

# Cuadernos de Investigación Educativa

---

**Andrea Tejera Techera**  
**Mariela Questa-Tortero**  
**Claudia Cabrera Borges**

Presentación

**Enric Sorribes Colell, David Rodríguez-Gómez,**  
**Aleix Barrera-Corominas**

Gestión de la calidad y del conocimiento en la formación profesional en Europa

**Elizabeth Introini Elissalde**

La comunicación organizacional: construcción de sentidos posibles para acompañar los aprendizajes

**Andréia Vicência Vitor Alves**

Gestión democrática en la reglamentación educativa en Brasil: avances y estancamientos

**Victoria Sequeira**

Evaluación del proyecto de centro: estudio aplicado a un centro de educación tecnológica

**Elisabeth Galaz Moraga, Alejandro Verdugo Peñaloza**

Liderazgo distribuido en escuelas públicas y relación con sus categorías de desempeño

**Inés Aguerrondo, Cinthia Chiriboga Montalvo**

La gestión de la reforma global de la educación en Ecuador

# Cuadernos de Investigación Educativa

Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay  
Cuareim 1451 - C.P. 11100 - Montevideo, Uruguay  
Teléfono: +598 2902 1505  
cuadernosie@ort.edu.uy  
<https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa>

## Editora en jefe

Dra. Denise Vaillant. Universidad ORT Uruguay, Uruguay.

## Editores asociados

Dra. Verónica Zorrilla de San Martín. Universidad ORT Uruguay, Uruguay.  
Lic. Yael Ferreira. Universidad ORT Uruguay, Uruguay.  
Dr. Jesús Manso. Universidad Autónoma de Madrid, España.  
Dra. Lourdes Cardozo-Gaibisso. Mississippi State University, Estados Unidos.

## Editoras invitadas

Andrea Tejera Techera. Universidad ORT Uruguay, Uruguay.  
Mariela Questa-Tortero. Universidad ORT Uruguay, Uruguay.  
Claudia Cabrera Borges. Universidad ORT Uruguay, Uruguay.

## Editora adjunta

Mag. Andrea Castro Marcucci. Universidad ORT Uruguay, Uruguay.

## Comité científico

Lic. Inés Aguerrondo. Universidad de San Andrés, Argentina.  
Dr. Alejandro Armellini. University of Portsmouth, Reino Unido.  
Dra. Gabriela Augustowsky. Universidad Nacional de las Artes, Argentina.  
Dra. Beatrice Avalos. Universidad de Chile, Chile.  
Dr. Jason Beech. Monash University, Australia.  
Dra. Claudia Cabrera Borges. Universidad ORT Uruguay, Uruguay.  
Dra. Graciela Cordero Arroyo. Universidad Autónoma de Baja California, México.  
Dr. Ricardo Cuenca. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.  
Dr. Santiago Cueto. Grupo de Análisis para el Desarrollo, Perú.  
Dra. Erika Dias. Fundação Cesgranrio, Brasil.  
Dr. Gabriel Díaz Maggioli. Universidad ORT Uruguay, Uruguay.  
Dr. Joaquín Gairín. Universitat Autònoma de Barcelona, España.  
Dra. Sandra García Jaramillo. Universidad de los Andes, Colombia.  
Dra. Carina Lion. Universidad de Buenos Aires, Argentina.  
Dra. María Ester Mancebo. Universidad de la República, Uruguay.  
Dr. Carlos Marcelo García. Universidad de Sevilla, España.

Dr. Mariano Narodowski. Universidad Torcuato Di Tella, Argentina.  
Dra. Mariela Questa-Tortero. Universidad ORT Uruguay, Uruguay.  
Dr. Martín Rebour. Universidad ORT Uruguay, Uruguay.  
Dra. Cristina Rodríguez Cartagena. Universidad ORT Uruguay, Uruguay.  
Dr. Eduardo Rodríguez Zidán. Universidad ORT Uruguay, Uruguay.  
Dra. Celia Rosemberg. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental, Argentina.  
Dr. Pablo Rivera Vargas. Universidad de Barcelona, España.  
Dra. Andrea Tejera. Universidad ORT Uruguay, Uruguay.  
Dra. Flavia Terigi. Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.  
Dra. h.c. Sylvia Schmelkes. Universidad Iberoamericana, México.  
Dr. José Weinstein. Universidad Diego Portales, Chile.

## Corrección de estilo

Lic. Matilde Martí (coord.)  
Tec. Valeria Schiappapietra  
Tec. Renata Lescano

## Revisión de traducciones

Mag. Virginia Frade (inglés)  
Dra. Cristina Rodríguez Cartagena (portugués)

## Diseño editorial y maquetación

Mag. Andrea Castro Marcucci

*Cuadernos de Investigación Educativa* se encuentra indizada en SciELO, Redalyc, Latindex y ERIH PLUS; en el directorio DOAJ; en los portales Dialnet y AURA; en las bases de datos Google Scholar, LatinREV, EBSCO y EBSCO Essentials; en el índice de citación MIAR; y en el catálogo del Sistema de Bibliotecas de la Universidad ORT Uruguay. Suscribe a DORA (Declaration on Research Assessment) y a AURA (Asociación Uruguaya de Revistas Académicas).

Las opiniones expresadas en los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores.

*Cuadernos de Investigación Educativa* es una revista iberoamericana de publicación continua, científica y arbitrada, que tiene el propósito de fomentar el debate académico y contribuir a la difusión de investigaciones en el campo educativo desde variadas perspectivas teóricas y metodológicas.

Recibe y publica artículos originales en español e inglés, referidos a contextos y niveles educativos diversos, entre los que se destacan las contribuciones de proyectos de investigación con evidencia empírica, así como las revisiones de literatura con resultados críticos y reflexivos sobre los avances de un tópico determinado, que den cuenta de hallazgos relevantes y de interés para la comunidad científica regional e internacional.

Los artículos pueden abordar diversas temáticas, como ser la innovación educativa, las habilidades y competencias para el aprendizaje, las políticas educativas, la evaluación en educación, la formación y el desarrollo profesional docente, la gestión y gobernanza del sistema educativo, la digitalización y gamificación, las pedagogías inmersivas e inclusivas, el currículo por competencias, las comunidades profesionales de aprendizaje, la ciudadanía digital y los estudios del futuro.

# Índice

**Andrea Tejera Techera**  
**Mariela Questa-Tortero**  
**Claudia Cabrera Borges**

**00**

Presentación

**Enric Sorribes Colell**  
**David Rodríguez-Gómez**  
**Aleix Barrera-Corominas**

**01**

Gestión de la calidad y del conocimiento en la formación profesional en Europa

**Elizabeth Introini Elissalde**

**02**

La comunicación organizacional: construcción de sentidos posibles para acompañar los aprendizajes

**Andréia Vicência Vitor Alves**

**03**

Gestión democrática en la reglamentación educacional en Brasil: avances y estancamientos

**Victoria Sequeira**

**04**

Evaluación del proyecto de centro: estudio aplicado a un centro de educación tecnológica

**Elisabeth Galaz Moraga**  
**Alejandro Verdugo Peñaloza**

**05**

Liderazgo distribuido en escuelas públicas y relación con sus categorías de desempeño

**Inés Aguerrondo**  
**Cinthia Chiriboga Montalvo**

**06**

La gestión de la reforma global de la educación en Ecuador

# Contents

**Andrea Tejera Techera**  
**Mariela Questa-Tortero**  
**Claudia Cabrera Borges**

**00**

---

Presentation

**Enric Sorribes Colell**  
**David Rodríguez-Gómez**  
**Aleix Barrera-Corominas**

**01**

---

Quality and knowledge management in vocational education and training in Europe

**Elizabeth Introini Elissalde**

**02**

---

Organizational communication: construction of possible meanings to accompany learning

**Andréia Vicência Vitor Alves**

**03**

---

Democratic management in educational standardization in Brazil: advances and impasses

**Victoria Sequeira**

**04**

---

Center project evaluation: study applied to a technological education center

**Elisabeth Galaz Moraga**  
**Alejandro Verdugo Peñaloza**

**05**

---

Distributed Leadership in Municipal Schools and relationship to their performance categories

**Inés Aguerrondo**  
**Cinthia Chiriboga Montalvo**

**06**

---

The management of the global education reform in Ecuador

# Sumário

**Andrea Tejera Techera**  
**Mariela Questa-Tortero**  
**Claudia Cabrera Borges**

**00**

Apresentação

**Enric Sorribes Colell**  
**David Rodríguez-Gómez**  
**Aleix Barrera-Corominas**

**01**

Gestão da qualidade e do conhecimento na formação profissional na Europa

**Elizabeth Introini Elissalde**

**02**

Comunicação organizacional: construção de significados possíveis para acompanhar a aprendizagem

**Andréia Vicência Vitor Alves**

**03**

Gestão democrática na normatização educacional do Brasil: avanços e impasses

**Victoria Sequeira**

**04**

Avaliação do projeto do centro: estudo aplicado a um centro de educação tecnológica

**Elisabeth Galaz Moraga**  
**Alejandro Verdugo Peñaloza**

**05**

Liderança Distribuída em Escolas Públicas e Relação com suas Categorias de Desempenho

**Inés Aguerrondo**  
**Cynthia Chiriboga Montalvo**

**06**

A gestão da reforma educacional global em Equador

# Presentación

## Presentation

## Apresentação

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.especial.3425>

### Andrea Tejera Techera

Universidad ORT Uruguay

Uruguay

[tejera@ort.edu.uy](mailto:tejera@ort.edu.uy)

ORCID: 0000-0003-1308-1375

### Claudia Cabrera Borges

Universidad ORT Uruguay

Uruguay

[claudiaanahi@gmail.com](mailto:claudiaanahi@gmail.com)

ORCID: 0000-0002-1419-6791

### Mariela Questa-Tortero

Universidad ORT Uruguay

Uruguay

[questa@ort.edu.uy](mailto:questa@ort.edu.uy)

ORCID: 0000-0002-4321-2340

En esta oportunidad, la revista *Cuadernos de Investigación Educativa* presenta el monográfico: "Aportes de actualidad en investigación desde la perspectiva de la gestión", en el que se ofrecen perspectivas relevantes de investigaciones de Uruguay, Chile, Brasil, Ecuador y Europa. El propósito principal de esta publicación es la difusión de procesos de investigación actualizados que hacen foco en la gestión educativa.

El momento para esta contribución académica resulta oportuno ya que el tránsito por la pandemia por COVID-19 ha multiplicado la evidencia respecto a la necesidad de transformaciones, tendientes a la mejora de la gobernanza educativa para el logro de mejores resultados. Las aportaciones son muy relevantes no solo por sus hallazgos, sino también por acercarnos al tema desde distintos niveles territoriales, subsistemas educativos y temáticos, involucrando además, en algunos casos, articulaciones de la política educativa con las políticas estatales en general.

En el primer aporte, Enric Sorribes Colell, David Rodríguez-Gómez y Aleix Barrera-Corominas ofrecen una revisión de literatura realizada a partir de la exploración en cinco bases de datos (EBSCOhost, Scopus, Web of Science, ERIC y Dialnet), que busca aportar sobre las características de la gestión del conocimiento y de la gestión de la calidad en los centros de formación profesional en el ámbito europeo. El estudio realizado aporta luz respecto al proceso de consolidación del concepto de formación profesional, al tiempo que evidencia que es preciso seguir avanzando para armonizar los sistemas de garantía de calidad y su vinculación con los sistemas de gestión del conocimiento organizativo de los centros de formación profesional. El artículo también contribuye a pensar sobre la importancia de la formación profesional dentro de los diferentes sistemas educativos, muchos de

los cuales no plantean suficiente profesionalización en los equipos directivos y de supervisión, para lograr el vínculo necesario con el ámbito laboral.

En el ámbito de Uruguay, y en el marco del Master en Gestión Educativa de la Universidad ORT Uruguay, se presenta el artículo de Elizabeth Introini, en el que delimita un problema referido a la comunicación organizacional en un centro de educación media. A través de un estudio de caso y el desarrollo de una investigación aplicada, se realiza una propuesta de mejora en colaboración con actores del centro seleccionado. Los resultados presentados dan cuenta de la relevancia de la comunicación para el logro de los propósitos de la institución, vinculados a un mejor acompañamiento del alumnado. Resulta de especial relevancia la presentación de las líneas del plan de mejora que en este caso apunta, entre otros aspectos, a alcanzar una comunicación más fluida, con un mayor involucramiento de los distintos actores. Dada la relevancia de la temática tratada, este artículo aporta elementos que podrían trasladarse a la gestión de otras organizaciones educativas tanto en Uruguay como en otros países.

Desde Brasil, Andréia Vicência Vitor Alves socializa los resultados de una investigación sobre la relevancia de la gestión democrática de la educación para su cualificación. Se trata de un estudio documental de enfoque cualitativo. Dentro de los aportes más sustantivos se destaca la vigencia del concepto de gestión democrática en la educación brasileña pero, al mismo tiempo, deja en evidencia que no se define cómo debe implementarse este tipo de gestión, lo que genera una alerta a ese respecto. Este artículo, además de aportar a la reflexión sobre la gestión democrática, promueve el análisis de otros sistemas educativos bajo el parámetro de la planificación estratégica y la evaluación de resultados educativos.

Por otra parte, el aporte de Victoria Sequeira se focaliza en la evaluación del proyecto de centro. Al igual que ocurre en el artículo de Introini, la investigación se ha realizado en el marco del Master en Gestión Educativa de la Universidad ORT Uruguay. Se trata de un enfoque cualitativo correspondiente a un estudio de caso, en el que la problemática que emerge del diagnóstico realizado refiere a las dificultades detectadas para evaluar el proyecto de centro. A partir de este diagnóstico situacional y contextualizado, se propone un plan de mejora organizacional cuyas líneas de acción apuntan a potenciar los recursos humanos del centro y diseñar un instrumento evaluativo interno. Este aporte resignifica la herramienta proyecto de centro, asociada a esquemas de monitoreo y evaluación que, en algunos sistemas educativos, pueden estar disociadas, por lo que contribuye a pensar diseños más complejos a nivel de gestión de centros, pero altamente eficaces para asegurar la sostenibilidad de los procesos de enseñanza.

Otra de las contribuciones la realizan Elisabeth Galaz Moraga y Alejandro Verdugo y refiere al "Liderazgo Distribuido en escuelas públicas y relación con sus categorías de desempeño". El estudio de corte cuantitativo analiza las percepciones sobre los patrones del liderazgo distribuido de directivos y docentes comparándolas entre sí. Como hallazgo más relevante se destaca el diagnóstico del Liderazgo Distribuido como escaso en Chile y, además, constata una percepción más favorable por parte de los directores respecto a los docentes. En el contexto de los sistemas educativos, el Liderazgo Distribuido es, generalmente, un elemento que genera tensiones y desafíos en su implementación. La literatura ha dado cuenta de la importancia de este tipo de liderazgo en la complejidad de las organizaciones educativas, dado que su presencia no solo implica una mejora en el desempeño de los centros sino que favorece procesos no tradicionales de



desarrollo profesional docente. Este estudio puede ayudar a comprender cómo otros esquemas educativos pueden lograr el desarrollo de este tipo de liderazgo en sus conformaciones actuales o futuras.

Finalmente, el aporte de Inés Aguerrondo y Cinthia Chiriboga ilustra sobre la reforma educativa en Ecuador, que ha tenido lugar en los últimos años. Plantea un contraste teórico con autores fundantes de la planeación estratégica situacional y la situación del país, en relación con los cambios introducidos en el sistema educativo. Contextualiza una serie de avances y estancamientos en la política, debido a la discontinuidad de algunos ajustes y los vaivenes en la asignación de recursos. Sin embargo, marca una serie de aspectos que pueden servir de guía a otros países en sus reformas. Especialmente, nos plantea la organización de la formación docente y la importancia de la profesionalización cuando se requieren cambios en la matriz educativa.

Todo este recorrido pone en evidencia intereses, prácticas y, en definitiva, realidades de diversa entidad en los países involucrados. Desde el equipo editor de este monográfico se entiende que, para consolidar la mejora en los procesos y resultados educativos, resulta indispensable la difusión de este tipo de investigaciones.

La concepción de la gestión educativa, desde la cual convocamos a esta publicación, abarca múltiples dimensiones y la reflexión sobre las prácticas que se llevan a cabo en diversos escenarios. Es concebida en clave de procesos, resultados y también de transformación, pero siempre asociada a los desafíos de las sociedades de forma situada.

En una mirada retrospectiva, el énfasis en los enfoques de gestión ha variado. Fue posible transitar desde modelos normativos hacia otros de carácter estratégico situacional, que reconocen la complejidad de los escenarios educativos.

Sin embargo, a esta complejidad se le puede otorgar una connotación positiva, en tanto da cuenta de los múltiples actores y sus perspectivas, así como de los contextos territoriales y temporales de los que forman parte las instituciones educativas.

Deseamos que este monográfico contribuya en ese sentido. El acumulado de artículos que abordan este campo en *Cuadernos de Investigación Educativa* parece mostrar que vamos en el camino indicado, y la presentación de este número especial lo confirma.

Agradecemos a los autores por los aportes para que este número monográfico sea una contribución al campo de conocimiento en la gestión educativa.

# Gestión de la calidad y del conocimiento en la formación profesional en Europa

Quality and knowledge management in vocational education and training in Europe

Gestão da qualidade e do conhecimento na formação profissional na Europa

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.especial.3326>

## Enric Sorribes Colell

Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya  
España  
esorribe@xtec.cat  
ORCID: 0000-0001-7904-3676

## David Rodríguez-Gómez

Centre de Recerca i Estudis pel Desenvolupament Organitzatiu,  
Universitat Autònoma de Barcelona  
España  
david.rodriguez.gomez@uab.cat  
ORCID: 0000-0001-9845-0744

## Aleix Barrera-Corominas

Centre de Recerca i Estudis pel Desenvolupament Organitzatiu,  
Universitat Autònoma de Barcelona  
España  
aleix.barrera@uab.cat  
ORCID: 0000-0002-3129-6284

**Recibido:** 02/08/22

**Aprobado:** 14/09/22

### Cómo citar:

Sorribes Colell, E., Rodríguez-Gómez, D., & Barrera-Corominas, A. (2023). Gestión de la calidad y del conocimiento en la formación profesional en Europa. *Cuadernos de Investigación Educativa*, [Número especial]. <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.especial.3326>

## Resumen

El objetivo de este artículo es analizar, desde un planteamiento teórico, las características de la gestión del conocimiento y de la gestión de la calidad en los centros de formación profesional en Europa. Para ello se ha realizado una revisión de literatura que incluye informes, tesis doctorales, libros y capítulos de libros, así como artículos publicados en revistas científicas, tanto en lengua inglesa como castellana, sin establecimiento de límite temporal. Los resultados muestran una armonización del concepto de formación profesional a nivel de Europa, si bien existen diferencias en las formas en las que cada estado concibe la calidad del sistema educativo. Fruto de esta discrepancia, aparecen diferentes propuestas, muchas de ellas derivadas de modelos empresariales, para gestionar la calidad de los centros de formación profesional. Como consecuencia del uso de modelos empresariales basados, principalmente, en procesos, se presenta la necesidad de incluir modelos de gestión del conocimiento enfocados a crear, transferir, almacenar y aplicar el conocimiento disponible en los centros de formación profesional, si bien no hay acuerdo a la hora de definir cómo deben ser estos modelos, ni la relación que deben establecer con los sistemas de garantía de calidad. La revisión realizada permite concluir que, si bien se está consolidando un mismo concepto para la formación profesional, queda todavía un largo recorrido para armonizar los sistemas de garantía de calidad y su vinculación con los sistemas de gestión del conocimiento organizativo de los centros de formación profesional.

## Abstract

This article aims to analyze, from a theoretical approach, the characteristics of knowledge management and quality management in vocational education centers in Europe. A literature review has been carried out, including the revision of reports, doctoral theses, books, book chapters, and articles published in scientific journals, both in English and Spanish, without establishing a time limit. The results show a harmonization of the concept of vocational training at the European level, although there are differences in how each state perceives the educational system's quality. As a result of this discrepancy, different proposals appear, many of them derived from business models, to manage the quality of vocational training centers. Due to the use of business models based mainly on processes, there is a need to include knowledge management models focused on creating, transferring, storing, and applying the knowledge available in vocational training centers. However, there is no agreement to define how these models should be or the relationship they should establish with quality assurance systems. The review carried out allows us to conclude that there is still a long way to go to harmonize vocational education centers' quality assurance systems and their link with the organizational knowledge management system. However, the concept of vocational education is being consolidated across Europe.

### Palabras clave:

gestión educativa,  
gestión del conocimiento,  
formación profesional,  
gestión de la calidad,  
centros de formación  
profesional.

### Keywords:

educational  
administration,  
knowledge management,  
professional education,  
quality management,  
vocational training  
centers.

## Resumo

O objectivo deste artigo é analisar, a partir de uma abordagem teórica, as características da gestão do conhecimento e da gestão da qualidade em centros de formação profissional na Europa. Para isso, foi realizada uma revisão de literatura que inclui relatórios, teses de doutorado, livros e capítulos de livros, além de artigos publicados em revistas científicas, tanto em inglês quanto em espanhol, sem estabelecer um limite de tempo. Os resultados mostram uma harmonização do conceito de formação profissional a nível europeu, embora existam diferenças na forma como cada estado concebe a qualidade do sistema educativo. Como resultado dessa discrepância, surgem diferentes propostas, muitas delas derivadas de modelos de negócios, para gerenciar a qualidade dos centros de formação profissional. Como consequência da utilização de modelos de negócios, baseados principalmente em processos, há a necessidade de incluir modelos de gestão do conhecimento focados na criação, transferência, armazenamento e aplicação do conhecimento disponível nos centros de formação profissional, embora não haja acordo na hora de definir como devem ser esses modelos ou a relação que devem estabelecer com os sistemas de garantia da qualidade. A revisão realizada permite concluir que, embora o mesmo conceito esteja a ser consolidado para a formação profissional, ainda há um longo caminho a percorrer para harmonizar os sistemas de garantia da qualidade e a sua ligação com os sistemas de gestão do conhecimento organizacional dos centros de formação profissional.

### **Palavras-chave:**

administração educacional, gestão do conhecimento, educação profissional, gestão da qualidade, centros de formação profissional.

## Introducción y fundamentación

Las sociedades del siglo XXI evolucionan en un proceso de continua transformación social y económica, fruto de la globalización y de los desafíos que plantea una nueva economía basada en el conocimiento que exige la modernización y mejora permanente de los sistemas de educación y formación profesional (Monsalve Rodríguez *et al.*, 2017). La formación profesional, está estrechamente vinculada al sistema productivo y, por ello, debe evolucionar acorde con los cambios tecnológicos que en él acontecen con el fin de adecuar las competencias del capital humano a sus necesidades (Ashton & Green, 1996; Avendaño Castro & Guacaneme Pineda, 2016; García, 2011; Guerrero, 2004; Tarabini, 2013).

La mundialización de la economía basada en el conocimiento (Terán, 2018; Vergara-Romero *et al.*, 2022) obliga a los países de la Unión Europea (UE) a enfrentar un desafío que implica cambios que afectan a todos los ámbitos de la vida de las personas y exigen una transformación radical en coherencia con los valores y conceptos de la sociedad (Silva *et al.*, 2019). El paso a una economía digital, basada en el conocimiento, será un poderoso motor para el crecimiento, la competitividad y el empleo (Miguélez, 2019), pero, al mismo tiempo, obliga a adaptar los sistemas educativos para responder a las demandas de la sociedad del conocimiento, manteniendo y mejorando el nivel y calidad del empleo (Recomendación (UE), 2020/417).

El Consejo Europeo de Educación, en mayo de 2004, apoyó la creación del "Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad en la Formación Profesional" (EQAVET- acrónimo en inglés) de los estados miembros (Recomendación (UE), 2009/155). Las medidas de garantía de la calidad en los centros educativos de formación profesional (FP) tienen una triple finalidad:

1. servir como mecanismo de control;
2. como herramienta para impulsar mejoras;
3. asegurar la coherencia de la docencia y de las calificaciones impartidas con la normativa vigente.

Los sistemas de gestión de la calidad implantados en los centros educativos de FP son extraídos de forma directa de los que se aplican en las organizaciones empresariales. Díaz Palacios (2013) identifica los principales inconvenientes de su implementación, destacando

1. la definición de las metas a alcanzar
2. la utilización de indicadores estándar
3. la tendencia a generalizar formas de funcionamiento;
4. las dificultades metodológicas;
5. el valor de los modelos de referencia;
6. la utilización de los resultados.

Por este motivo, la implementación de la gestión de la calidad en los centros educativos (Gairín, 1999; Rodríguez Mena, 2002), ha de pasar por el uso de modelos de calidad basados en procesos. Este hecho obliga a un nuevo enfoque conceptual y de gestión en los centros educativos de FP permitiendo incorporar la gestión del conocimiento organizacional como condición de partida en la mejora de la gestión de los centros de FP (Cook & Brown, 1999; Duque & Rave-Gómez, 2022; Gairín & Piérola, 2008).

Son diversos los autores que tratan de abordar, mayoritariamente en contextos empresariales, las relaciones que se establecen entre la gestión de la calidad y la gestión del conocimiento (ej., García-Morales, 2017; León, Ponjuán & Rodríguez, 2006; Montoya-Quintero, 2022; Peña Baquero, 2020; Ramírez, 2008; Tari Guilló & García Fernández, 2009a, 2009b; Vallejo Gómez *et al.*, 2021).

En el ámbito educativo, aunque en menor medida, también encontramos estudios que tratan de comprender y analizar las relaciones que se establecen entre la gestión de la calidad y gestión del conocimiento, focalizando en las tecnologías como elemento mediador (ej., Montoya Mori, 2006) o, simplemente, en la influencia positiva que ejerce una sobre otra (ej., García Fernández, 2016; Honarpour *et al.*, 2017; Camisón *et al.*, 2008; Yusr *et al.*, 2017). Además, en contextos universitarios (ej., Rodríguez Ponce, 2012) y en contextos que pretenden la transformación de los sistemas escolares (ej., Minakata Arceo, 2009).

Sin embargo, son escasos los estudios, ya sean teóricos o empíricos, que tratan de abordar la relación entre ambos conceptos y procesos en el marco de la FP. Así pues, el objetivo de este artículo es analizar, desde un planteamiento teórico, las características de la gestión del conocimiento y de la gestión de la calidad en los modelos y propuestas empleados en los centros de FP.

En primer lugar, se presenta el planteamiento metodológico para la identificación, selección y análisis de documentos. En segundo lugar, se lleva a cabo una comparativa de los diferentes sistemas de FP que incorpora la nueva legislación para dar respuesta a las recomendaciones europeas. En tercer lugar, se definen los conceptos de gestión del conocimiento y gestión de la calidad, y las relaciones existentes entre ambos conceptos a modo general, y en particular, en los centros educativos de FP. Finalmente, se muestran las principales conclusiones del estudio.

## Metodología

La metodología utilizada parte de la propuesta presentada en el Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Reviews (Tricco *et al.*, 2018).

La pregunta de investigación que guía esta revisión es: ¿cuáles son las características de las propuestas y modelos de gestión de la calidad y gestión del conocimiento empleados en los centros de FP?

Los documentos incluidos en la revisión realizada consideran informes, tesis doctorales, libros y capítulos de libros, así como artículos publicados en revistas científicas, tanto en lengua inglesa como castellana. Debido a la escasez de documentos, no se estableció un límite temporal.

Los documentos seleccionados fueron aquellos que se centran en analizar los procesos, modelos y propuestas de gestión de la calidad y gestión del conocimiento en la FP. En el caso de los informes y artículos de investigación, se han contemplado tanto aquellos que abordan el objeto de estudio desde planteamientos cuantitativos, como cualitativos o mixtos, considerando así diferentes posibles aproximaciones y formas de estudiar la gestión de la calidad y la gestión del conocimiento en la FP. Asimismo, se han contemplado también las propuestas teóricas que contribuyen a una mejor comprensión del fenómeno.

Las bases de datos utilizadas fueron las siguientes:

1. Education Source (EBSCOhost) electronic database
2. Scopus
3. Web of Science (WoS)
4. ERIC
5. Dialnet

La estrategia de búsqueda documental se dividió en cuatro fases. Durante la *primera fase* se lleva a cabo una búsqueda preliminar en Google Scholar, Scopus y WoS, identificando las palabras claves utilizadas habitualmente en las publicaciones objeto de análisis, generando así una primera propuesta de los términos de búsqueda. Durante la segunda fase, esos términos iniciales son valorados, complementados y depurados por el equipo de investigadores. En la Tabla 1 pueden observarse los términos de búsqueda utilizados.

**Tabla 1**

*Términos de búsqueda*

Términos en inglés	Términos en castellano
1. "Vocational training educational center" OR "VET" OR "IVET" OR "CVET" OR "Knowledge management" OR "Quality management".	1. "Centro educativo de formación profesional" O "FP" O "FP inicial" O "FP Continua" O "Gestión del conocimiento" O "Gestión de la calidad".
2. "organizational knowledge"	2. "conocimiento organizativo"
3. "learning" OR "knowledge"	3. "aprendizaje" O "conocimiento"
4. "EQAVET"	4. "EQAVET"

En una tercera fase, se realiza la búsqueda y selección de los artículos en las bases de datos indicadas anteriormente y utilizando los términos de búsqueda acordados previamente. Los documentos seleccionados se registran en Mendeley. Finalmente, durante la cuarta y última fase, uno de los investigadores revisa y depura la lista final de referencias evitando duplicidades.

## Registro y extracción de los datos

Tal y como ya se ha comentado, los documentos obtenidos fueron registrados, inicialmente, en un grupo de Mendeley creado específicamente para esta tarea. Una vez depurado el listado de documentos, los investigadores revisaron y sintetizaron

manualmente la información esencial de los documentos seleccionados en una tabla. Los campos considerados fueron: referencia completa del documento, ámbito de aplicación (i.e., gestión de la calidad y gestión del conocimiento), variables analizadas o dimensiones teóricas contempladas (ej., contexto, liderazgo, planificación, evaluación, estrategia, personas, estructura, factores condicionantes,) y, en el caso de informes y artículos empíricos, los resultados obtenidos.

## Resultados y discusión

La estrategia de búsqueda a través de las diversas bases de datos señaladas anteriormente nos devolvió 109.261 documentos. Tras la eliminación de documentos inaccesibles, de duplicados y la revisión de títulos y resúmenes quedaron 127 documentos. Más allá de lo señalado, los criterios utilizados en la selección fueron:

1. actualización temática;
2. existencia de vínculos entre la Gestión del Conocimiento y la Gestión de la Calidad;
3. adecuación del conocimiento y la calidad en los sistemas de educación de FP en Europa.

### Revisión de los sistemas de Formación Profesional en Europa

Unificar la definición del concepto "Formación Profesional" (FP o VET —*Vocational Education & Training*—, si se opta por el acrónimo anglosajón) se convierte en una tarea compleja si consideramos la variedad de definiciones que giran en torno a la legislación de cada país. En este contexto, las definiciones y concepciones nacionales de la FP en los Estados miembros de la Unión Europea, Reino Unido (Inglaterra, Gales, Irlanda del Norte, Escocia), Islandia y Noruega, han evolucionado en sus legislaciones en las dos últimas décadas (Cedefop, 2017, 2018a, 2018b). Así pues, la definición de FP más representativa en la UE es: "educación y formación cuyo objetivo es dotar a las personas de los conocimientos, habilidades y/o competencias necesarias en determinadas ocupaciones o, más ampliamente, en el mercado laboral" (Cedefop, 2014, p. 292) en la que cada país introduce los matices propios de su identidad.

A pesar del deseo común de desarrollar un sistema FP de calidad a nivel europeo, aparecen diferencias entre los estados miembros y asociados (Cedefop, 2017; Milmeister *et al.*, 2022). La importancia de este método de especialización profesional no es la misma en todos los países y culturas (Berner & Gonon, 2016; Lundvall & Lorenz, 2012; Milmeister *et al.*, 2022) tal y como se desarrolla en la Tabla 2.



**Tabla 2**

Comparación de los diferentes sistemas de FP prevalecientes en Europa

Sistemas de educación y formación profesional en Europa	Características
<p>1. La FP entendida como formación inicial dual basada en el trabajo identificada en Dinamarca, Alemania, Hungría, Austria (aprendizaje) y Eslovaquia (aprendizaje); y hasta cierto punto en Islandia y Reino Unido-Inglaterra (aprendizaje).</p>	<p>Se considera que la FP se basa en el conocimiento práctico y el "aprender haciendo" para que los jóvenes (reconocidos como aprendices) se conviertan en miembros de una ocupación/profesión (iniciación) con una ética ocupacional o profesional distinta y derechos laborales. En esta concepción de la FP se presupone una contribución sustancial de las empresas (financieramente y como lugar de aprendizaje, igual o más importante que la escuela) y una fuerte coordinación entre empresarios (y sindicatos). Está claramente asociado al nivel medio de educación (CINE-11 niveles 3-4) sin o con derechos restringidos de acceso a la educación superior. Predomina la perspectiva del empleador en la medida en que el objetivo principal de la FP es garantizar la oferta de mano de obra calificada y fomentar la innovación y el crecimiento empresarial.</p>
<p>2. FP entendida como formación profesional inicial.</p>	<p>La FP se entiende como una parte particular de la educación inicial, donde las escuelas financiadas y dirigidas por el Estado son el lugar principal de aprendizaje y los alumnos son considerados estudiantes. A pesar de las grandes variaciones dentro de este tipo, se pueden distinguir dos patrones.</p>
<p>2a. Educación escolar de orientación profesional identificada en Bélgica Flandes, Bulgaria, España, Malta, Austria (escuela), Rumanía y Eslovenia, y hasta cierto punto en la República Checa, Estonia, Letonia, Lituania, Eslovaquia (escuela), Suecia (escuela).</p>	<p>La educación escolar de orientación profesional, que se basa en disciplinas, tiene lugar principalmente en las aulas (aunque también hay elementos basados en el trabajo) y las relaciones profesor-alumno son el caso normal. La FP no es necesariamente específica de una ocupación, sino que también puede apuntar a campos vocacionales más amplios, está dirigida a niveles medios y superiores (niveles 3-5 de CINE-11), se dirige a jóvenes (15-19) y proporciona acceso a la educación superior. Las perspectivas individuales o sociales son más evidentes, por ejemplo, la progresión individual y el crecimiento personal se consideran más importantes que asegurar el suministro de mano de obra calificada.</p>
<p>2b. Diversa educación superior y postsecundaria orientada a la ocupación identificada en Croacia, Chipre (FP inicial), Luxemburgo, Países Bajos, Polonia y Portugal; y hasta cierto punto en Grecia, Irlanda (VE), Noruega, Suecia (post-sec.).</p>	<p>Una amplia gama de educación más específica para la ocupación, dirigida también a los adultos jóvenes (18-24) para los cuales asegurar la oferta de mano de obra cualificada y el ingreso a la vida laboral tiene una calificación más alta. Es más diverso que el tipo 2a en muchos otros aspectos: los niveles de educación van de bajo a alto, al igual que los niveles de calificación (trabajadores semicualificados y trabajadores cualificados); los tipos de proveedores, las instrucciones y los enfoques de aprendizaje pueden ser diversos. Las opciones basadas en la escuela y en el trabajo pueden formar parte de un sistema.</p>

Sistemas de educación y formación profesional en Europa	Características
3. FP entendida como formación continua identificada en Reino Unido-Inglaterra, Irlanda y Chipre (FP continua).	La FP se entiende principalmente como formación continua en el puesto de trabajo para todos los grupos de edades (pero con una alta proporción de estudiantes de mayor edad) en varios niveles (incluidos los niveles más bajos, como el nivel 2 de CINE-11) para convertirse en trabajadores semicualificados, cualificados o profesionales (sin derechos ocupacionales específicos) ofrecidos por una gama más amplia de proveedores de educación superior. Los programas para desempleados o programas de segunda oportunidad forman parte de este entendimiento. La entrada en la vida laboral o la empleabilidad se considera más importante que la identidad ocupacional. Predominan las opiniones de los empleadores y la FP se considera un medio para garantizar la oferta de mano de obra cualificada y promover la innovación y el crecimiento económico.
4. FP entendida como (parte de) el aprendizaje permanente identificado en Francia y Finlandia; y hasta cierto punto en Irlanda, Grecia, Croacia, Italia y Luxemburgo.	La FP se entiende como la coexistencia (organizada) de un conjunto diverso de enfoques de aprendizaje (disciplinarios o basados en la experiencia), sitios de aprendizaje, niveles de educación y habilidades abordados (semicualificados, cualificados y profesionales), grupos de edad, estatus de los estudiantes (aprendices o estudiantes), tipos de proveedores (escuela, empresas, educación superior), tipos de instructores (profesores, formadores, maestros), los resultados del aprendizaje (tanto específicos de la ocupación como orientados a campos profesionales más amplios, pero también preprofesionales) y tipos de cualificaciones (ocupacional, educativo). En consecuencia, la FP se asocia con varios propósitos (también más equilibrados) que incluyen la equidad y la inclusión, y la FP inicial y la FP continua forma parte de una concepción de la FP en forma de aprendizaje permanente.

Nota. Tomado de Cedefop (2017, pp. 27-28).

La síntesis de la Tabla 2 permite observar que la FP está profundamente arraigada en las tradiciones de la artesanía y la industria. Denominado en algunos países como educación y formación profesional técnica (TVET, acrónimo en inglés), el sector se asocia tradicionalmente con la formación de jóvenes para trabajos y ocupaciones de nivel inferior e intermedio. En respuesta a los rápidos cambios demográficos, tecnológicos y laborales, la FP europea no solo se está volviendo más diversa en sus programas y cualificaciones, abordando en particular las necesidades de un sector de servicios en expansión, sino que también se está expandiendo a niveles más altos, desafiando la percepción de la educación superior como exclusivamente orientada hacia lo académico (Cedefop, 2020). La combinación de diversificación y expansión puede verse como un paso para hacer realidad el aprendizaje permanente, adaptando la FP a las necesidades de los estudiantes de todas las edades y en diferentes etapas de sus carreras y vidas.

Desde el punto de vista de las matriculaciones en FP, países como Alemania, Austria, Bosnia, Chequia, Croacia, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, Finlandia, Holanda, Hungría, Irlanda, Letonia, Serbia y Suiza siguen una tendencia en tasas de participación por encima de la media europea, mientras que Bélgica, Bulgaria, Chipre, España, Estonia, Grecia, Irlanda, Islandia, Lituania, Montenegro o Suecia, están por debajo de la media de la UE de alumnos matriculados en estos estudios (Eurostat, 2021; Milmeister *et al.*, 2022).

Aproximar y dinamizar los diferentes sistemas FP de calidad en Europa a partir de una política educativa común y basada en la sociedad del conocimiento, es una prioridad de la Unión Europea desde el proceso de Copenhague en 2002 (iniciado en Brujas en 2001) y que sigue en las conclusiones de Riga (22 de junio de 2015). La integración de los sistemas de la FP a nivel de la Unión se ha convertido también en un reto para poder alcanzar las aspiraciones de crecimiento económico, desarrollo sostenible, investigación y desarrollo, promoción de la innovación e incremento de la productividad y la competitividad (Milmeister *et al.*, 2022). Además, hay acuerdo entre los estados para considerar que la FP en Europa debe sustentarse en una cultura de garantía de la calidad, motivo por el que recientemente se ha aprobado el Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad (EQAVET) (Martín Pérez, 2015; Recomendación (UE), 2020/417).

## Gestión de la calidad en los centros educativos de FP

Con la evolución de los sistemas educativos y formativos hacia una mayor autonomía de los centros, la garantía de la calidad gana más importancia (Lemaitre, 2019). Desde esta perspectiva, la finalidad de la garantía de la calidad se vincula a:

1. control y herramienta para impulsar mejoras;
2. aseguramiento de la coherencia de la docencia;
3. calificaciones impartidas con las normas nacionales, regionales o de otro ámbito territorial;
4. rendición de cuentas de los centros académicos y formativos, no solo ante las autoridades administrativas, sino también por los grupos de interés (padres, alumnos, empresas, agentes sociales);
5. la mejora continua de las entidades y personas implicadas.

La garantía de la calidad en la educación y la formación ha sido objeto de interés en las últimas dos décadas por parte de los legisladores, tal y como lo denotan las políticas europeas que se han concretado en las legislaciones específicas a nivel nacional (Recomendación (UE), 2020/417). Este creciente interés se explica por varias razones (Faurischou & Van de Winke, 2017):

1. permite revisiones continuas;
2. evaluación con la participación de las partes interesadas;
3. la adaptabilidad a las necesidades del mercado de trabajo;
4. se crea una cultura de calidad uniforme en toda la organización;

5. permite organizarse a través de los indicadores que resultan de los aprendizajes y procesos.

