visión de aprendizaje.

Luego, se observa que en la competencia «*Promueve la aceptación de las metas del grupo*» sucede algo similar: aunque el 42,8 % del grupo promedió más alto en H3 respecto a H2, la mayoría del grupo reflejó que su líder no había podido promover las metas del grupo. Para la competencia «*Expectativas de alto rendimiento*» el 74,3 % del grupo promedió más bajo en H3 que en H2, se constata así que la mayoría de los integrantes del grupo opinan que su líder falló en comunicar de forma clara sobre lo que se espera de ellos.

Sin pretensiones de exhaustividad, se puede conjeturar que una de las posibles causas del descenso de la dimensión es producto de que las evaluaciones H2 fueron realizadas al comienzo del año lectivo. Puede acontecer que los docentes se sientan más motivados durante esta etapa que al fin del año académico

debido a que tienen muchos proyectos que desean llevar a cabo, ideas motivantes para realizar y una idealización acerca de lo que van a poder brindarles a sus alumnos. Por otro lado, las H3 fueron realizadas en agosto y septiembre del mismo año, específicamente, durante el segundo semestre académico, período en el que los docentes pueden llegar a tener menos energía profesional y encontrarse desmotivados por un número infinito de causas, como ser: proyectos no realizados, situaciones y vivencias personales, gestión del aula o de las personas, entre otras varias razones. Estos factores pueden influir de manera negativa a la hora de evaluar al líder.

Si se toman en cuenta los porcentajes, existe la incógnita de si el declive general de la dimensión es generado por el mensaje no claro del líder hacia sus docentes o por la incertidumbre sobre el acierto, o no, de los planes de mejora ofrecidos.

Si partimos de la base de que el problema yace en que los mensajes no fueron claros, es posible suponer que no están pudiendo comunicar apropiadamente los deseos, expectativas, del centro y para su personal. A partir de este juicio se procede a analizar la evolución de la dimensión «*Comunicación*».

Se visualizó que fue la que tuvo mayor crecimiento, comparada con las otras cuatro dimensiones, ya que registró un aumento en todas sus competencias. Partiendo de este punto, se puede presumir que el declive en la dimensión anteriormente analizada (Establece direcciones) no fue por las habilidades comunicativas del líder.

La comunicación en el ámbito educativo, o en cualquier ámbito profesional, es una herramienta fundamental. Independientemente de su uso, siempre determina el flujo de los aprendizajes y el desarrollo de los alumnos, de los docentes y, por ende, de la comunidad. La capacidad de comunicación de un directivo para relacionarse positivamente con otras personas depende de: una escucha empática, una expresión clara y asertiva de lo que piensa o siente, por medios verbales y no verbales dentro y fuera del contexto institucional.

Por tanto, se vincula con las siguientes cinco competencias:

1. *Escucha empática*: Esta práctica contribuye al constante desarrollo de una escucha activa, atenta y receptiva, tanto personal como hacia la comunidad. Cuando

el líder fracasa en guiar a su personal a desarrollar una comunicación empática, se pueden generar rispideces y malentendidos.

2. *Ofrecer retroalimentación:* La retroalimentación es una parte importante en el rol que desempeña el líder educativo. Si retribuye de manera constante y apropiada a los docentes, estos se sentirán motivados en sus decisiones didácticas. Una retroalimentación clara y justa permite que los docentes mejoren su accionar profesional.
3. *Ofrecer pautas y orientaciones para el desarrollo de la comunicación interna y externa:* Esta competencia refiere a la comunicación que el líder promueve en la comunidad educativa, que incorpora normas, valores, creencias, entre otras actitudes, y ofrece pautas y orientaciones para generar un intercambio permanente.
4. *Rendir cuenta de los resultados y logros del centro:* Se observa en el líder una comunicación constante, de la que hace partícipe a los docentes y demás funcionarios, sobre los logros del centro, entendiendo que son necesarios e imprescindibles para capitalizar lo aprendido. Es importante que el líder educativo los guíe en el modo de alcanzar los resultados esperados, rindiendo cuentas de las acciones que llevan a cabo para obtenerlos.
5. *Persuadir de la visión y el plan estratégico del centro:* Corresponde a un comportamiento del líder que indica gran capacidad comunicativa para persuadir a los docentes de la visión del centro y su plan estratégico. Para que los docentes puedan vincularse en concordancia con la visión del centro, debe haber un líder hábil en su inteligencia comunicativa.

A pesar de observar un crecimiento constante de la dimensión, es pertinente analizar la tabla de promedios y recolectar datos más exactos.

De H1 a H2, el 57,1 % de los funcionarios informó que sus líderes habían podido optimizar sus capacidades comunicativas. La mayoría del grupo observó progresos en sus líderes a partir de la implementación de los planes de mejora. A su vez, se encontraron similitudes en las H3 realizadas acerca de la dimensión. Los resultados plasmados son, en buena medida, respuesta de que los planes de mejora desarrollados por los tutores del PICL fueron

apropiados para ayudar a transformar positivamente las conductas de los participantes del programa. Considerando este factor, es posible descartar el supuesto de que la dimensión «Establece direcciones» haya sido afectada por una cuestión de comunicación fallida de los líderes de los centros educativos. Si bien los promedios de la dimensión aumentaron durante las etapas de evaluación, cabe destacar que dos competencias de esta disminuyeron de H2 a H3 (específicamente «Rinde cuenta de resultados y logros del centro» y «Persuade de la visión y el plan estratégico»). Ambas prácticas pueden estar correlacionadas con el declive de los promedios de las competencias de «Establece direcciones». Aunque las competencias difieren en su objetivo, la relación es evidente. En las cuatro competencias, los docentes opinaron que sus líderes no habían podido persuadirlos de una visión institucional ni establecer expectativas de rendimiento específicas luego de rendir cuentas de los resultados y logros del centro.

Tabla 5. Promedios de H1-H3 de la dimensión «Comunicación»

	H1	H2	H3
Comunicación			
Escucha con empatía	3,53	3,52	3,67
Ofrece retroalimentación	3,13	3,33	3,57
Ofrece pautas y orientaciones para el desarrollo de la comunicación interna y externa	3,27	3,21	3,40
Rinde cuenta de resultados y logros del centro	3,43	3,69	3,57
Persuade de la visión y el plan estratégico	3,43	3,54	3,50
Promedio por dimensión	3,36	3,46	3,54

Se presenta, por último, la «**Gestión del currículo escolar**» como dimensión. Los líderes educativos tienen que disponer de información actualizada acerca de las prácticas profesionales y contribuir a desarrollar las condiciones para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del centro educativo y para los profesionales docentes. De forma

concreta, supone el desarrollo de cuatro competencias, a saber:

1. *Planificar y supervisar la enseñanza:* Las prácticas de liderazgo dirigidas a la planificación y supervisión de la enseñanza en contextos educativos diversos ayudan a identificar, planificar e implementar formas de enseñanza-aprendizaje que son apropiadas y eficaces para el alumnado y las familias a las que atienden.
2. *Proporcionar apoyo instructivo:* Está dirigida a ofrecer orientación sobre cuestiones de enseñanza-aprendizaje, apoyo técnico y recursos a los docentes para la mejora de los procesos.
3. *Hacer seguimiento del progreso del centro:* Esta práctica refiere a la clara identificación del grado en que la organización educativa está teniendo un nivel de desempeño en una diversidad de indicadores y la información en el proceso de mejora del centro.
4. *Favorecer un clima de trabajo adecuado para el logro de las prioridades:* Consiste en garantizar que los docentes se mantengan al margen de las distracciones, alejarlos de lo que no es prioritario para su tarea. Esto busca favorecer un clima de trabajo adecuado para el logro de las tareas más relevantes.

Tabla 6. Promedios de H1-H3 de la dimensión «Gestión del currículo escolar»

	H1	H2	H3
Gestión del currículo escolar			
Planifica y supervisa la enseñanza	3,18	3,29	3,48
Proporciona apoyo instructivo	3,41	3,52	3,54
Hace seguimiento del progreso del centro	3,49	3,52	3,64
Favorece un clima de trabajo docente adecuado para el logro de las prioridades	3,32	3,38	3,29
Promedio por dimensión	3,35	3,43	3,49

A partir de los datos que se desprenden de la tabla 6, es posible observar que aumentan los promedios luego de cada heteroevaluación realizada. A pesar del crecimiento, hay una

competencia que desciende sus promedios de H2 a H3: «Favorece un clima de trabajo docente adecuado para el logro de las prioridades». Si bien los promedios descienden con relación a la competencia, los promedios finales de cada evaluación aumentan: más del 50 % del grupo argumenta que su líder logró crear un clima de trabajo apropiado para que el personal pueda lograr las prioridades sugeridas y establecidas a comienzo de año lectivo.

