

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**La participación de los docentes del área de Comunicación en la
gestión institucional de una escuela pública de San Martín de Porres**

**Tesis para optar el grado académico de Magíster en Educación con
mención en Gestión de la Educación**

AUTOR

Denis Daniel Muñoz Ponce

ASESOR

Rosa Maria Tafur Puente

Marzo, 2021

RESUMEN

La presente investigación parte de la problemática de analizar cómo participan los docentes del área de Comunicación del nivel de educación secundaria en la gestión institucional de su escuela, puesto que se consideró necesario conocer a profundidad si existía un verdadero involucramiento de los profesores en las decisiones que se tomaban en los colegios públicos, pues, si bien formalmente se les considera como piezas claves en la gestión de su organización, la realidad podría ser distinta. Por tal razón, se inició la investigación utilizando un enfoque micropolítico escolar, el mismo que permitió observar las dinámicas internas de la escuela más allá de sus aspectos formales. Este se concentra en las acciones cotidianas llevadas a cabo por los actores educativos y que influyen en su desenvolvimiento. También se recopiló información sobre datos teóricos que tratan temas como la gestión escolar y la participación de los docentes, así como los mecanismos que utilizan para involucrarse en la toma de decisiones de su escuela.

Para cumplir con los objetivos de este trabajo, se recurrió a una investigación cualitativa y al método de investigación conocido como estudio de casos. Los informantes fueron cinco docentes del área de Comunicación de una escuela pública a los que se les entrevistó en su ambiente natural de trabajo y bajo su consentimiento; además, se observó su desenvolvimiento en espacios de participación donde discutían temas relacionados a la gestión institucional. Luego de desarrollada la investigación, se concluyó que la participación de los docentes se manifestaba de distintas formas: directa, democrática, por codecisión y activa, aunque también se encontraron rasgos de pasividad. En cuanto a la dinámica participativa, utilizaban estrategias formales e informales en espacios de similar naturaleza e incluso formaban grupos de interés. Finalmente, se hallaron factores internos y externos que condicionaban su participación.

ÍNDICE

RESUMEN	ii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL	4
1. LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES DESDE EL ENFOQUE MICROPOLÍTICO	5
1.1 La micropolítica escolar	6
1.2 Los elementos de la micropolítica escolar	9
1.2.1 <i>El interés.</i>	10
1.2.2 <i>El control a través del uso del poder.</i>	12
1.2.3 <i>El conflicto.</i>	15
1.3 La conformación de los grupos de interés	16
2. LA GESTIÓN INSTITUCIONAL EN UNA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA ESCOLAR	18
2.1 La gestión educativa	19
2.1.1 <i>Definición de gestión educativa.</i>	20
2.1.2 <i>La gestión escolar.</i>	23
2.1.3 <i>La gestión institucional.</i>	24
2.2 Los roles de los actores educativos	27
2.2.1 <i>De los directivos.</i>	28
2.2.2 <i>De los padres de familia.</i>	29
2.2.3 <i>De los estudiantes.</i>	31
3. LA PARTICIPACIÓN DOCENTE EN LA GESTIÓN INSTITUCIONAL DE SU ESCUELA	32
3.1 La participación docente	33
3.2 Estrategias de participación	36
3.3 Los tipos de la participación docente	38
3.4 Espacios de participación	41
3.5 Factores condicionantes de la participación docente	43
4. LA PARTICIPACIÓN DOCENTE EN LAS GESTIÓN DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS DEL PERÚ	45
4.1 La gestión escolar en el Perú	45
4.2 Las dimensiones de la gestión escolar en las escuelas públicas	47
4.2.1 <i>Dimensión pedagógica.</i>	47
4.2.2 <i>Dimensión administrativa.</i>	48
4.2.3 <i>Dimensión comunitaria.</i>	48
4.2.4 <i>Dimensión institucional.</i>	48
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO	50
1. ENFOQUE METODOLÓGICO	50
1.1 Problema y objetivos de la investigación	51
1.2 Categorías y subcategorías de estudio	52

1.3 Método de investigación	53
1.4 Descripción del caso	54
1.5 Los informantes	55
1.6 Técnica e instrumentos de recojo de la información	56
2. PROCEDIMIENTO PARA LA ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN	57
3. PRINCIPIOS ÉTICOS APLICADOS A LA INVESTIGACIÓN	58
CAPÍTULO III: RESULTADOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	60
1. FORMAS DE PARTICIPAR	60
1.1 Según aspectos procedimentales	61
1.1.1 <i>Participación formal.</i>	61
1.1.2 <i>Participación directa y democrática.</i>	63
1.2 Según el involucramiento docente	65
1.2.1 <i>Participación por codecisión.</i>	65
1.2.2 <i>Participación activa.</i>	66
1.2.3 <i>Participación pasiva.</i>	68
2. DINÁMICAS DE PARTICIPACIÓN	68
2.1 Estrategias de participación	68
2.1.1 <i>Estrategias formales.</i>	69
2.1.2 <i>Estrategias informales.</i>	73
2.2 Los intereses al momento de participar	76
2.2.1 <i>El área de Comunicación como grupo de interés.</i>	77
2.2.2 <i>Otros grupos de interés que afectan la participación.</i>	79
2.3 Espacios de participación	81
2.3.1 <i>Espacios de participación formal.</i>	81
2.3.2 <i>Espacios de participación informal.</i>	82
3. FACTORES CONDICIONANTES DE LA PARTICIPACIÓN	84
3.1 Factores externos al docente	84
3.1.1 <i>Los directivos de la escuela.</i>	84
3.1.2 <i>Los momentos de las participaciones.</i>	87
3.1.3 <i>La necesidad de trabajar en otros lugares.</i>	89
3.1.4 <i>La agenda de las reuniones.</i>	89
3.2 Factores internos al docente	90
3.2.1 <i>Motivaciones al momento de participar.</i>	90
3.2.2 <i>Capacidad de participación.</i>	92
3.2.3 <i>Pasividad y conformismo.</i>	93
CONCLUSIONES	95
RECOMENDACIONES	98
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
ANEXOS	109