El sistema de calidad recomendando en la FP en Europa se enmarca en el Marco EQAVET (Comisión Europea, 2019; European Commission, 2022; Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP], 2022a). Desde el MEFP (2022a) define el Marco EQAVET como “un instrumento de referencia destinado a ayudar a los países de la UE a fomentar y encauzar la mejora continua de sus sistemas de formación profesional a partir de unas referencias acordadas en común” (“Calidad en FP”, párrafo 1). El MEFP (2022a) nos describe para que sirve EQAVET, nos indica los Puntos de Referencia Nacionales (PRN) y establece un plan de trabajo trienal.

Actualizando los datos de Cedefop (2012) y Martín Pérez (2015) de sus respectivos informes a través del informe elaborado por la Comisión Europea (2019) y del MEFP (2022b), por un lado, los países miembros de la unión europea (y los alineados) que recogen las recomendaciones que establece el marco EQAVET, son los siguientes: Alemania, Austria, Bulgaria, Croacia, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Rumania, Suecia y Rumania. Asimismo, los que están preparando su proyecto o legislación alineados a EQAVET, son: Bélgica (FL), Bélgica (FR), Chipre, Dinamarca, Noruega y el Reino Unido (Escocia).

Por otro lado, la mayoría de los países de la unión europea cuentan con normas de calidad para los proveedores de FP, incluidas como parte de la legislación y que pueden utilizarse como condición para acreditar, aprobar y asignar fondos como por ejemplo lo del programa Erasmus+ o el Fondo Social Europeo (MEFP, 2022b).

Por otra parte, los países de la UE desde 2009 al 2019 han introducido cambios considerables en los sistemas de control de calidad, tanto en FP inicial como en FP continua (Cedefop, 2019). Según el informe elaborado por la Comisión Europea (2019) y con la actualización de datos a través del Cedefop (2019) y MEFP (2022b), son 14 países (Bélgica, Bulgaria, Estonia, España, Grecia, Finlandia, Hungría, Irlanda, Letonia, Lituania, Malta, Países Bajos, Polonia, Suecia) que han realizado cambios importantes en FP inicial y 13 países (Austria, Chipre, República checa, Alemania, Dinamarca, Francia, Italia, Luxemburgo, Portugal, Rumania, Eslovenia, Eslovaquia, Reino Unido) realizaron algunos ajustes desde la introducción de la recomendación EQAVET, otros cuatro países (Italia, Portugal, Eslovenia y Eslovaquia) han introducido nuevos marcos o legislación para el control de calidad en FP, y Letonia ha introducido nuevas revisiones a sus sistemas de control de calidad.

Desde 2009 que se desarrolló el modelo de gestión de calidad en FP en los que se incluía 10 indicadores básicos EQAVET y con el requerimiento del uso del ciclo de calidad (Recomendación (UE) 2009/155), en 2022 Cedefop cuenta con 36 indicadores para cuantificar algunos aspectos clave de la FP inicial y la FP continua. Los indicadores se utilizan a nivel de sistema para controlar la calidad de la FP y reflexionar sobre la situación de los países y el progreso hacia los objetivos estratégicos establecidos para Europa (Cedefop, 2022). En algunos casos, se utilizaron nuevos procesos de recopilación de datos para recopilar evidencia para los indicadores. En FP continua, el uso de indicadores no es obligatorio, pero los proveedores deben emplear un sistema de control de calidad para obtener una licencia para impartir programas de FP continua.

Asimismo, en relación con el sistema de evaluación, y de acuerdo con el Marco, nos encontramos con diferentes enfoques en sus legislaciones:

1. los combinan las dos evaluaciones (interna y externa) para mejorar la calidad de la FP (ej., Bulgaria, República Checa, Finlandia, Hungría, Portugal, Países Bajos, Polonia, Eslovenia);
2. los que (ej., Estonia, Letonia) exigen una evaluación de sus actividades formativas y de calidad de forma sistemática;
3. los que de forma obligatoria incluyen informes y planes de mejora de autoevaluación (ej., Austria, Bulgaria, Grecia, Dinamarca, España, Eslovenia, Irlanda, Finlandia, Luxemburgo, Croacia, Hungría, Lituania, Polonia, Estonia, Italia, Reino Unido-Inglaterra);
4. los que predominan en compaginar metodologías de apoyo y control con su respectivo aumento de autonomía en decremento a las formas tradicionales de inspección más centralizadas (ej., República Checa, Italia, Bulgaria, Irlanda, España, Malta, Rumanía) (Cedefop, 2012; Martín Pérez, 2015).

Los sistemas de garantía de la calidad han evolucionado significativamente en los últimos años. Por un lado, la garantía de la calidad en la gestión institucional, antiguamente, esto se solía llevar a cabo fundamentalmente por medio de inspecciones (control externo de garantía de la calidad), pero es más habitual que en las escuelas introduzcan sistemas de controles internos en los procesos de garantía de la calidad en su gestión. La autoevaluación es una herramienta de creciente importancia en el proceso interno de garantía de la calidad (ej., Finlandia, Irlanda, Rumanía, la República Checa, etc.). Por otro lado, la garantía de la calidad en los procesos de certificación, relacionada sobre todo con la evaluación de los resultados del aprendizaje y la validación de los resultados de la evaluación, varían mucho entre países. Así, algunos países realizan exámenes centralizados para evaluar parte de las cualificaciones (ej., Francia, Grecia o Eslovaquia), otros recurren a terceros, como representantes de los empresarios y sindicato, para llevar a cabo el proceso de evaluación y validación (ej. Finlandia) o utilizan centros de examen externos (ej., Rumanía). Vale la pena destacar que varios países aplican procedimientos que combinan distintos enfoques (ej., España) (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015).

También se observan diferencias entre países en cuanto a la intervención de las distintas partes en el proceso de garantía de la calidad (Ante, 2016); algunos tienen sistemas muy centralizados (ej., Francia) o regionalizados (ej., Reino Unido y Eslovaquia), mientras que otros combinan un sistema centralizado con la participación de interlocutores esenciales, especialmente los agentes sociales (ej., Dinamarca o Suecia). Otros países han adoptado un modelo de garantía de la calidad más descentralizado (ej., Finlandia), basado en la autorregulación de los proveedores, que están sujetos a directrices nacionales. Finalmente, también la garantía de la calidad en la docencia se ha convertido en algo crucial para que los alumnos obtengan buenos resultados (ej., Alemania). Aunque algunos países (ej. Portugal) aplican diferentes procesos e indicadores de garantía de la calidad, como pueden ser la gestión financiera de las escuelas, la docencia, la evaluación y validación o la certificación, entre otros, mientras que otros países han creado un marco nacional unificado para garantizar la calidad de la educación y la FP (ej., Malta y Estonia) (Comisión Europea, 2019; Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015).

La perspectiva global de la gestión constituye el rasgo general más importante de los actuales modelos de gestión de calidad en el marco EQAVET. Estos modelos (ej., ISO 9001:2015; ISO 21001; ISO 29990; EFQM), en tanto que la nueva concepción a la gestión de las organizaciones, son una referencia adecuada para los centros educativos de FP, por su condición de paradigma que incluye valores, principios y procedimientos y porque son considerados en los ambientes especializados como estrategias de progreso hacia la mejora y la excelencia (Sánchez-Muñiz & Pinargote-Macias, 2020).

Los instrumentos de calidad internacionales utilizados tradicionalmente en las organizaciones europeas son las normas ISO y EFQM. Estos instrumentos permiten evaluar y certificar para la mejora continua en los centros de FP continua y FP inicial (Sánchez-Muñiz & Pinargote-Macias, 2020; Sütőová *et al.*, 2022). Por una parte, las normas ISO y EFQM se han ido actualizando hasta encajar en los sistemas educativos (Nogueira, 2019). Por otra parte, las normas ISO 21001 y ISO 29990 siguen las estructuras de alto nivel, las primeras adquieren relevancia en organizaciones educativas, y las segundas se recomienda a los proveedores de servicios de educación.

Para finalizar, las normas ISO y EFQM están en armonía con el ciclo de calidad que recomienda el Marco EQAVET (Nogueira, 2019; Sütőová *et al.*, 2022).

## Gestión del conocimiento en los centros educativos de FP

Los centros educativos de FP son organizaciones complejas, diversas y cambiantes, donde se crea conocimiento organizacional. Según Davenport & Prusak (1998), en estas organizaciones se experimenta “una mezcla fluida de experiencia enmarcada, valores, información contextual y perspicacia experta que proporciona un marco para evaluar e incorporar nuevas experiencias e información” (p. 4). Así pues, el conocimiento organizacional recae en la capacidad de crear valor añadido en la organización, considerando que el conocimiento está implícito en todos los procesos del sistema (Hernández Silva & Martí Lahera, 2006). En este sentido, el conocimiento organizacional no solo se encuentra en los documentos o bases de datos, como comenta Beltrán (2020), sino también en la propia cultura organizativa (Davenport & Prusak, 1998):

1. en las rutinas diarias;
2. en los procesos;
3. en las prácticas;
4. normas institucionales;
5. en las personas.

Para Medina (2018) la gestión educativa necesita del conocimiento organizacional para su desarrollo, y “la clave de la creación de conocimiento es la movilización, conversión e interacción entre el conocimiento tácito y el explícito en los niveles individual, grupal, organizacional e interorganizacional” (Berrío *et al.*, 2013, p. 117).

Considerando la vinculación de la gestión del conocimiento con los procesos organizativos, hay estudios teóricos que relacionan la gestión de la calidad

con la gestión del conocimiento en las organizaciones. Montoya-Quintero *et al.* (2022) relacionan las normas del ISO y los modelos de gestión del conocimiento, concretamente las variables como el contexto de la organización, liderazgo, planificación, apoyo, operación, evaluación del desempeño y mejora, con los Sistema de Gestión de Calidad, pues estos estándares internacionales que contiene la administración de conocimiento, a través de la información.

Otros, como García-Morales (2017) y Vetere & Gomiz (2017), desde dos perspectivas diferentes, relacionan la gestión del conocimiento con la norma ISO 9001:2015, la primera mediante la información documentada, y los segundos a través de cuatro elementos: personas, procesos, tecnología y cultura organizativa. Por su lado, Velasco & García (2005) proponen una sistematización de las fases y sistemas organizativos de apoyo al proceso de gestión del conocimiento, abogando por la asunción de los valores de la cultura de la calidad total y la aplicación del Modelo EFQM de excelencia como instrumento que proporcione un soporte integral a la organización. Asimismo, Tarí Guilló & García Fernández (2009a, 2009b) hacen un estudio teórico separando las dimensiones de la gestión de la calidad y del conocimiento en donde identifica las principales conexiones que hay entre ellas.

Sütóová *et al.* (2022), señalan una debilidad en el Modelo EFQM, en los centros educativos FP inicial y FP continua, en las áreas de Cultura Organizacional, Impulso al Desempeño y Transformación y Percepciones de las Partes Interesadas, es decir, las percepciones de los empleados y socios. Es por este motivo se recomiendan mejoras en los campos de la gestión de la cultura para respaldar los cambios, los procesos de motivación para respaldar la creatividad y la innovación, los procesos de planificación de recursos humanos, la capacitación y el desarrollo de los empleados, los indicadores de desempeño y la gestión del desempeño, y la medición de la percepción de los empleados y socios para mejorar el valor sostenible. Por su parte, Medina (2018) establece una relación directa entre la gestión del conocimiento y la transformación a todos los niveles, situando la educación como centro de la estrategia.

La revisión de la literatura permite observar que tanto para las organizaciones en general, como para los centros educativos FP en particular, el conocimiento organizacional es un denominador común cuándo se pretende gestionar la calidad. El conocimiento organizacional, referido al conocimiento que tiene una organización, puede ser tanto explícito como implícito (García-Martín & Mayo, 2016). El mayor interés es conseguir que el conocimiento personal, de carácter implícito, se explicita, comparta y forme parte del bagaje propio de los centros educativos de FP, y es por este motivo que se generan propuestas de creación y gestión de conocimiento organizativo (Gairín, 1999, 2015; Gairín & Piérola, 2008; Gairín & Rodríguez-Gómez, 2014, 2015).

Dada la importancia del conocimiento organizacional, los modelos de la gestión de la calidad han evolucionado recogiendo el concepto de conocimiento. En la norma ISO 9001:2015 tiene en cuenta en su apartado 7.1.6 el "Conocimiento organizacional" (Wilson & Campbell, 2020), en la que los centros educativos de FP son los responsables de definir que conocimiento es necesario para que la operatividad del sistema sea la adecuada en su gestión de la calidad.

## Conclusiones y limitaciones del estudio

Existe una relación evidente entre los sistemas de garantía de calidad y los sistemas de gestión del conocimiento, puesto que la base de los primeros es la recopilación y análisis de información que permita valorar si se están cumpliendo los estándares de calidad previstos por los diferentes sistemas educativos a nivel europeo, y el segundo contribuye al proceso de identificación y organización de esta información. Si bien, constatamos que, a pesar de la existencia de un marco común de calificaciones a nivel europeo, hay una mayor armonización de los sistemas de FP, la implementación del marco común de referencia EQAVET para gestionar la calidad en los centros de FP depende de cada Estado, y su mayor o menor presencia está condicionada por barreras de tipo cultural. Ello implica que la aproximación que se hace a la gestión de la calidad sea diferente en cada contexto y, en no pocos casos, recaiga la responsabilidad de articular mecanismos de garantía de calidad en los propios centros educativos. Posiblemente, por esta descentralización de los procesos de garantía de calidad no existe tampoco una visión unánime sobre el rol que deben jugar los modelos de gestión del conocimiento, si bien parece haber un acuerdo generalizado en considerar que la gestión del conocimiento como un elemento necesario para introducir modelos de gestión de la calidad.

Si bien este artículo presenta una visión general de la relación entre sistemas de gestión de calidad y de gestión de conocimiento en el marco de los centros de FP de Europa, es importante destacar como limitación el hecho que no ha sido posible revisar documentación específica, tanto oficial como teórica, generada en el idioma propio de cada uno de los países analizados. No obstante, cabe destacar la importancia de este tipo de estudios y las perspectivas que se puedan derivar de ellos a fin de mejorar la calidad y el servicio de los centros educativos de FP, en particular, y los centros educativos, en general, en el marco del conocimiento organizacional. Una visión amplia y completa de los estudios e informes que aborden las relaciones entre la gestión de la calidad y del conocimiento en un ámbito tan complejo como el de la FP, supone un punto de partida esencial para promover mejoras substanciales en este sector.

### **Notas:**

#### **Aprobación final del artículo:**

Dra. Andrea Tejera Techera, Dra. Mariela Questa-Tortero y Dra. Claudia Cabrera Borges, editoras invitadas del monográfico.

#### **Contribución de autoría:**

La concepción del trabajo ha sido realizada en el marco de la tesis doctoral realizada por Enric Sorribes Colell, bajo la tutela de David Rodríguez-Gómez y Aleix Barrera-Corominas. El trabajo que se presenta ha sido liderado por Enric Sorribes Colell. El contenido final ha sido revisado y aprobado por todos los autores.



## Referencias

- ANTE, C. (2016). *The Europeanisation of vocational education and training*. Springer International Publishing.
- ASHTON, D., & GREEN, F. (1996). *Education, training and the global economy*. Edward Elgar Publishing Limited.
- AVENDAÑO CASTRO, W. R., & GUACANEME PINEDA, R. E. (2016). Éducation et globalisation: une vision critique. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 16(30), 191-206. <https://doi.org/10.22518/16578953.543>
- BELTRÁN, S. P. (2020). Gestión del conocimiento en educación: la participación de la Documentación para la transformación escolar. En [GKA EDU 2020] *Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje* (113). GKA Ediciones.
- BERNER, E., & GONON, P. (Eds.) (2016). *History of vocational education and training in Europe. Cases, concepts and challenges*. Peter Lang.
- BERRÍO, H. J., ÁNGULO, F. A., & GIL, I. (2013). Gestión del conocimiento como bases para la gerencia de centros de investigación en universidades públicas. *Revista Dimensión Empresarial*, 11(1), 116-125. <https://doi.org/10.15665/rde.v11i1.165>
- CAMISÓN, C., BORONAT-NAVARRO, M., VILLAR LÓPEZ, A., & PUIG-DENIA, A. (2009). Sistemas de gestión de la calidad y desempeño: importancia de las prácticas de gestión del conocimiento y de I+D. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 18(1), 123-134.
- CEDEFOP (2012). Trends in VET policy in Europe 2010-12. Progress towards the Bruges Communiqué. *Working Paper*, 16. Publications Office.
- CEDEFOP (2014). Terminology of European education and training policy. Second edition. A Selection of 130 Key Terms. Publications Office. <http://dx.doi.org/10.2801/15877>
- CEDEFOP (2017). The changing nature and role of vocational education and training in Europe Volume 2: results of a survey among European VET experts. Publications Office. <http://dx.doi.org/10.2801/548024>
- CEDEFOP (2018a). The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 3: the responsiveness of European VET systems to external change (1995-2015). *Cedefop research paper*, 67. <http://dx.doi.org/10.2801/621137>
- CEDEFOP (2018b). The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 5: education and labour market outcomes for graduates from different types of VET system in Europe. *Cedefop research paper*, 69. <http://dx.doi.org/10.2801/730919>
- CEDEFOP (2019). Vocational education and training in Europe. Cedefop. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/spain-2019>
- CEDEFOP (2020). Vocational education and training in Europe, 1995-2035: scenarios for European vocational education and training in the 21st century. *Cedefop reference series*, 114. <http://dx.doi.org/10.2801/794471>

- CEDEFOP (2022). *Indicator Overviews*. Cedefop: Publications and reports. <https://www.cedefop.europa.eu/en/data-insights/indicator-overviews>
- COMISIÓN EUROPEA (2019). *Estudio sobre los instrumentos de FP de la UE (EQAVET y ECVET)*. Dirección General de Empleo, Asuntos Sociales e Inclusión, Oficina de Publicaciones. <https://dx.doi.org/10.2767/345359>
- COMISIÓN EUROPEA/EACEA/EURYDICE. (2015). *La garantía de la calidad en la educación: Políticas y enfoques para la evaluación de los centros educativos en Europa. Informe de Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- COOK, S. D. & BROWN, J. S. (1999). Bridging epistemologies: The generative dance between organizational knowledge and organizational knowing. *Organization science*, 10(4), 381-400. <https://dx.doi.org/10.1287/orsc.10.4.381>
- DAVENPORT, T. H., & PRUSAK, L. (1998). *Working Knowledge: How organizations manage what they know*. Harvard Business School Press.
- DÍAZ PALACIOS, J. A. (2015). Calidad educativa: un análisis sobre la acomodación de los sistemas de gestión de la calidad empresarial a la valoración en educación. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 177-194. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2032>
- DUQUE, N. A. G., & RAVE-GÓMEZ, E. D. (2022). La gestión del conocimiento como proceso fundamental para el mejoramiento empresarial y académico. *Economía y Negocios*, 4(1), 131-140. <https://doi.org/10.33326/27086062.2022.1.1355>
- EUROPEAN COMMISSION (2022). *EQAVET-European Quality Assurance in Vocational Education and Training*. Europa.eu. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1536&langId=en>
- EUROSTAT (2021). *Pupils Enrolled in Upper Secondary Education by Programme Orientation, Sex, Type of Institution and Intensity of Participation*. [https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ\\_uoe\\_enrs04](https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_uoe_enrs04)
- FAURSCHOU, K., & VAN DE WINKE, R. (2017). Investigación contextual sobre la calidad y el uso de EQAVET (Quality Assurance in VET) en los países socios. PROJECT n° 2015-1-SE01-KA202-012245. <https://bit.ly/3Tjw40>
- GAIRÍN, J., & PIÉROLA, J. G. (2008). La investigación en organización escolar. *Revista de psicodidáctica*, 13(2), 73-95.
- GAIRÍN, J., & RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D. (2014). *Estudi sobre aprenentatge organitzatiu i aprenentatge informal a l'Administració Pública*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- GAIRÍN, J., & RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, 24(46), 73-90.
- GAIRÍN, J. (1999). La calidad, un concepto controvertido. *Educar*, 24, 11-45. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.332>
- GAIRÍN, J. (2015). Autonomy and school management in the Spanish context. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 11, 103-117.

- GARCÍA FERNÁNDEZ, M. (2016). Influencia de la gestión de la calidad en los resultados de innovación a través de la gestión del conocimiento. Un estudio de casos. *Innovar: Revista De Ciencias Administrativas y Sociales*, 26(61), 45-63. <https://doi.org/10.15446/innovar.v26n61.57119>
- GARCÍA, R. L. (2011). Configuración de las políticas europeas de formación profesional ante las nuevas demandas del mercado laboral. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 15(2), 357-369.
- GARCÍA-MARTÍN, S., & MAYO, I. C. (2016). Revisión de experiencias sobre gestión del conocimiento en organizaciones educativas. *Migramos a una Nueva Plataforma*, 16(1), 178-191. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v16i1.11943>
- GARCÍA-MORALES, E. (2017). Información documentada y gestión del conocimiento en la ISO 9001:2015: aportación del profesional de la información. *Anuario ThinkEPI*, 11, 269-273. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2017.52>
- GUERRERO, G. L. (2004). La educación en el contexto de la globalización. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 6(6), 343-354.
- HERNÁNDEZ SILVA, F. E., & MARTÍ LAHERA, Y. (2006). Conocimiento organizacional: la gestión de los recursos y el capital humano. *Acimed*, 14(1), 1-26.
- HONARPOUR, A., JUSOH, A., & LONG, C. S. (2017). Knowledge management and total quality management: a reciprocal relationship. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 34(1), 91-102. <https://doi.org/10.1108/IJQRM-03-2014-0040>
- LEMAITRE, M. J. (2019). *Diversidad, autonomía, calidad. Desafíos para una educación superior para el siglo XXI*. CINDA.
- LEÓN, M., PONJUÁN, G., & RODRÍGUEZ, M. (2006). Procesos estratégicos de la gestión del conocimiento. *Acimed*, 14(2), 1-9.
- LUNDVALL, B. A. & LORENZ, E. (2012). Social investment in the globalising learning economy: a European perspective. In N. Morel, B. Palier & J. Palme (Eds.), *Towards A Social Investment Welfare State? Ideas, Policies and Challenges* (pp. 235-258). Policy Press Scholarship Online.
- MARTÍN PÉREZ, S. (2015). *La formación profesional en España: diseño de un modelo de alineación estratégica de las políticas públicas* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/38549>
- MEDINA, G. M. R. (2018). Calidad educativa: engranaje entre la gestión del conocimiento, la gestión educativa, la innovación y los ambientes de aprendizaje. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(35), 91-103. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181735romero6>
- MIGUÉLEZ, F. (2019). Políticas ante los avances de la economía digital. En F. Miguélez (Coord.), *Economía digital y políticas de empleo* (pp. 53-105). Universitat Autònoma de Barcelona.
- MILMEISTER, P., RASTODER, M., & HOUSSEMAND, C. (2022). Mechanisms of Participation in Vocational Education and Training in Europe. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.842307>

- MINAKATA ARCEO, A. (2009). Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela: Notas para un campo en construcción. *Sinéctica*, (32), 1-21.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL [MEFP] (2022a). *Calidad en FP*. Todofp.es. <https://www.todofp.es/sobre-fp/fp-en-europa/calidad-fp.html?cv=1>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL [MEFP] (2022b). *Webs de Formación Profesional en Europa*. Todofp. <https://www.todofp.es/sobre-fp/fp-en-europa/webs-fp.html>
- MONSALVE RODRÍGUEZ, M. F., BORRERO LÓPEZ, L. A., NEIRA RODADO, D., DIAZ MARTÍNEZ, J. L., & GRANADOS OSPINA, A. D. C. (2017). Aproximación Teórica en la Obtención de un Modelo de Gestión de Calidad para la Formación Profesional con un Enfoque Productivo. *Espacios*, 38(30), 1-21.
- MONTOYA MORI, V. Y. (2016). *Gestión del conocimiento y calidad educativa en las instituciones públicas del nivel secundario en el distrito de Barranca-2013* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle].
- MONTOYA-QUINTERO, D. M., GARCÍA-MARÍN, J., & MORENO, S. J. (2022). Modelo conceptual de gestión del conocimiento basado en el relacionamiento de Normas ISO. *Aibi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 10(1), 59-69. <https://doi.org/10.15649/2346030x.2378>
- NOGUEIRA, S. M. R. (2019). *Implementação do EQAVET. Contributos para um sistema de qualidade numa escola profissional* [Master's thesis, Universidade de Évora]. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/26420>
- PEÑA BAQUERO, Y. L. (2020). *Diagnóstico del conocimiento organizacional en la coordinación de calidad en la gerencia de desarrollo de Credibanco* [Tesis de maestría, Universidad EAFIT]. <https://repository.eafit.edu.co/xmlui/handle/10784/17444>
- RAMÍREZ, A. M. (2008). Un análisis de la gestión de la calidad total y de la gestión del conocimiento como fuente de ventajas competitivas. *Revista Universidad y Empresa*, 10(14), 163-177.
- RECOMENDACIÓN (UE) 2009/155 del parlamento europeo y del consejo de 18 de junio de 2009 sobre el establecimiento de un Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad en la Educación y Formación Profesionales. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 155, de 8 de julio de 2009. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/es/LSU/?uri=CELEX:32009H0708\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/es/LSU/?uri=CELEX:32009H0708(01))
- RECOMENDACIÓN (UE) 2020/1475 del Consejo de 13 de octubre de 2020 sobre un enfoque coordinado de la restricción de la libre circulación en respuesta a la pandemia de COVID-19. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 1475, de 14 de octubre de 2020. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A32020H1475>
- RECOMENDACIÓN (UE) 2020/417 del consejo de 24 de noviembre de 2020, sobre la educación y formación profesionales (EFP) para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 417, de 2 de diciembre de 2020. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A32020H1202%2801%29>

- RODRÍGUEZ MENA, M. (2002). *La calidad de la educación. Un problema actual*. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, Departamento de Creatividad.
- RODRÍGUEZ PONCE, E. (2012). *La gestión del conocimiento en los equipos directivos de las Universidades y sus efectos sobre el sistema de aseguramiento de la calidad institucional: Evidencia empírica desde Chile* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].
- RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D. (2006). Modelos para la creación y gestión del conocimiento: una aproximación teórica. *Educación*, 37, 25-39.
- SÁNCHEZ-MUÑIZ, J. C., & PINARGOTE-MACÍAS, E. I. (2020). Modelos de gestión de la calidad para organizaciones educativas. *Revista YACHASUN*, 4(7), 177-191. <https://doi.org/10.46296/yc.v4i7.0041>
- SILVA, F. B., PÉREZ, J. M. C., TABOADA, R. A. G., & ALONSO, W. S. (2019). *Las claves de la Cuarta Revolución Industrial: cómo afectará a los negocios y a las personas*. Libros de Cabecera.
- SÜTÖOVÁ, A., TEPLICKÁ, K., & STRAKA, M. (2022). Application of the EFQM Model in the Education Institution for Driving Improvement of Processes towards Sustainability. *Sustainability*, 14(13), 1-15. <https://doi.org/10.3390/su14137711>
- TARABINI, A. (2013). Els efectes de la globalització en la recerca educativa: reflexions a partir de l'agenda educativa global. *Papers: revista de sociologia*, 98(2), 405-426. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v98n2.452>
- TARÍ GUILLÓ, J., & GARCÍA FERNÁNDEZ, M. (2009a). Dimensiones de la gestión del conocimiento y de la gestión de la calidad: una revisión de la literatura. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 15(3), 135-148.
- TARÍ GUILLÓ, J., & GARCÍA FERNÁNDEZ, M. (2009b). ¿Cómo se puede medir el conocimiento y la calidad? ESIC.
- TERÁN, F. E. (2018). Sociedad del conocimiento y la economía. *Revista San Gregorio*, (21), 46-55. <https://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/578>
- TRICCO, A. C., LILLIE, E., ZARIN, W., O'BRIEN, K. K., COLQUHOUN, H., LEVAC, D., & STRAUS, S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. *Annals of internal medicine*, 169(7), 467-473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- VALLEJO GÓMEZ, D. J., & TAFUR CHINCHILLA, J. O. (2021). *Integración de los sistemas gestión del conocimiento y de la calidad en las organizaciones: revisión de literatura*. Fundación Universitaria de América.
- VELASCO, C. A. B., & GARCÍA, C. Q. (2005). Proceso y sistemas organizativos para la gestión del conocimiento. El papel de la calidad total. *Boletín económico de ICE*, (2838), 37-52.
- VERGARA-ROMERO, A., MOREJÓN-CALIXTO, S., MÁRQUEZ-SÁNCHEZ, F., & MEDINA-BURGOS, J. (2022). Economía del conocimiento desde la visión del territorio: Knowledge economy from the perspective of the territory. *Revista Científica Ecociencia*, 9(3), 37-62.

- VETERE, C. L., & GOMIZ, P. R. (2017, noviembre 14). Propuesta de gestión del conocimiento en un modelo de gestión integrado. Artículo presentado en el Segundo Simposio Internacional sobre Educación, Capacitación, Extensión y Gestión del Conocimiento en Tecnología en Buenos Aires, Argentina.
- WILSON, J. P., & CAMPBELL, L. (2020). ISO 9001: 2015: the evolution and convergence of quality management and knowledge management for competitive advantage. *Total Quality Management & Business Excellence*, 31(7-8), 761-776. <https://doi.org/10.1080/14783363.2018.1445965>
- YUSR, M. M., MOKHTAR, S. S. M., OTHMAN, A. R., & SULAIMAN, Y. (2017). Does interaction between TQM practices and knowledge management processes enhance the innovation performance? *International Journal of Quality & Reliability Management*, 34(7), 955-974. <https://doi.org/10.1108/IJQRM-09-2014-0138>

# La comunicación organizacional: Construcción de sentidos posibles para acompañar los aprendizajes

Organizational communication:  
Construction of possible meanings to accompany learning

Comunicação organizacional:  
Construção de significados possíveis para acompanhar  
a aprendizagem

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.especial.3345>

## Elizabeth Introini Elissalde

Dirección General de Educación Secundaria,  
Administración Nacional de Educación Pública  
Uruguay  
lizzie.introini@gmail.com  
ORCID: 0000-0002-4753-0493

**Recibido:** 07/09/22

**Aprobado:** 31/10/22

### Cómo citar:

Introini Elissalde, E.  
(2023). La comunicación  
organizacional:  
construcción de sentidos  
posibles para acompañar  
los aprendizajes.  
*Cuadernos de  
Investigación Educativa*,  
[Número especial].  
[https://doi.org/10.18861/  
cied.2023.14.especial.3345](https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.especial.3345)

## Resumen

Este artículo da cuenta de una investigación aplicada en una organización educativa, en el marco del Master en Gestión Educativa de la Universidad ORT Uruguay. Tiene por intención comprender un problema que surge como demanda en un centro educativo y presentar una posible propuesta de mejora, producto del trabajo colaborativo con un equipo impulsor. El problema está vinculado a la comunicación organizacional y específicamente a las dificultades que existen para lograr un intercambio fluido entre el equipo de dirección y ciertos funcionarios de la organización. Esto tiene un impacto negativo sobre el principal propósito que persiguen: realizar un mejor acompañamiento y seguimiento de los alumnos, sobre todo en momentos en que la pandemia del COVID-19 llevó a que las autoridades de la educación suspendieran la presencialidad y no quedara otro camino que el de la virtualidad. La comprensión del problema permite visualizar que esta dificultad repercute en otros aspectos de la organización, no colaborando para transformar esquemas de trabajo individuales que refuerzan la presencia de una cultura balcanizada, así como tampoco fomenta un mayor involucramiento y fortalecimiento del sentido de pertenencia. Los resultados obtenidos en las diferentes fases de la investigación llevan a concluir que, en este caso, las formas de comunicación y las dificultades que se presentan son un obstáculo para lograr el principal propósito y afectan en otros sentidos a la organización. Por este motivo, la propuesta de mejora implica la elaboración de un plan con diversas acciones que apuntan a una comunicación más fluida, en donde predomine la transversalidad de la misma, fomentando, asimismo, un mayor involucramiento de los distintos actores que posibilite un mejor desempeño de su rol y mayor sentido de pertenencia.

## Abstract

This article accounts for applied research in an educational organization within the framework of the Master in Educational Management of the Universidad ORT Uruguay. It intends to understand a problem that arises as a demand in an educational center and present a possible improvement proposal, the product of collaborative work with a driving team. The problem is linked to organizational communication and specifically to the difficulties in achieving a fluid exchange between the management team and some of the organization's officials, which negatively impacts the main purpose they pursue: to better accompany and monitor students, especially at a time when the COVID-19 pandemic led the education authorities to suspend attendance, and there was no other way than that of virtuality. Understanding the problem makes it possible to visualize that this difficulty affects other aspects of the organization, not collaborating to transform individual work schemes that reinforce the presence of a balkanized culture, nor does it promote greater involvement and strengthen the sense of belonging. The results obtained in the different phases of the investigation lead to the conclusion that, in this case, the forms of communication and the difficulties that arise are an obstacle to achieving the main purpose and affect the organization in other ways. For this reason, the improvement proposal implies elaborating a plan with various actions that aim at a more fluid communication, where its transversality predominates, also promoting a greater involvement of the different actors that enables better performance of their role and a greater sense of belonging.

### Palabras clave:

comunicación organizacional, gestión del centro de enseñanza, liderazgo, eficacia del centro de enseñanza, ambiente escolar, proceso de aprendizaje, investigación aplicada, COVID-19.

### Keywords:

organizational communication, school management, leadership, school effectiveness, school environment, learning process, applied research, COVID-19.



## Resumo

Este artigo relata uma pesquisa aplicada em uma organização educacional, no âmbito do Mestrado em Gestão Educacional da Universidad ORT Uruguay. Pretende-se compreender um problema que surge como uma demanda em um centro educacional e apresentar uma possível proposta de melhoria, fruto do trabalho colaborativo com uma equipa de condução. O problema está ligado à comunicação organizacional e especificamente às dificuldades que existem em conseguir uma troca fluida entre a equipe de gestão e certos funcionários da organização. Isto tem um impacto negativo no objetivo principal que perseguem: melhor acompanhar e monitorizar os alunos, sobretudo numa altura em que a pandemia de COVID-19 levou as autoridades educativas a suspenderem a frequência e não havia outra forma senão a virtualidade. A compreensão do problema permite visualizar que essa dificuldade afeta outros aspectos da organização, não colaborando para transformar esquemas individuais de trabalho que reforçam a presença de uma cultura balcanizada, nem promovendo maior envolvimento e fortalecimento do sentimento de pertencimento. Os resultados obtidos nas diferentes fases da investigação permitem concluir que, neste caso, as formas de comunicação e as dificuldades que surgem são um obstáculo à concretização do objetivo principal e afetam a organização de outras formas. Por esta razão, a proposta de melhoria implica a elaboração de um plano com várias ações que visem uma comunicação mais fluida, onde predomine a sua transversalidade, promovendo também um maior envolvimento dos diferentes atores que possibilite um melhor desempenho do seu papel e um maior sentido de pertencimento.

### Palavras-chave:

comunicação organizacional, gestão escolar, liderança, eficácia escolar, ambiente escolar, processo de aprendizagem, pesquisa aplicada, COVID-19.

## Introducción

Este artículo está basado en la tesis titulada “La comunicación organizacional: buscando la sinergia de las partes en un liceo público de Montevideo”, desarrollada en el marco del Master en Gestión Educativa de la Universidad ORT Uruguay. Se buscó comprender un problema manifestado como demanda en un centro educativo y diseñar, posteriormente, una posible propuesta de mejora.

El estudio se desarrolló en un centro de enseñanza formal y público, de Ciclo Básico de Secundaria, ubicado en la capital del Uruguay. De la entrevista exploratoria a la directora de esta organización surge la siguiente demanda: existen dificultades para lograr una comunicación fluida entre el equipo de dirección y ciertos actores institucionales. Estos últimos son los involucrados en el principal propósito que persiguen como organización: lograr el acompañamiento de los alumnos en su proceso de aprendizaje, sobre todo de los más vulnerables.

La investigación se desarrolló durante el año 2021, segundo afectado por la pandemia del COVID-19 que, declarada como tal a comienzos del año 2020, afectó a la humanidad en diversos sentidos. El ámbito de la educación se caracterizó en ese tiempo por la suspensión de la presencialidad, no dejando otro camino que el de la virtualidad, agudizando muchos de los problemas que ya afectaban al centro de estudios.

Este artículo pretende hacer foco en algunos de los resultados que surgen de las evidencias y se vinculan con la comunicación organizacional interna, pieza clave de una organización, en tanto puede convertirse en el motor que impulse el cambio o en el obstáculo que impida alcanzar las metas que se propongan. Acompañar los aprendizajes de los alumnos implica realizar un sinfín de acciones; este artículo pretende abordarlo desde el lugar de la gestión y del liderazgo, pues se indaga principalmente en torno a las acciones que realiza el equipo de dirección y el “equipo educativo” (integrado por ocho adscriptos, un POP —profesor orientador pedagógico—, una psicóloga, una referente de sexualidad y una docente con horas de apoyo a la dirección) para llevarlo a cabo.

Blejmar (2005) refiere que gestionar es hacer que las cosas sucedan; en este sentido, la comunicación es imprescindible para el liderazgo y la gestión, pues a través de lo dicho y en el vínculo con los otros se pueden desarrollar diferentes acciones. Asociado al problema en torno al que se pretende indagar, se aborda el concepto de comunicación siguiendo la línea de pensamiento de Restrepo (2020), quien la enfoca como la posibilidad de compartir y construir con el otro un entendimiento común sobre algo, dando forma a sentidos posibles.

El artículo busca mostrar las líneas teóricas que sustentaron este estudio de caso, haciendo énfasis en aquellas que están estrechamente vinculadas a los resultados en los que se pretende hacer foco. Asimismo, se presenta la propuesta metodológica que orientó el curso de la investigación en las diferentes fases transitadas, desde el diagnóstico hasta la planificación del plan de mejora. Entrelazadas con los resultados, se abordan, finalmente, las conclusiones a las que se arribaron.

## Líneas teóricas

En las siguientes líneas se abordan los principales conceptos que sustentaron este estudio de caso.

Varios autores (Andrade, 2009; Fernández Collado, 2009) refieren que la comunicación es vital en una organización, por el cometido que cumple y porque además influye y determina otros aspectos como la cultura, el clima, la gestión y el liderazgo, convirtiéndose en una herramienta imprescindible para la dirección de un centro educativo. La pandemia del COVID-19 transformó sustancialmente la comunicación; la suspensión de la presencialidad y la virtualidad como única alternativa determinaron un tipo de comunicación que comenzó a tener lugar en un nuevo espacio comunicativo.

### La comunicación interna en las organizaciones educativas

La comunicación puede ser entendida como el conjunto de acciones que buscan activar los mensajes que deben llegar a quienes se encuentran dentro de la organización o al contexto del que forma parte. Andrade (2009) sostiene que pretende "influir en las opiniones, actitudes y conductas de los públicos internos y externos de la organización, todo ello con el fin de que esta última cumpla mejor y más rápidamente sus objetivos" (p. 12). En función de los actores a los que se pretende dirigir la comunicación, se puede distinguir la interna y la externa. Procurando vincular esta temática a la problemática que surge de la demanda, es la primera categorización la que se abordará en este artículo.

La comunicación interna refiere a todas aquellas prácticas que se realizan en una organización con la intención de crear vínculos cordiales entre quienes la integran y que perduren en el tiempo, empleando diferentes recursos para que tengan la información necesaria, pero también para involucrarlos con los propósitos que se persiguen. Los mensajes que circulan a través de diversos canales y en diferentes niveles constituyen la comunicación organizacional. Pero es importante tener en cuenta que, como señala Restrepo (2020), "somos intérpretes que completamos lo expresado por otros y también por nosotros; lo reapropiamos, lo transformamos y lo circulamos en nuevas representaciones abiertas a nuevas interpretaciones, a nuevos sentidos" (p. 36), por eso no podemos suponer que la comunicación se efectúa linealmente de unos a otros.

Pieza clave en una organización educativa es, por tanto, la comunicación interna, pues es imprescindible para que los actores implicados comprendan su trabajo y puedan desempeñar mejor su rol, se comprometan con las tareas y establezcan buenas relaciones con sus compañeros. Rivera *et al.* (2005) la entienden como una herramienta fundamental de la gestión para "lograr la sinergia de las partes" (p. 35), pues cuando se logra fluidez y se genera el intercambio, se pueden delegar tareas, establecer compromisos con los involucrados y fomentar el sentido de pertenencia a la institución. A este respecto, Papic (2019) indica que "la comunicación organizacional interna conforma un instrumento estratégico de gestión de la organización educativa, que contribuye tanto a propiciar la motivación como a enlazar a todos los miembros de la comunidad educativa" (p. 64).