Resultados generales de la primera medición

En el cuestionario sobre los líderes participantes, el personal pudo transmitir sus opiniones sobre su director, de forma anónima, a través de un sistema de medición que oscila entre 1 (el puntaje más bajo) y 4 (el puntaje más alto). Con la información recopilada, se pudo ver que los promedios más bajos refieren a la dimensión «Comunicación» y «Gestión del currículo escolar». Específicamente, en las prácticas de «planificación, supervisión de la enseñanza del director» y «cómo ofrecer comentarios relevantes sobre el desempeño de sus subordinados». Estas están interrelacionadas, ya que el director, para que pueda llevar a cabo una supervisión educativa coherente y específica en su rol, debe mantener una comunicación con criterios de precisión y consistencia. Los promedios de los participantes resultaron ser muy similares entre sí, por lo que el promedio en la dimensión «Comunicación» fluctuó muy poco; mientras que en la de «Gestión del currículo escolar» hubo mayores diferencias.

Es de interés obtener las opiniones del personal que tienen a cargo los participantes del programa. A partir de ellas, los tutores del PICL elaboraron un plan de mejora para cada participante, con énfasis en las dimensiones que calificaron más bajas, orientadas a mejorar sus prácticas profesionales y, de esta forma, optimizar las prácticas escolares.

Resultados generales de la segunda medición

En la segunda medición, se analizó si los participantes generaron cambios profesionales a partir de los planes de mejora otorgados por los tutores, con base en el rastreo de los nuevos promedios arrojados por la segunda medición.

En esta fase, la dimensión «Gestión del currículo escolar» obtuvo uno de los promedios más bajos en comparación con las otras dimensiones, lo que evidencia que no hubo cambios significativos en los promedios, y se entendió que los tutores debían mejorar el suministro de estrategias para optimizar las competencias de la dimensión y las prácticas profesionales de los líderes. Sin embargo, la dimensión «Comunicación» promedió en los porcentajes más altos, lo que determinó que los planes de mejora realizados por los tutores resultaron útiles para que los integrantes del PICL optimizaran sus prácticas profesionales en esta área.

Resultados generales de la tercera medición

La última medición fue llevada a cabo un año después de comenzado el PICL, y se pudieron vislumbrar diferencias entre las prácticas y las dimensiones. En la última evaluación, se rastrearon datos sobre la dimensión «Establece direcciones». Fue la única que promedió más bajo en comparación con las demás. Teniendo estos últimos criterios en cuenta es que más adelante se analizarán posibles razones del declive de la competencia.

A continuación, se despliega una gráfica en base 100 que muestra la evolución de las dimensiones en las distintas evaluaciones. La sigla H refiere a las instancias de heteroevaluación.

Tabla 8. Gráfica de la evolución por grupo



La gráfica refleja que de H1 a H2 todas las dimensiones aumentaron sus promedios, y de H2 a H3 todas las dimensiones incrementaron aún más, a excepción de «Establece direcciones». Se observa que los integrantes mejoraron sus prácticas y decisiones de liderazgo en la mayoría de las dimensiones. Si bien los números demuestran que el crecimiento de las

dimensiones no fue considerable en la mayoría de las competencias, en la tercera etapa de la evaluación los líderes obtuvieron un aumento en los promedios.

Conclusiones

Siguiendo los lineamientos de Lopater (2015): «Con una mirada sistémica tenemos que pensar que estamos diseñando la línea de transformación de la profesión de educar, para que sea un aporte significativo en una transformación más global del sistema educativo en su conjunto» (p. 22), el PICL propone, indudablemente, otorgar una intervención activa sosteniendo como eje principal mejorar las prácticas de liderazgo educativo para formar alumnos exitosos.

Vaillant (2015) propone que:

El marco para el liderazgo educativo exitoso es un tema que se discute en todo el mundo por su importancia en la mejora de los aprendizajes. En ese sentido vale la pena recordar a Leithwood y Costa-Louis (2012) cuando afirman que, hasta la fecha, en todos los casos documentados de mejora en los aprendizajes de alumnos en las escuelas es posible identificar un liderazgo educativo talentoso (p. 35).

A partir de los datos es posible destacar que el programa de intervención cumple con su objetivo. Interviene de manera activa en las decisiones de gestión llevadas a cabo por los líderes educativos, reafirmando sobre todo en aquellos que su personal puede percibir alguna debilidad. El programa está diseñado para que los tutores procedan con respuesta rápida en la concepción de un plan de mejora en todas las áreas que consideren necesarias a partir del reflejo de las heteroevaluaciones. Es primordial añadir que el PICL dispone del tiempo necesario para generar cambios efectivos y a la vez imprescindibles a partir de las tutorías. Apoyándose en los promedios obtenidos, todos los integrantes del programa de intervención lograron realizar cambios positivos en las distintas dimensiones. Si bien el crecimiento que obtuvo cada dimensión no fue significativo, son los pequeños avances que permiten cambios reales y efectivos inclinados hacia una meta particular y fundamental; liderar de manera justa, efectiva e inspiradora (para los demás) en el ámbito educativo. A su

vez, es un desafío determinar si el programa de intervención para el desarrollo de competencias de liderazgo fue exitoso con un solo estudio de casos. Es necesario continuar profundizando en los aspectos del PICL; progresar en las enseñanzas que imparten los tutores y en las competencias fomentadas, y actualizar constantemente los nuevos saberes que surgen con las más recientes investigaciones sobre el liderazgo educativo. Es un programa que procura optimizar las prácticas de los líderes, que determinan que una institución educativa sea la más deseable para desarrollarse profesionalmente y la más atractiva para que los estudiantes aprendan.

Referencias Bibliográficas

- Bolívar, A. (julio – diciembre de 2010). *El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones*. Psicoperspectivas, vol. 9, núm. 2, (pp. 9-33). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Viña del Mar, Chile
- Guerrero, M., Vásquez, C. (diciembre 2019). *Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente*. SciELO-Calidad en la educación. Santiago. Disponible en https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071845652019000200225&script=sci_arttext&lng=p#aff1
- Leithwood, K., Anderson, S. E., Mascal, B. y Strauss, T. (2010). School leaders' influences on student learning: The four paths. En Bush, T., Bell, L. y Middlewood, D. (Ed.), *The principles of educational leadership and management* (pp. 13-30). Londres: SAGE.
- Leithwood, K. A., Aitken, R. y Jantzi, D. (2006). *Making schools smarter: Leading with evidence* (3.ª ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Leithwood, K. A. y Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership? En Firestone, W. y Riehl, C. (Ed.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 12-27). Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Leithwood, K. A., Louis, K. S., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Mineápolis, MN: Center for Applied Research and Educational Improvement, University of Minnesota-Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Leithwood, K. A. y Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Lopater, A. (2015). La gestión del proceso hacia el nivel universitario. Un desafío a la Formación en Educación en el Uruguay. *GestiónArte*, (1-2), 16-22.
- Sarasola, M. R. y Chevalier, C. (2014). Liderazgo y gestión de centros educativos. En Ministerio de Educación y Cultura (Ed.), *Aportes para la gestión de centros educativos de primera infancia* (pp. 39-64). Montevideo: RedAGE-MEC.
- Maureira Cabrera, Óscar Julio (2018). *Prácticas del liderazgo educativo: Una mirada evolutiva e ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores más representativos*. 1 Revista Educación, vol. 42, núm. 1. Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44051918001> DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/revdu.v42il.22115> Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.
- Troncoso, P. (noviembre de 2010). *El perfil de liderazgo en los centros educativos de enseñanzas medias de Gipuzkoa*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Iberoamericano de Liderazgo en Educación. Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago de Chile. Disponible en <http://www.innova.deusto.es/images/archivos/trocoso2010Liderazgo-deusto.pdf>

Vaillant, D. (2015). Liderazgo educativo en América Latina: Tendencias y desafíos. *GestiónArte*, (1-2), 31-35.