Concebida como herramienta para lograr la sinergia de las partes, la comunicación interna puede ser el medio que contribuya a la transformación de la organización. En esta línea de pensamiento, Núñez (2004) señala que, a través de esta, se puede lograr que los distintos actores estén alineados con las metas institucionales e identificados con el cambio, transformándose, de este modo, en un vector imprescindible para gestionar la evolución deseada.

## La comunicación organizacional en tiempos de pandemia

La declaración de pandemia, ante la propagación del COVID-19, determinó que las autoridades de Uruguay tomaran medidas para evitar el aumento de contagios. La educación no fue ajena a esto, declarándose la suspensión de la presencialidad en todos los centros educativos, por extensos períodos de tiempo; esto afectó medio año en el 2020 y otro más en el año 2021.

Esta disposición supuso un desafío para todas las instituciones que debieron reforzar los medios de comunicación virtual ya existentes (plataformas virtuales, mails, grupos de WhatsApp, entre otros) para sostener el vínculo pedagógico con los alumnos, la comunicación con las familias, pero también la conexión con los diferentes actores institucionales. Ante la suspensión de la presencialidad fue imposible sostener el contacto personal, debiendo utilizar la comunicación virtual como herramienta.

Utilizando la conectividad de la tecnología digital, este tipo de comunicación pasó a ser la herramienta vital que permitió generar nuevos ambientes comunicativos que, en tiempos sincrónicos y diacrónicos, permitieron sostener el vínculo entre los diferentes actores institucionales. Montalva (2020) señala que esta nueva forma de comunicación, que se desarrolla en un entorno digital, no solo crea espacios virtuales sino también instituye nuevas relaciones, en donde los emisores y los receptores "pasan a ser intérpretes de un nuevo ambiente comunicativo" (p. 71).

Estas formas comunicativas permitieron sostener los vínculos a la distancia y que las personas se mantuvieran conectadas, pero también determinaron que se fuera perdiendo "el vínculo cara a cara, que es la base del proceso comunicativo interpersonal no virtual" (Montalva, 2020, p. 72). Este tipo de comunicación obligó a optimizar destrezas, tanto comunicacionales como emocionales, priorizando lo que se busca decir. La voz y el lenguaje corporal son dos aspectos clave cuando la pantalla es la que media en el vínculo.

Cantó-Milà *et al.* (2021) afirman que, en estas formas comunicativas, el intercambio es muy diferente, pues:

no solo aparecen elementos que pueden interponer distancia, como el acceso o la familiaridad con la tecnología, sino que las dificultades para adaptarse a las dinámicas de reinterpretación de la interacción pueden resultar también en un aumento de la distancia. (p. 83)

En este sentido, el desarrollo de las competencias digitales se torna vital, porque a pesar de que esté "bien entrado el siglo XXI, la formación docente en tecnologías de la información y la comunicación supone todavía un reto tanto en la formación inicial, como en el desarrollo profesional de los docentes" (Castañeda *et al.*, 2018, p. 2).

## Clima y cultura institucional: el lugar de la comunicación interna

Barrera-Corrominas *et al.* (2011) apuntan que el clima y la cultura de una organización están comprendidos en los "activos intangibles" (p. 155) de una organización; entienden que la cultura es la base sobre la que tienen lugar las prácticas colectivas y el clima implica la interacción de esas prácticas.

Wikström (en Núñez, 2004) señala que son las actitudes, las formas de comportarse y los estados de ánimo los que singularizan una organización y describen su clima. Pero también el clima se define por las formas en que los actores institucionales se identifican con los objetivos de la comunidad en la que están insertos, por su motivación y por el vínculo con el aprendizaje.

Núñez (2004) lo define como "una cualidad supraindividual o intersubjetiva que interactúa con las cualidades de la personalidad individual de los miembros de los grupos y de la organización" (p. 30). Según las formas que predominan, se pueden identificar distintos tipos de climas (Hoy & Clover, 1986, en Barrera-Corrominas *et al.*, 2011, p. 161). En este sentido y dependiendo del tipo de liderazgo, el grado de control y la postura de los distintos actores institucionales, se pueden reconocer las siguientes categorizaciones: clima abierto, autónomo, controlado, familiar, paternal, cerrado.

El clima de una organización refiere, de este modo, a las particularidades del entorno de trabajo que son percibidas por quienes forman parte de la misma. Solo toma forma y se define como tal en las relaciones entre los diferentes miembros de una organización, por esto es fundamental la comunicación interna. Núñez (2004) señala que "el clima, como la cultura, se forman en la comunicación organizacional y, a su vez, influyen en ella" (p. 30). Este tipo de comunicación es esencial en la generación de un clima armónico que permita desarrollar las relaciones interpersonales, pero también es clave para el óptimo funcionamiento de la organización. Relaciones cordiales y positivas, en donde la confianza y el respeto predominen, conformarán el ambiente más apropiado para llevar adelante los procesos de mejora organizacional (Barrera-Corrominas *et al.*, 2011).

## Liderazgo y gestión: el lugar de la palabra en la organización

Diferentes autores (Blejmar *et al.*, 1998, Pareja, 2009) refieren al rol que la comunicación organizacional cumple dentro de una organización, considerándola como una herramienta vital en la construcción de liderazgos y por el lugar que ocupa al servicio del mismo.

Existen disímiles tipos de liderazgo; dependiendo del que predomine en una organización, serán las formas que adopte la gestión de la misma. Vinculado al problema detectado en el centro de estudios, en este artículo se abordará el concepto de liderazgo de Blejmar *et al.* (1998), "pensado como una función" (p. 1), y la clasificación según las formas que adopta el vínculo entre quienes lo desempeñan y los "seguidores". El liderazgo como función tiene como objetivo estimular los cambios en las organizaciones y lograr que perduren, así como abordar los problemas pensando colaborativamente las soluciones. En este liderazgo se pueden distinguir: el carismático, el servidor, el gerencial y el transformador.

Una organización que se encamine hacia un liderazgo transformador puede vislumbrar un cambio en su cultura, pues el propósito es apostar a un aumento de la capacidad individual y colectiva para la resolución de los problemas cotidianos. El liderazgo transformacional "se centra más en la colaboración entre las personas de la organización que en hacer que se realicen algunas tareas en particular" (Barrera-Corominas *et al.*, 2011, p. 163). Se busca fomentar estas capacidades, procurando solucionar los problemas colectivamente, haciendo énfasis en el trabajo y el aprendizaje en equipo y no solo en el líder, ya que el reto supone encaminarse hacia un liderazgo que distribuya el poder para impulsar las mejoras y consolidar los cambios.

La comunicación interna, empleada desde este tipo de liderazgo, puede convertirse en el instrumento que les permita fomentar la sinergia entre las partes, conformando comunidades de práctica entre los actores involucrados, que les faciliten alcanzar las metas que se propongan.

Blejmar (2005) manifiesta que gestionar es hacer que las cosas sucedan, buscando actuar de la mejor de las maneras sobre lo que ocurre en una organización. Así, la comunicación interna se convierte en la herramienta vital, pues a través de ella se manifiestan las ideas que se pretenden llevar a la práctica y se motiva a los actores implicados. El lenguaje, el poder de la palabra, "puede servir para incrementar las posibilidades del hacer colectivo, pero también puede ser el obstáculo, la valla que defina el malentendido, la distancia, la doble moral. Dependerá de qué espacio le asignemos y de cómo la utilicemos" (Blejmar, 2005, p. 15). Por eso es un instrumento clave de la gestión.

Reconstruir el lugar de la palabra en una organización educativa es indispensable, pero "no cualquier palabra, sino aquella que hace sentido en los otros, palabra plena de significado y lejana del vacío del lugar común" (Blejmar, 2005, p. 35). Para la gestión, la comunicación interna es un instrumento clave, pues es a través de las palabras y en el vínculo con el otro que se pueden implementar las ideas en función de los propósitos.

Recurrir a diversas estrategias comunicacionales, así como propiciar un ambiente para que se interprete lo que se busca comunicar, es vital para la gestión. Propiciar esos espacios, orientándolos desde un trabajo colaborativo y a través de una comunicación horizontal, puede ser una oportunidad para que los diferentes implicados se identifiquen e involucren con el proyecto de trabajo de la organización.

## Metodología

La intención del presente artículo es hacer foco en determinados aspectos de una investigación más amplia; abordar la propuesta metodológica supone ajustarla a esa delimitación. Describirla implica definir el paradigma desde el que se posicionó la investigadora, el método de investigación empleado, las técnicas y las herramientas utilizadas para obtener los datos, así como el método de validación para lograr la mayor fiabilidad posible.

Esta investigación se realizó desde el paradigma interpretativo-simbólico y con una perspectiva cualitativa. Este enfoque permitió abordar el fenómeno estudiado, contemplando las interpretaciones de los actores implicados en el problema, mediante distintas técnicas que posibilitaron recabar la información pertinente. Aproximarse a

la realidad desde esta mirada implica que los conceptos y las categorías emerjan en forma inductiva, al posicionarse el investigador en el lugar donde se experimenta el fenómeno que estudia para recabar los datos necesarios.

Fue el estudio de caso (Yin, 2014) el método de investigación empleado para analizar y comprender una situación problemática en el área de gestión de la educación. Dicho estudio de caso habilita al investigador a enfocarse en la singularidad y en la particularidad del caso, aplicando las técnicas apropiadas para relevar los datos que le faciliten la comprensión del problema, objeto de estudio en su contexto real.

Además de explicitar los enfoques que orientan metodológicamente la investigación, es pertinente mencionar el contexto en el que estuvo situada: la pandemia del COVID-19. La suspensión de la presencialidad en la educación, producto de esta situación, aceleró el empleo de la tecnología con diversos usos y el proceso de investigación no fue ajeno a esto. Fue imprescindible emplear los recursos tecnológicos para realizarlo, adaptando la metodología cualitativa, así como las técnicas de recolección de datos a este contexto, pues muchas veces fue imposible acceder al campo de investigación en forma presencial. Así, se transitó por el camino de la "e-investigación", al que refieren Hernán *et al.* (2020), matizando y reorientando las diferentes técnicas, así como el análisis de la información.

Las estrategias que permitieron obtener la evidencia empírica y comprender la complejidad del caso fueron varias; en este artículo nos limitaremos a abordar las que están vinculadas a los resultados en los que se pretende hacer foco (ver Tabla 1).

**Tabla 1**

*Técnicas empleadas durante la investigación*

TÉCNICA	CÓDIGO	UNIDAD DE ANÁLISIS	ACTORES INVOLUCRADOS	FECHA DE APLICACIÓN
Entrevista semiestructurada (exploratoria)	EED	2	Directora	3/5/2021
	EESD		Subdirectora	4/5/2021
Entrevista semiestructurada	EAA-EAb- EPO-EPA- ERS	5 participantes de 6 convocados	Adscriptos, POP, profesor de apoyo y referente de Sexualidad	15/6 al 2/7 del 2021
Observación no participante	ONP	1	Equipo dirección y adscriptos	24/6/2021

*Nota.* Elaborado en base a Introini (2022).

## **El primer acercamiento a la organización: técnicas de recolección de datos y análisis de la información**

Durante esta fase, la técnica empleada fue la entrevista exploratoria a la directora y a la subdirectora de la organización. La intención estaba centrada en conocer sus particularidades, las formas de organización, así como identificar la demanda. La

situación de emergencia sanitaria impidió realizar estos encuentros en el liceo, pues el ingreso de personas estaba restringido. Por este motivo, ambas entrevistas se realizaron mediadas por la tecnología, utilizando el servicio de videoconferencias de Zoom y en forma individual.

Solo dos preguntas conformaron el guion de este instrumento; con ellas se pretendía conocer la antigüedad en el centro y en el desempeño del rol, para que se focalizaran en la principal temática que atraviesa la organización en lo que a la gestión refiere. Este diseño brindó la posibilidad de ir formulando otras preguntas en el transcurso de las entrevistas, lo que permitió profundizar en la comprensión de lo dicho y lo no dicho.

Para analizar la información es imprescindible organizar los datos y reducirlos, codificar y definir las variables teniendo en cuenta el marco teórico que sustenta este caso.

Partiendo de las entrevistas exploratorias realizadas, se procedió a la reducción de la información, construyendo una matriz de datos que posibilitó diseñar el modelo de análisis. Esta herramienta permitió reflejar la situación problemática identificada, relacionándola con las dimensiones organizacionales implicadas, los actores institucionales involucrados y los posibles factores causales. De este modo, se pudo reconocer la dimensión organizacional y pedagógica como las vinculadas al problema; son las diferentes tareas que se han asignado a los actores implicados, las que no están logrando realizar como pretender para el acompañamiento de los estudiantes. Los actores identificados como directamente implicados en el problema son los dos integrantes del equipo de dirección y todos quienes forman parte del "equipo educativo" (ocho adscriptos, una psicóloga, un POP, una docente con horas de apoyo a dirección, una referente de sexualidad) e, indirectamente, los docentes del centro de estudios (Introini, 2022).

A poco de iniciada la fase diagnóstica de la investigación, se identificaron las categorías y subcategorías de análisis asociadas a la problemática elegida; se pueden clasificar como mixtas, pues surgen de la teoría y de la empiria. De este modo, como categorías se reconocieron: división de tareas, formas de conducción de los equipos de trabajo, comunicación y formas de trabajo. Para cada una de estas, a su vez, se determinaron subcategorías: pautas establecidas, reuniones de trabajo, medios de comunicación utilizados con las familias; trabajo en equipo, involucramiento, estrategias alternativas; tipos de comunicación, canales formales e informales; formas de trabajo en la pandemia y en la presencialidad (Introini, 2022). Cada una de las categorías y subcategorías fueron codificadas con un código respectivo.

## **La segunda colecta de datos: técnicas de recolección y análisis de la información**

Atravesada la primera fase de acercamiento a la organización e identificada la demanda, comienza una segunda destinada a comprender en profundidad el problema. Para esto, era imprescindible acercarse a los demás actores implicados con el tema que se está indagando.

Las técnicas de recolección de datos durante esta etapa también fueron las entrevistas semiestructuradas. Diferentes encuentros, algunos mediados por la tecnología y otros realizados en forma presencial, porque la pandemia comenzaba a dar tregua,



permitieron acceder a los relatos de algunos de los que forman parte del "equipo educativo" implicado en el acompañamiento de los alumnos.

También en esta oportunidad se diseñó un guion tentativo que orientara hacia los temas que se buscaban abordar. En primer lugar, se indagó al entrevistado para averiguar acerca de su experiencia en el desempeño del rol, en la organización y otros cargos que pudiera desempeñar; a continuación, se buscó conocer su perspectiva acerca de las debilidades y las fortalezas institucionales. Las siguientes preguntas procuraban comprender acerca de las dinámicas de trabajo y la comunicación, así como las formas de conducción de los equipos de trabajo. Por último, el entrevistado debía explicar cómo entendía que la pandemia había impactado en el desempeño de su rol.

Otra de las técnicas empleadas para ahondar en el problema, fue la observación no participante o "pasiva" (Hernández *et al.*, 2014), donde se admite que el investigador esté presente pero no participe en lo que sucede. Así el investigador puede tomar distanciamiento en relación con la realidad que busca observar, procurando no implicarse ni alterar ningún aspecto; ubicado como un espectador puede percibir acontecimientos que no podría visualizar a distancia.

También esta técnica debió adaptarse al contexto de pandemia, pues la observación no participante se aplicó en una de las reuniones de trabajo virtual entre el equipo de dirección y los adscriptos —figura clave como intermediaria entre los alumnos, las familias y los docentes—. Ciertas pautas planificadas con anticipación permitieron observar, en esta reunión realizada por Zoom, determinadas circunstancias vinculadas a las categorías de análisis antes explicitadas.

La combinación de procedimientos y técnicas permite triangular la información, procedimiento para validar la investigación cualitativa, pues facilita lograr la fiabilidad de los datos. Durante la fase exploratoria, la triangulación realizada fue la de datos-personal, a partir de las entrevistas semiestructuradas efectuadas a las dos integrantes del equipo de dirección. En la segunda etapa, los procedimientos fueron: el de la triangulación intra-método —pues se aplicaron otras entrevistas semiestructuradas a otros de los actores implicados en el problema— y el de entre métodos —al aplicar la observación no participante en una reunión de trabajo— (Introini, 2022).

La utilización de diferentes analizadores permitió profundizar en la comprensión del problema. Con la intención de sumergirse en las lógicas internas de la organización, el empleado fue el modelo del Iceberg (Schein, 1988), que permite analizar la cultura organizacional atravesando tres niveles que facilitan al investigador adentrarse desde lo más visible, traspasando las prioridades y llegar a desentrañar lo subyacente de la cultura institucional.

Otro de los analizadores aplicados fue el árbol de problemas (Aldunate & Córdoba, 2011); permitió indagar en las raíces y en los efectos que se pueden experimentar como consecuencia de no resolver el problema detectado. Asimismo, posibilita evidenciar la jerarquía de los problemas detectados, así como las relaciones que pueden existir entre ellos, favoreciendo la visualización del problema central y los que pueden estar asociados. Este analizador recoge la opinión de los involucrados con la situación, articulándose con la mirada del investigador. De este modo, se podrá reflejar la singularidad de la organización, aspecto clave en la planificación del plan de mejora. Asimismo, como refieren Aldunate & Córdoba (2011), es vital en este proceso acordar con la comunidad educativa cuál es el problema que entienden necesario resolver.

## **El plan de mejora: identificando los medios para la solución deseada**

Diseñar el plan de mejora implica identificar los medios para la solución deseada (Introini, 2022). En este proceso el árbol de objetivos (Aldunate & Córdoba, 2011) es esencial, dado que se permite identificar el objetivo general y los específicos, las posibles acciones a ejecutar, las metas a alcanzar y el impacto para la organización. El punto de partida para el diseño de este analizador es el árbol de problemas, pues “todo lo negativo se convertirá en positivo, como tocado por una varita mágica, como si se revelara el negativo de una fotografía” (Aldunate & Córdoba, 2011, p. 53). Cada aspecto del árbol de problemas se transformará en afirmaciones positivas, respetando el investigador la relación causal entre los dos analizadores para lograr la concordancia de todas las partes; de este modo, el problema se convierte en el objetivo general, las causas en los medios —actividades y acciones— que posibiliten la solución a la que se aspira y los efectos negativos en los fines —impactos y metas— a los que se puede llegar.

## **Resultados**

La realización del diagnóstico en la organización educativa atravesó diferentes fases. Estas permitieron desentrañar el problema manifestado como demanda por la directora y luego esclarecerlo en una segunda fase de comprensión del mismo, incorporando la visión de los demás actores implicados. También durante el plan de mejora emergen otros resultados que aportan a la investigación.

Los resultados se estructuran siguiendo estas diferentes fases de la investigación.

### **El primer acercamiento a la organización: la construcción del problema**

La entrevista exploratoria realizada a la directora del centro educativo permite iniciar el proceso de evaluación diagnóstica; así se pretende detectar aquellas situaciones que, desde su perspectiva, los están afectando. Esto supone el primer acercamiento a la organización y, sustentado en la teoría, comienza la construcción del problema a partir de la demanda por ella explicitada.

Además de esta entrevista, la realizada a la subdirectora del centro permitió, una vez identificada la demanda, el aporte de otros elementos que posibilitaron el diseño de un modelo de análisis para reconocer el problema e identificar las dimensiones vinculadas al mismo, así como los actores institucionales involucrados y los posibles factores causales (Introini, 2022).

La cuestión central planteada por la directora y a la que también refiere la subdirectora, es el acompañamiento de los alumnos, sobre todo los de mayor vulnerabilidad; vinculado a esto, los procedimientos que se han pautado para realizarlo. Surge de las evidencias que este es uno de los principales propósitos de la organización, sobre todo porque es el segundo año afectado por el COVID-19, que limitó la asistencia a clases presenciales por períodos prolongados.

La dirección entiende que existen "fallas" (EED2:7) de organización interna, que perjudican el esfuerzo realizado para cumplir con el propósito explicitado. Esas "fallas" están relacionadas a ciertas formas de trabajo que han sido pautadas, en diferentes reuniones, entre los actores institucionales implicados en el acompañamiento y no son realizadas como se espera. Lo que se pretende es que, ante un problema que esté afectando a un alumno y que exceda la capacidad del adscripto referente de resolverlo solo, se ponga en marcha el procedimiento pautado: "una cadena de mails" (EED2:3). La intención es que los diferentes actores involucrados tomen conocimiento de lo que sucede y que se activen, desde los diferentes roles, las acciones a realizar. Primeramente, se debe dirigir el correo electrónico al equipo de dirección, explicitando la problemática que está perjudicando al alumno en su proceso de aprendizaje; desde allí es orientado al "actor institucional que nosotras consideramos que debería hacerle un seguimiento o intervención" (EED2:7). Los adscriptos, la psicóloga institucional, el POP, la referente de sexualidad y una docente con horas de apoyo a dirección son los implicados en este proceso.

En la entrevista exploratoria se manifiesta que es este procedimiento el que "falla"; la directora afirma: "muchas veces nos falla la cadena de adscriptos" (EED2:7), "tenemos adscriptos que jamás nos derivan un caso" (EED2:7). También surge que algunos adscriptos lo comienzan y el actor al que se le deriva el caso interrumpe la cadena. De este modo, el procedimiento pautado no logra cumplir con el propósito que se proponen, muchas veces porque los implicados no se comunican por los canales establecidos para hacerlo: "no lee los mails, no lee WhatsApp", "no maneja correos electrónicos y, por lo tanto, no podemos contar con ella para esto" (EED5:4,5).

De la entrevista realizada a la subdirectora se desprende que el corte repentino de la presencialidad, producto de la emergencia sanitaria provocada por la pandemia, complicó la posibilidad de organizarse y tener tiempo suficiente para ajustar determinados mecanismos de funcionamiento. Vinculado a esto, expresa: "Se cortó la presencialidad de un día al otro, sin período de conocimiento... tuvimos tres semanas de clase y... para afuera... no logramos de verdad aceptar formas de trabajo" (EESD4:1).

La pandemia contribuyó a visibilizar aún más esta problemática de comunicación, pues la virtualidad se impuso como un imperativo ineludible; pero no por esto debe suponerse que antes no los afectaba. En este sentido, la directora refiere que "incluso en la presencialidad es peor... porque como que hay una sensación de que hice... se hace menos visible si la persona hizo la intervención o no" (EED4:3). El escenario de la virtualidad exige otras formas: "Tiene que figurar algún tipo de documento, ya sea un audio de WhatsApp... o un email" (EED4:3).

## **La segunda colecta de datos: comprensión del problema**

En la segunda fase del diagnóstico, que procuraba comprender el problema, se indagó a los demás involucrados, así como también se emplearon diferentes analizadores que permitieron clarificarlo aún más.

Uno de los resultados que surge de las evidencias, en esta fase, es que el equipo de dirección es quien determina los procesos para el acompañamiento de los alumnos en su proceso de aprendizaje. Asimismo, se constata que estas surgen de reuniones de trabajo que se realizan con poca frecuencia, pues si bien están planificadas en un cronograma previo, queda evidenciado, que no siempre las pueden concretar en los

tiempos deseados: "Nos juntamos un jueves por mes... a veces nos juntamos y a veces no... surge algo y los encuentros no se concretan" (EAb 2:5,6).

Los resultados obtenidos de las diversas técnicas muestran, también, que estas reuniones son limitadas a algunos de los actores involucrados en ese acompañamiento (Introini, 2022). No todos los integrantes del "equipo educativo" son convocados a participar: "Las reuniones son de adscripción con dirección" (EAa6:2). Esta singularidad genera inconvenientes en el desempeño de los roles: "Se nos pierden totalmente porque no tienen claro qué función cumplir, o no quieren cumplir la función que tienen pautada" (EED6:1).

Para dejar registro de todo lo trabajado en estas reuniones e informar a los demás implicados que no están convocados a participar, se emplea el correo electrónico y el WhatsApp: "La mayoría de la información transita por WhatsApp, intercambio de mails" (EPO2:3). En este procedimiento se encuentran dificultades en parte de los actores institucionales, pues no todos leen los mails, porque no manejan el correo electrónico, y tampoco los mensajes de WhatsApp. Al no lograr la comunicación por estos canales establecidos y no participar de las reuniones, gran parte de la información se pierde y lo pautado no se lleva a la práctica.

La comunicación atraviesa las reuniones de trabajo; como resultado surge que, en quienes conforman el "equipo educativo", predomina un tipo de comunicación vertical. Esto también emerge de la observación no participante en una de esas reuniones, pues la comunicación que prevalece, prácticamente durante todo el transcurso de la misma, es la vertical descendente, en el sentido que le asignan algunos autores (Núñez, 2004; Robbins & Judge, 2009) a los mensajes que se transmiten desde la jerarquía hacia los subalternos.

El manejo y el control de la reunión queda centrada en uno de los actores, generando pocas oportunidades de que los demás participen activamente; de este modo, lejos de aportar sus ideas para pensar juntos las posibles formas de acompañar a los alumnos, los actores involucrados escuchan lo que entienden como una serie de órdenes. Esto se percibe en la observación de la reunión de trabajo, en la que se evidencia mayormente un clima de trabajo controlado (Hoy & Clover, 1986) que, pretendiendo darle prioridad al rendimiento de los diferentes actores involucrados, pierde de vista la posibilidad de contemplar las necesidades del grupo. Esto determina que se vaya generando cierta desidia para plantear nuevas alternativas ante los diferentes intentos de hacerlo que no han sido contemplados.

Surge de las evidencias, también, que esta comunicación interna que pretende ser fluida a través de los canales mencionados muchas veces desplaza los encuentros directos, cara a cara, con el otro: "Muchas veces esas instancias presenciales se subestiman" (EAb4:5), porque se "usa mucho el WhatsApp, es un exceso y ahora es WhatsApp y correo" (EAb4:5). Esto lleva a que aun estando en el centro educativo "te enterás de cosas por el correo" (EAb4:7). Priorizar la comunicación por estas vías, relegando muchas veces los encuentros cara a cara, no favorece el trabajo en equipo y conspira en contra de lograr un mayor involucramiento de parte de los actores implicados en el principal propósito que pretenden alcanzar.

El análisis de las entrevistas realizadas durante esta fase permite dilucidar ciertas características en las formas de trabajo, que dan cuenta de una cultura balcanizada — al decir de Bolívar (1993)— en esta organización. Si bien surge la existencia de trabajo en equipo, también queda claro que esto solo sucede en determinados subgrupos

conformados; entre los adscriptos logran trabajar de este modo, pero entre los otros integrantes del equipo educativo se constata mayor debilidad en este sentido. Predominan, de este modo, pequeños subgrupos que se vinculan por la tarea que desempeñan y por afinidad; esto no les posibilita trabajar en equipo para acompañar a los alumnos en sus procesos de aprendizaje.

El estilo de trabajo que prevalece en las reuniones tampoco favorece las tareas en equipo, pues el énfasis está puesto en el quehacer que corresponde a cada uno de los actores, orientando más hacia una división de tareas que a un trabajo en forma colaborativa. Las dificultades para trabajar en equipo, rasgo que surge de las evidencias y que subyace en la cultura institucional, son reforzadas por estos mecanismos; el trabajo individual es el que predomina, excepto en algunos subgrupos.

Las formas adoptadas en la comunicación y en las reuniones de trabajo, tampoco favorecen un mayor compromiso de los implicados con respecto a las tareas que, según su rol, deben realizar. Si bien los resultados muestran consenso entre los más recientemente incorporados en el sentido de que todos desempeñan su labor con compromiso, esta perspectiva es diferente cuando las voces de los más experimentados son las que se expresan. Desde su visión, "no todos cumplen con las tareas... lo que genera son inconstancias... no se da una continuidad en los acompañamientos" (EAb6:1).

## **El plan de mejora: la planificación del cambio**

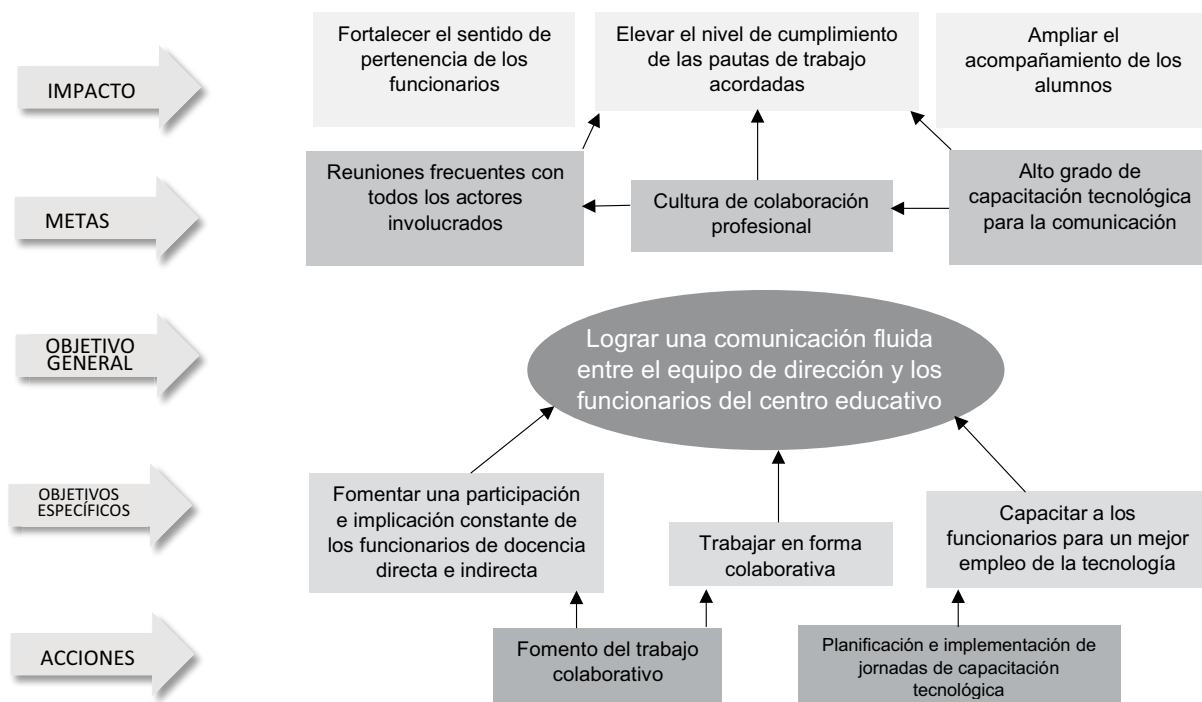
Al finalizar la etapa de diagnóstico, se presentan las conclusiones al centro y se establecen los acuerdos para la planificación del plan de mejora organizacional. Identificado el posible equipo impulsor del mismo y en acuerdo con la dirección, comienza la planificación de las reuniones, en donde se delimitan los objetivos, así como las posibles acciones que se podrían emprender para la mejora deseada. Este equipo quedó integrado por la subdirectora, una adscripta —con experiencia en el cargo y antigüedad en este centro— y la docente con horas de apoyo a la dirección. Su rol es clave no solo en el diseño del plan, sino también en su promoción entre los demás actores institucionales.

El asesor, ubicado desde la colaboración (Murillo, 2004), también forma parte de este equipo impulsor. Como uno más entre los actores implicados, desde su rol procura capitalizar las acciones que impulsen y dirijan la organización hacia el cambio que se pretende (Gairín, 2007).

Concebir este plan, impulsa a diseñar una herramienta de análisis imprescindible: el árbol de objetivos (véase Figura 1), con el que se pretende hacer visibles los medios para la solución a la que se aspira: lograr una comunicación fluida entre el equipo de dirección y los funcionarios de la organización (Introini, 2022). Asimismo, quedan evidenciados los objetivos específicos y las acciones que se pueden poner en práctica para lograrlos, así como las metas y los impactos deseados.

**Figura 1**

Árbol de objetivos: resultados



Nota. Introini (2022, p. 105).

La implementación del plan de mejora persigue determinados objetivos: el más relevante es alcanzar una comunicación fluida entre el equipo de dirección y el equipo educativo que les facilite cumplir con su principal propósito, así como progresar en la organización interna, el clima institucional y lograr mayor involucramiento de los funcionarios.

Además de ese objetivo general, se acordaron los específicos: fomentar una participación e implicación constante del equipo de trabajo, consolidando el trabajo colaborativo, crear un nuevo protocolo de comunicación en forma conjunta y actualizar a los funcionarios en el empleo de las TIC. Estos propósitos y las acciones que se planifican para alcanzarlos también podrían colaborar en modificar los esquemas de trabajo individual que predominan, al procurar que todo el equipo de trabajo participe y se sienta implicado en el cambio. En este sentido, la meta planteada es que durante la ejecución del plan o al culminarlo, el 95 % del equipo educativo trabaje en forma colaborativa junto al equipo de dirección.

Las líneas de acción acordadas tienen como objetivo superar el obstáculo que se interpone para alcanzar sus propósitos; en este sentido, las acciones procuran lograr fluidez en la comunicación entre el equipo de dirección y los actores implicados para acompañar a los alumnos.

Por esto se incluyen cambios en las reuniones de coordinación del equipo de trabajo (Introini, 2022), proponiendo que se realicen con una frecuencia semanal y que se convoque a todo el equipo educativo, así como la elaboración de una agenda previa con responsables de ejecutar los acuerdos alcanzados y un documento de registro de los mismos. Esto les permitiría mayor involucramiento y compromiso, sobre todo de los actores que quedan al margen de estas reuniones.

Otra acción propuesta consiste en la realización de reuniones de trabajo entre todos los actores mencionados, con la finalidad de construir colaborativamente un nuevo protocolo de comunicación, que les posibilite realizar el seguimiento de los alumnos en forma más eficaz. Formar parte de esta construcción podría colaborar en la apropiación del mismo, promoviendo mayor cumplimiento, así como afianzar los vínculos entre ellos y superar las formas de trabajo individual.

Por último, se propone la realización de jornadas de actualización en TIC, que serían planificadas durante el último mes del año lectivo y se llevarían a cabo en febrero, previo al inicio de los cursos. Desde la planificación hasta su ejecución, es necesario el trabajo conjunto de todos los involucrados.

La proyección del cambio, a través del plan de mejora organizacional, está orientada hacia el objetivo general que busca alcanzar una comunicación fluida entre el equipo de dirección y los funcionarios de la organización. Las actividades propuestas para alcanzarlo también buscan promover mayor participación y compromiso, impulsando el cambio hacia una cultura de colaboración profesional, que posibilite modificar los esquemas de trabajo predominantemente individuales. Diferentes autores (Bolívar, 1993; Escalante *et al.*, 2009; Farfán & Reyes, 2017; Gairín & Rodríguez, 2011) sostienen que, al fomentar el trabajo en equipo, esta cultura permite el fortalecimiento del sentido de pertenencia, se logra mayor unidad de acción y se obtiene una visión común de hacia dónde dirigirse como comunidad educativa.

## Conclusiones

La comunicación interna, centro neurálgico de toda organización, involucra muchos aspectos de la vida institucional. Es imprescindible partir de este supuesto, porque comunicarse con mayor fluidez permitiría llegar a acuerdos para alcanzar los objetivos y metas propuestos. Por esto es necesario visualizarla como una herramienta imprescindible, que posibilitaría superar muchas de las dificultades que atraviesa la organización educativa seleccionada.

Esta investigación permitió concluir que existen algunos funcionarios que no se sienten parte del equipo de trabajo, lo que repercute negativamente en su involucramiento, así como en el desempeño de su rol (Introini, 2022), afectando el acompañamiento de los alumnos. Concebir la comunicación interna como instrumento para superar esta dificultad permitiría alcanzar, también, al decir de Rivera (2005), la sinergia de las partes, clave para la transformación de esta organización, pues posibilita estar alineados con los propósitos que persiguen e identificarse con el cambio deseado.

Iniciar un recorrido que les permita modificar determinados aspectos de la comunicación interna tendría un impacto en muchas de las formas de trabajo y esto repercutiría favorablemente para la construcción de sentidos posibles en el acompañamiento de los aprendizajes. Lograr la sinergia de las partes trabajando colaborativamente, acordando estrategias e implementándolas, comprometiéndolas a los diferentes involucrados, los ayudaría a cumplir con el propósito que como organización se proponen: acompañar los aprendizajes de los alumnos para favorecerlos.

En este proceso también resultaría beneficioso generar espacios reales de construcción colaborativa que, trabajando en equipo, les permitan pensar nuevas

estrategias para acompañar a los alumnos. El trabajo colaborativo puede favorecer otro clima organizacional (Escalante *et al.*, 2009), ayudando a definir el norte deseado, así como el camino que podrían recorrer para alcanzarlo, pero también brindaría la posibilidad de superar los esquemas de trabajo individual que prevalecen. Crear colaborativamente nuevos protocolos de comunicación, teniendo oportunidades reales de sugerir alternativas a la del equipo de dirección, permitiría que se puedan apropiar de los mismos y ponerlos en práctica.

Orientarse hacia la colaboración posibilitaría, también, modificar el tipo de comunicación interna que predomina en el centro, pues como señalan Escalante *et al.* (2009), trabajar de este modo torna más viable la comunicación transversal, en donde el diálogo logre acuerdos que sean realmente ejecutados, ayude a resolver posibles conflictos, genere confianza y armonía entre las partes.

Apostar a que los actores involucrados trabajen colaborativamente, impulsando y sosteniendo en el tiempo los cambios necesarios para la organización, forma parte de la construcción de una cultura de colaboración profesional. Para esto es esencial transitar hacia un liderazgo transformador (Blejmar, 2005), que permita dar voz a todos los actores institucionales y, de esta manera, evitar centralizar las decisiones en la dirección del centro de estudios. Comenzar este proceso les permitirá centrarse más en la colaboración que en la distribución de las tareas a realizar, potenciando las capacidades individuales y las del colectivo.

Se concluye que la comunicación, desde la perspectiva que es abordada en esta comunidad educativa, se ha ido convirtiendo en un obstáculo que provoca malentendidos, genera distancia entre los diferentes actores y les impide lograr las metas propuestas.

Encaminarla hacia otras formas que permitan construir con los otros entendimientos comunes sobre determinados aspectos propiciará la construcción de sentidos posibles para acompañar los aprendizajes y, de este modo, favorecerlos.

#### **Notas:**

#### **Aprobación final del artículo:**

Dra. Andrea Tejera Techera, Dra. Mariela Questa-Torterolo y Dra. Claudia Caberera Borges, editoras invitadas del monográfico.

#### **Contribución de autoría:**

La concepción del trabajo científico fue realizada por Elizabeth Introini Elissalde. La recolección, interpretación y análisis de datos estuvo a cargo de Elizabeth Introini Elissalde y la redacción del manuscrito también. La autora revisó y aprobó el contenido final.

## **Referencias**

- ALDUNATE, E., & CÓRDOBA, J. (2011). *Formulación de programas con la metodología del marco lógico*. CEPAL.
- ANDRADE, H. (2009). Definición y alcance de la comunicación organizacional. En C. Fernández Collado (Coord.), *La comunicación en las organizaciones* (pp. 11-17). Trillas.



- BARRERA-COROMINAS, A., BENGUA, M., GUEDES DE REZENDE, C., RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D., TEJERA, A., & VÁZQUEZ, M. (2011). *Clima organizativo y liderazgo. La dirección de centros educativos en Iberoamérica, reflexiones y experiencias*. Santillana.
- BLEJMAR, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Noveduc.
- BLEJMAR, B., NIRENBERG, O., & PERRONE, N. (1998). *La juventud y el liderazgo transformador. Conceptos y estrategias en mundos inciertos y turbulentos*. Kellogg.
- BOLÍVAR, A. (1993). Culturas profesionales en la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 68-72.
- CANTÓ-MILÀ, N., GONZÁLEZ, I., MARTÍNEZ, R., MONCUNILL, M., & SEEBACH, S. (2021). Distanciamiento social y COVID-19. Distancias y proximidades desde una perspectiva relacional. *Revista de Estudios Sociales*, 78, 75-92. <https://doi.org/10.7440/res78.2021.05>
- CASTAÑEDA, L., ESTEVE, F., & ADELL, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *RED*, 18(56), 1-10.
- ESCALANTE, J., OLIVAREZ, J., ABRAHAM, J., VILLA, M., ARANDA, M., & SEGUNDO, M. (2009). *Modelo de gestión educativa estratégica*. Secretaría de Educación Pública.
- FARFÁN, M., & REYES, I. (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28(73), 45-61.
- FERNÁNDEZ COLLADO, C. (2009). *La comunicación en las organizaciones*. Trillas.
- GAIRÍN, J. (2007, noviembre). *Aspectos institucionales de la orientación*. Congreso Internacional de Orientación educativa y profesional, Castellón, España.
- GAIRÍN, J., & RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D. (2011). Cambio y mejora en las instituciones educativas. *Educar*, 47(1), 31-50.
- HERNÁN, M., LINEROS, C., & RUIZ, A. (2020). Cómo adaptar una investigación cualitativa a contextos de confinamiento. *Gaceta Sanitaria*, 35(3), 298-301.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., BAPTISTA, M., MENÉNDEZ, S., & MENDOZA, C. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- INTROINI, E. (2022). *La comunicación organizacional: buscando la sinergia de las partes en un liceo público de Montevideo*. [Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay]. Sistema de Bibliotecas de la Universidad ORT Uruguay.
- MONTALVA, A. (2020). Los desafíos de la comunicación virtual en tiempos de pandemia. *Cultura*, 34. <https://doi.org/10.24265/cultura.2020.v34.05>
- MURILLO, P. (2004). Hacia la construcción de un nuevo modelo de asesoramiento-supervisión. *Educare*, 8, 44-57.
- NÚÑEZ, I. (2004). La gestión de la información, el conocimiento, la inteligencia y el aprendizaje organizacional desde una perspectiva socio-psicológica. *ACIMED*, 12(3).