Gestión Pedagógica: La gestión del conocimiento de cómo aprender a enseñar (De Dewey (1933) a Isoda (2011))

Dr. Fernando Flores Vázquez¹

Mtra. Claudia Susana Luna Salgado²

Lic. Sara Arroyo Ramiro³

Resumen

Desarrollar un trabajo de revisión bibliográfica sobre la gestión del conocimiento es una experiencia de aprendizaje interesante, porque implica, además del tema contemporáneo de la reflexión de los maestros e investigadores, revisar el tema de cómo aprender a enseñar, derivado de propuestas de formación e investigaciones de la práctica educativa. Con este sentido, partimos del supuesto de que los maestros, al paso del tiempo, se convierten en irreflexivos, situación que John Dewey (1933) la atribuye a la rutina, la improvisación y los malos resultados de su práctica, lo cual provoca una cierta frustración en su trabajo; sin embargo, desarrollar clases con un sistema de docencia reflexiva, es una posible alternativa. Desde esta perspectiva, el presente estudio pretende mostrar los principales aportes de varios teóricos que sobre gestión de docencia reflexiva han desarrollado. El trabajo se presenta como un estado del conocimiento que permite enriquecer el bagaje conceptual y analítico de los profesionales de la educación. Se citan a John Dewey, Phillip Jackson y a Donald Schön, como los creadores de un sistema de análisis para la enseñanza, donde la reflexión y la irreflexividad son el centro de su aporte y discusión; también resulta interesante el contraste de Dewey con Perrenoud cuando el primero dice que a la reflexión le antecede la experiencia, mientras que Perrenoud sostiene que es posible reflexionar hacia el futuro; por otro lado, Paulo Freire recurre al concepto de praxis como elemento de análisis del sujeto desde un marco social, cultural, político y antropológico. La revisión de la literatura sobre el tema es abundante, y todavía existen huecos para considerarla una tendencia consolidada, sobre todo en lo epistemológico, donde se aprecian incipientes avances; sin embargo, Isoda (2011) ha recogido los elementos más importantes de los teóricos de la Docencia Reflexiva para conformar un sistema de análisis de la enseñanza que ha impactado, actualmente, en muchos sistemas educativos en el mundo.

Palabras clave: Gestión pedagógica, Gestión del conocimiento, Docencia reflexiva, Práctica profesional, Práctica reflexiva.

¹ Dr. Fernando Flores Vázquez. Fernando Flores Vázquez es profesor de origen Normalista, egresado de la Normal Particular "Prof. Enrique Zamora Palafox" de Zaragoza, Puebla, México, se ha dedicado a la docencia en diferentes niveles educativos, desde el nivel primario hasta el posgrado, también ha ocupado diferentes cargos en la Secretaría de Educación Pública de Puebla como Coordinador de Centros de Maestros y Director de Escuelas Normales. No. ORCID <http://orcid.org/-:0000-0003-2177-8252> fernandofloresdirector@gmail.com

² Mtra. Claudia Susana Luna Salgado. Claudia Susana Luna Salgado ha sido profesora de Educación Media Superior por 30 años, Licenciada en Matemática, Maestra en Investigación Matemática Aplicada a la Educación por el Instituto Tecnológico de Tlaxcala, México; ha sido Directora de Bachilleratos Estatales, Directora General de Educación Básica y Directora de Desarrollo Educativo en el estado de Puebla, México. claudia.luna.salgado@gmail.com

³ Lic. Sara Arroyo Ramiro. Licenciada es Ingeniería Industrial actualmente laborando en el ámbito educativo como docente en la Escuela Normal Superior del Estado en Puebla, con 4 años de experiencia en el sector público, actualmente realiza la tesis de Maestría en Gestión Educativa con Enfoque en Dirección de Instituciones y a la Gestión Escolar del Centro de Posgrado del Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla" de Puebla México. arroyosar2@gmail.com

Abstract

Developing a bibliographic review work is an interesting learning experience; the subject of knowledge management of how to learn to teach has become a space for reflection by teachers and researchers, so much time has been invested that a line of research named reflective teaching has been formed from this and proposals for training and research have been derived; We part from the assumption that teachers become thoughtless over time, Dewey (1933) says that it is possible to assume that routine, improvisation and poor results cause some frustration in their work; however, developing classes with a reflective teaching system is a possible alternative; in this way, the study aims to show the main contributions of various theorists who have developed reflective teaching management; the work is presented as a state of knowledge that allows enriching the conceptual and analytical baggage of education professionals; in the overhaul, John Dewey, Phillip Jackson, and Donald Schön were found as the creators of an analysis system for teaching; reflection and thoughtlessness are at the center of their contribution and discussion, Dewey's contrast with Perrenoud is interesting when the former says that reflection is preceded by experience, while Perrenoud maintains that it is possible to reflect on the future; on the other hand, Paulo Freire resorts to the concept of praxis where he leads the analysis of the subject from a social, cultural, political and anthropological framework; The review concludes by reflecting that the literature on the subject is abundant and that there are still gaps to consider it as a consolidated trend, especially in the epistemological area, where incipient advances can be seen; however, Isoda (2011) has collected the most important elements of Reflective Teaching theorists to form a teaching analysis system that has impacted many educational systems in the world today.

Key words: Pedagogical management, Knowledge management, Reflective teaching, Professional practice, Reflective practice.

Introducción.

En el presente estudio se hace una exposición teórica de la gestión del conocimiento que han realizado los estudiosos de la reflexión sobre la docencia reflexiva; hablar de gestar el conocimiento es referirse a las investigaciones áulicas. Recordemos que la Gestión Educativa tiene niveles para su estudio: en un primer nivel circular encontramos al sistema educativo, más al centro del ese círculo hallamos a la Gestión Institucional, vista como aquella actividad que realizan las instituciones entre sí para promover las políticas educativas emanadas del propio sistema educativo, áreas definidas como niveles de la macro-gestión.

Más adentro de la esfera, se encuentra la gestión escolar y sus dimensiones, observada como la actividad que realiza el director, los maestros, los alumnos y los padres de familia de manera holística, su herramienta de inclusión es el Plan del Centro Educativo, Plan de Mejora, etc., dependiendo del país; ya al final y en el centro de los niveles está la Gestión Pedagógica, expresada por algunos autores como gestión áulica o gestión del conocimiento, entendida como la responsabilidad del maestro de llevar a cabo los programas,

métodos y utilización de recursos para alcanzar los aprendizajes esperados en los alumnos; estos dos niveles, de acuerdo con nuestra concepción, es lo que conforma a la micro-gestión. Así concebido, el presente estudio se inserta en nivel de gestión pedagógica o gestión del conocimiento, delimitado en práctica áulica de los maestros desde un enfoque reflexivo.

Asimismo, es importante acordar que se pueden homologar dos ámbitos de la reflexividad: la "práctica reflexiva", que corresponde a estudios existentes sobre práctica docente en la formación inicial, y la "docencia reflexiva", equivalente a investigaciones realizadas en el terreno de la práctica profesional, es decir, a docentes en servicio. De este modo, el estudio inicia con una revisión teórica con el término homologado de "docencia reflexiva".

En la revisión teórica-cronológica, se hace énfasis en los aportes de Dewey (1933), Jackson (1968) y Schön (1983), ya que a partir de ellos se originó un movimiento muy fuerte en todo el mundo sobre la gestión de un sistema de análisis denominado práctica reflexiva, mismo que ha llegado a ser, en muchos países, una propuesta de sistema de formación para profesores en su preparación inicial.

Además, es necesario señalar que la gestión del conocimiento de aprender a enseñar debe extender su campo de estudio sobre la reflexividad, más allá de las prácticas de la formación docente inicial; es decir, más allá de las prácticas iniciales. Se considera que el profesional de la docencia que desarrolla una práctica profesional, y que ve configurada su labor en el servicio que realiza, también pueden y deben desarrollar procesos de reflexividad sobre su ejercicio.

Esto conlleva, a la obligación de reflexionar constantemente sobre la práctica profesional, deber que puede mejorar el trabajo de cada día en beneficio de su propia formación profesional, asegurando un verdadero trayecto formativo de profesionalización a través de una práctica con enfoque reflexivo –práctica docente reflexiva–, trasladada y homologada como práctica profesional reflexiva o simplemente docencia reflexiva, referida a docentes en servicio de institutos tecnológicos, institutos politécnicos, universidades, institutos de educación superior y, por supuesto, escuelas normales o institutos pedagógicos.

A partir de los fundamentos principales de Dewey (1933) Jackson (1968) y Schön (1983), se desata una búsqueda incesante de los elementos principales de la enseñanza. Son muchos los autores que empiezan a gestionar esquemas, modelos, sistemas de análisis de la enseñanza; entre los más destacados gestores está Antoni Zabala, de España, quien describe en 1995 dos variables en la configuración de la práctica educativa: para este autor, existe un *antes* donde define a la tarea de la planificación; y un *después*, donde la evaluación representa la otra fase de la gestión del conocimiento de aprender a enseñar, indispensable, como acto reflexivo, para el análisis de la enseñanza.

En 1997, Juan Manuel Escudero, teórico español, recoge las aportaciones de los teóricos anteriores y establece un sistema bien definido de análisis de la enseñanza. Habla de un *pasado* que confiere a las concepciones y prácticas habituales, como un presente donde existe un desequilibrio y conflicto de la práctica, y un *futuro* donde se procede a las imágenes de la práctica para generar nuevas configuraciones de la misma; en el mismo año aparece Michel Saint-Onge en Francia, quien retoma las fases de Jackson y propone tres tareas para el análisis de la enseñanza, estas son: una tarea de concepción y planificación en la *fase preactiva*; la tarea de recordar y fijar

aprendizajes nuevos y elementos de conocimiento en la *fase interactiva*, y la reelaboración de instrumentos, además de la supervisión y la medición para corregir y analizar los resultados, en la *fase posactiva*.

Desde comienzos del siglo XXI, un estudioso de la Universidad de Tsukuba, el doctor Masami Isoda, gesta un proyecto interesante que trabaja en comunión con el Dr. Kuzo Tsubota, director del estudio de las clases de Matemáticas en Japón, quien a la vez es director de la Escuela Primaria anexa a la Universidad de Tsukuba; juntos desarrollan el proyecto llamado *Yuguo Kenkyu*, “El Estudio de la Clases”, que recibe la aceptación y colaboración de su Centro de Investigación para la Cooperación y el Desarrollo de la Educación (CRICED) en más de 25 países en todo el mundo para 2011. El sistema se desarrolla en tres fases, la primera dedicada a la planeación de clases, una segunda para el seguimiento de la clase, y la tercera fase para la evaluación, la reflexión y la retroalimentación de clase, todo un proceso corregido, perfeccionado y adaptado al sistema educativo japonés, el cual forma parte de una de las importantes actividades que desarrollan los maestros a lo largo del año escolar, donde unos a otros se observan, se evalúan y retroalimentan para mejorar sus clases.

Metodología.

Los trabajos de revisión de literatura que conllevan a conformar “Estados del Arte” o más bien conocidos como “Estados del Conocimiento” parecen ubicarse en dos posturas; una primera posición resulta un tanto compleja para los investigadores ya que requieren de una revisión documental bastante minuciosa, además de contar con un estructura definida; si bien no totalmente estandarizada, si deben responder a la revisión de conceptos, tendencias, perspectivas teóricas, referentes contextuales, ideología de los autores, hallazgos significativos, escuelas de orientación y fundamentación, principales corrientes del pensamiento, entre otras como las metodologías utilizadas.

La anterior situación obliga a los investigadores a desarrollar una propia metodología y una estructura a veces personalizada; así como establecer una postura a seguir y una exposición y descripción del trabajo desde una óptica propia, pero siguiendo un orden de presentación de los aportes más significativos hallados en la literatura y sobre todo un orden

cronológico aunado a un determinado espacio y tiempo, sin perder de vista las semejanzas y coincidencias de los autores citados, vista de esta manera la otra postura que aparece como una simple compilación o revisión documental queda solventada al desarrollar un trabajo minucioso o por lo menos con apartados y contenidos que le dan validez científica y un carácter de investigación acertada.

El caso del presente estudio, tiene que ver con la exposición de uno de los apartados del es-

actividades de recopilación de la información procediendo a revisar diferentes fuentes de información, esto conllevó a la búsqueda exhaustiva de documentos sobre la temática y específicamente sobre el objeto de estudio, para revisar y rescatar cómo se fue originando un sistema de análisis de la enseñanza desde un enfoque reflexivo y al mismo tiempo ir rescatando los hallazgos de los autores en relación a los fundamentos teóricos y contextuales de gestionar un pensamiento reflexivo; de esta forma en esta fase nos acercamos a



tado del conocimiento (los referentes teóricos contextuales en orden cronológico), con un objeto de estudio que es la gestión del pensamiento reflexivo; de esta forma se definió un espacio y tiempo para su presentación; en un primer momento se ubica en la docencia y los aportes desde una enseñanza reflexiva, en cuanto a tiempo se decidió rescatar los trabajos de John Dewey (1933) haciendo un recorrido cronológico por varios autores, para cerrar la revisión con los aportes del doctor Japonés Masami Isoda (2011); cabe aclarar que la aportación y trabajo de éste último tiene vigencia en la actualidad en más de 25 países en el mundo.

El procedimiento metodológico para desarrollar este trabajo, tuvo dos fases, una primera denominada heurística que comprendió las

fuentes virtuales y documentales, como bibliotecas, bases de datos (IRESIE y REDUC), repositorios, páginas web y revistas electrónicas como Academia. edu, Redalyc, entre otras; también se recurrió a buscadores académicos de la red como google academic, recursos que posibilitaron encontrar amplios y atractivos insumos para el rescate y redacción de los apartados.

Además, se revisaron libros, artículos científicos y tesis doctorales para conseguir la información que más adelante nos permitiera el contraste y la complementación del desarrollo del tema, uniendo el conocimiento desde un eslabón de aportes para establecer entre todos un sistema y una teoría acerca de la enseñanza reflexiva; por otra parte en una se-

gunda fase llamada hermenéutica, se procedió al análisis de los documentos, al subrayado de lo más importante, desarrollo de un mapa conceptual que nos proporcionara el camino a seguir y la identificación de los hallazgos más sobresalientes en materia de aportes teóricos y contextuales para conocer la evolución y la gestión de la enseñanza reflexiva, en un primer momento y en un segundo momento, la gestión pedagógica para la conformación de una escuela que propone un sistema de cómo gestionar el conocimiento de aprender a enseñar desde el mismo enfoque reflexivo.

El proceso se desarrolló en tres etapas de esta segunda fase, la primera al clasificar los documentos por orden cronológico, la segunda al analizar y encadenar la información de acuerdo a las semejanzas o diferencias de los aportes de los autores y una tercera etapa que consistió en interpretar la información identificando los conceptos y aportes teóricos de una manera coherente y explicable; tal vez pueda existir una cuarta fase, donde realizamos la estructura definitiva y presentamos sus argumentos, explicaciones y aportes propios con el propósito de desarrollar algo parecido a una poesía, algo cercano a una composición literaria, donde en vez de jugar con las analogías, buscamos el acomodamiento y participación de los autores consultados que deben participar en sintonía y armonía entre todos, para hacer del trabajo académico un estudio relevante, atractivo y consistente.

Estado del conocimiento.

En la actualidad se están desarrollando modelos y sistemas para llevar a cabo estudios sobre la enseñanza; esto no es nuevo, tiene décadas que la tendencia de una enseñanza reflexiva ha venido gestionando el conocimiento a través de diferentes teóricos que han pretendido hacer de ella un paradigma alternativo en la investigación. El objeto de estudio ha sido la enseñanza, analizada desde un enfoque reflexivo, esto ha permitido aglutinar cientos de estudios que permiten cada vez más, acercarse a entender el proceso de enseñanza-aprendizaje como una área de oportunidad que puede con sus resultados fortalecer la enseñanza de los maestros, en esa idea de ir perfeccionando el trabajo docente, sin olvidar que no es una actividad sola o sin variantes, alrededor de la práctica docente y profesional, existe una serie de variables que cons-

tantemente se están modificando en un espacio y tiempo determinados, la gestión de proceso para consolidar un modelo teórico ha tenido una valiosa serie de aportaciones de diferentes teóricos en diversos tiempos, en el que cada uno ha puesto su aportación para enriquecer y promover este enfoque de gestionar el conocimiento y a la vez el aprendizaje para los docentes de cómo enseñar desde un enfoque de la reflexividad.