- PAPIC, K. (2019). Los tipos de comunicación organizacional interna en establecimientos educacionales municipalizados en Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(1), 63-83. <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2881>
- PAREJA, J. (2009). Liderazgo y conflicto en las organizaciones educativas. *Revista Ensayos*, 12(1), 137-152.
- RESTREPO, M. (2020). La comunicación no es lo que parece. Una relectura de fondo. *Inmediaciones de la Comunicación*, 15(2), 27-41. <https://doi.org/10.18861/ic.2020.15.2.3008>
- RIVERA, A., ROJAS, L., RAMÍREZ, F., & ÁLVAREZ, T. (2005). La comunicación como herramienta de gestión organizacional. *Revista NEGOTIUM*, 1(2), 32-48.
- ROBBINS, S., & JUDGE, T. (2009). *Comportamiento organizacional*. Pearson Educación.
- SCHEIN, E. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo. Una visión dinámica*. Plaza & Janés.
- YIN, R. (2014). *Case study research: design and methods*. Sage publications.

# Gestión democrática en la reglamentación educacional en Brasil: avances y estancamientos

Democratic management in educational standardization in Brazil: advances and impasses

Gestão democrática na normatização educacional aplicado a um centro de educação tecnológica do Brasil: avanços e impasses

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.especial.3327>

**Andréia Vicência Vitor Alves**

Universidade Federal da Grande Dourados

Brasil

[andreiaalves@ufgd.edu.br](mailto:andreiaalves@ufgd.edu.br)

ORCID: 0000-0002-5179-4053

## Resumen

Considerando que la gestión democrática de la educación es importante para la cualificación de la educación, por llevar a la formación humana orientada a la emancipación de los involucrados y a la transformación de las relaciones, este estudio busca comprender cómo la gestión democrática de la educación está siendo presentada en la legislación educativa nacional brasileña, a partir de la Constitución Federal de 1988. Para esto, la investigación cualitativa, a través de la documentación, llegó a la conclusión de que la democratización de la gestión educativa ganó centralidad en la educación brasileña en la década de 1980, siendo reglamentada y materializada a partir de 1988, con la introducción del principio de la gestión democrática en forma de Ley en la Constitución Federal de 1988, y reafirmada en el reglamento posterior. Esto constituye un avance importante, pues establece la gestión democrática como el concepto que debe estar vigente en la educación brasileña. Sin embargo, no define cómo debe implementarse esta gestión y, además, la presenta asociada a la planificación estratégica, a criterios de mérito y desempeño educativo, así como a la búsqueda de resultados educativos en el PNE (2014-2024).

**Palabras clave:**

gestión democrática, gerencialismo, política educativa, educación básica, Brasil

**Recibido:** 03/08/22

**Aprobado:** 14/09/22

**Cómo citar:**

Alves, A. V. V. (2023).

Gestión democrática en la reglamentación educacional en Brasil: avances y estancamientos.

*Cuadernos de Investigación Educativa*, [Número especial].

<https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.especial.3327>

## Abstract

Education qualification can be considered important for the democratic management of education, since it has in mind a human development aimed at not only the emancipation of those involved in it but also the transformation of relationships. This study seeks to understand how the democratic management of education has been presented in the Brazilian national educational legislation, starting with the Federal Constitution of 1988. Therefore, the qualitative research, carried out with documentary research, reached the conclusion that the democratization of educational management achieved centrality in Brazilian education in the 1980s, being standardized and materialized in 1988, with the introduction of the democratic management principle in the form of the Law in the 1988 Federal Constitution, and reaffirmed in the subsequent regulation. It consists of important progress, as it establishes democratic management as the concept that must prevail in Brazilian education. However, it does not define how this management should be implemented. Also, it presents the concept associated with strategic planning, merit criteria, educational performance, and the search for educational results in the PNE (2014-2024).

## Resumo

Considerando a gestão democrática da educação importante para a qualificação da educação por ter em vista uma formação humana, voltada para a emancipação dos envolvidos e a transformação das relações, este estudo busca compreender como a gestão democrática da educação vem sendo apresentada na legislação educacional nacional brasileira, a partir da Constituição Federal de 1988. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa, por meio da documental, chegando a conclusão de que a democratização da gestão educacional ganhou centralidade na educação brasileira nos anos de 1980, sendo normatizada e materializada a partir de 1988, com a introdução do princípio gestão democrática na forma da Lei na Constituição Federal de 1988, e reafirmada na normatização subsequente. Este é um avanço importante, pois estabelece a gestão democrática como a concepção que deve vigorar na educação brasileira. Contudo, não define como essa gestão deve ser implementada e, ainda, a apresenta associada a planejamento estratégico, a critérios de mérito e desempenho educacional e a busca por resultados educacionais no PNE (2014-2024).

### Keywords:

democratic management, managerialism, educational policy, basic education, Brazil.

### Palavras-chave:

gestão democrática, gerencialismo, política educacional, educação básica, Brasil.

## Introducción

La gestión educativa ha sido considerada el tema de los estudios sistematizados en educación en Brasil desde la década de 1930, sin embargo, su producción hasta 1980 fue muy insípida y en construcción, porque no había hasta entonces condiciones históricas para la construcción teórica sobre esta gestión.

A mediados de la década de 1930, estos estudios aún se estaban iniciando, lo que se debe al hecho de que actualmente no había cursos de capacitación de directores, asesores docentes e inspectores, así como cátedras de gestión escolar en el nivel superior.

En la práctica, según Paro (1985), en la gestión educativa solo prevalecían los mecanismos más adecuadamente gestionados, relacionados con el control gerencial del trabajo de los demás, ya que en la vida cotidiana de la escuela había un aumento significativo de normas y reglamentos, con atribuciones meramente burocráticas, que no coincidían con la realidad y no eran apropiadas para resolver los problemas de la escuela.

La gestión educativa tenía carácter técnico y estaba enfocada en el cumplimiento de la legislación educativa y del Estado. El director de la escuela tenía una gran cantidad de atribuciones burocráticas de los órganos superiores del sistema educativo (leyes, pareceres, resoluciones, ordenanzas, reglamentos, determinaciones, etc.) para ser implementadas en la escuela, ya que era el responsable último de las acciones desarrolladas y la administración de estas, siendo secundarios los problemas pedagógicos y financieros de la vida cotidiana escolar.

Según Anísio Teixeira (1961), hasta 1960, casi no había directores educativos en Brasil y los que existían no estaban preparados para esta función, porque hasta entonces las escuelas eran pequeñas y el maestro desempeñaba la función de enseñar y administrar, y la gestión educativa era casi inexistente.

El papel del gestor educativo se recogería en las actividades del profesor, que son la función de administrar la clase misma; la función de planificar el trabajo y de guiar la enseñanza. Si el profesor es competente, la gestión se vuelve insignificante (Anísio Teixeira, 1961).

Esta realidad comenzó a cambiar en la década de 1950, ya que comenzaban a existir problemas escolares causados por el inicio de la institución de una educación de masas, con grandes sistemas educativos. Así, el estudio sobre la gestión y la preparación de los gerentes se hizo necesario, debido tanto a permitir la organización de la enseñanza que estaba en rápido desarrollo, como a la organización de la práctica de los maestros y la creación de la conciencia profesional necesaria (Anísio Teixeira, 1961).

El director debe desempeñar las tres funciones mencionadas anteriormente, que en ese momento eran responsabilidad del maestro en las pequeñas escuelas que hasta entonces existían, y trabajar para que los métodos y procesos de enseñanza proporcionen cada vez más eficiencia en la enseñanza.

Para ello, Anísio Teixeira (1961) señala la necesidad de formar al director de la escuela y a la organización de la escuela para ofrecer una educación de calidad, dada la nueva organización de la sociedad y una mayor demanda de atención educativa

a la población, con escuelas más grandes y con necesidades diferenciadas de las escuelas pequeñas.

La reforma educativa introducida por la Ley de Directrices y Bases de la Educación, Ley n.º 4.024, de 1961 (LDB/1961), presentó prácticas sobre la autonomía de la escuela, la libertad docente en cuanto a programación, evaluación de estudiantes, etcétera, que, según Alonso (1976), no se materializó en la escuela por la incapacidad de la escuela para administrar y definir un regimiento propio y adaptado a sus necesidades reales.

Los administradores escolares han actuado hasta ahora principalmente como ejecutores de leyes y estándares de enseñanza, ya que la legislación educativa ha sido vista durante mucho tiempo como el apoyo de la acción administrativa por excelencia, según Alonso (1976) "basta, pues, con que el administrador la conozca para saber actuar" (p. 38).

Al igual que Anísio Teixeira (1965), Alonso (1976) señala que la política educativa brasileña presentaba perspectivas muy centralizadoras, que se encontraban con meras formalidades abstractas propuestas para una situación general amplia y desconocida.

Sin embargo, según el autor, esto había ido cambiando en los últimos años, ya que la tendencia, a mediados de la década de 1970, era aumentar la responsabilidad de los elementos más cercanos a la situación escolar, permitiéndoles tener mayor autonomía y autoridad, con el fin de satisfacer las necesidades reales de la escuela y proporcionar la adecuación de las medidas adoptadas a la situación peculiar de esa realidad escolar, de una acción cooperativa. El énfasis en aspectos particulares del proceso educativo, en detrimento de sus implicaciones generales, se está convirtiendo en una tendencia en la educación.

Durante este período, hubo una convergencia en la elección de directores y la introducción de órganos colegiados en las instituciones educativas, en forma de consejos (entre ellos, el Consejo Federal de Educación y los Consejos Estatales de Educación) y juntas o comités permanentes, con funciones resolutorias, o simplemente consultivas, para el asesoramiento de los órganos del poder ejecutivo, entre ellos la Asociación de Padres y Maestros (APM) y el Consejo General de Estudiantes, de manera que en esta última habría la participación de los alumnos en los órganos auxiliares de la administración.

La política educativa en Brasil había venido presentando como centralidad la modernización administrativa del sistema, con el fin de seguir la evolución técnica y económica de la sociedad, ajustando la educación a la sociedad (Arroyo, 1979).

Con este fin, se llevó a cabo la renovación de las estructuras administrativas del sistema (métodos, organización y funcionamiento del sistema escolar), preparando especialistas en administración educativa e introduciendo en la administración escolar modelos y métodos de administración de empresas.

Para Arroyo (1970), las propuestas de democratización de la administración de la educación se opondrían a las tendencias que predominarían en la década de 1970, ya que las propuestas de democratización tendrían por objeto crear mecanismos políticos que apuntaría a una mayor participación de sectores de la sociedad "en la definición de políticas, en la administración y planificación del sistema educativo" (p. 46), entre ellas la participación y el control por parte de la opinión pública de los padres, asociaciones, partidos, grupos religiosos, intelectuales.

Y, por lo tanto, en 1988, el principio constitucional Gestión democrática en la forma de la ley se introdujo en la Constitución Federal de 1988 (Brasil, 1988), con la inclusión de la gestión en la legislación educativa, y a partir de entonces el tema se estudia repetidamente en la educación brasileña.

Dicha gestión es vista como un factor importante para la calificación de la educación, ya que apunta a una formación humana, centrada en la emancipación de los involucrados y la transformación de las relaciones, constituyendo, según Dourado (2007), una lucha política y pedagógica.

Normativamente, sigue siendo el modelo de gestión para materializarse en las instituciones educativas de Brasil. Entones, en este estudio, buscamos aprehender cómo se ha presentado en la legislación educativa nacional brasileña, buscando resaltar sus avances y detenciones.

## Metodología

Este estudio es cualitativo, utilizando análisis documental. La investigación cualitativa permite describir, analizar, comprender y clasificar los procesos dinámicos de los grupos sociales, además de contribuir a la comprensión de las especificidades de la acción de los individuos (Richardson, 2008).

El análisis documental, según Bardin (1977), consiste en el análisis de varios documentos que no fueron producidos por el investigador, es decir, documentos sobre políticas, regulaciones, planos, proyectos, cartas, obras literarias, películas, fotos, formas de bases de datos que componen datos secundarios, entre otros, investigaciones preexistentes.

Y, para esta investigación, se utilizaron documentos oficiales como fuentes que corresponden a la normativa nacional vigente que abarca la gestión educativa: la Constitución Federal de 1988; Ley n.º 9.394 (LDB/1996); Ley n.º 10.172; Ley N° 13.005; Documento de referencia de la Conferencia Nacional de Educación (Conae). También utilizamos fuentes bibliográficas seleccionadas en el campo de la educación brasileña que abarcan políticas educativas, gestión democrática y gestión gerencial.

## Resultados

Según las palabras de Tarah (1994), en la década de 1980, la educación brasileña atravesaba una situación crítica, siendo considerados los principales factores para el clientelismo, la falta de recursos para la educación, la centralización de las decisiones en el ámbito federal, la burocratización del sistema educativo, la falta de participación de la comunidad y de los profesionales de la educación en las decisiones educativas y en la gestión del sistema, y la privatización.

Para la resolución de dicha crisis, durante el período de apertura política, se estableció una agenda para la reforma del sector educativo con la formulación de propuestas por parte de los actores sociales involucrados con el sistema de educación pública en el país, que apuntaron a la democratización de la educación. Entre 1980 y 1986 se celebraron el Foro Nacional para la Educación de las Entidades en Defensa de la

Educación Pública y Gratuita y cuatro Conferencias Brasileñas sobre Educación, en las que los educadores participaron en el proceso de formulación de esta agenda.

Entre los puntos que pasaron a formar parte de la agenda de reformas, según Tarah (1994, p. 111), destacan:

ampliación de los recursos para la educación; b) priorización de la educación básica; c) reafirmación, expansión a todos los niveles de enseñanza del principio de gratuidad; d) adaptaciones pedagógicas; e) integración de la educación con otras acciones sociales, dirigidas a una clientela específica; f) descentralización de las políticas educativas; y g) democratización de la gestión del sistema educativo, asegurando la participación de la comunidad y de los profesionales del área en los procesos de toma de decisiones y en el control del sistema.

Esta agenda, considerada por el autor de carácter democratizador, buscaba el acceso a una educación pública básica, gratuita, universal, de calidad, con una mayor cantidad de recursos destinados a esta y con la descentralización de las políticas educativas y la participación de la comunidad y los profesionales de la educación en los procesos de toma de decisiones y en el control del sistema educativo, posibilitando, así, la autonomía administrativa, didáctica y financiera del sistema educativo.

Además, también el objetivo era la municipalización de la enseñanza, la descentralización del poder, la transferencia de recursos y el fortalecimiento de la escuela, con la preocupación central del proceso de participación, a fin de asegurar la institucionalización de la participación de la comunidad escolar y local en la formulación de políticas educativas, en los colegiados escolares y en la selección de directores (Martins, 2001).

La Constitución Federal de 1988 incorporó en su carta diferentes puntos reivindicados en este período, así como los puntos de la agenda de reformas antes mencionada, con el fin de consolidar la universalización y calidad de la enseñanza. Entre ellos:

- el derecho a la educación para todos, a través de los principios de igualdad de condiciones de acceso y permanencia en la escuela, y la educación como derecho público subjetivo;
- la ampliación de los recursos para la educación, con prioridad para la educación básica y la aniquilación del analfabetismo;
- la gratuidad de la enseñanza;
- la calidad como meta explícita de la política educativa;
- la descentralización de los recursos y la organización de la educación;
- la municipalización de la escuela primaria; y
- el establecimiento de la gestión democrática de la educación pública como principio constitucional (Tarah, 1994).

Así, se percibe la importancia otorgada a la discusión de la gestión educativa en este momento histórico. La educación era vista como un agente potencial de transformación social. Su función principal fue la formación para el pleno ejercicio de la ciudadanía: la formación de ciudadanos, autónomos y conscientes de sus derechos y deberes; así como la formación para el mercado laboral, siendo esta función de la educación establecida en el artículo 205 de la Constitución Federal de 1988 (Brasil, 1988).



La correcta educación de todos y el deber del Estado y de la familia serán promovidos y alentados con la colaboración de la sociedad, con el objetivo del pleno desarrollo de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su cualificación para el trabajo. (Brasil, 1988, p. 124)

Para la transformación social sería necesario transformar el ejercicio del poder que debe basarse en la democratización del conocimiento, la enseñanza, la escuela y los sistemas, teniendo como norte cambios sustanciales en las relaciones sociales. Un logro importante para esa democratización fue la introducción del principio constitucional de la gestión democrática en forma de ley, en la Constitución Federal de 1988, como ya se mencionó.

Según Alves (2010), la gestión democrática de la educación puede definirse como un proceso de carácter político-pedagógico y administrativo, en el que existe una participación efectiva, directa e indirecta de la sociedad en todos los niveles de decisión y ejecución de la educación, con poder real de injerencia y manifestación de los deseos comunitarios.

La gestión democrática de la educación apunta a una educación pública, universal, de calidad, con transparencia, autonomía pedagógica y administrativa, trabajo colectivo, participación activa directa e indirecta (a través de consejos activos) de la comunidad local en todas las discusiones y decisiones presentes en la escuela. Su objetivo es formar ciudadanos críticos, conocedores y defensores de sus derechos y deberes.

Busca la democratización y descentralización del poder, el diálogo, la distribución de tareas, entre otros, en alianza con un director que se comprometa con los intereses de la comunidad, cobrando y exigiendo al Estado la valorización de los profesionales que trabajan en él y los recursos para el mantenimiento de este, todo a favor de una educación de calidad que esté de acuerdo con los intereses de sus usuarios. Por lo tanto, esto está en consonancia con el programa mencionado.

Durante el periodo de promulgación de la Constitución Federal de 1988, con la inclusión de propuestas de los movimientos de profesionales de la educación en la constitución antes mencionada, se inició el movimiento de estos profesionales para la elaboración de la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, que, después de muchos enfrentamientos durante sus procedimientos en el Congreso Nacional, fue finalmente aprobada el 20 de diciembre de 1996, como Ley n.º 9.394 (LDB/1996).

Esta Ley reafirma el principio de la gestión democrática en la educación, establecido en la Constitución Federal de 1988, teniendo (art. 14) sobre la tarea de los sistemas de disciplina la gestión democrática en su jurisdicción, teniendo como principios la participación de los profesionales de la educación en la elaboración del proyecto pedagógico de la escuela y la participación de la escuela y las comunidades locales en los consejos escolares y equivalentes.

La construcción del proyecto político pedagógico con la participación efectiva de los profesionales de la educación posibilita la experiencia democrática y el ejercicio de la ciudadanía, ya que debe apuntar a desarrollar e intensificar el proceso de acciones cooperativas que busquen mejorar el proceso de enseñanza del aprendizaje.

El proyecto político pedagógico contribuye a la realización de la gestión democrática, pues al posibilitar la participación efectiva de los profesionales de la educación en su proceso de reflexión, discusión, planificación y realización, proporciona la elaboración colectiva de las propuestas de la escuela de acuerdo con los intereses reales y colectivos de la comunidad escolar.

Con respecto a los consejos escolares, pueden considerarse una alternativa creativa para involucrar a los diferentes segmentos de la escuela y las comunidades locales en los problemas y problemas experimentados en la escuela. Su fortalecimiento es necesario, ya que puede contribuir a la garantía de derechos y ampliar la participación activa de la comunidad local y escolar, siendo considerado importante en la lucha por la democratización de las relaciones escolares.

La implementación de los consejos escolares permite una mayor transparencia y la garantía de decisiones colectivas efectivas, en las que todos los segmentos de la comunidad escolar puedan expresar sus ideas y necesidades, contribuyendo a la discusión de problemas y la búsqueda de soluciones, así como para la garantía de derechos, promoviendo la unidad, la organización, la integración, el trabajo conjunto y la aproximación.

La LDB/1996 también determinó (art. 15) que los sistemas garanticen que las escuelas públicas integren grados progresivos de autonomía pedagógica, administrativa y de gestión. Así como (art. 12) que los establecimientos educacionales se articulen con las familias y la comunidad, buscando crear un proceso de integración de la sociedad con la escuela.

A pesar de los avances en la participación de la escuela y la comunidad local en las decisiones escolares, esta Ley no regula la gestión democrática de la educación con mayor precisión, atribuyendo a los estados y municipios la toma de decisiones sobre la organización de la gestión educativa en los sistemas educativos, reduciendo la gestión democrática al entorno escolar y solo la participación representativa a través de los consejos.

La Reforma administrativa de 1998 introdujo con la Enmienda Constitucional n.º 20 (Brasil, 2001) los principios de legalidad, impersonalidad, moralidad, publicidad y eficiencia de la administración pública, que, según Cury (2002), son elementos relevantes en la democratización de la gestión pública en general, siendo especialmente importantes para la educación.

Esta reforma se inició en el Estado brasileño a partir de 1994, con la creación del Ministerio de Administración y Reforma del Estado (Mare) y el documento Plan de Director de la Reforma del Aparato del Estado (PDRAE) que tenía como objetivo establecer los objetivos y directrices para la reforma de la administración pública brasileña. El discurso de dicha reforma adquirió una nueva dimensión a través de la introducción de una perspectiva de gestión en la organización de la administración pública en Brasil, basada en los valores de eficacia y calidad para el control de resultados. Según el PDRAE, la Reforma del Estado tendría como objetivo aumentar la capacidad gubernamental del Estado a través de una administración de gestión con flexibilidad y eficiente, con el objetivo servir a la ciudadanía (Brasil, 1995).

La gestión gerencial, según Castro (2007), constituye un proceso administrativo que hace uso de directrices de gestión y se basa en la búsqueda de resultados e indicadores de desempeño, para lograr el éxito escolar. Hace hincapié en la eficiencia, la eficacia, la autonomía, la descentralización administrativa, la evaluación del desempeño y la productividad y tiene por objeto el interés público.

Sin embargo, según el autor, esta gestión supone algunos procedimientos democráticos, con miras a garantizar el carácter democrático de la administración pública. Posibilita la participación de la comunidad escolar, pero como

controladores y supervisores de políticas públicas y como ejecutores de tareas previamente pensadas y planificadas. Tienen como fin estrictamente el desempeño y los resultados educativos.

Con el fin de organizar la planificación educativa brasileña para la próxima década, en 2001 se aprobó la Ley n.º 10.172 de 2001, que aprueba el Plan Nacional de Educación (PNE 2001-2011), que estableció la definición de estándares democráticos de gestión como uno de sus objetivos y el desarrollo de un estándar de gestión que tenga entre sus elementos la participación de la comunidad, la desburocratización y flexibilidad en las acciones dentro de la escuela, la modernización de la gestión escolar, la formación inicial y continua de los directores escolares, la descentralización, la autonomía escolar, la equidad y el enfoque en el aprendizaje de los estudiantes (Brasil, 2001).

Estas disposiciones permiten varias interpretaciones, y pueden materializarse con una concepción de gestión democrática, posibilitando la participación directa y en los consejos de educación, con autonomía y descentralización del poder, con miras a una educación acorde a los anhelos de la comunidad escolar y la formación de ciudadanos críticos.

Pero también pueden servir a la gestión gerencial con la introducción de la participación en los consejos de educación, con autonomía en la ejecución de tareas previamente pensadas y descentralización vista, según Arelaro (2000) "como descentralización de acciones, con fumigación y localización en las unidades escolares de las responsabilidades existentes en el sistema educativo y la centralización inédita y competente de las decisiones" (p. 106), tomando de las manos de quienes hacen el derecho a decidir qué hacer, ya que estos se convertirían en ejecutores de acciones preestablecidas y reguladas por el Ministerio de Educación (MEC), especialmente en lo que respecta a la evaluación de los sistemas educativos.

Vale la pena decir que los preceptos de la gestión gerencial y la forma de descentralización antes mencionada han ganado terreno en la educación básica brasileña, especialmente después de la búsqueda de la reforma estatal iniciada en 1994, mencionada anteriormente.

En abril de 2010 se realizó la Conferencia Nacional de Educación (Conae 2010), anunciada como un espacio democrático para construir directrices para la política educativa nacional y sus marcos regulatorios, en la perspectiva de la inclusión, la igualdad y la diversidad.

La Conae 2010 tuvo como tema: Construyendo el Sistema Educativo Articulado Nacional: el Plan Nacional de Educación, lineamientos y estrategia de acción y fue precedida por Conferencias Subnacionales basadas en el documento de referencia proporcionado por el MEC (Brasil, 2008).

En cuanto a la gestión educativa, el documento de referencia de Conae 2010 reafirmó el principio constitucional de gestión democrática, concibiéndolo como un espacio de deliberación colectiva, que tiene como objetivo garantizar una educación pública de calidad social y construir una sociedad fundada en la justicia social, la igualdad y la democracia. Presentó la gestión democrática de la educación como un factor para promover la mejora de la calidad de la educación, así como las políticas estatales dirigidas a la educación.

La medida que la vigencia del PNE (2001-2011) estaba terminando, la Conae 2010 tenía como objetivo discutir y proponer metas y estrategias para el nuevo Plan Nacional de

Educación que comenzaba a ser discutido en ese momento por el MEC y la sociedad civil. Al mismo tiempo, el Plan Nacional de Educación (PNE (2011-2021)) se estaba tramitando en el Congreso Nacional, lo que dio origen a la Ley N° 13.005 de junio de 2014, que aprobó el Plan Nacional de Educación (PNE (2014-2024)), cuatro años después del inicio del procedimiento del Nuevo PNE en el Congreso Nacional.

Con respecto a la gestión educativa, el PNE (2011-2021), en su meta 19, establece que el nombramiento por encargo de los directores de las escuelas vinculados a criterios técnicos de mérito y desempeño y la participación de la comunidad escolar deben estar garantizados por una ley específica aprobada a nivel estatal y municipal.

Se presentaron como estrategias de esta meta, las siguientes:

19.1 Priorizar la transferencia de transferencias voluntarias en materia de educación a los estados, el Distrito Federal y los municipios que hayan aprobado leyes específicas que prevean el cumplimiento de criterios técnicos de mérito y desempeño y procesos que aseguren la participación de la comunidad de la escuela primaria al nombramiento comisionado de los directores de las escuelas.

19.2 Aplicar pruebas nacionales específicas para apoyar la definición de criterios objetivos para la provisión de los cargos de directores de las escuelas. (Brasil, 2010, p. 46)

Este documento también presentó el concepto de gestión educativa democrática como modelo de gestión a materializar en la escuela, así como buscó brevemente especificar cómo se deben proporcionar las posiciones de los líderes escolares a través de la meritocracia. Según Oliveira (2011, p. 335):

El proyecto de ley que se tramita en el Congreso PL n. 8.035/10, no trae con la misma fuerza que el documento final de la Conae la propuesta de articulación entre entidades federativas hacia la construcción de un Sistema Educativo Nacional; en este aspecto y en muchos otros, se distancia de lo acordado entre las muchas entidades que participaron activamente en la Conae y que suscribieron sus resoluciones, revelándose como un proyecto tímido y poco intuitivo para señalar soluciones al gran nodo de la educación brasileña.

La intención de la Conae 2010 (Brasil, 2010), de constituir un "horizonte para la formulación y materialización de políticas de Estado en educación, especialmente para la construcción del nuevo Plan Nacional de Educación, período 2011-2020" (p. 9), no tuvo el resultado esperado.

Con respecto a la gestión educativa, la Conae 2010 señaló la gestión democrática de la educación como un espacio de deliberación, cuánto el PNE (2011-2021) presentó dicha gestión relacionada con la meritocracia y la búsqueda del rendimiento escolar, que se reafirmó en el PNE (2014-2024), que presenta metas y estrategias para ello.

El PNE (2014-2024), que estará vigente hasta 2024, también presentó como uno de sus lineamientos la promoción del principio de gestión democrática de la educación pública. Entre las estrategias del PNE (2014-2024), la estrategia 2.9 establece que se debe alentar a los padres o tutores a participar en el seguimiento de las actividades escolares de sus hijos a través de relaciones más estrechas entre las escuelas y las familias.

En la estrategia 7.16 de este Plan, la dirección escolar debe contar con apoyo técnico y financiero a través de la transferencia directa de recursos financieros a la escuela,

a fin de asegurar la participación de la comunidad escolar en la planificación y aplicación de los recursos, a fin de aumentar la transparencia y el desarrollo efectivo de la gestión democrática.

En su estrategia 7.36, el mencionado Plan establece que se deben establecer políticas para estimular a las escuelas que mejoren el desempeño en el Ideb, a fin de valorar el mérito del profesorado, la gestión y la comunidad escolar.

Las estrategias antes mencionadas de este Plan combinarían mecanismos de gestión democrática de la educación, como la participación de la comunidad escolar en la planificación y aplicación de los recursos, con los mecanismos y características de la gestión gerencial, como la planificación estratégica, la meritocracia, la búsqueda del rendimiento escolar.

La Meta 19 de PNE (2014-2024) se ocupa específicamente de la gestión educativa. Este objetivo busca:

asegurar condiciones, dentro de los 2 (dos) años, para la implementación de la gestión democrática de la educación, asociada con criterios técnicos de mérito y desempeño y consulta pública con la comunidad escolar, dentro de las escuelas públicas, proporcionando recursos y apoyo técnico de la Unión para ello. (Brasil, 2014, p. 83)

Este objetivo asocia nuevamente la gestión democrática de la educación con criterios técnicos de eficiencia, meritocracia y desempeño escolar, no presentando la gestión democrática de la educación asociada a la formación crítica de los ciudadanos, sino más bien la búsqueda del rendimiento escolar y los resultados educativos.

La Meta 19 presenta ocho estrategias. La Estrategia 19.1 tiene como objetivo priorizar las transferencias voluntarias de la Unión en materia de educación a entidades federativas que presenten legislación específica que regule la materia de acuerdo con la legislación nacional, y considerar tanto los criterios técnicos de mérito y desempeño como la participación de la comunidad escolar para el nombramiento de los directores de las escuelas.

La Estrategia 19.2 busca ampliar los programas de apoyo y capacitación para consejeros de consejos regionales, consejos de alimentación escolar, consejos de monitoreo y control social de fundeb y otros consejos. También busca ampliar los programas de apoyo y capacitación para representantes educativos y otros consejos de monitoreo de políticas públicas.

Esta estrategia tiene como objetivo garantizar estos recursos financieros colegiados, espacio físico adecuado, equipamiento y medios de transporte para las visitas a la red escolar, con vistas al correcto desempeño de sus funciones.

La Estrategia 19.3 tiene como objetivo fomentar el establecimiento de Foros Permanentes de Educación por parte de los estados, el Distrito Federal y los municipios, a fin de coordinar las conferencias municipales, estatales y distritales y monitorear la implementación de este PNE y los planes de educación estatales y municipales de las localidades donde se insertarían estos foros.

La Estrategia 19.4 busca estimular la organización y el fortalecimiento de las asociaciones de estudiantes y asociaciones de padres en todas las redes de educación básica, de modo que estas redes aseguren a los sindicatos de estudiantes y asociaciones de padres espacios adecuados y condiciones de operación en las escuelas, así como la promoción de la articulación orgánica con las juntas escolares, a través de las respectivas representaciones.

La Estrategia 19.5 tiene como objetivo estimular la implementación y el fortalecimiento de los consejos escolares y los consejos municipales de educación, a través de la implementación de programas de capacitación para sus consejeros y la garantía de condiciones de operación autónomas, para que estos consejos actúen como instrumentos de participación y supervisión en la gestión escolar y educativa.

La Estrategia 19.6 tiene por objeto estimular la participación y la consulta de los profesionales de la educación, los estudiantes y sus familias en la formulación de proyectos político-pedagógicos, planes de estudios escolares, planes de gestión escolar y normas escolares. También busca estimular la garantía de la participación de los padres en la evaluación de maestros y directores escolares.

En una declaración, las estrategias 19.2, 19.3, 19.4 y 19.5 tienen como objetivo ampliar y fortalecer la participación representativa de la escuela y la comunidad local en los consejos de educación y la participación en los Foros de Educación. La meta 19.6 busca asegurar la participación directa de los profesionales de la educación, padres y estudiantes en los diferentes aspectos pedagógicos de la escuela y la evaluación por parte de los padres sobre el trabajo realizado por los maestros y directores en la institución escolar.

Tales estrategias pueden servir a la gestión democrática de la educación con el fin de proporcionar participación en las discusiones, la toma de decisiones y las acciones educativas, de acuerdo con los anhelos de la comunidad escolar; cómo puede servir a la gestión gerencial, con una participación en la materialización, control y supervisión de las acciones previamente pensadas.

La Estrategia 19.7 tiene por objeto garantizar procesos de autonomía pedagógica, administrativa y de gestión financiera en los establecimientos educativos; y la estrategia 19. 8 tiene como objetivo desarrollar programas de capacitación para directores y gestores de escuelas, así como aplicar pruebas nacionales específicas, con el fin de ayudar en la definición de criterios objetivos para la provisión de puestos de gestión escolar, para que los resultados puedan ser utilizados por adhesión. Agrega el fortalecimiento del proceso de autonomía pedagógica, administrativa y de gestión financiera en los establecimientos educativos, así como la implementación de la gestión educativa democrática a través de criterios técnicos de mérito y desempeño.

En este plan, la gestión educativa democrática tiene un carácter deliberativo, con énfasis en la participación de la escuela y la comunidad local en los consejos y equivalentes, en el control y supervisión de la educación.

Busca establecer una conexión entre la evaluación y la gestión educativa. Y con respecto a esta gestión, presenta tanto los mecanismos como los procedimientos de la gestión democrática de la educación, haciendo hincapié en la participación efectiva directa y representativa de la comunidad escolar y local en el entorno escolar; como mecanismos y procedimientos de gestión gerencial haciendo hincapié en la meritocracia, la búsqueda del desempeño y los resultados.

La introducción de este último en la educación puede considerarse un punto muerto para la implementación de la gestión democrática, ya que no tiene vistas a la formación para la ciudadanía. Vale la pena decir que tales acciones están entonces en línea con los preceptos de los acuerdos internacionales de los que Brasil es signatario, que tiene como concepción de gestión la gerencial.

En 2016, con el golpe de Estado de carácter político-jurídico-mediático, se inauguró un retroceso en el país en las acciones dirigidas a los sectores sociales y, especialmente en materia del derecho a la educación, con recortes de gastos; acciones autoritarias, centralizadoras y privatizadoras, que se basan en la gestión de resultados, con metas de productividad a alcanzar por docentes y estudiantes.

A partir de este momento histórico se produjo la destitución del Foro Nacional de Educación y el nombramiento de los miembros del Consejo Nacional de Educación; la legalización de la asociación público-privada y la subcontratación; privatización, centralizando el poder de decisión sobre la permanencia de políticas, programas y acciones bajo la responsabilidad del Congreso Nacional, eliminando la posibilidad de participación de la sociedad en el proceso de discusión, elaboración, seguimiento y evaluación de las políticas públicas, y, por ende, de la política educativa en el país.

Tales acciones no tienen en cuenta los anhelos de la sociedad brasileña, con la pérdida de derechos garantizados en la Constitución Federal de 1988 en el periodo de redemocratización del país. Además, la transparencia, el diálogo, el trabajo colectivo y la participación directa y en los consejos de educación, la licitación pública, la libertad de la sociedad para expresarse sobre la educación, de acuerdo con sus intereses, lo impiden, es imposible.

Lo que hay es la apertura para la privatización de las acciones en el campo de la educación desde el momento en que es posible insertar acciones privatizadoras y externalizar en la educación, permitiendo que el mercado participe en las decisiones en el ámbito de la educación básica brasileña, que es un callejón sin salida para la democratización de la educación, ya que no tiene en vista los anhelos de la sociedad sino la ganancia. Tales iniciativas consisten en un callejón sin salida para la democratización de la educación básica brasileña.

## Consideraciones finales

La democratización de la gestión educativa, a través de la participación de la escuela y la comunidad local en la educación, ha constituido un anhelo. Obtuvo centralidad en la educación brasileña en la década de 1980, siendo estandarizada y materializada a partir de 1988 (con la introducción del principio de gestión democrática en la forma de la Ley en la Constitución Federal de 1988) y reafirmada en la legislación posterior. Este es un avance importante, ya que establece la gestión democrática como la concepción que debe tener efecto en la educación brasileña.

Esta gestión posibilita la participación de los diferentes segmentos de la comunidad local y escolar en el ámbito de la educación, en la formulación de su proyecto político-pedagógico y en el ajuste de los programas y acciones dirigidos a esta, de acuerdo a su realidad, como presenta la literatura educativa, esto también es un avance en cuanto a la democratización de la educación.

Sin embargo, la Constitución Federal de 1988 establece únicamente el mencionado principio como modelo de gestión a materializar, sin especificar su significado, fines y/o características. La LDB presenta como principio de gestión democrática la participación de la comunidad escolar y de los docentes, que es una de las características básicas de esta gestión, pero la deja en manos de los sistemas educativos su organización, que dependerá de múltiples e interrelacionados factores,

lo que abre espacio para la inserción de características de gestión gerencial en la educación brasileña, ya que no define cómo debe caracterizarse y organizarse en el marco de los sistemas educativos.

Tanto el PNE (2001-2011) como el PNE (2014-2024) lo garantizan como el modelo de gestión educativa que debe prevalecer en la planificación de la educación brasileña, presentando metas y estrategias para la materialización de dicha gestión.

El PNE (2001-2011) enfatiza que la participación, la desburocratización y la flexibilidad en las acciones dentro de la escuela, la modernización de la gestión escolar, la formación inicial y continua de los gerentes escolares, la descentralización, la autonomía escolar, la equidad y el enfoque en el aprendizaje de los estudiantes deben ser elementos principales de esta gestión. Sin embargo, tales elementos pueden ser características incorporadas tanto en la gestión democrática de la educación como en la gestión gerencial.

La participación con una concepción de gestión democrática de la educación busca la participación directa efectiva y de los consejos educativos en las discusiones y la toma de decisiones y en la ejecución de tareas con autonomía y descentralización del poder. Por otro lado, en la gestión gerencial, dicha participación se da únicamente en la supervisión y control de las actividades, así como en la ejecución de tareas previamente planificadas por el Estado con autonomía para la toma de decisiones únicamente en esta ejecución, con la descentralización/desconcentración de estas tareas.

El PNE (2014-2024), a diferencia del PNE (2001-2011), presenta características de la gestión gerencial, implícitamente, resignificando este modelo de gestión, al establecer como estrategias reglas claras, basadas en el mérito y el desempeño, para el nombramiento y despido del director escolar; la planificación estratégica, la meritocracia, la búsqueda del desempeño y los resultados.

Estas características no tienen como fin la participación efectiva directa y representativa de la comunidad escolar y la comunidad local en todos los ámbitos de la educación, con poder real de injerencia en las discusiones, toma de decisiones y acciones a realizar, por lo que la educación se diseña de acuerdo a los anhelos de estas comunidades, siendo un callejón sin salida para la efectividad de la gestión democrática en la educación.

Además, después de 2016, la introducción de características de gestión en la educación brasileña se ha intensificado, sumándose al autoritarismo del Gobierno, que ha estado tratando de eliminar la posibilidad de la participación de la sociedad en la organización de la política educativa brasileña.

Estas acciones constituyen un estancamiento y un desafío para la implementación de la gestión educativa democrática, ya que las normas educativas no definen cómo debe implementarse esta gestión y, además, la presentan asociada a la planificación estratégica, a los criterios de mérito y desempeño educativo y a la búsqueda de resultados educativos en el PNE (2014-2024), que no tiene mayor fin la democratización de la educación con el fin de formar ciudadanos críticos conocedores y defensores de sus derechos y deberes.



## Notas:

### Aprobación final del artículo:

Dra. Andrea Tejera Techera, Dra. Mariela Questa-Tortero y Dra. Claudia Cabrera Borges, editoras invitadas del monográfico.

### Contribución de autoría:

La única autora fue responsable de la concepción del trabajo, diseño de la investigación, recolección de datos, procesamiento, análisis, elaboración y corrección del documento.