Dewey y Jackson, pioneros de la docencia reflexiva (1933-1968)

Desde una revisión cronológica a nivel internacional, podemos situar el origen del término "reflexión" en los aportes de John Dewey (1933), quien había escrito sobre la necesidad del pensamiento reflexivo en su libro *How We Think (Cómo pensamos)*, donde contempla una nueva exposición entre el pensamiento reflexivo y el proceso educativo; el autor plantea la necesidad de reflexionar de manera crítica y analítica sobre nuestra práctica. Para Dewey, la verdadera práctica reflexiva se da cuando él o la docente reflexiona sobre situaciones problemáticas reales o, como el autor lo denominaba, "reflexión lógica y analítica, aplicada a situaciones problemáticas reales" (Dewey, 1989, p.38).

John Dewey (1933) es uno de los primeros gestores que ha dejado un legado en este enfoque de reflexividad de la enseñanza, si le podemos llamar así. En sus disertaciones puede encontrarse el desarrollo de toda una gestión del conocimiento en relación con la teoría de la reflexión y, si bien habla de los profesores reflexivos, también es cierto que no aclara la cuestión de una docencia reflexiva o una práctica de enseñanza reflexiva, o al menos los textos no lo mencionan literalmente. El término vino después de sus trabajos dedicados a la reflexión. Serrano lo describe así:

Dewey trabaja en el asunto de la reflexión en educación. Años después se acuña los términos de "*Reflective Teaching*", "*Reflective Practice*", "*Reflective Teachers*" (enseñanza reflexiva, práctica reflexiva, profesores reflexivos) como parte de un movimiento que se ha dado en llamar en castilla docencia reflexiva. Más allá de los términos, buena parte de los autores afirman que Dewey (1933) inicia el movimiento que después

visiblemente fue ligado a Donald Schön (1992). Sin embargo, el paso del tiempo ha oscurecido las ideas de Dewey, quien nunca menciona a la docencia reflexiva en tanto tal. En todo caso expone ideas de la reflexión en la educación y el pensamiento reflexivo como objetivo de la educación (2005, p. 2).

Al seguir la revisión de literatura sobre la gestión de conocimiento para el desarrollo de un modelo de análisis de la enseñanza, nos encontramos con investigaciones acerca de la docencia reflexiva, donde observamos una similitud en autores que intentan definir un proceso metodológico y que de hecho lo consiguen al final pero que, con el paso de los años, sólo se ha refinado y continúa siendo una réplica de la gran aportación que Phillip Jackson (1968) estableció en su libro *Life Classroom (La vida en las aulas)*, desde nuestra opinión, es este el más grande gestor de un modelo sistémico para el análisis de clases que consiste en tres fases: la fase preactiva o de planeación de clases, la fase interactiva o desarrollo de clases, y la fase posactiva o de evaluación y reflexión sobre la clase.

Si bien es cierto que a Jackson se le atribuye la definición de las fases de la enseñanza, también se puede decir que pocos estudios hacen una precisión de su referente como el gestor de la propuesta metodológica para el análisis de clases, donde define las fases; por otro lado, es importante destacar que, más tarde, Donald Schön (1983) también las rescata en sus aportes, como se podrá ver más adelante. Incluso, Schön llevó a cabo investigaciones en diferentes disciplinas y en su libro *The Reflectioner Profesional (El profesional reflexivo)*, donde hizo un análisis del trabajo que realizan los arquitectos, médicos y otros profesionales.

Es necesario dejar claro que Phillip Jackson (1968) dio por primera vez la estructura completa que a la fecha sigue vigente para desarrollar observación, evaluación y retroalimentación de clases en todos los niveles. En la propia educación superior se encuentran estudios interesantes que explican cómo los docentes pueden mejorar su trabajo profesional utilizando esta propuesta que, en muchos casos, se ha limitado a la formación inicial. Con Jackson se gestan los términos de “fase preactiva”, “fase interactiva” y “fase posactiva”.

Phillip Jackson (1968) define estas fases aclarando que hay situaciones en las que el docente parece no ser muy analítico o reflexivo y por ello sostiene que no oscurece el hecho de que haya veces en que esto no sea cierto; el autor refiere que existe un antes y un después de la clase donde existen periodos de soledad y encuentros de cara a cara con los alumnos, añade que “parece existir una diferencia crucial entre lo que el profesor hace cuando se encuentra solo ante su mesa y lo que realiza cuando el aula está llena de alumnos” (Jackson, 1968, p. 184).

Como se puede observar, existen tres momentos cruciales en una clase en los que hace énfasis esta propuesta; sin embargo, la sesión de clase debe ser una especie de melodía donde todas las notas se tocan en un mismo tono, es decir, en la que no se rompe la armonía entre un momento y otro pues, de hecho, debe existir una continuidad. Los maestros deben entender que la enseñanza necesita un sentido holístico, un espiral que se retroalimenta constantemente de la experiencia (acción-reflexión) y que un momento precede al otro en un proceso de mejora continua.

Jackson (1968) empieza la gestación de una propuesta metodológica del análisis de clase que serviría de eslabón para que autores como Escudero, Donald Schön, Zabala, Saint Onge y otros replicaran sus fases a través de modelos y esquemas para evaluar la práctica profesional, la reconstrucción de clases, el análisis de sesiones de enseñanza y hasta propuestas de formación del profesorado, como es el caso del *Curso básico de formación continua para maestros en servicio*, emitido por la Secretaría de Educación Pública en 2012 en México. En dicho documento se presentan textos para la reflexión de la práctica docente. Uno de los aportes teóricos del curso es la descripción de las actividades para que los docentes puedan gestionar su propio conocimiento a través de la reflexión:

Expresar el saber a través de la escritura permite explicitar las teorías implícitas que otorgan sentido a las prácticas escolares, posibilita socializar las particularidades de la profesión, lleva al docente a tomar conciencia de las competencias adquiridas en su trayectoria profesional. (...) Descubrir en la escritura



una herramienta útil para la construcción de una mirada diferente, de un camino seguro en la búsqueda de una identidad profesional basada en la reflexión (Cantón, 1997,p.135).

Ese autor, define una metodología fundamentada en las fases ya descritas; es importante aclarar que Jackson es el pionero y gestor de una forma innovadora y sistemática de reflexionar de los maestros; él estableció un modelo completamente estructurado que contempla el antes, durante y después de las clases:

Los términos interactivo y preactivo pueden servir a este fin. Lo que el profesor hace ante sus alumnos podría denominarse enseñanza interactiva y lo que realiza en otras ocasiones –con el aula vacía por así decirlo– podría llamarse enseñanza preactiva. Estos términos nos ayudan a tener en cuenta una diferencia cualitativa que a menudo se desdén en los debates educativos. En la

enseñanza interactiva existe algo de especial, en un sentido cognitivo, en lo que sucede cuando un profesor está de pie ante sus alumnos. En estas ocasiones, la espontaneidad, la urgencia y la irracionalidad de la conducta del docente parecen ser sus características más esenciales (Jackson, 1968, p.184).

Esas sencillas palabras son el aporte y la gestión del conocimiento que nos hereda Jackson, autor obligado cuando alguien pretende referirse a la docencia reflexiva. Su aportación es ineludible al grado de que este modelo o tendencia metodológica ha servido como base teórica para todos los modelos propuestos, desde Donald Schön (1983) hasta las propuestas más recientes en Europa, América y Asia; su influencia ha sido tal, que le ha dado vida y origen a un nuevo paradigma en la formación y profesionalización de maestros y un programa de la Universidad de Tsukuba que es promovido en muchos países, incluyendo Estados Unidos, Francia, Canadá, Perú, Colombia y México.

Esa tendencia recibe el nombre de “El Estudio de las Clases” y es promovida por el doctor

Masami Isoda, quien lo implementó como proyecto piloto en la propia escuela primaria experimental en Tsukuba, misma que coordina el maestro y director Kuzo Tsubota, presidente del estudio de las clases de matemáticas en Japón.

En síntesis, ellos promueven un modelo de análisis de la enseñanza que, más allá de poder convertirse en una moda, podría llegar a ser una propuesta real para llevar a cabo procesos de investigación sobre las formas de trabajo de los maestros de educación superior desde una visión colegiada o de proyectos colaborativos para fortalecer las habilidades docentes. Esto se debe a que no se trata de un trabajo individual, la propuesta le ofrece al docente investigador la gestión del conocimiento sobre su propia práctica docente, desde un trabajo colegiado, el maestro necesita de la colaboración y acompañamiento de los actores involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, alumnos, maestros, directores y hasta supervisores de las escuelas, quienes entrarían en un proceso de revisión, actualización y retroalimentación de las formas de ser maestro; además de una metodología de investigación de la enseñanza similar a la investigación acción.

El legado de Donald Schön (1983)

La mayor parte de los trabajos revisados sobre la docencia reflexiva describen un marco histórico que tiende un puente para conectar los aportes de Dewey hasta el seguimiento de Schön en una especie de cadena directa de 1933 a 1983; sin embargo, pasar de largo cinco décadas es demasiado cuando al menos de forma intermedia sería recomendable tener presente que en 1968 Jackson gesta un modelo de docencia reflexiva que daría pie a otras interpretaciones metodológicas, como la propuesta por Donald Schön (1983), que establece de inmediato tres fases dentro del término más amplio del pensamiento práctico:

- Conocimiento en la acción.
- Reflexión en y durante en la acción.
- Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

Las obras de Schön son tan importantes, pues, como lo comenta Rodríguez (2013), sus ideas han contribuido enormemente a repensar los modelos de formación profesional en varias disciplinas, enfatizando la importancia de promover una docencia reflexiva de los

profesionales, para garantizar y gestionar un quehacer pertinente y hacer frente a situaciones y necesidades reales.

En el texto de Kenneth y Liston (1996) ya encontramos la gran aportación de Jackson. Los autores retoman las tres fases para describir sus propuestas de análisis de la enseñanza, así como Schön describe a la reflexión desde dos espacios o momentos, incluso desde un tercer momento que tiene congruencia con el modelo de Jackson; la reflexión se puede ver desde dos marcos temporales. “En primer lugar, puede darse antes y después de la acción y la llamó reflexión sobre la acción. En la enseñanza, ésta se da antes de la clase, cuando planeamos y pensamos en lo que impartiremos” (Kennet & Liston, 1996, p.8).

En este último párrafo se puede identificar la fase preactiva de Jackson, definida como “preparación de la clase” o también conocida como la fase de planificación. Posteriormente asienta: “y después de la instrucción, al evaluar lo que ha ocurrido”, en referencia a lo que Jackson denominó fase posactiva y que tiene que ver con la evaluación y/o retroalimentación de la clase. Para ello, los autores describen lo que es posible hacer al final de la clase, cuando el maestro se queda solo a reflexionar sus acciones y se realiza una autoevaluación al revisar su secuencia didáctica y los hechos sobresalientes para valorar cómo puede mejorar su práctica profesional; estas actividades nos permiten vislumbrar cómo es posible que el docente pueda gestionar conocimiento sobre su propia práctica, todo lo que aprende al analizar su propio comportamiento, se convierte en aprendizaje y conocimiento que puede perfeccionar cada vez más su desempeño docente.

Sobre el proceso de reflexionar durante la clase, Schön establece que esto ocurre cuando sucede algún inconveniente o imprevisto al que el docente debe hacer frente adaptando sus actividades con un sentido creativo y crítico. La mayor parte de los maestros adquiere esto a través de la experiencia, de manera que la clase pueda continuar sin que se interrumpa o se corte el ambiente académico:

(...) La reflexión también puede darse durante la acción. Con frecuencia, los profesionales se acercan de forma reflexiva a la resolución de problemas, esto es, intentan definirlos y resolverlos en el

momento en que estos surgen. Al enseñar, es frecuente toparnos con alguna reacción o percepción inesperada de un alumno. En ese momento, intentamos ajustar nuestra instrucción de manera que tome en cuenta esas reacciones. Schön llamó a esto la reflexión en la acción. Según él, los profesionales reflexivos reflexionan tanto “en” la acción como “sobre” la acción (Kennet & Liston, 1996, p.9).

Este proceso, desde el modelo de Jackson, sería la fase interactiva, que queda definida como el momento crucial, es decir, el desarrollo de la clase, cuando maestro y alumno interactúan en torno a un tema o contenido que el maestro previamente ha preparado.

Una primera conclusión sería que el aporte de Schön es un elemento importante para definir con claridad y precisión los momentos en los que todo maestro puede gestar el conocimiento de cómo mejorar su trabajo, para ello, debe estar atento y, más allá de eso, conservar la concentración para intervenir en su momento como un profesional reflexivo. La reflexión en la acción es todo un reto, es decir, en el momento de preguntarlo, decirlo y explicarlo, el maestro debe recurrir a su experiencia para asegurar la gestión de un conocimiento en un proceso autorreflexivo de pensamiento y un discurso acertado a la vez.

Otros teóricos que han replicado aportes (1980-2010)

A partir de los aportes de Jhon Dewey (1933), Phillip Jackson (1968) y Donald Schön (1983) se generó una propuesta alternativa, especialmente en la preparación de profesores de formación inicial que, con el soporte de sus prácticas docentes, han generado la tan nombrada práctica reflexiva; de esta forma, se puede citar a Zeichner, Spark-Langer G. y Colton en Estados Unidos siguiendo los postulados de Dewey; Masami Isoda y Kuzo Tsubota en Japón; Antoni Zabala Vidiella, José Gimeno Sacristán y Pérez Gómez en España; Michael Saint Onge en Francia; Kemmis, Hatton y Smith en Australia; Margarita Pansza y Porfirio Moran Oviedo en México.

Es así como Dewey (1933) deja aportes a la gestión del conocimiento de la docencia sobre la conceptualización de la reflexión como proceso del pensamiento cuidadoso; Jackson

(1968), la definición de las fases de un sistema de análisis de la enseñanza; y Schön (1983), el procedimiento conceptual de la reflexión en la acción, la reflexión sobre la acción y la reflexión sobre la reflexión en la acción. Derivado de estos principios fundamentales, se han originado diferentes modelos, sistemas, propuestas y aportes teóricos que pretenden analizar, evaluar y configurar la práctica docente en formación inicial y la práctica profesional en docentes en servicio.

Como ejemplo de la utilización de los postulados encontramos a Van Manen (1997), quien retoma los elementos teóricos de Dewey sobre reflexión y experiencia, ya la vez complementa con los aportes de Jackson sobre las fases cuando asienta que

(...) naturalmente la reflexión también es una experiencia. Algunas reflexiones están orientadas a una acción futura (reflexión anticipativa o preactiva); algunas son reflexiones sobre experiencias pasadas (reflexión recordatoria o retroactiva). Pero, en cualquier caso, la reflexión es una forma de la experiencia humana que nos distancia de las situaciones para poder considerar los significados y la importancia inherente a esas experiencias (Van Manen, 1997, p.113).

En relación también a las fases, Michael Saint Onge (2000) es el autor que da mayor explicación y ofrece una buena descripción de lo que se hace en cada una de ellas. En su obra *Yo explico, pero ellos ¿aprenden?*, Saint Onge sostiene que Jackson (1968) sugiere

(...) agrupar las diversas tareas que realizan los maestros alrededor de tres grandes periodos: una fase de preparación o fase preactiva, una de activación de la relación pedagógica o fase interactiva, y una fase de verificación de resultados, de corrección del método empleado, o fase posactiva(2000, p.153).

Otro teórico no menos importante, Philippe Perrenoud (2010), a partir de los anteriores antecedentes continua con la gestación de una teoría cada vez más abundante sobre la reflexión. En la disertación de su obra “Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar”, el autor retoma la propuesta de Schön en el sen-

tido de que la reflexión es un proceso de hechos continuados que se retroalimentan o, en sus palabras, que pertenecen a una familia de acciones del mismo tipo, provocadas por situaciones parecidas.

Para ello, el teórico establece una distinción clara de las etapas de la reflexión afirmando que hay más continuidad que contraste:

La reflexión en la acción provoca a menudo una reflexión sobre la acción, porque pone en reserva cuestiones imposibles de tratar en el momento, pero que el docente quiere volver a analizar con más calma; no lo hace cada vez, sin embargo, es uno de los recursos de la reflexión sobre la acción (Perrenoud, 2010, p.31).

Van Manen (1997) destaca la gestión del conocimiento del maestro sobre su enseñanza, en una etapa inicial; esto lo describe en su obra *El tacto en la enseñanza* cuando habla de la reflexión en la acción como un elemento anticipatorio que permite elegir o deliberar sobre las posibles alternativas:

La reflexión anticipatoria permite decidir sobre las acciones a llevar a cabo, planificar las cosas que tenemos que hacer y anticipar las experiencias que nosotros o los demás podemos tener como resultado de los acontecimientos previstos o de nuestras acciones planificadas. La reflexión anticipativa nos ayuda a afrontar las situaciones y a las otras personas de una forma organizada, preparada y con unas decisiones previas tomadas (Van Manen, 1997, p.113).