## Referencias

- ANÍSIO TEIXEIRA, S. (1961). ¿Qué es la administración escolar? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 36(84), 84-89.
- ALONSO, M. (1976). *El papel del director la administración de la escuela*. DIFEL; EDUC.
- ALVES, A. V. V. (2010). *Fortalecimiento de los consejos escolares: propuestas y prácticas en municipios del sur de Mato Grosso*. UFGD.
- ARELARO, L. R. G. (2000). Resistencia y sumisión: reforma educativa en la década de 1990. En N. Krawczyk, M. M. Campos & S. Haddad (Orgs.), *El escenario educativo latinoamericano en el umbral del siglo 21: reformas en discusión*. Autores Asociados.
- BARDIN, L. (1979). *Análisis de contenido*. Ediciones 70.
- BRASIL (1988). Constitución de la República Federativa de Brasil. Gaceta Oficial de la República Federativa del Brasil, Poder Ejecutivo.
- BRASIL (2008). Documento de referencia de la Conferencia Nacional de Educación: Construyendo el Sistema Nacional Articulado de Educación-el Plan Nacional de Educación, Directrices y Estrategias de Acción. SEB/MEC.
- BRASIL (1996). Ley N° 9.394 de 20 de diciembre de 1996. Establece las Directrices y Bases de la Educación Nacional. Gaceta Oficial de la República Federativa del Brasil, Poder Ejecutivo.
- BRASIL (2001). Ley N° 10.172 de 9 de enero de 2001. Aprueba el Plan Nacional de Educación y prevé otras medidas. Senado.
- BRASIL (2014). Ley N° 13.005 de 25 de julio de 2014. Aprueba el Plan Nacional de Educación-PNE y prevé otras medidas. Cámara de Diputados.
- BRASIL (2010). Proyecto de Ley del Plan Nacional de Educación (PNE 2011/2020): proyecto en trámite en el Congreso Nacional. PL n.º 8.035/2010. Cámara de Diputados.
- CASTRO, A. M. D. A. (2007). Gerencialismo y educación: estrategia de control y regulación de la gestión escolar. En A. Cabral Neto, A. M. D. Castro, M. Francia, M. A. De Queiroz (Orgs.), *Puntos y contrapuntos de la política educativa: una lectura contextualizada de las iniciativas gubernamentales. Origen y trayectorias* (pp. 115-144). Líber livro Editora.
- CURY, C. R. J. (2002). Gestión democrática de la educación: experiencias y

desafíos. *Revista Brasileña de Política y Administración Educativa*, 18 (2), 163-174.

DOURADO, L. F. (2007). Políticas y gestión de la educación básica en Brasil: límites y perspectivas. *Educación y Sociedad*, 28(100), 921-946.

MARTINS, A. M. (2001). La descentralización como eje de las reformas educativas: una discusión de la literatura. *Educación y Sociedad*, 77, 28-48.

OLIVEIRA, D. A. (2011). De las políticas gubernamentales a la política de Estado: reflexiones sobre la actual agenda educativa brasileña. *Educación y Sociedad*, 32(115), 323-337.

PARO, V. H. (1985). *Administración escolar: introducción crítica*. Edición. Cortez.

RICHARDSON, R. J. (2008). *Investigación Social: Métodos y Técnicas de Investigación*. Atlas.

TARAH, M. F. S. (1994). *Reconstrucción del Estado; Gestión del Sector Público y Reforma del Estado*. Instituto de Investigaciones Económicas Aplicadas.

# Evaluación del proyecto de centro: estudio aplicado a un centro de educación tecnológica

Center project evaluation: study applied to a technological education center

Avaliação do projeto do centro: estudo aplicado a um centro de educação tecnológica

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.especial.3347>

**Victoria Sequeira**

Universidad ORT Uruguay

Uruguay

victoria1978sequeira@gmail.com

ORCID: 0000-0002-6492-1031

## Resumen

El objetivo de este artículo es presentar los resultados de un estudio diagnóstico en un centro educativo público tecnológico de Montevideo, Uruguay. El trabajo, realizado en 2021, tuvo por objetivo el estudio de los factores asociados a debilidades en la evaluación del proyecto de dicho centro. El enfoque metodológico fue cualitativo, a través de la estrategia de estudio de caso, con la aplicación de diversas técnicas tres análisis de dos documentos, tres entrevistas exploratorias a referentes institucionales, dos entrevistas semiestructuradas a un profesor y a la coordinadora y una encuesta al equipo docente para la recolección de datos. El estudio concluye que se aplicó un instrumento inoperativo para evaluar el proyecto de centro de la organización. Los fenómenos causantes de esta debilidad se explican fundamentalmente por un equipo docente escasamente capacitado para evaluar proyectos y dolencias en la difusión de los resultados de la evaluación. Para fortalecer la evaluación del proyecto es necesario trabajar en un Plan de Mejora Organizacional, basado en líneas de acción, que potencie los recursos humanos del centro, diseñe un instrumento evaluativo interno y organice las coordinaciones docentes.

**Palabras clave:** proyecto educativo de centro, aprendizaje profundo, competencias, habilidades, evaluación, cambio escolar.

**Recibido:** 08/09/22

**Aprobado:** 26/10/22

**Cómo citar:**

Sequeira, V. (2023). Evaluación del proyecto de centro: estudio aplicado a un centro de educación tecnológica. *Cuadernos de Investigación Educativa*, [Número especial]. <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.especial.3347>

## Abstract

This article aims to present the results of a diagnostic study in a technological public educational center in Montevideo, Uruguay. The work, carried out in 2021, aimed to study the factors associated with weaknesses in evaluating the project of said center. The methodological approach was qualitative, through the case study strategy, with the application of various techniques -analysis of two documents, three exploratory interviews with institutional references, two semi-structured interviews with a teacher and the coordinator, and a survey of the teaching team- for data collection. The study concludes that an inoperative instrument was applied to evaluate the organization's center project. The phenomena that cause this weakness are explained fundamentally by a teaching team poorly trained to evaluate projects and ailments in disseminating evaluation results. To strengthen the evaluation of the project is necessary to work on an Organizational Improvement Plan based on lines of action that strengthen the center's human resources, design an internal evaluation instrument and organize the teaching coordination.

## Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar os resultados de um estudo diagnóstico em um centro educacional público tecnológico em Montevideú, Uruguai. O trabalho, realizado em 2021, teve como objetivo estudar os fatores associados às fragilidades na avaliação do projeto do referido centro. A abordagem metodológica foi qualitativa, por meio da estratégia de estudo de caso, com a aplicação de diversas técnicas —análise de dois documentos, três entrevistas exploratórias com referências institucionais, duas entrevistas semiestruturadas com uma professora e a coordenadora, e uma pesquisa com a equipe docente— para coleta de dados. O estudo conclui que foi aplicado um instrumento inoperante para avaliar o projeto de centro da organização. Os fenômenos que causam essa fragilidade são explicados fundamentalmente por uma equipe de ensino mal treinada para avaliar projetos e dificuldades na divulgação dos resultados da avaliação. Para fortalecer a avaliação do projeto, é preciso trabalhar um Plano de Melhoria Organizacional baseado em linhas de ação que fortaleçam os recursos humanos do centro, desenhem um instrumento de avaliação interna e organizem a coordenação pedagógica.

### Keywords:

school educational project, deep learning, skills, abilities, evaluation, school change.

### Palavras-chave:

projeto educativo escolar, aprendizagem profunda, competências, habilidades, avaliação, mudança escolar.

## Introducción

La organización propone una oferta educativa tecnológica que posibilite la culminación de la Educación Media Básica y la inserción laboral del estudiantado. Para eso elabora proyectos de centro orientados a la enseñanza y aprendizaje de competencias (Administración Nacional de Educación Pública, 2020).

En el primer acercamiento presencial a la organización se recibió una demanda que radicaba en la debilidad de la evaluación del proyecto de centro. Desde ese momento, se inició un diagnóstico con la finalidad de orientar el trabajo con actores institucionales claves para la formulación de acciones en un plan que provocara mejoras en el proyecto de centro y en su evaluación.

## Encuadre teórico y antecedentes

En primer lugar, se aborda la temática proyecto de centro y los componentes conceptuales que lo estructuran. En segundo lugar, se repasa la importancia del trabajo en equipo para la planificación e implementación de un proyecto que articule la acción de toda la organización. En tercer lugar, se expone el ciclo de vida del proyecto de centro y la importancia de la evaluación para la reflexión y acción. En cuarto lugar, se explica la creación y gestión del aprendizaje organizacional para el desarrollo de la organización. Por último, se presentan los antecedentes teóricos del proyecto de centro en Uruguay.

### Proyecto de centro

El término proyecto de centro puede entenderse desde diferentes perspectivas. Desde la óptica del cambio, se lo define como un protocolo de actuación para crear otras escuelas posibles (Gómez & Oliveira, 2018). En ese sentido, Torres y Papa (1999) afirman que es una potente herramienta capaz de generar cambios en pos de una situación deseada.

Precisamente, entre los pilares conceptuales que estructuran el proyecto de centro —organización educativa, gestión escolar, planificación, cambio— se encuentra el cambio como objetivo (Pérez, 2016). Sin embargo, para generar el cambio el proyecto tiene que partir del contexto interno y externo de la organización educativa (Pereiro & Páramo, 2017) para que las acciones incidan socialmente en la realidad de los educandos (Mosquera & Rodríguez, 2017). Trindade (2021) propone el modelo de planificación estratégico situacional como herramienta para gestionar el cambio escolar, contrario al modelo clásico o normativo del positivismo (Aguerrondo, 2007).

El sistema educativo vigente no cumple con las expectativas actuales del estudiantado por ofrecer un aprendizaje tradicional. Esto significa, que el modelo originario se encuentra desafiado por un nuevo paradigma: el aprendizaje profundo, como posibilidad para la creación de nuevos conocimientos aplicables al contexto del estudiantado (Fullan & Langworthy, 2014).

De este modo, es fundamental la elaboración de un proyecto de centro que contemple los componentes primordiales, como la población objetivo, los recursos y los responsables del proyecto (ver Tabla 1).

La tabla que sigue contiene algunos componentes del proyecto de centro. La columna de la izquierda comprende cada uno de los elementos del proyecto de centro y la columna de la derecha detalla sus características. En ella se puede apreciar el factor humano como componente imprescindible para el proyecto de centro.

**Tabla 1**

*Componentes del proyecto de centro*

Componente		Características
1	Localización geográfica	Momento y espacio del proyecto.
2	Presentación institucional	Rasgos identitarios de la organización y la cultura institucional.
3	Antecedentes	Ejemplos de proyectos implementados con anterioridad.
4	Fundamentación	Valoración de la situación de partida y la situación objetiva.
5	Línea de base	Reflejo de la situación inicial del proyecto.
6	Objetivos	Situación final a la que se aspira.
7	Población objetivo	Actores destinatarios del proyecto.
8	Responsables	Adjudicación de roles en el proyecto.
9	Actividades	Detalle de las acciones que se desarrollarán para la situación deseada.
10	Recursos	Pauta de los recursos necesarios para el proyecto.
11	Monitoreo	Seguimiento las fases y los resultados del proyecto.
12	Evaluación final	Presentación de informe que permitirá analizar y reflexionar si hubo cambio en la realidad institucional.

*Nota.* Adaptado de Romano (2014).

## El trabajo en equipo en el proyecto de centro

El factor humano es un componente sustancial en la elaboración del proyecto de centro porque necesita la intervención de todos los actores de la comunidad educativa para alcanzar los objetivos de la escuela que se espera. En ese sentido, son varios los autores que destacan el rol que cumplen los actores escolares como responsables e impulsores del cambio (Pérez, 2016; Pereiro & Páramo, 2017).

De este modo, el proyecto requiere un auténtico trabajo en equipo (Gómez & Olveira, 2018). Esto significa, abandonar las singularidades y asumir compromisos comunes, tales como la evaluación.

## La evaluación del proyecto de centro

Existen diferentes fases —inicio, planificación, ejecución, monitoreo, control y cierre (Pineda, 2016)—, modelos —interno y externo (Domingo, 2010)— y tipos de evaluación —previa, de medio término, final y de impacto—.

Con respecto al modelo, Moeller y Navarro (2014) proponen el esquema interno de la autoevaluación, orientada a fortalecer la reflexión y la gestión de los responsables del proyecto escolar.

En cuanto a la tipología y las fases, Romano (2014) es partidario de la evaluación final y la incluye como fase irrenunciable al ciclo de vida del proyecto, porque entiende que permite conocer la realidad institucional luego de la implementación de las acciones pedagógicas.

En ese sentido, la evaluación es un tipo de investigación y proceso que analiza la estructura, el curso y las consecuencias de un proyecto, con la intención de proporcionar información y que de esta se deriven orientaciones para la toma de decisiones (Castro & Castro, 2013). De esta definición se desprende la relevancia de la evaluación como un proceso constante (Flórez *et al.*, 2018).

Para evaluar la calidad de la enseñanza que ofrece la escuela actual, Dorantes y Tobón (2017) proponen la rúbrica de evaluación.

El instrumento de la rúbrica permite verificar si efectivamente se cumplieron o no los objetivos planificados (Kweksilber & Trías, 2020). Esta idea es compartida por la Red Global de Aprendizajes (2020) al sostener que la rúbrica de centro es un instrumento que sirve para construir espacios de reflexión en torno a la educación del siglo XXI.

Otro proceso que contribuye a la reflexión es la gestión y sistematización de la información. La gestión y sistematización de información permite clasificar, ordenar e interpretar de forma crítica los datos y las prácticas pedagógicas desplegadas (Jara, 2018).

## La creación del conocimiento y gestión para el aprendizaje organizacional

La evaluación del proyecto de centro contribuye a la creación del conocimiento y el aprendizaje organizacional. Los resultados obtenidos en la evaluación interna y final del proyecto de centro pueden ser difundidos, analizados y reflexionados por los actores institucionales en los espacios de intercambio para generar un registro escrito común a todos sobre la realidad institucional a partir de las acciones implementadas hacia la situación deseada.

Es así que se genera aprendizaje organizacional. Es decir, estrategias que favorecen el desarrollo de una organización para integrar conocimientos que faciliten el cambio o la mejora de las acciones individuales y colectivas (Castro *et al.*, 2020).

Por esa razón, Gairín (2009) insiste en el establecimiento de una memoria organizacional, que contemple la información producida por el propio centro y que lo dirija a los diferentes estadios de desarrollo: la organización como soporte del proceso educativo para el programa de intervención, la organización como contexto de intervención, la organización que aprende y la organización que genera conocimiento.

## El proyecto de centro en Uruguay

La metodología del trabajo en proyecto de centro surge en Uruguay en el año 1995, pero se implementa con la reforma del Plan 1996, para mejorar la calidad escolar (Torres & Papa, 1999; Rodríguez, 2006).

El Consejo de Educación Técnico Profesional —hoy Dirección General de Educación Técnico Profesional— incorporó la metodología en los centros educativos tecnológicos en el año 2014 (De Cuadro, 2018).

La finalidad se orienta a insertar en el sistema formal a jóvenes desvinculados, contribuir a la culminación del Ciclo Básico Tecnológico y la enseñanza de herramientas que posibiliten el ingreso al mundo del trabajo (Administración Nacional de Educación Pública, 2022).

Por ello, se propuso una oferta de educación formal sustentada en proyectos por talleres (robótica, audiovisual e informática) y con la integración de áreas transversales (matemática, lengua, deporte y filosofía) (Universia, 2015).

El alumnado que forma parte de esta propuesta pedagógica está integrado por jóvenes de 15 años aproximadamente y fundamentalmente varones, provenientes de hogares con contexto socioeconómico desfavorable (Balsa *et al.*, 2019).

Los docentes que trabajan en los centros de educación tecnológica en Uruguay, son cerca de 13.000 (Administración Nacional de Educación Pública, 2018) y hay datos que explican que existen carencias en su formación profesional (Balsa *et al.*, 2019).

Durante el contexto de la pandemia de COVID-19 estos profesores se vieron afectados por el trabajo virtual que implicó exceso de tiempo en la preparación de tareas, correcciones y clases virtuales sincrónicas (Martins, 2021).

## Metodología

Este estudio se basó en el enfoque cualitativo porque permite un acercamiento individualizado sobre el objeto de estudio (Varela & Vives, 2016).

La estrategia metodológica aplicada fue el estudio de caso para conocer en profundidad los fenómenos incidentes en la problemática demandada por la organización en el contexto que está inserta (Yin, 2018).

Se aplicaron diversas técnicas que facilitaron la recolección de datos (ver Tabla 2).



**Tabla 2***Codificación de técnicas y fuentes*

Técnicas	Codificación	Aplicación	Fuentes	Codificación
Análisis de documento	A	1	Página Facebook	1
Análisis de documento	A	2	Memoria Anual	2
Entrevista exploratoria	E	1	Profesor 1	P1
Entrevista exploratoria	E	2	Docencia indirecta	ED
Entrevista exploratoria	E	3	Coordinadora	C
Entrevista semiestructurada	ES	1	Profesor 2	P2
Entrevista semiestructurada	ES	2	Coordinadora	C
Encuesta	EN	1	Equipo docente	D

Las técnicas debieron adaptarse a la situación sanitaria del país por la pandemia que implicó la reducción del contacto interpersonal. Para realizar su estudio el investigador utilizó técnicas de recolección de datos mediante dispositivos tecnológicos, como por ejemplo formularios de *Google Forms*.

La estrategia de análisis consistió en la triangulación de métodos y datos (Ander-Egg, 2011), posibilitando arribar a resultados.

Los datos recabados fueron categorizados en los principales tópicos que giran en torno al proyecto de centro y su evaluación (ver Tabla 3).

**Tabla 3***Codificación de categorías de análisis*

Categorías	Codificación
Proyecto de centro	PC
Cambio	C
Aprendizaje siglo XXI	AXXI
Trabajo en equipo	TE
Evaluación	E
Aprendizaje organizacional	AO

Los resultados se presentarán en formato de tablas que exponen las evidencias más relevantes relacionadas con los principales tópicos de estudio, divididos en las dos fases del diagnóstico: una asociada a la demanda y la otra asociada al problema.

La discusión gira en torno a los fenómenos causantes que provocan la debilidad en el proceso evaluativo del proyecto de centro. Se encuentra organizada en dos bloques: el primero hace referencia a la insuficiencia de las condiciones previas relacionadas con los componentes básicos para la elaboración del proyecto de centro (contexto, antecedentes, línea de base, población objetivo, responsables y recursos), y el segundo expone el empleo de un instrumento de evaluación que no tuvo en cuenta la realidad interna y externa del centro, por la escasa capacitación del profesorado y las carencias en estrategias de difusión.

## Resultados y discusión

A partir de la demanda se inició la primera etapa de diagnóstico que implicó la reconstrucción analítica, sintética e interpretativa de las causas y efectos de la problemática (Niremberg, 2006). La segunda etapa estuvo orientada a la elaboración de un plan que provoque mejoras en el proyecto de centro y en su evaluación para conducir a la organización hacia la situación deseada (Ballestín & Fàbregues, 2018).

Los principales resultados encontrados en la etapa diagnóstica se dividen en dos fases: la primera asociada a la demanda y la segunda asociada a la problemática.

Los actores informantes en la primera fase de conocimiento de la demanda, fueron la coordinadora (C), un profesor del equipo docente (P1) y un miembro de docencia indirecta (ED), a través de entrevistas exploratorias.

En las exploratorias los actores consultados expusieron su opinión sobre el proyecto de centro (PC) y el aprendizaje del siglo XXI (AXXI) (ver Tabla 4).

**Tabla 4**

*Opinión docente sobre el proyecto de centro y el aprendizaje del siglo XXI*

Actor consultado y codificación	Técnica y codificación	Opinión de actores consultados
Docencia indirecta (ED)	Entrevista exploratoria (E)	"Ahora estamos focalizados en uno puntualmente, que recién lo estamos comenzando" (EED). "Han llegado a ganar premios" (EED).
Profesor 1 (P1)	Entrevista exploratoria (E)	"Hice varios talleres que en dónde expliqué diferentes temáticas, energías, transporte" (EP1)
Coordinadora (C)	Entrevista exploratoria (E)	"Este año tenemos el proyecto más ambicioso, trabajar todo lo que tiene que ver con la soberanía alimentaria. Sabemos que estamos en un momento en donde es necesario que cada uno genere recursos" (EC). "No es solo plantar sino enseñar al estudiante que hay modalidades de robótica, formas de robótica que permiten... a distancia manejar una huerta" (EC). "El trabajo en proyectos es la forma en cómo nos acercamos al conocimiento" (EC).

A partir de las opiniones se puede inferir que el proyecto de centro es considerado como un protocolo de actuación (Gómez & Olveira, 2018) que permite conducir al estudiantado a la creación de nuevos conocimientos (Fullan & Langorothy, 2014) porque los actores afirman que es una forma de acercarse al conocimiento (EC) de diversas temáticas (EP1) para resolver los problemas reales de su vida, como por ejemplo la necesidad de generar recursos (EC).

En la segunda fase asociada al problema, los informantes fueron la coordinadora (C), otro integrante del plantel de profesores (P2) y el equipo docente (D), que colaboraron con el estudio a través de las técnicas de entrevista semiestructurada (ES) y encuesta (EN). También, se volvió a aplicar la técnica de análisis de documento (A), pero esta vez en un documento oficial de la organización.

Con respecto al proyecto de centro y sus componentes básicos los datos recabados expusieron el modelo de planificación que dirigió las acciones en el contexto de la pandemia de COVID-19 (ver Tabla 5).

**Tabla 5**

*Opinión sobre la planificación del proyecto de centro en el contexto de la pandemia de COVID-19*

Fuente consultada y codificación	Técnica y codificación	Opinión de actores consultados
Coordinadora (C)	Entrevista semiestructurada (ES)	"Desde marzo a julio... vamos diseñando ese proyecto. En julio nos dedicamos a la redacción del proyecto, que no es una redacción cerrada, está en discusión. Luego, en las coordinaciones lo seguimos trabajando" (ESC).
Profesor 2 (P2)	Entrevista semiestructurada (ES)	"La planificación del proyecto de centro es guiada por la coordinadora del centro de estudio y fundamentalmente trabajada por todo el equipo docente" (ESP2).
Memoria Anual (2)	Análisis de documento (A)	Logros académicos: "preinscripción de un 80% de la matrícula" (A2).

La evidencia arroja como resultado el empleo del modelo de planificación normativo. Es decir, un modelo que no concibe el dinamismo de la sociedad —alteraciones provocadas por el COVID-19—, que reduce los procedimientos a etapas —diseño y redacción (ESC)—, y que centraliza los objetivos, la programación y la evaluación en el planificador —la coordinadora (ESP2)—.

De acuerdo a la propuesta de Trindade (2021), el modelo idóneo en la actualidad para atender emergentes, jerarquizar los objetivos y construir información para la toma de decisiones es el modelo estratégico situacional. Es decir, un modelo capaz de ajustarse a alteraciones que afectan todo el quehacer institucional, como por ejemplo perturbaciones en la gestión del centro y los condicionamientos laborales como consecuencia de la pandemia (Martins, 2021).

Sin embargo, la gestión escolar asumió un modelo de planificación contrario, que no consideró la realidad local y nacional de la organización educativa en el año 2021 para elaborar el proyecto de centro (Pereiro & Páramo, 2017).

Esta información coincide con las opiniones recabadas sobre los principales retos y preocupaciones que debieron enfrentar los docentes durante el COVID-19 (ver Tabla 6).

**Tabla 6**

*Preocupación docente sobre los efectos de la pandemia*

Actor consultado y codificación	Técnica y codificación	Opinión de actores consultados
Docencia indirecta (ED)	Entrevista exploratoria (E)	"No sabemos cuándo volvemos totalmente" (EED). "Les cuesta mucho seguir el curso... se hace difícil mantener un vínculo, sumado a todas las dificultades que puedan tener familiares y económicas en este contexto" (EED).
Profesor 2 (P2)	Entrevista semiestructurada (ES)	"El desafío en lo virtual es tremendamente desolador, tengo un 80% de estudiantes que no logran tener acceso a dispositivos" (ESP2).

Los datos extraídos de las entrevistas muestran la incertidumbre de algunos actores (ED, P2) sobre los efectos de la pandemia, el retorno presencial a las aulas, el proyecto de centro y su evaluación.

Por lo tanto, toda estrategia que emprenda la gestión del centro a través de su proyecto de centro tiene que partir de esta realidad.

El documento analizado también coincide con el hallazgo del mismo modelo de planificación desplegado en el contexto de la pandemia. Se trata de un formulario elaborado por la coordinadora (C) que tiene un formato esquemático, lineal, que estipula un espacio para adjuntar las actividades realizadas y los logros académicos (A2).

En el análisis no se encontró un sitio para colocar los ajustes de la planificación por el COVID-19, ni para exponer los antecedentes del proyecto elaborado, ni tampoco para mencionar los antecedentes de otros proyectos implementados con anterioridad.

De esta información, se desprende un vacío de insumos para emprender un proyecto diferente que no toma en cuenta como componente base los antecedentes. Es decir, la indagación de estrategias desplegadas con anterioridad para elaborar un proyecto que refleje la situación de partida (Romano, 2014) y que pueda —a través de su evaluación— generar información para la reflexión y acción (Castro & Castro, 2013).

De modo que, el formato del documento también reduce la complejidad por la que atravesó la organización educativa durante la pandemia, en la estipulación de un modelo esquemático que considera las actividades desplegadas en proporción directa causa-efecto, con los resultados académicos, sin considerar

los emergentes que se suscitaron y las acciones llevadas a cabo para trabajarlos (Aguerrondo, 2007).

En relación, con el trabajo en equipo (TE) diversos actores expusieron sus percepciones sobre la modalidad de trabajo en el proyecto de centro (ver Tabla 7).

**Tabla 7**

*Opinión sobre el trabajo en equipo*

Actor consultado y codificación	Técnica y codificación	Opinión de actores consultados
Coordinadora (C)	Entrevista semiestructurada (ES)	"Intervienen todos los actores institucionales. En principio, el cuerpo docente" (ESC).
Docencia indirecta (ED)	Entrevista exploratoria (E)	"El año pasado fue particular y no hubo como un proyecto que se pudiera llevar a la práctica... Puntualmente apoyándolo desde mi rol" (EED).
Profesor 1 (P1)	Entrevista exploratoria (E)	"La selección del tema estuvo más de la mano... de ella que dijo: capaz que estaría bueno meternos en algo de esto" (EP1).

En las expresiones de los actores consultados (P1, P2), se puede detectar que el estilo de gestión del proyecto de centro no fue colaborativo porque la selección del tema no partió de un auténtico trabajo en equipo, requisito fundamental para concretar estrategias, acciones y responsabilidades comunes (Gómez & Olveira, 2018). Tampoco, hay indicios en la Memoria Anual (A2) acerca de la definición de roles en la planificación del proyecto y la evaluación.

Si bien, tanto el empleo del paradigma normativo, como las incertidumbres provocadas por la pandemia y el estilo de conducción del trabajo docente explican la problemática, el hallazgo más relevante del estudio está relacionado con el tema de la evaluación del proyecto de centro.

En tal sentido, se encontró que no es suficiente asentar por escrito la fase evaluativa del proyecto. Si la organización pretende incidir sobre el futuro, es fundamental contar con profesionales que realicen un proceso evaluativo planificado, sistematizado, colectivizado y de responsabilidades compartidas (Castro & Castro, 2013) para responder a las necesidades educativas del estudiantado del presente (Fullan & Langworthy, 2014).

Este hallazgo se sustenta en las evidencias recolectadas que explican las causas más profundas de la problemática (ver Tabla 8).

**Tabla 8**

*Opinión sobre la evaluación del proyecto de centro, el instrumento aplicado y la sistematización de información*

Actor consultado y codificación	Técnica y codificación	Opinión de actores consultados
Profesor 1 (P1)	Entrevista exploratoria (E)	<p>"Como pila de cosas para mejorar y bueno esa sería una de las cosas tipo, poder medir. No podría decirte, este chiquilín adquirió... pero no lo hice" (EP1).</p> <p>"Hay un documento en Drive que pone fecha del día, se trataron tales y cuales temas... todos tenemos acceso... no podría afirmar que no tienen conocimiento" (EP1).</p>
Docencia indirecta (ED)	Entrevista exploratoria (E)	"Si. Supongo que sí. No lo tengo muy claro con exactitud cuál sería, pero sí... estoy segura de que sí, no te lo puedo decir porque yo no lo sé" (EED).
Profesor 2 (P2)	Entrevista semiestructurada (ES)	<p>"Estamos un poco carentes de feedback" (ESP2).</p> <p>"La posibilidad de trabajar a través de internet, de organizar todo a través de un sistema que Red Global" (ESP2).</p>
Coordinadora (C)	Entrevista semiestructurada (ES)	"Se trabaja con las rúbricas de la Red" (ESC)

De modo que, las evidencias explican la causa de la demanda institucional: aplicación de un instrumento descontextualizado en el proceso evaluativo del proyecto de centro.

El instrumento aplicado por la organización fue creado por la Red Global de Aprendizaje antes de la pandemia. Por lo tanto, se puede decir que estaba descontextualizado para la realidad interna y externa del centro (Pereiro & Páramo, 2017) para incidir positivamente en el entorno del alumnado (Mosquera & Rodríguez, 2017).

Además, en una entrevista (ESP2) se encontraron indicios que previo al 2021 el proceso evaluativo del proyecto de centro correspondía a un modelo externo con el mismo instrumento de evaluación, que se aleja de la autorreflexión que proponen los autores (Moeller & Navarro, 2014).

A partir de este descubrimiento, se puede afirmar que la problemática en la evaluación del proyecto se sienta sobre la base de dos fenómenos asociados: el primero se explica por un equipo docente escasamente capacitado para evaluar; y el segundo se fundamenta en las dolencias sobre la difusión de los resultados para la creación de conocimiento y la gestión del aprendizaje organizacional.

## Equipo docente escasamente capacitado para evaluar proyectos

Sobre la debilidad de la formación docente en evaluación, un actor consultado (EP1) en la etapa exploratoria expuso la carencia de título docente. Realidad que coincide con los porcentajes de titulación docente, donde se explica que solo dos de cada cinco profesores poseen título para ejercer la docencia. Esta cifra es menor en los cursos de Formación Profesional Básica (FPB) de la Dirección General de Educación Técnico Profesional, porque la tasa de titulados no alcanza el 30% (Balsa *et al.*, 2019).

En la encuesta realizada a los docentes (ED), hay coincidencias en la opinión sobre la necesaria formación constante del profesorado en evaluación (ver Tabla 9).

**Tabla 9**

*Encuesta docente sobre la necesidad de la formación constante del equipo docente en evaluación*

Actor consultado y codificación	Técnica y codificación	1. Totalmente en desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Indiferente	4. De acuerdo	5. Totalmente de acuerdo
Profesor 1 (P1)	Encuesta (END)				4	
Profesor 2 (P2)	Encuesta (END)					5
Profesor 3 (P3)	Encuesta (END)				4	
Profesor 4 (P4)	Encuesta (END)					5
Profesor 5 (P5)	Encuesta (END)				4	
Profesor 6 (P6)	Encuesta (END)				4	

Por lo tanto, se puede inferir que el equipo docente es consciente de que se necesita más capacitación en esta temática, sobre todo en la aplicación de instrumentos evaluativos.

Al respecto, Fullan y Langworthy (2014) afirman que la actualización del profesorado en esta temática es crucial para que asuma el rol de activador de los espacios y las actividades para el aprendizaje profundo.

Si el centro carece de actores con capacitación profesional en evaluación, está en riesgo el trabajo en equipo. Es decir, no se podrá analizar y reflexionar en torno a la información para tomar decisiones compartidas por el equipo docente.

## Dolencias en la difusión de los resultados de la evaluación

Este segundo fenómeno también se detectó en la etapa exploratoria (EP1) y fue reafirmado con la entrevista semiestructurada (ESP2), el análisis del documento oficial (A2) y la encuesta docente (END).

El actor consultado en la entrevista exploratoria (EP1) explicó que la forma de sistematizar la información relacionada con la elaboración del proyecto de centro, se realiza a través de la herramienta de un *Drive* institucional.

Sin embargo, en el análisis de documento de la Memoria Anual (A2) no se encontró un informe final de resultados y estrategias de difusión de logros a la comunidad.

Al respecto, otro actor consultado (ESP2) en la fase asociada al problema comentó que estaban carentes de retroalimentación.

A esto se suma, la opinión docente recogida en la encuesta (END), en la que hay respuestas de indiferente ante esa consulta.

La falta de estrategias en la sistematización de información no permite clasificar, ordenar e interpretar de forma crítica los resultados obtenidos en la implementación del proyecto (Jara, 2018). Esto perjudica la creación de conocimiento y la gestión del aprendizaje organizacional porque no se crea la memoria informativa del centro que puede direccionarlo hacia los diferentes estadios de desarrollo organizacional (Gairín, 2009).

## Conclusiones

El diagnóstico realizado permitió conocer los factores asociados a la debilidad en la evaluación del proyecto de centro. El estudio concluye que los fenómenos responsables de esa problemática se explican fundamentalmente por la insuficiencia de elementos para la creación de las condiciones previas y planificación para el cambio escolar.

Por esa razón, se entiende que es necesario trabajar en un Plan de Mejora Organizacional —con actores referentes de la organización (P1 y P2)— para desplegar estrategias que incrementen la efectividad de los actores institucionales y la organización (Koontz *et al.*, 2014).

El Plan de Mejora deberá considerar la evaluación del proyecto de centro como un tipo de investigación y proceso que proporciona información (Castro & Castro, 2013) con la intención de ofrecer una educación de calidad (Flórez *et al.*, 2018).

En ese sentido, también es necesario elaborar un proyecto basado en un modelo de planificación estratégico (Trindade, 2021) que permita realizar los virajes necesarios para el modelo de enseñanza acorde al estudiantado del siglo XXI (Fullan & Langworthy, 2014).

En síntesis, ese proyecto se tendrá que asentar sobre la base de tres líneas de acciones: potenciar los recursos humanos existentes en la organización —porque el factor humano es insoslayable para cumplir con los objetivos, fortalecer el trabajo en equipo y asumir y adjudicar roles (Pereiro & Páramo, 2017)—, diseñar un instrumento de evaluación interno —creado por los actores institucionales a partir de la realidad



interna y externa de la organización para la reflexión y toma de decisiones en pos del cambio (Moeller & Navarro, 2014)— y la organización de las coordinaciones — para que el profesorado pueda elaborar, reflexionar y dejar asentado los aprendizajes productos de sus prácticas pedagógicas (Gairin, 2009)—.

Algunas actividades necesarias que se deberán implementar serán: planificación y reuniones con actores con experiencia en proyectos, implementación de talleres temáticos sobre evaluación, diseño de instrumentos evaluativos, organización y desarrollo de espacios de acuerdo para la sistematización de información y estrategias de difusión de los resultados para la reflexión conjunta de todos los actores involucrados.

#### **Notas:**

Artículo basado en la tesis titulada *La evaluación del proyecto de centro en educación tecnológica como herramienta del cambio escolar: estudio de caso en un centro público de Montevideo durante la pandemia de COVID-19*, desarrollada en el marco del Master en Gestión Educativa de la Universidad ORT Uruguay.

#### **Aprobación final del artículo:**

Dra. Andrea Tejera Techera, Dra. Mariela Questa-Tortero y Dra. Claudia Cabrera Borges, editoras invitadas del monográfico.

#### **Contribución de autoría:**

La única autora fue responsable de la concepción del trabajo, diseño de la investigación, recolección de datos, procesamiento, análisis, elaboración y corrección del documento.

## Referencias

- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2018). *Censo Nacional Docente*. <https://censodocente2018.anep.edu.uy/censo/documentos/COMPILACI%C3%93N%20CENSO%202019.pdf>
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2020). *Centros Educativos Comunitarios*. <https://www.utu.edu.uy/media-basica/centros-educativos-comunitarios-cec>
- AGUERRONDO, I. (2007). *Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación (educativa)*. IIPÉ-UNESCO.
- ANDER-EGG, E. (2011). *Aprender a investigar*. Brujas.
- BALSA, A., CABRERA, J., RODRÍGUEZ, E., VERDERESE, V., ÁLVAREZ, G., & PÉREZ, M. (2019). *Evolución del perfil docente del Consejo Técnico Profesional*. BID.
- BALLESTÍN, B., & FÀBREGUES, S. (2018). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. UOC.
- CASTRO, F., & CASTRO, J. (2013). *Manual para el diseño de proyectos de gestión educativa*. Universidad del Bío Bío.
- CASTRO, B., DURAN, S., MORA, Y., CASTRO, R., BALLESTAS, M., & TAMARA, J.

- (2020). El aprendizaje como eje estratégico del desarrollo organizacional en PyMEs de Baranquilla. *Espacios*, 41(14), 194-205.
- DE CUADRO, A. (2018). Ciencias sociales y estudios de juventud: abordajes desde el campo de la comunicación. Centros Educativos Comunitarios: apuesta educativa de inclusión. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 12, 1-11.
- DOMINGO, J. (2010). Apoyo a los procesos de autorevisión escolar: una revisión crítica. *Educación Social*, 31(111), 541-560.
- DORANTES, J., & TOBÓN, S. (2017). Instrumentos de evaluación: rúbricas socioformativas. *Praxis Investigativa ReDIE*, 9(17), 79-86.
- FLÓREZ, E., PÁEZ, J., FERNÁNDEZ, C., & SALGADO, F. (2018). Reflexiones docentes acerca de las concepciones sobre la evaluación del aprendizaje y su influencia en las prácticas educativas. *Revista Científica*, 34(1), 63-72.
- FULLAN, M., & LANGWORTHY, M. (2014). *Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Pearson.
- GAIRÍN, J., MUÑOZ, J., & RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D. (2009). Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(4), 620-634.
- GÓMEZ, M., & OLVEIRA, M. (2018). El proyecto educativo, documento principal del centro escolar. *Red Iberoamericana de Pedagogía*, 7(4), 70-75.
- JARA, O. (2018). *La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.
- KOONTZ, H., WEIHRICH, H., & CANNICE, M. (2014). *Administración. Una perspectiva global y empresarial*. McGraw Hill.
- KWEKSILBE, C., & TRÍAS, D. (2020). Rúbrica de evaluación. Usos y aprendizajes en un grupo de docentes universitarios. *Páginas de Educación*, 13(2), 100-124.
- MARTINS, D. (2021). O teletrabalho durante a pandemia da covid- 19: indicadores da intensificação do trabalho docente. *Revista Educação E Políticas Em Debate*, 10(3), 1158-1171.
- MOELLER, M., & NAVARRO, M. (2014). *Proyectos de gestión educativa*. ECORFAN.
- MOSQUERA, C., & RODRÍGUEZ, M. (2017). Proyecto educativo como fundamento para pensar la subjetividad política desde la cultura escolar. *Ágora USB*, 18(1), 255-267.
- NIRENBERG, O. (2006). El diagnóstico participativo local en intervenciones sociales. *Centro de Apoyo al Desarrollo Local*, 44, 1-19.
- PEREIRO, M., & PÁRAMO, M. (2017). Marco curricular y legislativo de un proyecto de centro de educación para el desarrollo bajo principios de transversalidad y sentido de comunidad. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 14, 138-142.
- PÉREZ, G. (2016). *Guía metodológica para la elaboración de proyectos/planes de acción participativos en centros de enseñanza secundaria*. UNICEF.
- PINEDA, J. (2016). Diseño de proyectos educativos mediados por TIC: un marco de referencia. *Opción*, 3(10), 477-499.

- RED GLOBAL DE APRENDIZAJES. (2020). *Rúbrica de centro*. <https://redglobal.edu.uy/storage/app/media/pdf/RGA%20-%20Rubrica%20de%20centro%202020.pdf>
- RODRÍGUEZ, E. (2006). El proyecto de centro y la coordinación docente: un estudio sobre dos innovaciones de la reforma educativa en Uruguay. *Investigación Arbitrada*, 11(36), 137-153.
- ROMANO, C. (2014). *Guía introductoria para la formulación de proyectos*. MEC.
- TORRES, A., & PAPA, G. (1999). Proyecto educativo de centro. Una alternativa real. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 1(5), 10-12.
- TRINDADE, R. (2021). Planificación estratégica situacional en la gestión escolar de las instituciones educativas. *Alborada De La Ciencia*, 1(1), 9-16.
- UNIVERSIA. (2015, enero 15). ¿Qué son los Centros Educativos Comunitarios? <https://www.universia.net/uy/actualidad/orientacion-academica/que-son-centros-educativos-comunitarios-1117993.html>
- VARELA, M., & VIVES, T. (2016). Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa: multivocalidad. *Investigación en Educación Médica*, 5(19), 191-198.
- YIN, R. (2018). *Case Study. Research and applications: Design and Methods* (6.º ed.). Sage.

# Liderazgo distribuido en escuelas públicas y relación con sus categorías de desempeño

Distributed Leadership in Municipal Schools  
and relationship to their performance categories

Liderança Distribuída em Escolas Públicas e  
Relação com suas Categorias de Desempenho

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.especial.3318>

**Elisabeth Galaz Moraga**

Colegio Divina Pastora Antofagasta  
Chile

[ely1607@hotmail.com](mailto:ely1607@hotmail.com)

ORCID: 0000-0001-5856-5379

**Alejandro Verdugo Peñaloza**

Universidad de Playa Ancha  
Chile

[averdugo@upla.cl](mailto:averdugo@upla.cl)

ORCID: 0000-0002-5835-7761

**Recibido:** 31/07/22

**Aprobado:** 04/10/22

**Cómo citar:**

Galaz Moraga, E., &  
Verdugo Peñaloza,  
A. (2023). Liderazgo  
distribuido en escuelas  
públicas y relación  
con sus categorías de  
desempeño. *Cuadernos  
de Investigación  
Educativa*, [Número  
especial]. [https://  
doi.org/10.18861/  
cied.2023.14.especial.3318](https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.especial.3318)

## Resumen

El liderazgo distribuido es considerado uno de los nuevos modelos de liderazgo en educación ya que permite un trabajo colaborativo, de relaciones horizontales, que favorece la confianza de liderazgos internos, abordando de mejor manera esta sociedad globalizada, compleja y acelerada. Esta investigación busca analizar las percepciones sobre los patrones del liderazgo distribuido de directivos y docentes, estableciendo si existe relación con las categorías de desempeño de las unidades educativas estudiadas. Se adopta un paradigma positivista, de enfoque cuantitativo y tipo correlacional, que considera la participación de 27 directivos y 73 docentes de escuelas públicas de la ciudad de Antofagasta. La recogida de información es por medio de un cuestionario con preguntas tipo Likert. Los resultados muestran que los patrones de distribución del liderazgo formal, pragmático y estratégico son los que están presentes en las unidades educativas; además, los directivos perciben de mejor manera el liderazgo distribuido que los docentes y se establece que existe relación entre las categorías de desempeño y los patrones estratégico e incremental. Este estudio aporta al diagnóstico del liderazgo distribuido, considerado escaso en el país y coincide con otro estudio previo en cuanto a los patrones de liderazgo distribuido presentes y ausentes, además de la percepción más favorable de directivos por sobre docentes.

## Abstract

Distributed Leadership is considered one of the new models of leadership in education since it allows a collaborative work of horizontal relationships that favors the confidence of internal leadership, addressing this globalized, complex, and accelerated society better. This research seeks to analyze the perceptions of the patterns of distributed leadership of managers and teachers, establishing if there is a relationship with the performance categories of the educational units studied. A positivist paradigm is adopted, with a quantitative approach and correlational type, which considers the participation of 27 principals and 73 teachers from public schools in the city of Antofagasta. The information was collected through a questionnaire with Likert-type questions. The results show that the distribution patterns of formal, pragmatic, and strategic leadership are those present in the educational units; in addition, managers perceive Distributed Leadership better than teachers; it is established that there is a relationship between the performance categories and the strategic and incremental patterns. This study contributes to the diagnosis of Distributed Leadership, which is considered scarce in the country. It coincides with another previous study regarding the patterns of Distributed Leadership present and absent, as well as the more favorable perception of managers over teachers.

### Palabras claves:

educación pública, estilo de liderazgo, gestión educativa, instituciones educacionales, liderazgo, liderazgo distribuido.

### Keywords:

public education, leadership styles, educational management, educational institutions, leadership, distributed leadership.

## Resumo

A Liderança Distribuída é considerada um dos novos modelos de liderança na educação, pois permite o trabalho colaborativo, relações horizontais que favorecem a confiança da liderança interna, abordando melhor essa sociedade globalizada, complexa e acelerada. Esta pesquisa busca analisar as percepções sobre os padrões distribuídos de liderança de diretores e professores, estabelecendo se há relação com as categorias de desempenho das unidades educacionais estudadas. Adota-se um paradigma positivista, com abordagem quantitativa e correlacional, que considera a participação de 27 gestores e 73 professores de escolas públicas do município de Antofagasta. A coleta de informações se dá por meio de um questionário com perguntas do tipo Likert. Os resultados mostram que os padrões de distribuição da liderança formal, pragmática e estratégica são os que estão presentes nas unidades educacionais; Além disso, os gestores percebem a Liderança Distribuída melhor do que os professores; e estabelece-se que existe uma relação entre as categorias de desempenho e os padrões estratégicos e incrementais. Este estudo contribui para o diagnóstico de Liderança Distribuída, considerada escassa no país e coincide com outro estudo anterior sobre os padrões de Liderança Distribuída presente e ausente, além da percepção mais favorável dos gestores sobre os professores.

### Palavras-chave:

educação pública, estilo de liderança, gestão educacional, instituições de ensino, liderança, liderança distribuída.

## Introducción

El liderazgo escolar y su estudio se ha vuelto relevante en las últimas décadas, convirtiéndose en tema de políticas nacionales demandadas por organismos internacionales (OCDE, 2009; OEI, 2010; UNESCO, 2015), debido a la influencia que produce sobre una serie de variables internas de las unidades educativas y, por lo tanto, en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Dentro de la variedad de modelos de liderazgo, el liderazgo distribuido (*LD* de aquí en adelante) es una posible respuesta a las demandas socioeducativas del siglo XXI, más globalizada, cambiante y compleja (Del Valle, 2016), reconoce que el líder no conduce solitariamente la escuela al éxito (Spillane, 2005) y que posee una serie de potencialidades o beneficios (Cancino & Vera, 2017; Weinstein, 2019) provenientes de estudios de carácter teórico más que empírico (Leithwood, 2009).

Entre los beneficios de este modelo, se destaca que reduce la carga del director, fomenta la capacidad de liderazgo y permite la sucesión en el cargo (Cancino & Vera, 2017), permitiendo enfocarse así en lo pedagógico (Weinstein, 2019). Además, estudios prácticos en Chile señalan que escuelas con resultados intermedios en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) tienen mayor desarrollo de prácticas de este tipo de liderazgo que las escuelas con resultados iniciales (Rojas-Andrade *et al.*, 2018); y que las percepciones de directivos y docentes permiten apreciar que este modelo de liderazgo "favorece los aprendizajes de los estudiantes" (Ahumada *et al.*, 2017, p. 8).

Por otra parte, se reconoce que en América Latina y Chile hay escasez sobre el diagnóstico de este tema, pues en la literatura sobre LD gran parte proviene del ámbito anglosajón" (Maureira & Garay, 2019, p. 155).

Chile recién está incursionando en instrumentos que permiten evaluar el estado inicial de LD (Rojas-Andrade *et al.*, 2018; Maureira & Garay, 2019).

A partir de estos antecedentes, esta investigación busca analizar las percepciones sobre los patrones del LD de directivos y docentes para establecer si existe relación con las categorías de desempeño de las unidades educativas estudiadas.

## Revisión de la literatura

Hay una serie de autores que consideran al liderazgo escolar (en adelante *LE*) como una variable relevante y que influye en el aprendizaje, aunque de manera indirecta (Bolívar *et al.*, 2013; Bolívar-Botía, 2010; Leithwood, 2009; MINEDUC, 2019; Volante, 2008). Es decir, el LE influye en el compromiso y la ejecución de diversas prácticas en función de variables mediadoras, como pueden ser las motivaciones de los maestros, sus habilidades y capacidades profesionales, y las condiciones de trabajo en las cuales realizan sus labores, que terminan incidiendo en la modificación de las prácticas docentes y así en el aprendizaje de los estudiantes (Anderson, 2010).

En vista de que el LE resulta relevante para el logro de aprendizajes en los estudiantes, este ha debido adecuarse al nuevo contexto socioeducativo y a los requerimientos de la sociedad del siglo XXI, actualizándose y adaptándose a estos

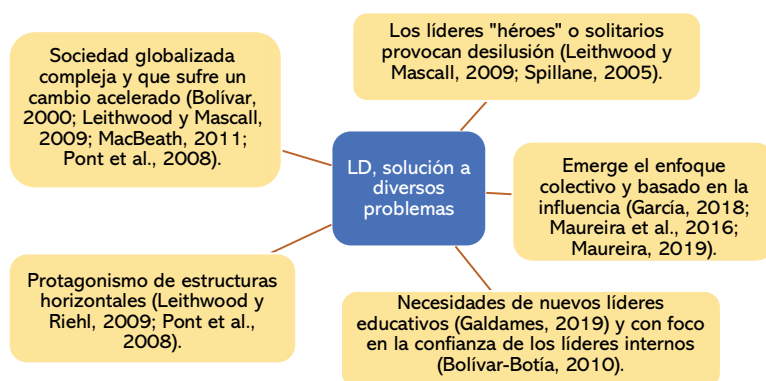
escenarios, rediseñando nuevas estructuras capaces de enfrentar condiciones más complejas y actuales (Bolívar *et al.*, 2013).

El contexto socioeducativo ha significado la evolución o cambio en varios ámbitos del LE. En primer lugar, se menciona un cambio del foco administrativo o burocrático al pedagógico (Bolívar-Botía, 2010). En segundo lugar, el cambio va de lo autoritario a lo democrático, permitiendo mayor participación en la toma de decisiones (Bolívar *et al.*, 2013) y mayor grado de satisfacción entre los gremios docentes (Cortés, 2004). En tercer lugar, la evolución en las interacciones o relaciones, que han cambiado desde lo vertical a lo horizontal, con confianza en las capacidades de todas las personas (Pardo, 2004) y liderazgos internos (Bolívar-Botía, 2010), siendo más inclusivas y directas, permitiendo anticiparse a situaciones complicadas (Livacic, 2009). Finalmente, ha cambiado el foco desde el liderazgo individual al colectivo, donde se señala que el segundo es coherente con una organización que aprende (Bolívar, 2000) y que responde a la innovación y complejidad a través de prácticas de liderazgo colectivas (Maureira *et al.*, 2014) dejando atrás a los "héroes" solitarios (Spillane, 2005).

En razón de la evolución que se está produciendo en el LE es que nace el LD como un modelo que da respuesta a las demandas actuales y solución a problemas que se han presentado, como muestra la Figura 1.

**Figura 1**

*LD como respuesta a diversos problemas*



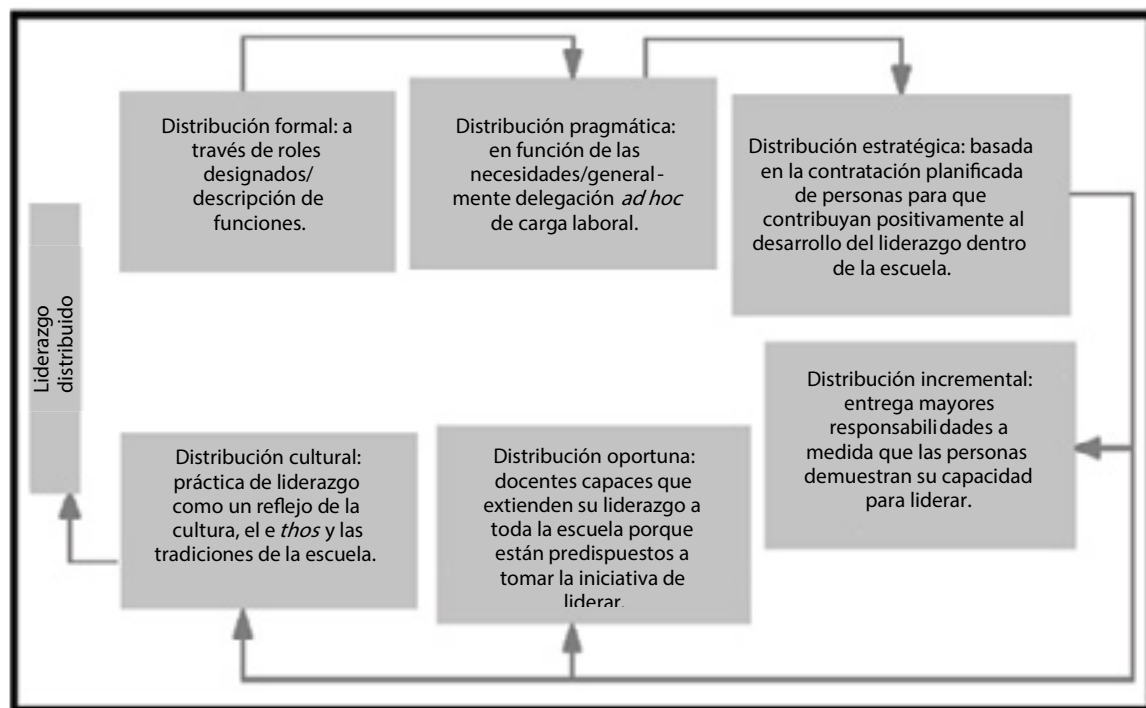
Por todo lo anterior, se entiende el LD como el desarrollo de un liderazgo diseminado, donde sus prácticas permiten establecer relaciones de influencias que abarcan a un conjunto de personas que interactúan participativamente más allá de lo jerárquico, es decir, considerando tanto cargos formales como informales, donde predominan las capacidades a la hora de asignar responsabilidades (Bolívar *et al.*, 2013; Galdames, 2019; García, 2010; MacBeath, 2011; Maureira *et al.*, 2016; Spillane & Camburn, 2006).

Entre las investigaciones empíricas internacionales, destaca la realizada en Inglaterra para el National College for School Leadership, por John MacBeath (2011). A partir de ella, nacen seis categorías que representan las formas en que se distribuye el liderazgo en la práctica, en respuesta a tareas específicas, situaciones externas contingentes o imperativos de las políticas educativas. Dichas formas de representar este liderazgo son denominados *patrones* de LD y se expresan en la Figura 2.



**Figura 2**

Seis patrones de distribución del liderazgo, según MacBeath



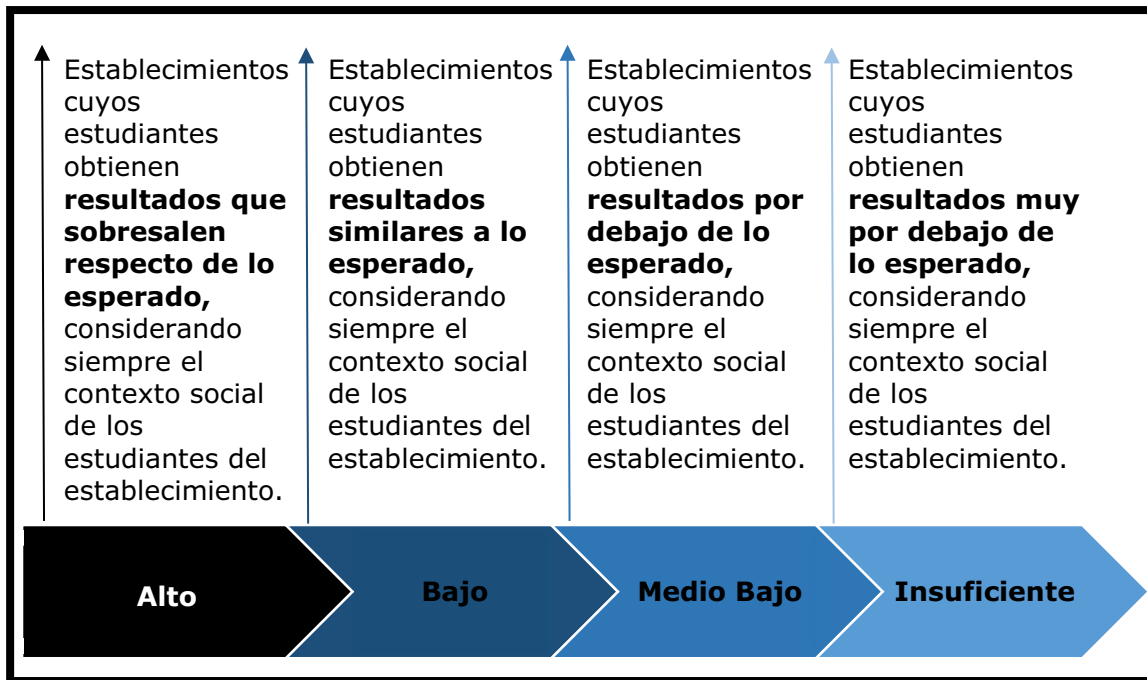
Nota. MacBeath, 2011, p. 94.

La Figura 2 muestra una taxonomía o continuo, que de acuerdo con el autor sugiere el flujo entre ellas, ya que indica que son de carácter situacional y que depende de la etapa en que se encuentra la escuela. Plantea que lo ideal es que los 6 patrones conformen una ruta a seguir, desde un liderazgo basado en las estructuras formales que delegan responsabilidades a un liderazgo cuya distribución es habitual y parte de la cultura de la unidad educativa; un proceso de "maduración" de los establecimientos. Aun así, señala que el análisis cualitativo que realizó en su estudio le permitió concluir que no siempre estos patrones se siguen de manera lineal o fija, sino que depende de las situaciones internas, las demandas externas, las personalidades y experiencias de los directores y la etapa de desarrollo de las organizaciones educativas.

Por otra parte, en Chile, desde el año 2016 se declararon las categorías de desempeño, que responden a una representación de la forma en que el Estado busca asegurar el derecho de todos los estudiantes a tener las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad (BCN, 2009). Estas son el resultado de una evaluación integral de las unidades educativas, que incluye los resultados de aprendizaje (evaluaciones nacionales), el desarrollo personal y social de los estudiantes (retención escolar asistencia, equidad de género, autoestima y motivación, etc.) y el contexto del establecimiento (nivel de vulnerabilidad, escolaridad de la madre, ruralidad o aislamiento, etc.), con el fin de focalizar los apoyos para el mejoramiento (Agencia de la Calidad de la Educación, 2019). Cuatro son las categorías de desempeño que arroja esta evaluación integral, como muestra la Figura 3.

**Figura 3**

*Categorías de desempeño y su descripción*



*Nota.* Adaptada de MINEDUC, 2021.

Dados estos antecedentes, este estudio plantea como objetivo general analizar las percepciones de equipos directivos y docentes sobre los patrones del LD en unidades educativas públicas de la ciudad de Antofagasta, y establecer si existe relación con sus categorías de desempeño, a través de los objetivos específicos:

- Identificar el o los patrones de LD que están presentes en las unidades educativas públicas, según la percepción de equipos directivos y docentes.
- Comparar las percepciones sobre los patrones de LD en las unidades educativas estudiadas según equipos directivos y docentes.
- Establecer si existe relación entre las categorías de desempeño y los patrones de LD en las unidades educativas estudiadas.

## Método

Este estudio se basa en un paradigma positivista, de enfoque cuantitativo, bajo un diseño no experimental, debido a que busca investigar las percepciones de directivos y docentes, sin ser intervenidos, sino observados desde su propia realidad. Además, es de carácter transeccional al recoger datos en un tiempo único, sin prolongarse. Finalmente, es de tipo correlacional, con un primer momento descriptivo entre las percepciones de los distintos participantes, agrupados en directivos y docentes, para luego establecer comparaciones y definir si existe relación entre las variables, categorías de desempeño (Alto, Medio, Medio Bajo e Insuficiente) y patrones de LD (6 patrones) presentes en los establecimientos educacionales.

La población corresponde a directivos y docentes de los distintos niveles educacionales que se desempeñan en establecimientos públicos de la ciudad de Antofagasta, en Chile, durante el año 2021. Inicialmente se había determinado realizar una muestra de tipo probabilística, pero dadas las condiciones de emergencia generadas por la pandemia, se debió definir una muestra de tipo no probabilístico, considerada la más frecuente en investigación educativa, donde el investigador toma a los sujetos que le resultan más accesibles (McMillan & Schumacher, 2005). La técnica de muestreo aplicada fue de conveniencia con base en la accesibilidad de los sujetos (McMillan & Schumacher, 2005; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), cautelando la participación de los dos grupos, uno de ellos directivos (directores, jefes de Unidad Técnica Pedagógica e inspectores generales) y el otro, docentes (profesores de educación parvularia, básica y media, además de educadores diferenciales), evitando así el sesgo en las respuestas. Considerando el tipo de muestreo, los resultados no permiten una generalización global, sino una discreta, que puede abarcar a sujetos con las mismas características. Con esto, finalmente la muestra queda compuesta por directivos y docentes pertenecientes a 26 centros escolares, que corresponde a un 52 % del total de establecimientos educacionales.

Para la recogida de la información se utiliza un cuestionario basado en una parte del instrumento original denominado *Cuestionario Multidimensional de Liderazgo Distribuido* (Maureira & Garay, 2019), que considera los seis patrones de LD de MacBeath (2011) adaptados al contexto nacional. Este instrumento permite identificar el o los patrones del LD que están presentes en las unidades educativas estudiadas. La estructura del instrumento utilizado está compuesta en una primera parte, con datos demográficos de los participantes en ámbitos: personal y laboral; y una segunda parte, con preguntas de respuesta escala Likert, donde cada patrón de LD se expresa a través de 7 u 8 afirmaciones o ítems, que pueden ser respondidos en una escala de cinco posibilidades, desde "totalmente en desacuerdo" a "totalmente de acuerdo". Cabe destacar que el cuestionario se diseña e implementa utilizando la aplicación de Google Forms.

El instrumento aplicado cumple con los criterios de calidad de validez y fiabilidad. La validez fue de contenido y criterio. En una primera instancia, se revisó el proceso de construcción del instrumento original de Maureira y Garay (2019), quienes a través de su artículo "Hacia la medición de la distribución del liderazgo en escuelas efectivas y vulnerables en Chile" someten el instrumento a la validación de expertos; una segunda instancia se produce en esta investigación, donde se gestiona una segunda validación por medio del juicio de tres expertos; y una tercera instancia entendida como validación de contexto, realizada con las personas responsables de la Corporación Municipal de Antofagasta, a la que pertenecen los centros educativos estudiados. Este proceso de validación permitió realizar ajustes a los ítems, obteniendo finalmente un total de 43 ítems que representan los 6 patrones de LD.

Para comprobar la fiabilidad del cuestionario se utilizó el Alfa de Cronbach, que se calculó tanto para cada uno de los patrones como para el instrumento en general, cuyos resultados expone la Tabla 1.

**Tabla 1**Resúmenes de Índices de Consistencia Interna de Alfa ( $\alpha$ ) de Cronbach por patrón y total

Patrones de distribución de liderazgo						Total Instrumento
Formal	Pragmática	Estratégica	Incremental	Oportuna	Cultural	
$\alpha = 0,91$	$\alpha = 0,74$	$\alpha = 0,94$	$\alpha = 0,94$	$\alpha = 0,80$	$\alpha = 0,89$	$\alpha = 0,97$

Según los valores de referencia propuestos por George y Mallery (2019), la mitad de los patrones y el instrumento en su conjunto cuentan con una fiabilidad considerada excelente, otros dos patrones (oportuna y cultural) se categoriza buenos y, por último, solo una escala (pragmática) arroja fiabilidad aceptable.

Pese a las modificaciones realizadas al instrumento original de Maureira y Garay (2019), se obtuvo una consistencia interna muy cercana al aplicado en ese estudio.

Para el plan de análisis de los datos, se consideró el objetivo del estudio, la relación población-muestra y el tipo de variable (cualitativa y cuantitativa). Desde estas características de las variables, se seleccionaron las técnicas estadísticas de tipo descriptiva e inferencial (según normalidad y homocedasticidad), con margen de error del 5 %. El tratamiento de la información se realizó por medio de la herramienta informática Jamovi.

La Tabla 2 especifica las relaciones y comparaciones según el tipo de variable y las condicionantes que determinan los estadísticos que se emplean.

**Tabla 2**

Estadística inferencial

Tipo de comparación	Estadístico		
Categoría/Nominal (dos categorías y muestras independientes) con Métrica/Intervalo.	Prueba de normalidad = Hay Normalidad.	Prueba de Levene = Igualdad de varianza.	Test <i>t</i> de Student para varianzas iguales.
		Prueba de Levene = Varianzas desiguales.	Test <i>t</i> de Student para varianzas desiguales.
	Prueba de normalidad = No hay Normalidad.	Test de Mann-Whitney.	
Categoría/Nominal-Ordinal (más de dos categorías y muestras independientes) con Métrica/Intervalo.	Prueba de normalidad = Hay Normalidad.	Varianzas homogéneas	ANOVA + Prueba de Post-Hoc.
	Prueba de normalidad = No hay Normalidad.	Test de Kruskal-Wallis.	

Nota. Verdugo, 2019, p. 217.

## Resultados

Los resultados de esta investigación son presentados considerando dos elementos, el objetivo del estudio y la estructura del instrumento aplicado. Por lo tanto, se presentan las características de los sujetos de estudio, seguidas de las percepciones sobre los patrones de LD presentes en las unidades educativas, luego la comparación de estas percepciones entre directivos y docentes, para finalmente terminar con la relación entre las percepciones del LD y las categorías de desempeño.

### Características de los sujetos y unidades educativas

Se puede señalar que el 75 % de los participantes son de sexo femenino. El 27 % se desempeñan como directivos y 73 %, como docentes. El 65 % señala tener el grado de licenciado y el 35 % de magíster. El 75 % de los directivos tienen el grado de magíster y el 35 % de los docentes posee dicho grado académico. En cuanto a la experiencia laboral, 68 % de los sujetos tiene 11 o más años; mientras que, la experiencia en el cargo actual (directivo o docente), el 72 % lo ejerce desde hace 10 o menos años.

En relación con las 26 unidades educativas estudiadas, 14 son escuelas básicas y 8 son liceos, mientras que las otras modalidades son representadas por 1 unidad de tipo instituto, 1 colegio de adultos, 1 escuela diferencial y 1 escuela de párvulos. De este total de centros educativos, un 73 % (19 unidades) tienen la categoría de desempeño insuficiente o medio bajo; 4 establecimientos tienen categoría medio y 3 no tienen categoría (escuela de párvulos, diferencial y de adultos). Cabe destacar que ninguno de los establecimientos cuenta con la máxima categoría de desempeño, denominada nivel Alto.

### Identificación de los patrones de LD presentes en las unidades educativas

Para este análisis se compararon frecuencias absolutas, las medias y desviación estándar de cada patrón de LD con sus respectivos ítems. De acuerdo con ello, se consideraron como patrones presentes en las unidades educativas aquellos que poseían la mitad o más de ítems con percepciones sobre el 50 % en las categorías Likert 4 (de acuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo), además de una media que aproximada de 4 o más y una desviación estándar, menor a 1. A continuación, en la Tabla 3 se presentan los ítems que cumplen con estos criterios.

**Tabla 3**

Frecuencia absoluta, media y desviación estándar de los ítems de cada patrón que marcan presencia en las unidades educativas estudiadas

Ítem	Frecuencia	Media	Desviación estándar
F1	82	4.23	0.94
F3	84	4.30	0.91
F4	83	4.25	0.98
F6	77	4.16	0.93
P1	82	4.15	0.89
P2	80	4.17	0.92
P5	79	4.03	0.95
P7	73	3.96	0.98
E1	75	3.97	0.97
E2	75	3.98	0.88
E4	77	4.01	0.99
E5	82	4.21	0.92
I2	75	4.07	0.99
O1	72	3.89	0.96
O5	77	4.15	0.97
C3	74	3.95	0.98
C5	71	3.89	0.96

En la Tabla 3 se observa que las percepciones de los equipos directivos y docentes participantes en el estudio identifican los patrones Formal, Pragmático y Estratégico como aquellos que marcan más presencia con 4 de 7 ítems cada uno. Es decir, priman los patrones que establecen relación con distribuir el liderazgo de acuerdo con estructuras organizacionales formales; a la distribución de las responsabilidades *ad hoc*, en razón de las necesidades del momento; y en función de distribuir el liderazgo según una planificación estratégica a largo plazo. En caso contrario, el patrón más ausente es el Incremental, con un solo ítem de los 7 que contiene, que indica que suelta el liderazgo de arriba hacia abajo, potenciando los nuevos liderazgos.

## Comparación de las percepciones sobre los patrones de LD entre directivos y docentes

El criterio para establecer los grupos a comparar se basó en el cargo actual de los participantes al año 2021: por una parte, los 27 directivos y, por otra, los 73 docentes. De acuerdo con los resultados obtenidos, se exponen la Tabla 4 y Figura 4.

**Tabla 4**

Comparación de percepciones entre directivos y profesores sobre patrones de LD

Ítem	Directivos		Profesores		Comparación	
	Media	D.E.	Media	D.E.	Sig. ( <i>p</i> valor)	Dif. (*)
F1	4.63	0.57	4.08	1.01	0.009	P < D
F2	4.56	0.64	4.03	1.11	0.021	P < D
F3	4.70	0.47	4.15	0.98	0.006	P < D
F4	4.67	0.68	4.10	1.03	0.009	P < D
F5	4.30	0.87	3.95	1.10	-	-
F6	4.33	0.78	4.10	0.97	-	-
F7	3.44	1.28	3.81	1.08	-	-
P1	4.52	0.58	4.01	0.95	0.011	P < D
P2	4.63	0.63	4.00	0.96	0.002	P < D
P3	3.52	1.22	3.42	1.12	-	-
P4	2.96	1.13	3.16	1.25	-	-
P5	4.30	0.78	3.93	0.99	-	-
P6	2.63	1.31	3.23	1.14	0.026	D < P
P7	4.33	0.62	3.82	1.06	0.020	P < D
E1	4.41	0.75	3.81	1.00	0.005	P < D
E2	4.33	0.68	3.85	0.91	0.013	P < D
E3	4.41	0.69	3.56	1.22	0.001	P < D
E4	4.52	0.70	3.82	1.02	0.001	P < D
E5	4.56	0.58	4.08	1.00	0.022	P < D
E6	4.33	0.78	3.67	1.23	0.010	P < D
E7	4.37	0.74	3.86	1.25	-	-
l1	4.52	0.51	3.84	1.09	0.002	P < D
l2	4.56	0.51	3.89	1.06	0.002	P < D
l3	4.74	0.45	4.01	1.11	0.001	P < D
l4	3.93	0.96	3.56	1.25	-	-
l5	4.11	0.75	3.58	1.15	0.027	P < D
l6	4.74	0.53	3.75	1.12	<.001	P < D
l7	4.30	0.87	3.73	1.04	0.013	P < D
O1	4.37	0.49	3.71	1.03	0.002	P < D
O2	3.93	0.92	3.82	1.07	-	-
O3	3.70	0.99	3.67	1.00	-	-
O4	2.74	1.32	2.85	1.25	-	-
O5	4.63	0.49	3.97	1.04	0.002	P < D
O6	4.48	0.58	3.60	1.20	<.001	P < D

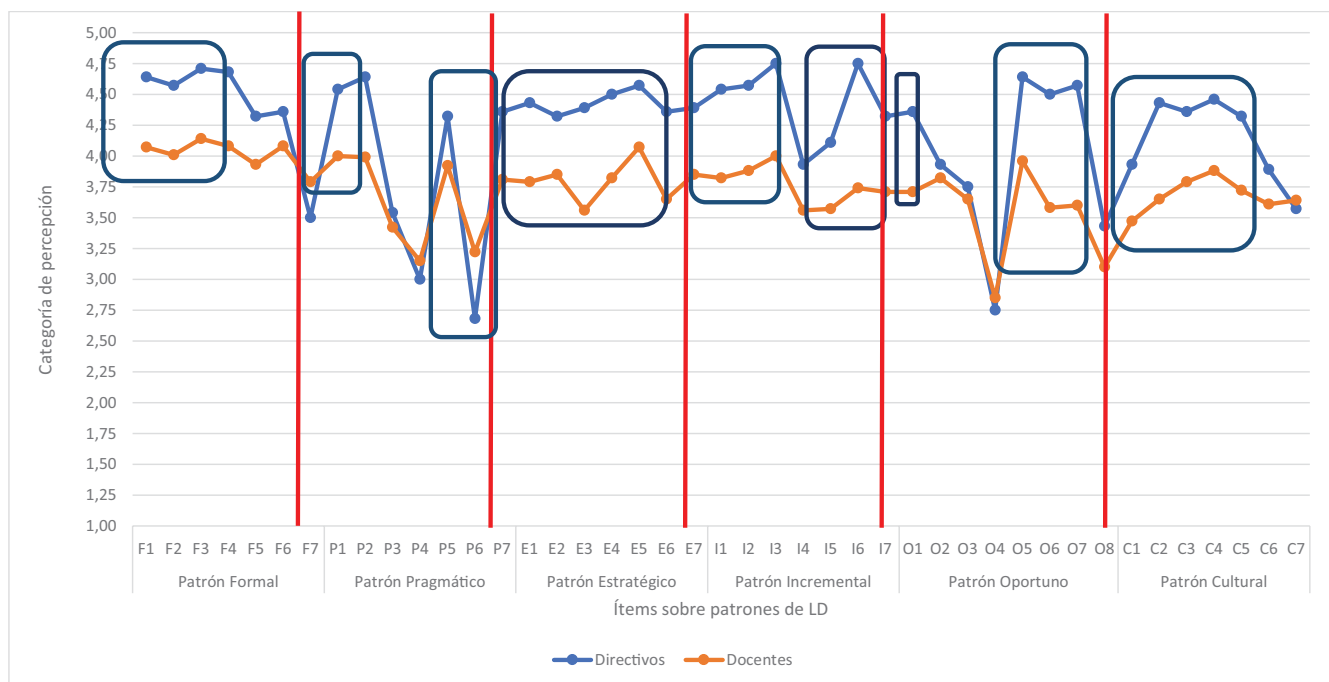
Ítem	Directivos		Profesores		Comparación	
	Media	D.E.	Media	D.E.	Sig. ( <i>p</i> valor)	Dif. (*)
O7	4.56	0.51	3.62	1.19	<.001	P < D
O8	3.37	1.11	3.12	1.04	-	-
C1	3.96	0.81	3.47	1.03	0.026	P < D
C2	4.41	0.64	3.67	1.19	0.003	P < D
C3	4.33	0.68	3.81	1.04	0.016	P < D
C4	4.44	0.80	3.89	1.05	0.015	P < D
C5	4.30	0.67	3.74	1.01	0.010	P < D
C6	3.89	0.85	3.62	1.06	-	-
C7	3.56	1.25	3.64	1.05	-	-

Nota. (\*) Directivos (D) y Profesores (P).

La Tabla 4 expone la diferencia estadísticamente significativa en cada uno de los ítems o afirmaciones de los 6 patrones de LD, según las percepciones de directivos y profesores, estableciendo qué grupo evalúa en mayor o menor grado (P < D o D < P).

**Figura 4**

*Diferencias estadísticamente significativas de las percepciones de los patrones de LD, según grupo de directivos y grupo de docentes*





En primer lugar, al visualizar la Tabla 4 y la Figura 4, se observa una clara tendencia de los directivos a evaluar de mejor manera la mayoría de los ítems de los patrones de LD, ya que 28 de 43 exponen una diferencia estadísticamente significativa en dicho sentido.

En segundo lugar, solo un ítem muestra estar fuera de la tendencia anterior, con una diferencia estadísticamente significativa donde los docentes evalúan en mayor grado que los directivos. Este ítem dice relación con que se asignan tareas de liderazgo en función de criterios prácticos sustentados solo en la contingencia e inmediatez de la tarea.

**Tabla 5**

*Comparativo de percepciones entre directivos y profesores sobre los patrones de LD*

Patrón de LD	Directivos		Profesores		Comparación	
	M	DT	M	DT	Sig. ( <i>p</i> valor)	Dif.
Formal	4.38	0.51	4.03	0.88	-	-
Pragmático	3.84	0.46	3.66	0.71	-	-
Estratégico	4.42	0.44	3.81	0.96	0.002	P < D
Incremental	4.41	0.40	3.77	0.97	0.001	P < D
Oportuno	3.97	0.42	3.55	0.74	0.006	P < D
Cultural	4.13	0.56	3.69	0.85	0.015	P < D

Nota. (\*) Directivos (D) y Profesores (P).

En tercer lugar, y según lo que se aprecia en la Tabla 5, los patrones Formal y Pragmático no exponen una diferencia estadísticamente significativa, por lo que docentes y directivos tiene puntos comunes de percepción respecto de que la distribución del liderazgo es en función de las estructuras jerárquicas desde lo formal y *ad hoc* de acuerdo con situaciones emergentes externas y pendientes respecto de lo pragmático.

Por el contrario, y observando la Tabla 5, los patrones de distribución del liderazgo Cultural, Oportuno, Estratégico e Incremental son los que arrojan diferencias estadísticamente significativas entre directivos y docentes, donde los primeros perciben de mejor manera cada uno de los 4 patrones en relación con los profesores. Es decir, estas diferencias se marcan cuando se habla de que las personas ejercen la iniciativa espontáneamente y en forma colaborativa, sin demarcación clara entre líderes y seguidores que se caracterizan por trabajar en equipo desde el patrón Cultural; cuando se habla de que el liderazgo no se entrega o asigna, sino más bien se adopta, producto de la situación, oportunidad, ambición e iniciativa desde lo Oportuno; cuando se refiere a que las responsabilidades son asignadas en función del mejoramiento escolar y una planificación a largo plazo, tanto en la contratación como trabajo en equipo desde lo Estratégico; finalmente, cuando se asignan los roles en función del desarrollo profesional de las personas, soltando el liderazgo con el fin de potenciar nuevos líderes desde lo Incremental.

## Relación entre las categorías de desempeño y los patrones de LD

Es importante señalar que para establecer si hay o no relación, solo se trabaja con una submuestra, compuesta por 14 de los 26 establecimientos educacionales considerados en el estudio, los que poseen una categorización de desempeño entregada por la Agencia de Calidad en el año 2019 y que tanto directivos como docentes respondieron el instrumento del estudio. De acuerdo con estos criterios, se realiza el análisis de los datos proporcionados por 5 unidades de categoría Insuficiente, 7 Medio Bajo y 2 nivel Medio, que involucran a 72 sujetos (16 directivos y 56 docentes).

Para afirmar o descartar esta relación y dadas las variables relacionadas (ordinal y de intervalo), en primera instancia se aplica la prueba de normalidad y varianza homogénea para cada patrón de LD. De acuerdo con los resultados obtenidos, se calculan los test de Anova o Kruskal-Wallis como muestra la Tabla 6.

**Tabla 6**

*Test de normalidad, Varianza Homogénea y Kruskal-Wallis, patrón de LD*

Test Patrones LD	Prueba de Normalidad	Varianza Homogénea Test Levene	Test de Kruskal-Wallis
Formal	0.005	0.505	0.105
Pragmático	0.307	0.857	0.239
Estratégico	0.375	0.362	0.024
Incremental	0.439	0.340	0.020
Oportuno	0.417	0.973	0.054
Cultural	0.070	0.674	0.099

*Nota.* Para el examen de los resultados de los test, se consideró un p valor < 0.05.

Una vez realizados los test, con sus respectivos análisis, se establecen las relaciones estadísticamente significativas, que se presentan en la Tabla 7.

**Tabla 7**

*Media, Desviación Estándar y Diferencia Significativa entre patrones de LD y categorías de desempeño*

Categorías de desempeño	Insuficiente		Medio Bajo		Medio		Sig. (p valor)
	M	DT	M	DT	M	DT	
Patrón de LD							
Formal	4.25	0.639	3.99	0.816	3.63	0.736	-
Pragmático	3.82	0.591	3.59	0.651	3.38	0.639	-
Estratégico	4.10	0.655	3.88	0.856	2.97	1.059	0.024
Incremental	3.99	0.683	3.93	0.847	2.83	1.158	0.020
Oportuno	3.79	0.660	3.61	0.667	3.10	0.717	-
Cultural	3.86	0.646	3.73	0.794	3.24	0.950	-

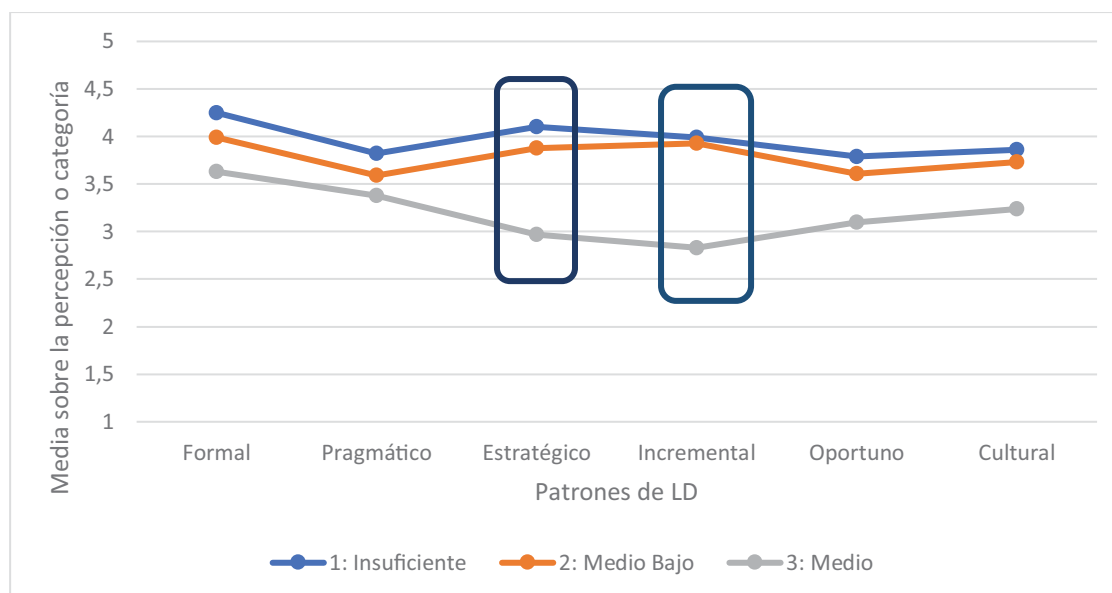
En la Tabla 7 se observa que 2 son los patrones de LD que presentan una diferencia estadísticamente significativa con las categorías de desempeño, es decir, si tienen una relación. Dichos patrones son el Estratégico e Incremental.