Por otra parte, Perrenoud retoma el segundo postulado de Schön sobre la reflexión en la acción, cuando cita que:

(...) permite anticipar y preparar al docente, a menudo sin él advertirlo, para reflexionar más rápido en la acción y para prever mejor las hipótesis; los mundos virtuales, que Schön define como mundos imaginarios en los que la cadencia de la acción puede ralentizarse y en los que pueden experimentarse interacciones y variaciones de la acción, son ocasiones de simular una acción por

parte del pensamiento; la repetición y la precisión de las acciones posibles en la esfera de las representaciones preparan una ampliación rápida de los aspectos más sencillos y liberan la energía mental para hacer frente a lo imprevisible (Perrenoud, 2010, p.31).

Perrenoud aclara que, pese a que Schön define estas dimensiones como distintas, para él las ideas no se oponen pues reflexionar en la acción también es reflexionar, aunque sea de forma fugaz; ante este asunto, Van Manen (1997) sostiene que:

La reflexión activa o interactiva, a veces denominada reflexión en acción, nos permite generar el conocimiento de aceptar la situación o el problema con el que nos vamos a enfrentar inmediatamente. Esta reflexión del tipo de pararse a pensar nos permite tomar decisiones prácticamente sin pensarlas (p.113).

Cada autor configura una interpretación similar retomando los principios fundamentales del origen, aunque con diferentes redacciones. Tal es el caso de Zabala Vidiella (2002), que en su texto "La práctica educativa: cómo enseñar" refiere a las fases preactiva y posactiva de Jackson como "intervención pedagógica" cuando señala que:

(...) tiene un antes y un después que constituyen las piezas consubstanciales en toda práctica educativa. La planificación y la evaluación de los procesos educativos son una parte inseparable de la actuación docente, ya que lo que sucede en las aulas, la propia intervención pedagógica, nunca se puede entender sin un análisis que contemple las intenciones, las previsiones, las expectativas y la valoración de resultados (Zabala, 2002, p.15).

En otra parte de su texto, el mismo autor señala la importancia de la previsión de los acontecimientos de la clase, a la que llama "intervención pedagógica", sobresale su apunte cuando asienta que la reflexión en la misma actividad "permite tomar conciencia de la actuación. Como también sabemos, no basta con repetir un ejercicio sin más, para poder mejorarlo debemos ser capaces de reflexionar

sobre la manera de realizarlo y sobre cuáles son las condiciones ideales de su uso” (Zabala, 2002, p.44).

Por otro lado, Escudero retoma las fases de Jackson y define un ciclo para la reconfiguración de la práctica profesional:

Entendido como reconstrucción sostenida de la práctica, viene a ser un proceso por el cual los maestros y maestras, inmersos en un ciclo reflexivo, reestructuran (recomponen, alteran o transforman) su visión (percepción, supuestos, perspectivas sobre su acción) de la situación, elaboran personal y colegiadamente marcos de sentido y acción más defendibles, y procuran ir orientando y mejorando de este modo la propia enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Se trata, en suma, de un proceso asentado sobre el pasado, presente y futuro, y orientado por los afanes de ir reconstruyendo los dos primeros como base para la proyección futura del último (1997, p.163).

Escudero representa este ciclo de gestación del conocimiento sobre la enseñanza con el siguiente esquema:

Reconstruir/revisar/resituar		Generar nuevas configuraciones
Pasado	Presente	Futuro
Concepciones y prácticas habituales	Desequilibrio/conflicto Reestructuración	Imágenes de la práctica

Fuente: Elaboración propia a partir del texto de Escudero 1997.

Este esquema es clarificado en las tres fases de Saint Onge (2000) pero dentro de un modelo sistemático que retoma las fases de Jackson y asienta que es posible verlo como un sistema o conjunto de tareas donde existe una relación con los otros y no en sí mismo; de esta forma, la evaluación del maestro no es sólo una exigencia de la administración, sino una acción necesaria como las demás; el maestro prepara sus clases obteniendo provecho de su experiencia anterior y actúa conforme a un método previamente elaborado.

Michael Saint Onge (2000) describe a la fase preactiva de forma más completa cuando dice:

Los que enseñan deben planificar su actividad y preparar los instrumentos que van a necesitar para llevarla a cabo. Lógicamente, esta fase es previa a otras y la calidad de éstas va a depender de aquella. Aunque esta fase siempre esté presente en la enseñanza, en realidad ella está más o menos elaborada con relación a las directrices de enseñanza y a la participación en la responsabilidad de preparar los cursos (p.153).

Para la siguiente fase, el mismo autor recurre sobre todo a la importancia del dominio de contenidos por parte del docente, y afirma que los maestros debieran orientar el proceso de la enseñanza al iniciar la sesión, esto quiere decir que “ellos entran en acción con los alumnos y dirigen el aprendizaje; los que enseñan deben, pues, poder conocer durante el proceso cómo el alumno construye su conocimiento, y poder corregirlo si fuera necesario” (Saint Onge, 2000, p.154).

Entre una fase y otra existe un puente que da continuidad al proceso de aprendizaje de los alumnos, pero también la revisión permanente de la responsabilidad de la enseñanza por parte de los maestros; visto así, estas parecerían acciones divorciadas; sin embargo, debe existir una continuidad entre una y otra pues de hecho una alimenta a la otra; como ejemplo, en la fase interactiva el maestro ensaya y al revisar los resultados los aprendizajes son retroalimentados para enseñar mejor y se obtienen evidencias de cómo aprenden mejor sus alumnos; esto es un aprendizaje valioso en la gestión del conocimiento de la propia enseñanza, se podría decir que significa la gestión del aprendizaje de cómo enseñar.

El mismo autor, cuando trata sobre el proceso de desarrollo de las fases refiriendo a la fase posactiva, sostiene que “los que enseñan evalúan los resultados del proceso y los tienen en cuenta para rectificar su nueva preparación; así sacan provecho de su experiencia; sin embargo, esto exige que desarrollen las habilidades necesarias para hacer una evaluación de calidad” (Saint Onge, 2000, p.154).

Otro de los autores que sobresalen en este marco de aportación de ideas y que han contribuido a enriquecer la corriente de la docencia reflexiva, por su abundante discurso en la gestión del conocimiento de parte de los do-

centes en una propuesta de educación dialógica y reflexión del individuo hasta llegar a la postura de una educación liberadora a través del diálogo y la reflexión para lograr la emancipación del individuo desde su propia reflexión, es el pedagogo y educador brasileño Paulo Freire (2004), quien en su libro *Pedagogía del oprimido* ofrece una visión dialéctica de la relación recíproca educando-educador, con un marco social, cultural, político y antropológico. Freire sostiene:

(...) es necesario que los profesores reflexionen sobre su práctica pedagógica de modo permanente, en el marco de un análisis socio-político-económico-cultural más amplio. Ello implica que la competencia pedagógica del educador no se restrinja a sus conocimientos teóricos disciplinares y didácticos, sino que, además, exige tener una visión y postura frente al mundo y frente al contexto real en el que se está dando la acción educativa (2004, p.30).

Paulo Freire hace énfasis y gesta el concepto de praxis del educador que presupone reflexionar de manera crítica sobre su propia práctica profesional y su forma de actuar al estar con los alumnos. El supuesto fundamental de Freire (2004) es una visión imperante del deber del profesor al respetar la dignidad del educando, su autonomía y su identidad en proceso.

Todos esos supuestos teóricos han sido recogidos exitosamente por el investigador japonés Masami Isoda, de la Universidad de Tsukuba, quien promueve un proyecto de docencia reflexiva para la enseñanza de las matemáticas llamado "El Estudio de las Clases". Sus ideas han sido tan influyentes en el mundo que su movimiento se ha extendido a varios países; el doctor Isoda ha estado promoviendo y gestionando el conocimiento del aprendizaje reflexivo en la enseñanza de las Matemáticas, su aporte no es sólo al desempeño del maestro, sino a la gestión del conocimiento de nuevas formas de enseñar para simplificar el aprendizaje de las Matemáticas por parte de los alumnos.