De acuerdo con lo anterior, el patrón de distribución Estratégico influye en la categorización de desempeño cuando el trabajo es planificado para la mejora escolar, expresado en la asignación de responsabilidades, la planificación de largo plazo, la contratación meticulosa del personal y el trabajo en equipo que ayuda para cumplir las metas.

En el caso del patrón de distribución Incremental influye en la categorización de desempeño de acuerdo con lo que suelta el liderazgo de arriba hacia abajo con una visión menos jerárquica que prioriza las relaciones por sobre los roles, aunque son asignados en función del desarrollo profesional, impulsando los nuevos liderazgos y la confianza en ellos.

**Figura 5**

Media entre los patrones de LD y las categorías de desempeño



Por otra parte, la Figura 5 permite observar, además de los patrones de LD que se relacionan con las categorías de desempeño, las percepciones según la agrupación por categorización de desempeño. De acuerdo con eso, se observa que los establecimientos con nivel Medio son más críticos a la hora de percibir los patrones de LD que las unidades educativas con nivel Medio Bajo e Insuficiente.

## Discusión y conclusiones

En relación con los resultados obtenidos, se concluye lo siguiente:

- La mayoría de los directivos de las escuelas públicas estudiadas posee el grado de magister, muy por sobre los docentes que solo cuentan con el grado de Licenciado.

En relación con esto, el MINEDUC comenzó publicando el Decreto Supremo n.º 44 de 2011, donde se establece un plan de formación de directores, y que luego es reafirmado a través de una Política de Fortalecimiento del LE el 2021, referente al desarrollo de las capacidades de liderazgo.

- De acuerdo con el primer objetivo, se identifican los patrones de distribución del liderazgo Formal, Pragmático y Estratégico, es decir, la distribución de las responsabilidades de liderazgo responde a estructuras organizacionales definidas, necesidades del momento o a una planificación estratégica.

El patrón de distribución del liderazgo con más ausencia es el Incremental, que se basa en el desarrollo profesional, la potenciación de nuevos liderazgos y que distribuye las responsabilidades a medida que las personas van demostrando su capacidad para liderar. Esto quiere decir que no existe una potenciación de nuevos líderes que aporten al desarrollo de los establecimientos.

En el caso del patrón de distribución *Formal* como el más frecuente y el *Incremental* como el menos frecuente, coincide con los resultados de Maureira (2016, citado en Ahumada *et al.*, 2018), recordando que dicha investigación se basó en el mismo instrumento, aplicado a 793 docentes y directivos de las regiones de Biobío y Valparaíso, pertenecientes a un total de 32 comunas y 61 establecimientos.

Las unidades educativas estudiadas se ubican en los primeros 3 patrones de esta ruta conformada por 6 etapas, faltando 3 patrones aún para llegar al patrón cultural, donde el LD ya es parte de la cultura organizacional demostrando una escuela "madura" en LD (MacBeath, 2011).

- En relación con el segundo objetivo específico, *Comparar las percepciones sobre los patrones de LD en las unidades educativas estudiadas según equipos directivos y docentes*, se concluye que, de manera global, los directivos tienen una mejor percepción del LD en la mayoría de las afirmaciones en contraste con los docentes.

Desde la visión de cada patrón de LD, se concluye que los patrones Formal y Pragmático manifiestan puntos de acuerdo entre directivos y docentes. Desde lo Formal entonces se ve que el cambio organizacional de estructuras verticales no se ha modificado a las relaciones horizontales, suponiendo una gran influencia jerárquica, que no confía en las capacidades de su personal para desarrollar actividades y autosupervisarse, sino más bien, basa su autoridad y responsabilidades en torno a puestos de trabajo y funciones (Pardo, 2004); la misma autora señala que la estructura vertical no es mala, sino que no se ajusta a estos tiempos de cambio. Es importante destacar que el LD se desmarca de los esquemas formales y establece relaciones directas entre líderes y seguidores (MacBeath, 2011).

En el patrón Pragmático ambos grupos coinciden sobre el hecho de que las responsabilidades de liderazgo se distribuyen en función de la contingencia o situaciones emergentes del momento, de acuerdo a las capacidades de las personas para resistir la presión, y que responden a

una excesiva carga de trabajo administrativo para los directivos, buscando dar respuesta a agentes externos a los establecimientos (Educación 2020, 2018). Dicha carga es considerada como desproporcionada, pasando a ser una barrera externa del LD (Weinstein, 2019). Cabe destacar también que la designación de tareas emergentes genera en los docentes falta de motivación, configurando una barrera interna del LD (Weinstein, 2019).

Por el contrario, los patrones de distribución del liderazgo Cultural, Oportuno, Estratégico e Incremental sí dejan de manifiesto puntos de vista contrarios entre ambos grupos. Todos estos patrones muestran una mejor evaluación por parte de directivos que de docentes. Es decir, directivos perciben que el LD sí se desarrolla dentro de las unidades educativas como parte de una Cultura ya instalada e inherente, que dispone instancias para que su gente adopte el liderazgo por iniciativa propia, donde se contrata meticulosamente a su gente en vista de una planificación a largo plazo y que potencia los nuevos liderazgos (MacBeath, 2011).

Sin embargo, todos estos patrones se ven afectados por diversos obstáculos que pueden influir en la diferencia de opinión o grado por parte de los docentes. Por una parte, desde lo externo, las políticas educativas y los sostenedores de escuelas públicas canalizan un cúmulo de tareas administrativas en los directivos, dejando de priorizar el aspecto pedagógico y la planificación estratégica (Educación 2020, 2018). Por otra parte, desde lo interno a las unidades educativas, el exceso de dicho trabajo administrativo causa desencanto en los docentes que no se motivan a adoptar el liderazgo en las oportunidades que se les da; además los directivos tienen miedo a perder el poder y, por lo tanto, no comparten el liderazgo como una práctica habitual de los establecimientos, ni generan instancias que potencien y cubran la necesidad de nuevos (Galdames, 2019; Weinstein 2019).

Es importante señalar que ceder o compartir el liderazgo es fundamental para romper estas barreras y pavimentar el camino del LD (Weinstein 2019); y lo mismo ocurre con el trabajo colectivo, parte de la filosofía de este modelo de liderazgo (Del Valle, 2016). Spillane (2005) menciona que se acabaron las historias "heroicas del liderazgo" sobre los líderes individuales, manifestando que los directores no conducen a la escuela a la grandeza por sí solo, sino que involucran a una variedad de individuos con diversas herramientas y estructura, por lo tanto, dar estas instancias permiten ir sumando personas a este liderazgo colectivo.

- Como último objetivo específico, sobre *Establecer si existe relación entre las categorías de desempeño y los patrones de LD* en las unidades educativas estudiadas, se puede concluir que hay relación entre las categorías de desempeño y los patrones de LD estratégico e incremental. Por lo tanto, esta relación se da desde la distribución *Estratégica* cuando las metas responden a una planificación a mediano y largo plazo, que contrata a su personal meticulosamente buscando que aporten positivamente al desarrollo del liderazgo (MacBeath, 2011).

Desde el patrón *Incremental* esta relación se da, cuando se comprende que, a mayor capacidad profesional o desarrollo, mayor es la asignación de

responsabilidades de liderazgo escolar de manera gradual, con la idea de buscar y potenciar nuevos líderes que confían en sí mismos (MacBeath, 2011).

Cabe destacar que de los dos patrones que dicen tener relación con las categorías de desempeño, el estratégico sí está identificado dentro de las unidades educativas públicas estudiadas de la ciudad de Antofagasta, no así el patrón incremental, que resulta como el más ausente en los resultados dados en el primer objetivo específico.

En referencia a la bibliografía analizada y los patrones de LD que tienen relación con las categorías de desempeño, ambos hacen referencia a las variables mediadoras que son influidas directamente por el LE y que terminan incidiendo indirectamente, pero de manera importante, en los aprendizajes de los estudiantes (Anderson, 2010; MINEDUC, 2015). En el caso del patrón de distribución Estratégica, este hace mención a aspectos que influyen en las condiciones del trabajo docente, generando un ambiente estable dado por la planificación estratégica y la contratación de personal que aporta positivamente al liderazgo de la organización educativa. En el patrón de distribución Incremental se hacen presentes las variables mediadoras de capacidades y motivación, ya que este patrón reconoce las capacidades de su gente para asignar responsabilidades de liderazgo de manera gradual potenciando nuevos liderazgos, donde la motivación juega un rol relevante en el desarrollo profesional (Anderson, 2010).

El Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015) es un documento oficial en Chile que se reformuló en base al LD y que reúne un compilado de prácticas concretas y eficaces en distintas realidades que han incidido positivamente en los aprendizajes de los estudiantes. Considerando esto, ambos patrones están presentes en dicho Marco. Desde lo Estratégico, el MBDLE presenta su primera dimensión, denominada *Construyendo e implementando una Visión Estratégica Compartida*, que se expresa a través de prácticas de planificación participativa, comprendida y compartida por toda la comunidad educativa. Este patrón también se hace presente en la dimensión Desarrollando las Capacidades Profesionales cuando habla de prácticas coordinadas entre directivos y sostenedores para buscar y retener a docentes y asistentes de la educación en vista de una contratación meticulosa que sea un aporte a la organización. Finalmente, en la dimensión Gestionando la Convivencia y la Participación de la Comunidad Educativa se fomenta un clima de confianza que promueve el diálogo y el trabajo colaborativo que avala la idea de desarrollo colectivo más que individual, tal como lo hace el este patrón estratégico con foco en la mejora escolar.

Desde el patrón de distribución Incremental, el MBDLE y sus prácticas que influyen positivamente e indirectamente en el aprendizaje, se mencionan en la misma dimensión anterior, Desarrollando las Capacidades Profesionales, que busca demostrar confianza en las capacidades de su personal y promover así nuevos liderazgos internos.

Por parte de la Agencia de Calidad (2019) en su texto *Categorías de Desempeño*, destaca a las unidades educativas eficientes en su desempeño, como aquellas que delegan o asignan responsabilidades y por lo tanto comparten su liderazgo desde la visión *Incremental*; además, promueven la participación en instancias

de capacitación y trabajo docente colaborativo, prácticas propias del patrón de distribución Estratégico. Según el mismo documento, estas prácticas inciden en una positiva disposición al aprendizaje, a través de la valoración de asistencia a clases y hábitos lectores.

- Como última conclusión, se subraya que las unidades educativas con categoría de desempeño insuficiente tienen una percepción más favorable, seguidos de la categoría medio bajo; mientras que las unidades educativas con categoría media exponen una percepción más descendida, que puede entenderse como más crítica o exigente.

En vista de futuras investigaciones, se espera que se pueda profundizar desde un enfoque cualitativo que permita apoyar los datos numéricos obtenidos, con instancias metodológicas que aporten mayor profundidad, ya sea a nivel de estudio de casos o ampliar a establecimientos similares que dispongan de la categoría de desempeño Alto, para así ver si cumplen con aquellos aspectos comunes que destaca la Agencia de Calidad en ellos.

A nivel local se sugiere a la Corporación Municipal de Antofagasta fomentar el desarrollo profesional centrado en lo colectivo, es decir, que fomente el trabajo en equipo de manera colaborativa y, dentro de lo posible, reducir la carga administrativa excesiva en equipos directivos con requerimientos que puedan ser de última hora y que determinen responsabilidades de liderazgos con base en la contingencia, pues desmotiva a los docentes a la hora de asumir este tipo de tareas.

Ya dentro de las unidades educativas, se sugiere a los equipos directivos realizar prácticas asociadas al patrón distribuido cultural para llegar al ideal del LD, tales como compartir el liderazgo, entregando responsabilidades de este tipo a personas que ocupan cargos formales y no formales, fuera de la estructura jerárquica, en base a sus capacidades y el tipo de tarea, reconociendo las fortalezas de los otros.

Finalmente, a los docentes se les insta a tomar responsabilidades que apoyen el desarrollo del liderazgo en la unidad educativa, logrando confianza en sí mismos como potenciales nuevos líderes y a participar en instancias de desarrollo colectivo que le permitan trabajar colaborativamente con otros, estableciendo relaciones más allá de los roles formales.

#### **Notas:**

##### **Aprobación final del artículo:**

Dra. Andrea Tejera Techera, Dra. Mariela Questa-Tortero y Dra. Claudia Cabrera Borges, editoras invitadas del monográfico.

##### **Contribución de autoría:**

La concepción del trabajo científico fue realizada por Elisabeth Galaz Moraga y Alejandro Verdugo Peñaloza. La recolección, interpretación y análisis de datos estuvo a cargo de Elisabeth Galaz Moraga. La redacción del manuscrito fue realizada por Elisabeth Galaz Moraga y Alejandro Verdugo Peñaloza. Ambos autores revisaron y aprobaron el contenido final.

## Referencias

- AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (2019). *Categorías de Desempeño. Básica y Media*. [http://archivos.agenciaeducacion.cl/PPT\\_Categoria\\_2019.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/PPT_Categoria_2019.pdf)
- AHUMADA, L., GONZÁLEZ, A., PINO, M., & MAUREIRA, O. (2017). *Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: Recurso clave para el mejoramiento escolar*. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. [https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/12/IT7\\_LA\\_L2\\_12-12.pdf](https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/12/IT7_LA_L2_12-12.pdf)
- AHUMADA, L., CASTRO, S., & MAUREIRA, O. (2018). *Modelo para el fortalecimiento del liderazgo distribuido en escuelas y liceos mediante indagación colaborativa*. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. [https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/02/NT9\\_MODELO-PARA-EL-FORTALECIMIENTO-DEL-LIDERAZGO-DISTRIBUIDO\\_26-12-18.pdf](https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/02/NT9_MODELO-PARA-EL-FORTALECIMIENTO-DEL-LIDERAZGO-DISTRIBUIDO_26-12-18.pdf)
- ANDERSON, S. (2010). Liderazgo Directivo: Claves para una Mejor Escuela. *Revista de la Escuela de Psicología, Facultad de Filosofía y Educación Pontificia Universidad Católica De Valparaíso*, 9(2), 34-52.
- BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL DE CHILE (2009). *Ley 20370*. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- BOLÍVAR, A. (2000, septiembre 12-15). El Liderazgo Compartido según Peter Senge. *Liderazgo y organizaciones que aprenden* [Presentación de artículo]. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, Bilbao, España. [https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Bolivar/publication/300170863\\_El\\_liderazgo\\_compartido\\_segun\\_Peter\\_Senge/links/5709da9708aed09e916f9ad3/El-liderazgo-compartido-segun-Peter-Senge.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Bolivar/publication/300170863_El_liderazgo_compartido_segun_Peter_Senge/links/5709da9708aed09e916f9ad3/El-liderazgo-compartido-segun-Peter-Senge.pdf)
- BOLÍVAR-BOTÍA, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106. [https://www.researchgate.net/publication/277265500\\_Como\\_un\\_liderazgo\\_pedagogico\\_y\\_distribuido\\_mejora\\_los\\_logros\\_academicos\\_Revision\\_de\\_la\\_investigacion\\_y\\_propuesta](https://www.researchgate.net/publication/277265500_Como_un_liderazgo_pedagogico_y_distribuido_mejora_los_logros_academicos_Revision_de_la_investigacion_y_propuesta)
- BOLÍVAR, A., LÓPEZ, J., & MURILLO, F. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas: una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661078/liderazgo\\_bolivar\\_RF\\_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661078/liderazgo_bolivar_RF_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- CANCINO, V., & MONROY, L. (2017). Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: desafíos para Chile en un análisis comparado con países OCDE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(94), 26-58. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017000100002>
- CORPORACIÓN MUNICIPAL DE DESARROLLO SOCIAL (2021). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal 2021 (PADEM)*. Antofagasta. <https://www.cmds.cl/plan-comunal-2/>



- CORTÉS, A. (2004). Estilos de liderazgo y motivación laboral en el ambiente educativo. *Revista de Ciencias Sociales*, 4(106), 203-214. <https://www.redalyc.org/pdf/153/15310615.pdf>
- DEL VALLE, I. (2016). Las distintas dimensiones del liderazgo distribuido a partir del estudio de casos en escuelas de Madrid. En *VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía: Democracia y Educación en el siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después* (pp. 720-722). Editorial Sociedad Española de Pedagogía. [https://biblioteca.ucm.es/data/cont/docs/405-2016-10-05-LibroDeActas\\_SEP2016.pdf](https://biblioteca.ucm.es/data/cont/docs/405-2016-10-05-LibroDeActas_SEP2016.pdf)
- EDUCACIÓN 2020 (2018). *Menos carga administrativa, más calidad educativa*. <https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2018/06/M%C3%A1s-calidad-menos-carga.pdf>
- GALDAMES, S. (2019). *Analizando y construyendo liderazgo distribuido. Líderes educativos*. <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/analizando-y-construyendo-liderazgo-distribuido/>
- GARCÍA, I. (2010). Liderazgo distribuido, una visión innovadora de la dirección escolar: una perspectiva teórica. *Omnia*, 16(3), 19-36. [https://www.researchgate.net/publication/259217316\\_Liderazgo\\_distribuido\\_una\\_vision\\_innovadora\\_de\\_la\\_direccion\\_escolar\\_una\\_perspectiva\\_teorica](https://www.researchgate.net/publication/259217316_Liderazgo_distribuido_una_vision_innovadora_de_la_direccion_escolar_una_perspectiva_teorica)
- GEORGE, D., & MALLERY, P. (2019). *IBM SPSS Statistic 25 Step by Step: A simple guide and reference*. Routledge. [https://www.google.cl/l?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewiwkcqi67rwAhWWILkGHWU\\_BSYQFjAHegQIChAD&url=https%3A%2F%2Fdl.uswr.ac.ir%2Fbitstream%2FHannan%2F141288%2F1%2F9781138491045.pdf&usq=AOvVaw3-x9l46613TN6rDHk\\_BjQE](https://www.google.cl/l?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewiwkcqi67rwAhWWILkGHWU_BSYQFjAHegQIChAD&url=https%3A%2F%2Fdl.uswr.ac.ir%2Fbitstream%2FHannan%2F141288%2F1%2F9781138491045.pdf&usq=AOvVaw3-x9l46613TN6rDHk_BjQE)
- HERNÁNDEZ, R., & MENDOZA, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial McGraw Hill Education. <https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612>
- LEITHWOOD, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Área de Educación Fundación Chile. <https://docplayer.es/11900593-Como-liderar-nuestras-escuelas-aportes-desde-la-investigacion.html>
- LIVACIC, C. (2009). Evolución de las Organizaciones: Un mundo en cambio. *Revista de Estudios Politécnicos*, 7(12), 177-191. <http://www.scielo.mec.pt/pdf/tek/n12/n12a10.pdf>
- MACBEATH, J. (2011). *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela*. Área de Educación, Fundación Chile. <https://docplayer.es/70912362-Liderar-el-aprendizaje-dentro-y-fuera-de-la-escuela-john-macbeath.html>
- MAUREIRA, O., MOFORTE, C., & GONZÁLEZ, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo: Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles educativos*, 36(146), 134-153.
- MAUREIRA, O., OÑATE, S., & ALFARO, P. (2016). Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: La perspectiva del liderazgo distribuido. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 689-

- MAUREIRA, O., & GARAY, S. (2019). Hacia la medición de la distribución del liderazgo en escuelas efectivas y vulnerables en Chile. *Perfiles Educativos*, 41(166). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.58718>
- MAUREIRA, O., GARAY, S., AHUMADA, L., & ASCENCIO, C. (2019). Perspectivas de diagnóstico sobre la distribución del liderazgo en organizaciones escolares: un análisis en dos dimensiones clave. *Calidad en la Educación*, (51), 164-191. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.681>
- MCMILLAN, J., & SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Educación S.A. [https://des-for.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan\\_J.\\_H.\\_Schumacher\\_S.\\_2005.\\_Investigacion\\_educativa\\_5\\_ed..pdf](https://des-for.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed..pdf)
- MINEDUC (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Maval Ltda. [https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE\\_2015.pdf](https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf)
- MINEDUC (2019). *Guía de herramientas para el desarrollo de recursos personales en equipos directivos. Herramienta 2: liderazgo escolar*. División de Educación General. [https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2019/05/HERRAMIENTA2\\_final.pdf](https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2019/05/HERRAMIENTA2_final.pdf)
- MINEDUC (2021). *Política de Fortalecimiento del Liderazgo para la Mejora Escolar 2014-2017*. División Educación General. [https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2018/01/Politica-Fortalecimiento-del-Liderazgo-Escolar-2014-2018\\_Enero\\_208.pdf](https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2018/01/Politica-Fortalecimiento-del-Liderazgo-Escolar-2014-2018_Enero_208.pdf)
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (2009). *Mejorar el liderazgo escolar: herramientas de trabajo*. <http://www.oecd.org/education/school/43913363.pdf>
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (2010). *2021 Metas Educativas: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. <http://www.redage.org/publicaciones/metas-educativas-2021-la-educacion-que-queremos-para-la-generacion-de-los>
- PARDO, I. (2004). Organización vertical versus horizontal. *Esic Market*, 117, 182-197. [https://www.researchgate.net/publication/277196175\\_Organizacion\\_vertical\\_versus\\_horizontal](https://www.researchgate.net/publication/277196175_Organizacion_vertical_versus_horizontal)
- ROJAS, R., PROSSER, G., & BONILLA, N. (2018). Distribuir el liderazgo para mejorar la calidad de la educación: Estudio comparativo en escuelas municipales de una ciudad del norte de Chile. *Revista de Psicología de La Academia*, (30), 38-49.
- SPELLANE, J. (2005). Distributed Leadership. *The Education Forum*, 69(2), 143-150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- SPELLANE, J. P., & CAMBURN, E. (2006). La práctica de liderar y gestionar: La distribución de la responsabilidad de liderazgo y gestión en la escuela. *Asociación Americana de Investigación Educativa*, 22, 1-38. <http://www.mspsnet.org/projects/distleadership/12937.html>

- UNESCO (2015). *Liderazgo Escolar en América Latina y el Caribe: experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región*. [https://issuu.com/unesco-santiago/docs/liderazgo\\_escolar\\_en\\_am\\_rica\\_latin?workerAddress=ec2-52-91-210-216.compute-1.amazonaws.com](https://issuu.com/unesco-santiago/docs/liderazgo_escolar_en_am_rica_latin?workerAddress=ec2-52-91-210-216.compute-1.amazonaws.com)
- VERDUGO, A. (2019). *Evaluación del proceso de integración de los estándares pedagógicos en el proyecto formativo de las carreras de pedagogía en la Universidad de Playa Ancha Chile* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/669841#page=1>
- VOLANTE, P. (2008). *Influencia de la dirección escolar en logro académicos*. [https://www.researchgate.net/publication/344025072\\_Influencia\\_de\\_la\\_direccion\\_escolar\\_en\\_logro\\_academicos](https://www.researchgate.net/publication/344025072_Influencia_de_la_direccion_escolar_en_logro_academicos)
- WEINSTEIN, J. (2019, octubre). Colaboración docente y liderazgo distribuido. Hacia una nueva escuela [Presentación de artículo]. *Seminario de Educación*, Antofagasta, Chile. <http://fme.cl/2019/10/17/jose-weinstein-con-las-herramientas-adecuadas-y-colaboracion-entre-docentes-el-liderazgo-distribuido-se-transforma-en-realidad/>

# La gestión de la reforma global de la educación en Ecuador

The management of the global education reform in Ecuador

A gestão da reforma educacional global em Equador

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.especial.3388>

## Inés Aguerrondo

Universidad de San Andrés  
Argentina  
[inesague@gmail.com](mailto:inesague@gmail.com)  
ORCID: 0000-0003-3443-0095

## Cinthia Chiriboga Montalvo

Guayaquil, Ecuador  
[cindychiriboga@gmail.com](mailto:cindychiriboga@gmail.com)  
ORCID: 0009-0009-6291-5859

**Recibido:** 08/09/22

**Aprobado:** 27/12/22

### Cómo citar:

Aguerrondo, I., &  
Chiriboga, C. (2023). La  
gestión de la reforma  
global de la educación  
en Ecuador. *Cuadernos de  
Investigación Educativa*,  
[Número especial].  
[https://doi.org/10.18861/  
cied.2023.14.especial.3388](https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.especial.3388)

## Resumen

El presente estudio de caso de Ecuador busca evidenciar la complejidad que presenta la gestión de una reforma educativa, cuando se trata de poner en marcha cambios profundos implementados en diversos niveles y en aspectos medulares de los sistemas educativos públicos, en la modalidad de whole system reform caracterizada por Michael Fullan. Para ello es necesario contar con una visión explícita de mediano y largo alcance, así como ser capaces de mantenerse en el tiempo con el fin de lograr impacto positivo y directo en diferentes variables de interés para todos los países: cobertura, eficiencia, calidad y equidad. El análisis cobra relevancia porque, a partir de marcos de análisis de la planificación situacional y de las ciencias de la complejidad, referidos a cómo gestionar reformas generales de la educación, presenta evidencia de un caso en el que la gestión de gobierno ha logrado iniciar cambios sustantivos generalizados.

## Abstract

This Ecuador case study seeks to demonstrate the complexity of managing an educational reform to implement profound changes at various levels and in core aspects of public education systems in the modality of "whole system reform" characterized by Michael Fullan. For this, it is necessary to have an explicit medium and long-range vision and maintain it over time to achieve a positive and direct impact on different variables of interest to all countries: coverage, efficiency, quality, and equity. The analysis becomes relevant because, based on analysis frameworks of situational planning and complexity sciences, referring to how to manage general education reforms, it presents evidence of a case in which government management has managed to initiate widespread substantive changes.

## Resumo

Este estudo de caso do Equador busca demonstrar a complexidade da gestão de uma reforma educacional quando se trata de realizar mudanças profundas implementadas em vários níveis e em aspectos centrais dos sistemas públicos de educação, na modalidade de "reforma de todo o sistema" caracterizada por Michael Fullan. Para isso, é necessário ter uma visão explícita de médio e longo prazo e ser capaz de mantê-la ao longo do tempo para conseguir um impacto positivo e direto em diferentes variáveis de interesse de todos os países: cobertura, eficiência, qualidade e equidade. A análise torna-se relevante porque, com base nos quadros de análise do planejamento situacional e das ciências da complexidade, referentes a como administrar as reformas da educação geral, apresenta evidências de um caso em que a gestão governamental conseguiu iniciar mudanças substantivas generalizadas.

### Palabras claves:

planificación educativa,  
planificación situacional,  
reforma educativa,  
política pública educativa,  
gestión educativa,  
Ecuador.

### Keywords:

educational planning,  
situational planning,  
educational reform,  
educational public  
policy, educational  
management, Ecuador.

### Palavras-chave:

planejamento  
educacional,  
planejamento situacional,  
reforma educacional,  
política pública  
educacional, gestão  
educacional, Equador.

## La complejidad de la educación

La crisis cada vez más aguda de los sistemas escolares que se despliega en todo del mundo ha originado muchos esfuerzos de reforma que muestran de manera reiterada la escasez de herramientas con que cuenta el gobernante para llevar adelante esta tarea. En este artículo se presenta el caso de la reforma de la educación ecuatoriana —focalizando el análisis en la política docente— llevada a cabo entre los años 2007-2017, en el marco de un contexto mucho más amplio de cambio social y económico ocurrido en ese país.

El análisis cobra relevancia porque, a partir de marcos de análisis referidos a cómo gestionar reformas generales de la educación, presenta evidencia de un caso en el que la gestión de gobierno ha logrado iniciar cambios sustantivos, con relativa sostenibilidad. Ecuador forma parte de América Latina, región donde las políticas educativas han dado poco espacio a la planificación clásica (Fernández Lamarra & Aguerro, 1978).

En todo caso, como señalan McGinn y Porter es una región en la cual está presente una clara distinción entre planificación-como-teoría y planificación-en-la-práctica. La planificación-como-teoría es la planificación clásica (normativa), la que se basa en "escribir un plan", pero no se implementa. La planificación-en-la-práctica es la capacidad del político de gestionar un cambio orientado por el plan, pero teniendo en cuenta y adecuándose a dificultades y obstáculos que se presentan.

Según estos autores, la planificación-en-la-práctica no es la inexistencia de planificación sino la puesta en marcha de un modelo alternativo de entenderla: la planificación como herramienta de gobierno. "Pensamos que la planificación-en-la-práctica en estos casos (en que tuvo éxito) fue "situacional" o "estratégica" aunque la teoría anunciada fue normativa" (McGinn & Porter, 2005, p. 81).

La planificación como herramienta de gobierno ha sido un aporte de Carlos Matus. En la década de 1970 Matus desarrolló una propuesta alternativa de planificación que dio vuelta las concepciones clásicas que formaban parte del sentido común de los planificadores del momento. Este aporte, llamado *planificación situacional* o *planificación estratégica situacional*, desplaza el centro de la planificación desde escribir el Plan-Libro al compromiso con la acción.

A partir de una reconsideración de los supuestos tradicionales, postula que no se planifica el futuro, sino que se determina el curso futuro con decisiones del presente; que el presente no es estático sino que está conformado por una *cadena de situaciones*, móviles y complejas y que estas situaciones pueden tener más de una *explicación verdadera* ya que esta depende del lugar desde donde la mira cada actor. A diferencia del método clásico cuya metodología propone cuatro etapas (diagnóstico, fijación de metas, programación y evaluación) su propuesta contempla operar sobre la situación a través de *momentos* (Matus, 1998).

Los momentos de la PES son cuatro: la *explicación*, que no es "verdadera" porque cambia con la perspectiva de cada actor; el *normativo*, que es el diseño del punto de llegada, la *imagen-objetivo* (la visión); el *estratégico*, que es la instancia de la negociación con la realidad en la cual se establece qué parte de la *imagen-objetivo* es posible ejecutar, con qué aliados se cuenta para hacerlo, y a qué se debe renunciar o dejar para el futuro. El último momento, *táctico operativo*, es la esencia del hacer.

Estos momentos son el eje metodológico que ordena la acción. Antes de la acción (momentos 1 y 2) se produce el conocimiento que el decisor requiere para actuar, y se realizan las negociaciones que habilitan la decisión (momento 3). Finalmente, el momento 4, táctico operacional es donde tiene lugar la mediación entre el conocimiento y la acción. Es el hacer, que es lo que caracteriza la propuesta.

Con esta teoría, Matus fue capaz de sentir la importancia de la ruptura de la mirada lineal del positivismo y de adelantarse a mirar la gestión del gobierno desde los elementos que iba ofreciendo lo que hoy se llama las *ciencias de la complejidad*.

El enfoque de la complejidad resitúa todo el escenario y afecta a todos los actores pero, de manera especial, se manifiesta en el lugar de la toma de decisiones del estamento político porque como se ha dicho, los sistemas educativos son sistemas sociales y, como todos ellos, su recorrido no es lineal sino sinuoso y sus complejidades con frecuencia resultan contra-intuitivas (García, 2006). Reconocer este salto es difícil dado que estamos acostumbrados a los enfoques tradicionales que son demasiado estrechos para abordar con eficacia verdaderos ecosistemas que se expanden y evolucionan rápidamente, como son los modernos sistemas de educación (Weaver-Hightower, 2008).

Gestionar los procesos de cambio educativo con el paradigma de la simplicidad (planeamiento normativo) no ha llevado a buen puerto. Tratando de comprender en profundidad los procesos de cambio y las fuerzas que operan frente a la reforma escolar, a la que presenta como un ejemplo más de la naturaleza caótica y no lineal de las fuerzas del cambio presente en todos los niveles de la sociedad, Fullan (2002, p. 33) lo explica diciendo que "Un motivo subyacente es que el proceso de cambio es de una complejidad incontrolable, y en muchas circunstancias 'insondable'(...) añadamos la idea de que los factores imprevisibles son inevitables, (...) que cada nueva variable que introduzcamos en la ecuación —esos factores de ruido imprevisibles pero inevitables— produce otras muchas ramificaciones, que, a su vez, provocan más reacciones y así sucesivamente".

Es, por ello, necesaria una nueva mentalidad para enfrentarse a la complejidad real del cambio continuo y dinámico. En su libro *All Systems Go* (2010) Fullan plantea como eje clave del cambio sistémico la "reforma global" (*whole system reform*), o sea enfrentar los cambios por varios lados a la vez, al contrario de las estrategias focalizadas frecuentes en la política educativa que no llegan a generalizar los cambios.

Esta reforma global se refiere no solo a encarar de una vez los temas centrales del cambio educativo, sino también a involucrar a las diferentes instancias organizativas en esta tarea, para lo cual propone lo siguiente: "Nuestro argumento, en pocas palabras, es que para lograr una reforma a gran escala es necesario establecer y coordinar esfuerzos continuos de rendición de cuentas y desarrollo de capacidades en tres niveles: las escuelas, el distrito y el estado" (Fullan *et al.*, 2004, p. 4); y además, usar los impulsores correctos (Fullan, 2021).

Una reflexión similar agrega Barber, uno de los intelectuales y ejecutores de la reforma ocurrida en el Reino Unido entre 1997 y 2000. Sus reflexiones se pueden revisar en su libro *Large-Scale Reform Is Possible* (Barber, 2000). A partir de su experiencia elaboró lo que llamó el Enfoque de la Implementación (*Delivery approach*) "que hace de la implementación una disciplina que puede ser enseñada, aprendida y aplicada en cualquier contexto" (Barber *et al.*, 2015, p. 2). Debido al lugar político que ocupó desarrolló un conjunto de herramientas para el cambio que comparte en dos libros:

*Deliverology 101: A Field Guide For Educational Leaders* (2011) y *Deliverology in Practice: How Education Leaders Are Improving Student Outcomes* (2015). Muchos de estos puntos pueden encontrarse en el proceso de reforma educativa ocurrido en Ecuador en el período que se analiza.

Estos elementos constituyen el marco conceptual que servirá para analizar la gestión de una parte del proceso complejo de reforma de la educación ocurrido en Ecuador, que se inició en 2007 y alcanzó a perdurar hasta 2017, momento en que las condiciones del contexto generaron situaciones de estancamiento y retroceso.

Desde el punto de vista metodológico, el análisis se ha realizado complementando los modelos analíticos precedentes, con la intención de poner a prueba su capacidad heurística. El ejercicio ha sido revisar la reforma educativa de Ecuador y sus resultados como prueba de la utilidad de dichos modelos, para guiar el diseño e implementación de políticas públicas en educación. En ese sentido, este trabajo no se basa en el enfoque investigativo tradicional que juzga a partir de la recogida de datos de campo propios, sino que las evidencias provienen de diversas fuentes secundarias y, en la lógica de la causalidad probabilística, se reconstruye el proceso partiendo desde el análisis de los resultados para llegar a la comprensión de sus causas.

## El contexto del cambio y sus condiciones

Como en gran parte de Latinoamérica en Ecuador la oferta de educación de calidad para todos los habitantes ha sido por décadas una cuenta a saldar. Desde mediados del siglo XX los ministros de la región han acordado una y otra vez metas que no han podido ser cumplidas (Torres, 2000a). Como consecuencia de ello se ha asistido en la región a una serie de intentos de reforma de la educación que se han encontrado con serios obstáculos para lograr los resultados propuestos.

En Ecuador las condiciones aparecieron con el advenimiento de Rafael Correa a la presidencia, quien ya en su campaña electoral había prometido una 'revolución educativa' integral (Alianza País, 2006). Correa contaba ya con un proceso iniciado que había dado por resultado el Plan Decenal de Educación (PDE) 2006-2015 aprobado mediante consulta popular en noviembre de 2006 (MINEDUC, 2007). La validez de este Plan es que había sido discutido ampliamente y elaborado durante el gobierno anterior, del Presidente Palacios. Este espacio de "permiso normativo" se completó con un plexo normativo habilitante (Araujo & Bramwell, 2015).

En este contexto, la reforma educativa del Ecuador se realizó en el marco de una transformación mucho más amplia ya que formó parte de un proceso de cambio profundo del Estado.

## Las pre-condiciones para una transformación

Además de la situación de necesidad de cambio profundo en la educación, se dieron también otras pre-condiciones que abrieron el espacio para que, a partir de 2007 se avanzara en el diseño y puesta en marcha de una serie de cambios profundos generalizados. La habilitación normativa, la reconstrucción del Estado como herramienta de gestión de políticas y la capacidad de mejorar el financiamiento de las estrategias planeadas fueron decisivas.



La *habilitación* normativa abarcó:

- La *Constitución Nacional*, 2008, que en su artículo 26 establece que la educación es un derecho de las personas a lo largo de sus vidas y un deber inevitable y obligatorio del Estado (Ecuador, 2008) y coloca los derechos educativos dentro de un contexto más amplio llamado "buen vivir".
- El *Plan Nacional del Buen Vivir*, 2009, que declara que los objetivos nacionales relacionados con la educación son parte del logro de una buena vida para todos los ecuatorianos (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2009).
- La *Ley Orgánica de Educación Intercultural* (LOEI), 2011, que rige la educación preescolar, primaria y secundaria y habilita a muchos profundos cambios educativos; y su adecuado financiamiento.

La *reconstrucción del Estado como herramienta de gestión de políticas* se concretó en:

- Se realizó el rediseño institucional del Estado para desconcentrar la entrega y la gestión de sus diversos servicios. Se rediseñó asimismo toda la arquitectura institucional de los organismos de la función ejecutiva, de tal forma que las decisiones relativas a las acciones misionales estuvieran en manos de las áreas responsables de los procesos sustantivos (Peña, 2015).
- Se hicieron efectivas las normativas existentes de transparencia y rendición de cuentas al introducir mecanismos de seguimiento informatizado, al cumplimiento por parte de todos los organismos de la función ejecutiva, de metas gubernamentales alineadas con los objetivos del Plan Nacional del Buen Vivir (Freire, 2019).

## La necesidad de una estrategia integral en educación

Entendiendo la sociedad, y la educación, como sistemas complejos (Ávalos, 2002; Levin & Jacobson, 2017; Michel, 1996) la perspectiva desde donde se concibieron los cambios fue del tipo de "reforma global" (Fullan, 2010), es decir se tuvo en cuenta la necesidad de operar desde el inicio sobre muchas situaciones interrelacionadas que, en su conjunto, definían el problema a atacar (Levin, 2008; Matus, 1998; OCDE, 2021; Torres, 2000b). Tomando en cuenta la experiencia internacional, se puso en marcha una serie de estrategias bien definidas, tales como:

*De apoyo al cambio de visión de la educación para mejorar su calidad*

- *Se elaboraron estándares de calidad educativa.* Para guiar los procesos evaluativos y de apoyo a la mejora de los diversos actores del sistema en 2011 se elaboraron estándares de aprendizaje estudiantil, de desempeño de docentes, de directivos, de enseñanza del inglés, de gestión institucional, de infraestructura escolar, y para la actuación en situaciones de emergencia (Araujo & Bramwell, 2015).
- *Se instalaron procesos rigurosos de evaluación.* A partir de 2008, y dado los ajustes hechos a los currículos, se aplicaron nuevas pruebas para medir aprendizajes llamadas pruebas SER a estudiantes de 4.º, 7.º y 10.º de EGB y 3.º de bachillerato en Matemática, Lenguaje, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, que se toman hasta el presente. Desde 2006 Ecuador participa

en la evaluación regional de los aprendizajes estudiantiles que organiza el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la OREALC/UNESCO de Santiago y desde 2017 participa en la evaluación PISA (Chiriboga, 2021). También desde 2008 se instauró la evaluación de docentes y directivos institucionales (Chiriboga & Pinto, 2019).

- *Se actualizaron los contenidos de la enseñanza.* El proceso de revisión del currículo de la Educación General Básica (2009) introdujo el aprendizaje mediante situaciones de la vida real, el trabajo en colaboración, la resolución de problemas, el compromiso ético para la convivencia ciudadana, el cuidado ambiental y el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural del país. Eso se reflejó de manera muy lograda en los textos escolares que se entregaron a todos los estudiantes de la Educación General Básica (EGB) desde 2007 y de bachillerato desde 2012. En 2011 se hizo una reforma integral al bachillerato a fin de eliminar las especializaciones, y ofrecer un Bachillerato General Unificado con dos programas alternativos: en Ciencias y el Técnico (Araujo & Bramwell, 2015).
- *Se colocó a la docencia y otras figuras de apoyo a la calidad, como pivote en la búsqueda de calidad.* Quizás la estrategia más importante, y también la más complicada, como queda claro por la experiencia internacional (Mourshed *et al.*, 2012; Weinstein, 2014), fue el conjunto de medidas que afectaron al sector docente, correspondientes a la Meta 7 del Plan Decenal. Este tema, por lo tanto, ocupó un lugar predominante en toda la reforma educativa en Ecuador.

#### *De apoyo a la mejora material del sistema educativo*

- *Se mejoró sustancialmente la financiación del sector educación.* Gracias a un contexto mundial favorable a los precios de las materias primas —principal fuente de financiamiento del Estado ecuatoriano— y a la voluntad política de transformar la educación, Ecuador pudo incrementar el presupuesto destinado a este sector. Desde el 2001 esa inversión aumentó y se sostuvo en ascenso hasta 2014, cuando se dio la inversión más alta: un 5,2 % del total del PIB (Schneider *et al.*, 2017), y cuando más se acercó a la meta 8 del Plan Decenal de Educación que se propuso invertir el 6 % del PIB. Esa inversión desde entonces ha disminuido un punto desde el 2015, pues la baja de los precios del petróleo hizo difícil sostener el mismo ritmo de incremento. Al 2020, la inversión en educación fue del 4,1 % del PIB (Banco Mundial, 2021).
- *Se eliminaron las contribuciones económicas de las familias para mejoras en la infraestructura de las instituciones educativas* y el Estado asumió estos costos mejorando las instituciones existentes y construyendo nuevas. Se entregó a instituciones públicas, de manera gratuita, uniformes en zonas rurales, textos escolares para los estudiantes de EGB y bachillerato, y alimentación para zonas rurales y urbano-marginales para eliminar barreras de acceso a la educación. Así, se amplió la matrícula en todos los niveles educativos (Araujo & Bramwell, 2015).
- *Se racionalizó la oferta educativa y se incrementaron de manera focalizada las instituciones.* En especial en zonas rurales y de difícil acceso, se analizó el número de estudiantes en las escuelas, su ubicación geográfica y cercanía a servicios administrativos, para racionalizar la oferta del servicio. Se integraron en una sola institución escuelas cercanas o que funcionaban en la misma

edificación en horarios diferidos y con baja matrícula. Se edificaron “colegios réplica”, en zonas más cercanas al lugar donde habitan los estudiantes, y se logró repartirlos de colegios urbanos con exceso de matrícula, para tener cantidades manejables académica y administrativamente. Se aumentó el número de instituciones para el área pre-escolar, para la educación intercultural bilingüe, para niños y jóvenes con necesidades educativas especiales y para personas con rezago escolar (Cevallos & Bramwell, 2015).

## La centralidad de la cuestión docente

Atendiendo a la Meta 7 del Plan Decenal, también la cuestión docente se encaró desde una visión integral. Con anterioridad a las reformas la situación del magisterio era preocupante. Hacia 2004 un estudio del Banco Mundial detectó que los docentes asistían a dar clases un 62 % de sus horas contractuales (Bruns & Luque, 2015), con bajos salarios (Cornejo *et al.*, 1999), y exceso de carga de trabajo. Eran constantes los paros de maestros, ocasionando más de 170 días de pérdida de clases para los estudiantes (Araujo & Bramwell, 2015).

El ingreso al magisterio solo requería tener título de docente y estaba rodeado de discrecionalidad, con frecuentes denuncias de corrupción. El escalafón docente, que implicaba una mejora salarial, estaba basado principalmente en la antigüedad y no en la calidad del desempeño del profesor (Schneider *et al.*, 2017).

A partir de 2006 se introdujeron una serie de cambios, consistentes con recomendaciones presentes en la literatura internacional (Bruns & Luque, 2015; Elacqua *et al.*, 2017; Mourshed *et al.*, 2012; Schneider *et al.*, 2017) que buscaban mejorar sustancialmente la calidad de la enseñanza y con ello la calidad del aprendizaje de los estudiantes. En 2011, la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), proveyó el marco legal para todas las reformas en marcha (Chiriboga & Pinto, 2019).

## Un tema medular: la política docente

Como se ha dicho, la docencia ha sido conceptualizada como uno de los condicionantes más importantes de los procesos de reforma educativa, sea en el caso de innovaciones de una escuela o de un grupo, y mucho más cuando la referencia es a cambios estructurales del sistema escolar (Harvey, 1996; Harris *et al.*, 2018; Schleicher, 2011; Vaillant, 2022).

## Lo que se hizo en el tema docente

Entendiendo la política educativa como un sistema complejo, se planificaron acciones simultáneas para los distintos subsistemas, como 'operaciones' en paralelo para cada rol. Se formuló así una política integral de desarrollo profesional educativo para docentes y otros actores clave en el aseguramiento de la calidad educativa: directivos, mentores, asesores educativos y auditores educativos.

Se recogió esta nueva conceptualización en el Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo –SÍPROFE– que el Ministerio de Educación comenzó a formular

en el 2008 (MINEDUC, 2009a, 2010). Esta política de desarrollo profesional incluyó varias líneas de acción:

1. Se mejoró la selección de docentes al entrar al magisterio público para basarlo en resultados de evaluaciones estandarizadas de las capacidades docentes y en méritos profesionales;
2. Se atrajo a graduados de secundaria de alto perfil académico;
3. Se modificó la formación docente inicial brindada en instituciones de educación superior, alineándolas con los perfiles de competencia establecidos para el magisterio público;
4. Se estableció un nuevo escalafón o carrera docente que incorpora roles profesionales de apoyo a la calidad educativa (docentes-mentores, asesores educativos y auditores educativos);
5. Se articuló el ascenso vertical u horizontal en la carrera docente con las evaluaciones estandarizadas de desempeño y la aprobación de programas de formación, reemplazando el viejo sistema basado solo en años de antigüedad; y
6. Se mejoraron las remuneraciones y las condiciones materiales de trabajo docente; (Chiriboga & Pinto, 2019; MINEDUC, s.f.).

A partir del análisis de experiencias internacionales, y posteriormente con el apoyo de especialistas foráneos, en 2009 se inició una redefinición radical del sistema de supervisión. Se buscó reemplazar la antigua supervisión por una lógica de apoyo y seguimiento a la gestión educativa, con la meta de asistir a los equipos directivos y a los docentes para que fueran capaces de decidir intervenciones profesionales tendientes a la mejora de la calidad.

Este nuevo modelo también reconceptualizó el rol de los directivos institucionales como gestores de primera línea de la calidad, y además incorporó otra nueva figura de apoyo: los docentes-mentores. Uno de los logros más importantes de estas nuevas figuras fue haber eliminado el carácter punitivo asociado con la anterior supervisión (Aguerrondo, 2013). Más bien se han logrado posicionar como agentes de apoyo al mejoramiento institucional (Chiriboga & Pinto, 2019).

La Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo fue la responsable de gestionar la puesta en marcha de las varias líneas del SÍPROFE. A continuación, se describe lo hecho en cada uno de estos componentes.

## **Formación Inicial e Inducción Profesional**

Poniendo en acción el *momento estratégico-situacional* establecido en la propuesta de Matus, implementar esta línea estratégica supuso una serie de acuerdos con los organismos rectores y evaluadores de las Instituciones de Educación Superior (IES) y con las propias instituciones de formación docente (Institutos Pedagógicos y Universidades). También implicó acordar reformas legales expresadas en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) respecto de los temas de evaluación y acreditación. Resultado de ello fue el traspaso de la responsabilidad administrativa de los Institutos Pedagógicos, que siempre había estado en manos del MINEDUC, hacia la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT).

Las nuevas funciones empoderaron al MINEDUC como líder del cambio. Como parte de este nuevo rol, en 2013 se elaboró un perfil de salida para carreras que forman docentes de Educación General Básica (EGB). Sin embargo, el desfase entre los tiempos de la producción de dicho perfil, la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), expedida en 2010 y los procesos evaluativos que se comenzaron a realizar en 2013, hizo que este perfil llegara de manera tardía para la evaluación de los Institutos Pedagógicos, y que por el cambio en las autoridades y mandos medios tanto del MINEDUC como en los organismos rectores de la educación superior, este perfil no se haya considerado en el proceso pendiente de evaluar las carreras universitarias de Educación.

Los Institutos Pedagógicos —instituciones de tercer nivel que entregaban títulos tecnológicos en docencia de la Educación Inicial y Básica— fueron sometidos en 2013 a la evaluación de su desempeño por parte del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES). Los cinco Institutos Superiores Pedagógicos Interculturales Bilingües (ISPEDIB) fueron acreditados con la condición de presentar un plan de mejoras de las debilidades identificadas. Los 23 ISPED “hispanos” no fueron acreditados dada la baja calidad en los resultados de aprendizajes de sus estudiantes y de su desempeño institucional (Consejo de Evaluación, 2014). Esto abrió en la práctica un proceso de cierre de esas 23 instituciones pues no podían matricular nuevos estudiantes.

Otra acción reguladora fue que, frente a la dispersión y variedad en la denominación de los títulos de tercero y cuarto nivel de la educación superior, a partir del año 2015 el Consejo de Educación Superior (CES) unificó la nomenclatura de todas esas titulaciones, incluyendo las del área de Educación. Eso redujo considerablemente la denominación de los títulos y facilitó su calificación en la etapa de “méritos” de los postulantes a ingresar a la docencia en el sector público.

En 2014 se creó la Universidad Nacional de Educación (UNAE) como espacio de formación de formadores de docentes, y como modelo a seguir para dar formación de pre-servicio de calidad a los docentes. Principalmente interesaba que formara a nivel de posgrado a los especialistas requeridos por el sistema educativo para la producción y gestión de las políticas educativas de diversa índole y para tener evaluadores e investigadores requeridos para los procesos de auditoría educativa, acreditación de programas, etcétera. Esta visión original fue desatendida por la nueva gestión ministerial iniciada en 2013, cuyo perfil tecnocrático reclamaba resultados y no dejó espacio para atender los procesos que pudieran profundizar los cambios.

Por lo tanto, aunque la LOEI claramente indica que la UNAE debía ser dirigida por el Ministerio de Educación, quien debía coordinar y aprobar los planes estratégicos y operativos de la UNAE, lo cierto es que el rol del MINEDUC ha sido hasta el 2019 el de una presencia figurativa, pero no se ha concretado una normativa especial que defina el rol rector del MINEDUC, más allá de una mera representación formal. Esto ha dejado la relación entre el MINEDUC y la UNAE en las mismas condiciones que en otros países donde las Universidades Pedagógicas públicas definen sus metas de largo alcance al margen de las necesidades estratégicas del sistema educativo. En concreto, en sus pocos años de existencia la UNAE ha dirigido sus principales esfuerzos hacia formar docentes de aula y no prioritariamente preparando a nivel de posgrado a los formadores de docentes así como a los especialistas educativos requeridos en el sistema educativo público para diseñar y dirigir los diversos procesos que requiere la gestión de la educación.

Otra estrategia señalada por las experiencias internacionales para mejorar la calidad de los profesores se refiere a la conveniencia de acompañar al docente novel en su ingreso a la sala de clase, y de proveer apoyo al docente ya en ejercicio pero con bajo desempeño en sus evaluaciones (Darling-Hammond et al., 2017; Ingersoll & Strong, 2012; Kraft *et al.*, 2018).

Se trabajó por ello en acciones de inducción profesional entre 2008 y 2013, y hubo tiempo para diseñar e implementar un programa corto de inducción para profesores de reciente ingreso al magisterio público, para implementar un programa piloto de inducción de un año para mentores, y otro para asesores y auditores educativos, y se alcanzó a diseñar un programa de inducción para directivos (MINEDUC, 2013).

El referido a los mentores fue encarado por la LOEI, que definió que los mentores fueran profesores en ejercicio con excelente desempeño docente, que realizarían capacitación y acompañamiento pedagógico a otros maestros fiscales (principiantes y en ejercicio) con el objetivo de mejorar sus prácticas de enseñanza (Chiriboga & Pinto, 2019). Entre 2011 y 2012 se hizo, mediante concurso, el pilotaje de un programa de inducción de carácter formativo para docentes-mentores, previo al ingreso pleno a dicha función. Este programa se discontinuó porque los integrantes responsables de continuar con su masificación fueron reubicados en otros programas o salieron del MINEDUC (Chiriboga & Pinto, 2019).

## Formación Continua

La formación continua fue considerada prioritaria y por tal motivo se la articuló con los otros aspectos de la carrera docente. Es decir, para ascender en el escalafón y mejorar el salario es indispensable aprobar los programas de formación continua del SÍPROFE. A su vez, la formación continua ofrece la oportunidad de mejorar los resultados en las evaluaciones de desempeño, que es otro requisito para poder avanzar en la carrera docente.

Bajo las nuevas premisas que se diseñaron, la novedosa implementación de la formación continua supuso inversión financiera muy alta pero, sobre todo, desarrollar una logística de implementación compleja. A pesar de ello se logró cubrir el enorme volumen de docentes que se debía formar, ajustándose al tiempo disponible (Fabara, 2013). El MINEDUC diseñó y proveyó a través del SÍPROFE 26 cursos de formación continua que duraban entre 30 y 60 horas. De acuerdo con datos recopilados entre 2008 y 2012 la cobertura con la formación continua llegó a ser en 2011 del 66 % de todo el magisterio público (Ministerio de Educación, s.f.).

Especial énfasis se puso en lograr que la formación continua fuera de calidad y pertinente.

- Los temas a abordar se debían derivar de los estándares de desempeño, de los resultados de las evaluaciones a docentes y directivos, y de los currículos de aprendizaje.
- Para que las certificaciones sirvieran para ascenso, o para concursar, los docentes, directivos, docentes-mentores, asesores y auditores debían ser sometidos a evaluación continua y final para aprobar los cursos o programas de formación.

- Los programas debían gestarse y monitorearse desde el MINEDUC, con un modelo de formación que articulaba el trabajo en aula con los talleres o espacios formativos formales. Se diseñó una guía para los autores de cada curso, con orientaciones relativas al aprendizaje docente y estudiantil que se buscaba, y respeto a los fundamentos filosóficos (Van Isschot, Higgins, Larreátegui & Chiriboga, 2011).
- Para el caso de la formación docente también implicó montar una logística informatizada, que facilitase los procesos de registro, monitoreo y producción de calificaciones.
- Los proveedores exclusivos de los cursos eran universidades con la mejor acreditación del país. A partir del 2011 se implementó un sistema de inscripción a los cursos que exigía que al menos el 80 % de todos los docentes y directivos de un mismo centro estuvieran registrados para poder tomar un curso (Chiriboga & Pinto, 2019).

## Carrera Profesional Educativa

Entre las primeras acciones que el Ministerio de Educación emprendió desde 2007 estuvo la modernización e informatización de los sistemas de gestión de sus diversos procesos, lo que permitió depurar la información de los docentes y hacer una presupuestación realista de los gastos operativos. A partir del 2008 se hicieron cambios de fondo a los concursos de oposición y merecimiento para docentes para ingreso al magisterio, lo que permitió incrementar y renovar la planta docente y hacer transparentes los procesos para erradicar prácticas corruptas del pasado.

La nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural<sup>1</sup> (LOEI, 2011) determinó que para ingresar al magisterio público los aspirantes debían tener como mínimo formación de licenciatura de carácter universitario. Para el caso de las otras funciones, no frente a alumnos, como directivos, docentes-mentores, asesores educativos y auditores educativos, a quienes se les requería en los concursos procesos similares al de los docentes, con las reformas hechas a la LOEI en marzo de 2021 también se establecieron exigencias.

Desde 2011 se diseñó una nueva lógica y estructura de escalafón profesional que pone como eje del ascenso la evaluación en ejercicio mediante pruebas estandarizadas y la entrega de evidencias del impacto en su labor, de la formación recibida en los años previos a cada ascenso. También desde 2008 se implementó un plan de jubilación que incluyó estímulos financieros a fin de facilitar el reemplazo generacional dentro del magisterio (MINEDUC, 2009a) y lograr con ello tener un cuerpo docente más joven y mejor preparado (Bruns & Luque, 2015).

Al estilo de Matus, estas estrategias no fueron concebidas en una secuencia lineal de 'proyectos' o por 'programas'. La gestión del cambio exigió romper con la linealidad aguardada en procesos de este tipo. En lugar de esperar a que haya una nueva legislación para comenzar a aplicar las innovaciones, la implementación de cada componente de la nueva política fue hecha al mismo tiempo que se daba forma al nuevo marco legal, amparada en la fuerza jurídica que el nuevo Plan Decenal de Educación logró al haber sido aprobado en referéndum por la mayoría de la población. Mediante decretos presidenciales y normativas provisionales que emitió el MINEDUC, desde 2007 se llevaron a la práctica muchos de los componentes de la

reforma educativa antes de la sanción de la normativa específica. Esto dio flexibilidad al permitir ir ajustando la normativa a la realidad.

## Los resultados y sus evidencias

### Qué se logró

Los 10 años de reforma educativa en Ecuador han resultado en un avance inédito en su historia. En las cuatro primeras metas comprometidas en el Plan Decenal de Educación se produjeron notables mejoras. En primer lugar, crecieron los servicios para la población de 0-5 años que entre 2008 y 2016 pasaron de atender 505.480, a 854.380 niños (Hermida *et al.*, 2017)<sup>2</sup>.

La segunda y la tercera meta fueron logradas ya que la asistencia neta, tanto a la (EGB) cuanto al (BGU), se incrementó sustancialmente. Hubo también una importante reducción de la tasa de analfabetismo entre 2006 y 2015 y en ese período, incrementó en un año la escolaridad promedio de Ecuador (Presidencia de la República, 2017). Un esfuerzo importante se hizo también en la infraestructura y el equipamiento de las unidades educativas. Entre 2007 y 2013 se invirtió USD 591'505.267 lo que permitió optimizar la infraestructura de 7.578 instituciones educativas existentes (MINEDUC, 2014). Además, hasta 2018 se construyeron 97 Unidades Educativas del Milenio.

Entre 2006 y 2015 mejoró la eficiencia del sistema educativo al haber disminuido el porcentaje de estudiantes no promovidos. En EGB bajó de 2.8 % a 1.1 % y en BGU de 4.9 % en 2006 disminuyó a 2.4 % en 2015. También disminuyó en ese mismo período la deserción estudiantil en EGB de 3.9 % a 3.0 %. Sin embargo, la deserción en (BGU) incrementó de 5.2 % a 5.6 % (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018).

Las mejoras en las metas anteriores fueron complementadas con otra serie de avances como la calidad de los aprendizajes y la equidad. Comparando resultados en pruebas internacionales de 2006 con los de 2013 se evidencia una mejora importante en el desempeño de los estudiantes tanto en Lenguaje como en Matemática.

Al compararlo con otros países, Ecuador pasó de tener un desempeño bajo, a tener un desempeño medio. Entre 2006 y 2016 se logró un significativo cierre de brechas en educación para minorías étnicas y población más pobre del país. En EGB se consiguió la universalización en cuanto a porcentajes de asistencia, para ambos tipos de categorías poblacionales. A nivel de Bachillerato, la población indígena duplicó su tasa de asistencia y la afro ecuatoriana mejoró en un 12 %. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU), INEC (2006-2016), la población pobre e indigente también duplicó su tasa de asistencia al bachillerato (Chiriboga & Pinto, 2019).

### Qué quedó por continuar

No obstante, como en muchos de los casos de las reformas la coyuntura política, muy positiva en un inicio no se sostuvo lo suficiente como para dejar instaladas estas propuestas con plenitud. En estos procesos de cambio profundo en que es necesaria una estrategia iterativa de toma de decisiones sostenida en el tiempo, que



sea capaz de resguardar la dirección del cambio (Snyder, 2013) afecta también la sustentabilidad, el cambio de funcionarios de primera línea, aún dentro del mismo período presidencial. En el caso que estudiamos, el cambio de funcionarios expertos en el tema educativo por otros funcionarios interesados fundamentalmente en la efectividad de corto plazo de la gestión tuvo como resultado que las metas se desdibujaran y se truncaran en el tiempo.

A partir del cambio de gestión de marzo de 2013 la situación se invirtió y la mirada de corto plazo de la nueva gestión educativa macro dio paso a acciones de efectos inmediatos. En situaciones de reforma aceptadas, lo más probable es que la nueva conducción no elimine las estrategias existentes, pero la desnaturalice introduciendo cambios en su concepción y en los efectos buscados que burocratizan el cambio quitándole eficacia y novedad (Aguerrondo, 2008). Algunos ejemplos aparecen en este sentido.

- El primero es haber desmontado el SÍPROFE que ofrecía formación continua no solo a docentes sino también a los directivos. A partir del año 2014 el Ministerio de Educación entregó la responsabilidad de la formación continua directamente a las universidades con las que se firmó convenio. Las decisiones de qué y cómo continuar con estos programas masivos de formación continua debieron y deberían estar mediados por estudios de impacto en relación con el desempeño docente y estudiantil, que no se hicieron.
- Otra situación que no se ha resuelto hasta el presente es la falta de incorporación mediante concurso, de más directivos institucionales, mentores, asesores educativos y auditores educativos, agentes clave para mantener y elevar la calidad. La insuficiencia de figuras claves de apoyo ha tenido como una de sus consecuencias, el que los circuitos educativos no se hayan hecho efectivos, pues los directivos y asesores educativos tienen un rol clave en emprender su puesta en marcha y en auspiciar la función de apoyo interinstitucional y colegialidad en los circuitos educativos, como uno de los factores para promover calidad.
- A nivel de los procesos de recategorización y ascenso en el escalafón docente, el no contar con los recursos financieros y estrategias que agilizaran los procesos ligados con estos aspectos ha hecho que hasta 2017 solo el 15 % de los docentes se haya recategorizado y los ascensos hayan sido exigüos (Chiriboga & Pinto, 2019).
- Estas discontinuidades empezaron a mostrar efectos negativos, por ejemplo, en el desempeño estudiantil, como lo evidencian los resultados de los estudios llevados a cabo por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la OREALC/UNESCO.

## La gestión de la “reforma total” en el marco de la complejidad

La gestión del cambio profundo y global de la educación supone una teoría del cambio, y de cómo se gestiona, que todavía está en construcción. Sin tener a disposición las herramientas conceptuales de las cuales hoy se dispone las primeras reformas de

los años 1960 se basaron en una teoría lineal del cambio educativo, que se centró en cómo gestionar cambios en el aula, tanto en lo referente al contenido científico cuanto referido a cómo modificar la enseñanza, la didáctica. Esta teoría del cambio, que suponía que cambiando el aula se cambia el sistema, pronto fue suplementada por una nueva teoría del cambio educativo, todavía vigente, que generalizó la idea de que la unidad de cambio es la institución educativa.

Los resultados de esta estrategia han llegado a evidenciar cambios parciales, pero no generalizados porque recién ahora "se está comenzando a comprender la dinámica de la mejora a nivel del sistema" (Hopkins, 2011, p. 2). Para ello están siendo centrales los aportes de Fullan y de Barber que iniciaron una reflexión más sistemática sobre la gestión del cambio macro a partir del estudio de las experiencias de políticas que han probado el cambio generalizado (la "reforma global") desde la perspectiva de la complejidad.

En sus trabajos desarrollan algunos de los puntos que deben estar presentes en la implementación de una *reforma global*. En función de lo aprendido, en el contexto de nuestra región para que estas reformas avancen se requieren simultáneamente tres tipos de viabilidad: por un lado, debe estar la viabilidad política del "querer hacer", que el líder debe contagiar a la sociedad. En segundo lugar, está la viabilidad del "saber hacer", o sea de tener a disposición un *know-how* técnico o profesional que alimente las decisiones y que las pueda monitorear y ajustar. Y en tercer lugar está la viabilidad de "poder hacer", la dimensión de los recursos —que son de muy distinto tipo— y entre los cuales parecen ser más decisivos los inmateriales que los materiales (Aguerrondo, 2008).

Muchos de estos puntos pueden encontrarse en el proceso de reforma educativa ocurrido en Ecuador en el período que se analiza.

Todos estos elementos deben estar debidamente alineados, y secuenciados en el tiempo para lo cual el Plan por Operaciones (Matus) facilita la flexibilidad de la propuesta. Como señala Snyder "Se necesita flexibilidad y retroalimentación para gestionar con éxito en un sistema complejo, pero hacerlo requiere un replanteamiento fundamental de la manera en que vemos problemas comunes de la gobernanza y de la reforma.

Las políticas deben pasar de un modelo de una misma solución para todos los diversos problemas, a procesos iterativos derivados de la retroalimentación constante entre todos los interesados." (2013, p. 9). "De hecho, lo que funciona para uno de los elementos de un sistema puede no funcionar para otros elementos, incluso dentro del mismo sistema. Esto hace que el problema de la gobernanza de la educación sea complejo y no complicado ya que las soluciones no son necesariamente replicables y transferibles" (Snyder, 2013, p. 9).

## Notas:

- 1 La nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) - expedida en 2011- determinó que para ingresar al magisterio público los aspirantes debían tener como mínimo formación de licenciatura de carácter universitario.
- 2 A pesar del crecimiento de estos años no se logró la universalización deseada. En 2016 el porcentaje de cobertura alcanzó el 42 %.

## Aprobación final del artículo:

Dra. Andrea Tejera Techera, Dra. Mariela Questa-Tortero y Dra. Claudia Cabrera Borges, editoras invitadas del monográfico.

## Contribución de autoría:

La concepción inicial del trabajo fue de Inés Aguerrondo, quien contribuyó particularmente con las concepciones teórico-conceptuales y las conclusiones. La provisión de datos del caso de Ecuador la hizo principalmente Cinthia Chiriboga Montalvo. Ambas autoras colaboraron en la estructura del documento, las reflexiones del caso, la redacción, la revisión y la aprobación del contenido final.

## Referencias

- AGUERRONDO, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En M. Pearlman (Ed.), *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño* (pp. 97-141). PREAL-CINDE.
- AGUERRONDO, I. (2008). The Dynamics of Innovation: Why Does it Survive and What Makes it Function. En OECD-CERI, *Innovating to Learn, Learning to Innovate* (pp. 175-203). OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264047983-10-en>
- AGUERRONDO, I. (2013). *Modelo Nacional de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa*. MINEDUC. [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/01/ACUERDO\\_450-131.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/01/ACUERDO_450-131.pdf)
- ALIANZA PAÍS. (2006). *Plan de gobierno 2007-2011 del binomio Rafael Correa-Lenin Moreno*. [https://www.scribd.com/document\\_downloads/direct/31619413?extension=pdf&ft=1539985579&lt=1539989189&show\\_pdf=true&user\\_id=202233877&uahk=QNXJg2OCxETVCCtxqVSdbXcrd1](https://www.scribd.com/document_downloads/direct/31619413?extension=pdf&ft=1539985579&lt=1539989189&show_pdf=true&user_id=202233877&uahk=QNXJg2OCxETVCCtxqVSdbXcrd1)
- ARAUJO, M., & BRAMWELL, D. (2015). *Cambios en la política educativa en Ecuador desde el año 2000. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2015, Education for All 2000-2015: achievements and challenges*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232430s.pdf>
- ASAMBLEA CONSTITUYENTE DEL ECUADOR. (2008). *Constitución de la República de Ecuador 2008*. [http://bivicce.corteconstitucional.gob.ec/local/File/Constitucion\\_Enmiendas\\_Interpretaciones/Constitucion\\_2008.pdf](http://bivicce.corteconstitucional.gob.ec/local/File/Constitucion_Enmiendas_Interpretaciones/Constitucion_2008.pdf)
- ÁVALOS, B. (2002). Formación docente: reflexiones, debates, desafíos e innovaciones. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, XXXII(3), 265-271.

- BANCO MUNDIAL. (2021). *Gasto público en educación, total (% del PIB) – Ecuador*. <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?locations=EC>
- BARBER, M. (2000, noviembre 15). Large-Scale Reform Is Possible. *Education Week*, 1-4. <https://www.edweek.org/education/opinion-large-scale-reform-is-possible/2000/11>
- BARBER, M., KIHN, P., & MOFFIT, A. (2011). *Deliverology 101: A Field Guide For Educational Leaders*. Corwin.
- BARBER, M., RODRIGUEZ, N., & ARTIS, E. (2015). *Deliverology in Practice: How Education Leaders Are Improving Student Outcomes*. Corwin. <https://dx.doi.org/10.4135/9781071800621>
- BRUNS, B., & LUQUE, J. (2015). *Great Teachers. How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. World Bank Publications. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0151-8>
- CENTRO DE ESTUDIOS DE POLÍTICAS EN EDUCACIÓN. (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. OREALC/UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223249S.pdf>
- CEVALLOS, P., & BRAMWELL, D. (2015). Ecuador, 2007-2014: Attempting a radical educational transformation. En S. Schwartzman (Ed.), *Education in South America* (pp. 329-361). Bloomsbury.
- CHIRIBOGA, C. (2021). *El uso de los resultados de las pruebas de evaluación de los aprendizajes en el planeamiento de las políticas educativas en Ecuador*. IIEP UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379595>
- CHIRIBOGA, C., & PINTO, J. (2019). *Reforma de la carrera docente en Ecuador*. UNESCO - IIEP. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370074.locale=es>
- CONSEJO DE EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (2014). *Informe de Rendición de cuentas CEAACES 2014*. CEAACES. <https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/Documents/RENDICI%C3%93N%20DE%20CUENTAS/RENDICI%C3%93N-DE-CUENTAS-2014.pdf>
- CORNEJO, B., NARANJO, M., PAREJA, F., & MONTÚFAR, M. (1999). Ecuador. En E. Ganuza, A. León & P. Sauma (Eds.), *Gasto público en servicios sociales básicos en América Latina y el Caribe: análisis desde la perspectiva de la iniciativa 20/20* (pp. 400-457). CEPAL. <https://www.cepal.org/publicaciones/xml/8/4648/ECUADOR.pdf>
- DARLING-HAMMOND, L., HYLER, M. E., & GARDNER, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. [https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective\\_Teacher\\_Professional\\_Development\\_REPORT.pdf](https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf)
- ELACQUA, G., HINCAPIÉ, D., VEGAS, E., & ALFONSO, M. (2017). *Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* BID. <http://dx.doi.org/10.18235/0000901#sthash.0VC5BlwC.dpuf>

- FABARA, E. (2013). *Estado del arte de la formación docente en el Ecuador*. Contrato Social por la Educación. <http://contratosocialecuador.org/images/publicaciones/cuadernos/8.pdf>
- FERNÁNDEZ, N., & AGUERRONDO, I. (1978). Reflexiones sobre la planificación educativa en América Latina. *Perspectivas: revista trimestral de educación*, VIII(8), 352-361.
- FREIRE, M. (2019). Modernización de la gestión pública y rendición de cuentas: análisis del caso ecuatoriano. *Estudios de la Gestión: revista internacional de administración*, (5), 147-179. <https://doi.org/10.32719/25506641.2019.5.6>
- FULLAN, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Akal.
- FULLAN, M. (2010). *All systems go. The change imperatives for the whole systems reform*. Corwin; OPC.
- FULLAN, M. (2021). *Los impulsores correctos para el éxito de todo el sistema*. Centre for Strategic Education.
- FULLAN, M., ROLHEISER, C., MASCALL, B., & EDGE, K. (2004). Accomplishing Large Scale reform: A Tri-Level Proposition. En F. Hernandez, & I. F. Goodson (Eds.), *Social Geographies of Educational Change* (pp. 1-13). Springer. [https://doi.org/10.1007/1-4020-2495-9\\_1](https://doi.org/10.1007/1-4020-2495-9_1)
- GARCÍA, R. (2006). *Sistemas Complejos. Conceptos básicos para el estudio de sistemas complejos*. Gedisa.
- HARRIS, A., JONES, M., & HUFFMAN, J. B. (2018). *Teachers Leading Educational Reform. The Power of Professional Learning Communities*. Routledge.
- HARVEY, C. (1996). The role of teachers in educational reform. *Major Project of Education in Latin America and the Caribbean Bulletin*, (41), 57-64. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000108513>
- HERMIDA, P., BARRAGÁN, S., & RODRÍGUEZ, J. A. (2017). La educación inicial en el Ecuador: margen extensivo e intensivo. *Analitika, Revista de análisis estadístico*, 14(2), 7-46.
- HOPKINS, D. (2011). *Powerful learning: taking educational reform to scale*. Department of Education and Early Childhood Development. <https://www.education.vic.gov.au/Documents/about/research/hopkinspowerfulllearning.pdf>
- INGERSOLL, R. M., & STRONG, M. (2012). What the Research Tells Us About the Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers. *Teachers College Record*, 114(14), 466-490. <https://doi.org/10.1177/016146811211401>
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA. (2014). Terce: Ecuador mejora sus resultados 2006-2013. Triptico. (P. Ineval, Ed.) [http://www.evaluacion.gob.ec/evaluaciones/wp-content/uploads/2017/07/CIE-TERCE2014\\_triptico\\_20141203.pdf](http://www.evaluacion.gob.ec/evaluaciones/wp-content/uploads/2017/07/CIE-TERCE2014_triptico_20141203.pdf)
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA. (2018). *La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos. Resultados educativos 2017-2018*. INEVAL. [http://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/02/CIE\\_ResultadosEducativos18\\_20190109.pdf](http://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/02/CIE_ResultadosEducativos18_20190109.pdf)

- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA. (2022). *ERCE Cuarto Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. INEVAL. <https://unirep.edu.ec/erce/#:~:text=El%20Cuarto%20Estudio%20Regional%20Comparativo,Carta%20de%20Acuerdo%20de%20Participaci%C3%B3n>.
- KRAFT, M. A., BLAZAR, D., & HOGAN, D. (2018). The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence. *Review of Educational Research*, 547–588. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>
- LEVIN, B. (2008). *How to Change 5000 Schools: A Practical and Positive Approach for Leading Change at Every Level*. Harvard Educational Press.
- LEVIN, J., & JACOBSON, M. (2017, abril 30). Education as a Complex System: Implications for Educational Research and Policy. *Paper presented at the 2017 annual meeting of the American Educational Research Association*. AERA. [https://www.researchgate.net/publication/312938036\\_Education\\_as\\_a\\_Complex\\_System\\_Implications\\_for\\_Educational\\_Research\\_and\\_Policy](https://www.researchgate.net/publication/312938036_Education_as_a_Complex_System_Implications_for_Educational_Research_and_Policy)
- LLECE. (2021). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Resumen ejecutivo*. OREALC/UNESCO. [https://en.unesco.org/sites/default/files/resumen-ejecutivo-informe-regional-logros-factores-erce2019.pdf\\_o.pdf](https://en.unesco.org/sites/default/files/resumen-ejecutivo-informe-regional-logros-factores-erce2019.pdf_o.pdf)
- MCGINN, N., & PORTER, L. (2005). El supuesto fracaso de la planificación educativa en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXV(3-4), 77-113.
- MICHEL, A. (1996). La conducción de un sistema complejo: la Educación Nacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10(enero-abril), 13-36. <https://doi.org/10.35362/rie1001165>
- MINEDUC. (s/f). *Memorias del Plan Decenal de Educación. Sistema de Desarrollo Profesional Educativo*.
- MINEDUC. (2007). *Plan decenal de educación 2006-2015 - año 2 de su ejecución. Rendición de cuentas. Enero-Junio de 2007*. [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Rendicion\\_2007.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Rendicion_2007.pdf)
- MINEDUC. (2009a). *Rendición de cuentas - Año 2008. Otro año de Revolución Educativa*. [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Rendicion\\_20081.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Rendicion_20081.pdf)
- MINEDUC. (2009b). *Resultados de las pruebas censales SER Ecuador 2008*. [http://web.educacion.gob.ec/\\_upload/resultadoPruebasWEB.pdf](http://web.educacion.gob.ec/_upload/resultadoPruebasWEB.pdf)
- MINEDUC. (2010). *Rendición de cuentas 2009. La revolución educativa para el buen vivir*. [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Rendicion\\_2009.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Rendicion_2009.pdf)
- MINEDUC. (2012, enero 25). Estatuto Orgánico de Gestión Organizacional por Procesos del Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/07/LOTAIP/Estatuto-Organico-de-Gestion-Organizacional-por-procesos.pdf>

- MINEDUC. (2012). *Rendición de Cuentas 2011*. [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/01/Rendicion\\_Cuentas\\_111.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/01/Rendicion_Cuentas_111.pdf)
- MINEDUC. (2013). *Rendición de cuentas 2012*. [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/04/Rendicion\\_de\\_cuentas\\_2012.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/04/Rendicion_de_cuentas_2012.pdf)
- MINEDUC. (2014). *Rendición de Cuentas 2013*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (s.f.). *PROYECTO SISTEMA INTEGRAL DE DESARROLLO PROFESIONAL EDUCATIVO (SÍPROFE)*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/11/Proyecto-Siprofe.pdf>.
- MOURSHED, M., CHIJOKE, C., & BARBER, M. (2012). *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo* (Serie Documentos n.º 61). PREAL.
- OCDE. (2021). *Recuperación educativa eficaz y equitativa. 10 principios de la IE y la OCDE*. OCDE/Internacional de la Educación. <https://www.oecd.org/education/Recuperacion-educativa-eficaz-y-equitativa.pdf>
- PEÑA LÓPEZ, A. (2015, julio-agosto). ¿Hacia un Estado meritocrático? Las tensiones del cambio en el Ecuador de la Revolución Ciudadana. *Nueva Sociedad*, (258), 107-120. <https://nuso.org/articulo/hacia-un-estado-meritocratico/>
- PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. (2017). *Informe a la Nación 2007-2017*. SENPLADES. <http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/04/Informe-a-la-Nacion.pdf>
- SCHLEICHER, A. (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*. OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en>
- SCHNEIDER, B. R., CEVALLOS, P., & BRUNS, B. (2017). The Politics of Transforming Education in Ecuador: Confrontation and Continuity, 2006-17. *Research on Improving Systems of Education (RISE) Annual Conference 2017*. <https://www.riseprogramme.org/sites/www.riseprogramme.org/files/inline-files/Bruns%20The%20politics%20of%20transforming%20education%20in%20Ecuador%206.11.2017.pdf>
- SECRETARÍA NACIONAL DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO. (2009). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013: Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural*. SENPLADES.
- SNYDER, S. (2013). *The Simple, the Complicated, and the Complex: Educational Reform Through the Lens of Complexity Theory*. OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/5k3txnpt1lnr-en>
- TORRES, R. M. (2000a). *Una década de Educación para Todos: La tarea pendiente*. IPEE-UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120280s.pdf>
- TORRES, R. M. (2000b). Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe. En *Los docentes protagonistas del cambio educativo*. CAB/Editorial Magisterio Nacional.
- VAILLANT, D. (2022). Políticas docentes y cambio educativo: la construcción de un pensamiento alternativo. En F. López, & A. Bordón (Eds.), *Políticas, reformas y evaluación educativas en México y América Latina: balance y*

*perspectivas a futuro* (pp. 133-182). Universidad Iberoamericana. [https://www.researchgate.net/publication/361289237\\_Políticas\\_reformas\\_y\\_evaluación\\_educativas\\_en\\_México\\_y\\_América\\_Latina\\_Balance\\_y\\_perspectivas\\_a\\_futuro](https://www.researchgate.net/publication/361289237_Políticas_reformas_y_evaluación_educativas_en_México_y_América_Latina_Balance_y_perspectivas_a_futuro)

VAN ISSCHOT, L., HIGGINS, A., LARREÁTEGUI, P., & CHIRIBOGA, C. (2011). Lineamientos pedagógicos para los cursos de formación continua. Documento interno, no publicado. SÍPROFE/MINEDUC.

WEAVER-HIGHTOWER, M. B. (2008). An Ecology Metaphor for Educational Policy Analysis: A Call to Complexity. *Educational Researcher*, 37(3), 153–167.

WEINSTEIN, J. (2014). La esquivia política entre las volátiles políticas docentes. En Centro de Estudios de Políticas en Educación, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 188-227). OREALC/UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002328/232822s.pdf>