Los antecedentes históricos del surgimiento del estudio de las clases son revisados en una sección del libro colectivo *El estudio de las clases japonés en matemáticas: su importancia para el mejoramiento de los aprendizajes*

en el escenario global, donde Isoda presenta la reflexión "¿Cuándo comenzó el estudio de las clases y qué tan lejos ha llegado? (2012, p.33).

En lo que respecta a México, se encuentran muchos estudios que aportan a la gestión del conocimiento sobre docencia reflexiva, pero quienes lo detonan teóricamente en su trabajo *La instrumentación didáctica* son Margarita Panza y Porfirio Moran Oviedo desde la década de los ochenta; estos autores desarrollaron un texto atractivo para ofrecer una propuesta cuyo objetivo era convertirse en una corriente alternativa en el campo de la educación llamada "Didáctica Crítica", de ésta se desprendió un concepto interesante, la "evaluación de la propia práctica docente".

Ya Serrano Castañeda (2005) apuntaba que esta noción de reflexión llegó a México como una modalidad de análisis de la práctica docente, incluso con algunos argumentos de la investigación acción como metodología alterna y del concepto de docente investigador: "el análisis de la práctica docente, con el énfasis en la idea de investigación, derivó en el imaginario de algunos docentes, maestros, académicos en una suerte de renuncia de la docencia" (Serrano, 2005, p.11)

Actualmente se debate si es una metodología pura o una corriente de investigación; a nuestro juicio, se trataría de un modelo o sistema, como lo menciona Saint Onge: "la actividad de enseñar puede catalogarse dentro de un modelo sistemático de tareas como el propuesto por Jackson" (2000, p.152). También puede concebirse como una propuesta metodológica para el análisis de la práctica profesional o de la práctica docente, también puede llegar a ser propuesta alternativa a la investigación acción que está en desarrollo y en proceso de consolidar sus fundamentos socio-epistemológicos.

Conclusiones

En el estado del conocimiento se encontraron a tres teóricos como las figuras más destacadas en este tema (John Dewey, Phillip Jackson y Donal Schön); después a muchos seguidores, desde Zabala Vidiela de España, hasta Paulo Freire en Brasil; teóricos que han ido gestando sus propios sistemas de análisis de la enseñanza; pero es imposible al hacer una revisión de teoría, no mencionar a John Dewey (1933) como el gran iniciador de los

estudios sobre procesos de reflexión, de hecho toda la teoría de la reflexión se encuentra desarrollada en dos de sus libros exclusivamente dedicados a este tema; también es el primero en hablar de los docente reflexivos e irreflexivos; los primeros como aquellos que trabajan con responsabilidad, honestidad y mente abierta y los segundos aquellos que se dejan llevar por la autoridad, la inercia y la tradición.

Por otra parte, se describe a Phillip Jackson como aquel estudioso de la práctica docente, de la vida en el aula, de la vida de los maestros y es quien da la pauta para configurar un primer sistema de análisis de la enseñanza y propone las fases de su configuración: la fase preactiva, la fase interactiva y la fase posactiva, de donde se desprenderían muchos diseños y sistemas, pero rescatando estas tres fases importantes. También cabe mencionar a Donald Schön que retoma las fases y configura tres momentos de los profesionales reflexivos, por ello determina el conocimiento en la acción, reflexión en y durante la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

Concluimos la revisión, rescatando el trabajo del doctor Masami Isoda quien de manera inteligente y tomando como referencia al sistema de Jackson, desarrolla la gestión pedagógica de aprender a enseñar a través "El Estudio de las Clases", propuesta que es perfectamente adaptable a los supuestos que plantea la teoría de la práctica reflexiva, específicamente coincide con las fases y elementos metodológicos que propuso Jackson en 1968, cuando postula la aplicación de esta metodología de análisis de la clases, estableciendo las fases preactiva, interactiva y postactiva y en el caso japonés; planeación, desarrollo y evaluación de la clase.

Como conclusión, podemos decir que la literatura sobre gestión del conocimiento de la docencia reflexiva es abundante y que existen autores con aportaciones diversas, desde quienes la definen como un sistema, una corriente y hasta un paradigma. No obstante, la mayoría afirma que aún existen huecos para considerarla una teoría bien fundamentada, sobre todo en cuanto a lo epistemológico, donde se aprecian incipientes avances. Debido a esto, sólo Perrenoud lo considera un paradigma en educación.

Referencias bibliográficas

- Cantón, A. Valentina (1997). 1+1+1 no es igual a 3. Una propuesta de formación de docentes a partir del reconocimiento del particular. México, UPN, Colección de textos.
- Dewey, John (1989). "Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y pensamiento educativo" en *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano: How we think*, Lexington Health and Company 1933. España. Paidós.
- Escudero, J. Manuel, et al (1997). *Diseño y desarrollo del curriculum en la Educación Secundaria. Del curriculum como plan a la práctica del aula*. España. Editorial Horsori.
- Erazo-Jiménez M. Soledad (2009). *Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes*. Colombia. Educación y Educadores.
- Isoda, Masami y Olfos Raymundo (2009). *El enfoque de resolución de problemas en la enseñanza de la matemática, a partir del estudio de Clases*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Ediciones Universitarias.
- Freire, Paulo (2004). *Pedagogía del oprimido*. México. Editorial Siglo XXI.
- Jackson, Phillip (1968). *La vida en las aulas*. España. Editorial Morata.
- Kenneth M. Zeichner, et al (1996). *Raíces históricas de la enseñanza reflexiva*. Ciudad de México. Traducción realizada con fines didácticos, no de lucro, para las Escuelas Normales DEGESPE.
- Perrenoud, Phillippe (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. De la reflexión en acción a una práctica reflexiva*. España. Editorial Grao.

Ponce G, V. Manuel (2002). "Los niveles de reflexividad de la práctica educativa, construcción y complejidad", en Avances de investigación. Guadalajara México. Coloquio del Doctorado en Educación Programa Interinstitucional.

Saint Onge, Michael (2000). Yo explico pero ellos... ¿aprenden? La competencia de los profesores. México. Ediciones Mensajero.

Serrano C, J. Antonio (2005). Una vuelta a los orígenes de la práctica reflexiva. Fases de la docencia reflexiva. Epicentro

Schön, Donald (1983). El profesional reflexivo. Temas de educación. Barcelona España. Editorial Paidós.

Van Manen, Max (1998) El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. España. Editorial Paidós Educador.

Zabala V, Antoni (2002) La práctica educativa: cómo enseñar. España. Editorial Grao.



CONVOCATORIA A PRESENTAR ARTÍCULOS

RedAGE Uruguay invita a la comunidad académica nacional e internacional a presentar artículos asociados a temas de gestión educativa, para ser publicados en su revista **GestiónArte** <http://ojs.cfe.edu.uy/index.php/gestionarte/issue/archive>.

Normas para autores: Todos los trabajos pasarán por un sistema de arbitraje “doble ciego” previo a su publicación. Los artículos deben presentarse en un editor de texto (por ejemplo Word, Openoffice, etc.), con una extensión entre 4000 y 6000 palabras y estarán precedidos de un resumen (en español y en una segunda lengua) de 200 palabras. Se integrarán tres o cuatro palabras clave.

El texto seguirá las normas APA para las citas y referencias bibliográficas. Las páginas estarán debidamente numeradas y los cuadros, gráficos y tablas serán titulados y numerados de manera secuencial.

Se recomienda el uso de la fuente Arial, tamaño 12, con interlineado sencillo, sin sangrías y a texto corrido (sin salto de página). Las notas se incorporarán al final, antes de la bibliografía. Se sugiere que sean breves, simplemente aclaratorias.

Los trabajos deberán enviarse a **revistagestionredage@gmail.com** como documento adjunto, con los datos de los autores integrados en el cuerpo del correo. Se adjuntará otro documento con un breve CV (de no más de cinco líneas) del o de los autores.



Red AGE Uruguay

Red de Apoyo a la Gestión Educativa

La Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE) es una Asociación científica y sin fines de lucro, que tiene el propósito de fomentar la mejora de la gestión educativa en Iberoamérica.

RedAGE Uruguay está integrada por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el Consejo de Formación en Educación (CFE), la Universidad Católica del Uruguay (UCU), la Universidad ORT Uruguay, el Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ) y el Instituto de Formación Docente Elbio Fernández (IFDEF).

GestiónArte es una revista arbitrada de RedAGE Uruguay especializada en temas de gestión educativa.

Por contacto y comunicaciones dirigirse a:
revistagestionredage@gmail.com

latindex