Anexo 1. Matriz de consistencia.	109
Anexo 2. Guía de entrevista semiestructurada.	110
Anexo 3. Guía de observación.	113
Anexo 4. Formato de consentimiento informado.	115
Lista de Tablas	
Tabla 1. Modalidades de participación docente.	39
Tabla 2. Tipos de participación docente según su involucramiento.	39
Tabla 3. Objetivos, categorías y subcategorías.	53
Tabla 4. Caracterización de los entrevistados.	56
Tabla 5. Codificación utilizada en la ficha de observación.	57
Lista de Figuras	
Figura 1. Definiciones de la micropolítica escolar según su objeto.	8
Figura 2. Priorización de intereses. El caso de las condiciones laborales.	10
Figura 3. Diferencia entre autoridad e influencia.	13
Figura 4. Conformación de los grupos de interés en la escuela.	17
Figura 5. La gestión educativa y sus niveles de concreción.	22
Figura 6. La gestión institucional como soporte de la gestión pedagógica.	25



INTRODUCCIÓN

Anteriormente, se analizaban las organizaciones educativas según la teoría técnico-racionalista (Bardisa, 1997; Blase, 2002) entendida como una mirada tradicional que no tomaba en cuenta sus dinámicas internas; por lo tanto, era insuficiente para comprender los factores que influían en la participación de sus miembros. Según dicha teoría, las organizaciones educativas representaban entidades racionales y con rumbo fijo (González, 1998) determinadas por lineamientos generales, las mismas que eran suficientes para el éxito de la gestión de la escuela. Sin embargo, gracias a estudios recientes bajo la mirada micropolítica se ha podido determinar que sus dinámicas internas pueden modificar estructuras organizativas y cambiar decisiones institucionales a través de mecanismos de participación mediante los cuales la comunidad educativa se involucra en la toma de decisiones de su organización (Contreras, 2005).

Como parte importante de la comunidad educativa de una escuela están los docentes quienes asumen un papel protagónico en las dinámicas de participación y luchan para que sus intereses y los de la organización estén alineados (Calderón, 2012). Por esta razón, utilizan estrategias y las evidencian en espacios participativos. Igualmente, durante estas dinámicas, se pueden observar también factores condicionantes que limitan su desenvolvimiento. Esta participación docente relacionada a temas de gestión ha sido abordada en contextos de educación superior o en entidades privadas; sin embargo, existen pocos estudios llevados a cabo en escuelas públicas y menos aún en el Perú. Además, si bien los mecanismos de participación y las dimensiones de la gestión en las que pueden participar los docentes están explicadas en los documentos oficiales del Ministerio de Educación del Perú, existe un desconocimiento de tales procesos por parte de la comunidad educativa e incluso han llegado a implementar otros mecanismos que son interesantes de estudiar. Por esta razón es que en esta investigación se decidió analizar la participación del docente en la gestión de su escuela.

Para profundizar este estudio, se delimitó tanto a los actores que participaron como informantes como también el ámbito de la gestión en la que su involucramiento fue

analizado. De esta manera, se escogió al área de Comunicación de una escuela pública de San Martín de Porres (Lima, Perú) y al tipo de gestión institucional. Luego de esto, se planteó un problema a modo de pregunta que orientó la investigación: ¿Cómo participan los docentes del área de Comunicación del nivel de educación secundaria en la gestión institucional de una escuela pública del distrito de San Martín de Porres? Esta problemática pertenece a la línea de investigación de la Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación llamada “La escuela como organización educativa”, para ser más preciso, al eje de “La micropolítica de la escuela” y al subtema de “La participación de los sujetos de la escuela”.

Asimismo, para poder responder a la interrogante mencionada anteriormente, se planteó el siguiente objetivo general de investigación: “Analizar la participación docente del área de Comunicación del nivel de educación secundaria en la gestión institucional de una escuela pública de San Martín de Porres”; el mismo que se dividió en tres objetivos específicos: (i) describir las formas de participación de los docentes de Comunicación en la gestión institucional; (ii) identificar las dinámicas de participación utilizadas por los docentes de Comunicación y, finalmente, (iii) describir los factores que condicionan la participación del docente del área de Comunicación en la gestión institucional.

El planteamiento de estos objetivos permitió el análisis de las participaciones de los docentes y la detección de elementos que limitaban sus intervenciones; además, esto puede generar que los actores educativos reconozcan dichas situaciones, reflexionen sobre ellas y tomen decisiones que subsanen prácticas inadecuadas e institucionalicen aquellas que promueven la participación efectiva, ya sea por iniciativa de la misma escuela o por organismos de gestión superior.

De la misma manera, para cumplir con los objetivos planteados anteriormente, se recurrió a una investigación cualitativa, la misma que permitió recoger datos reales del entorno natural de los docentes; además, el método de investigación utilizado

fue el estudio de casos por la particularidad y especificidad requerida para la profundización de este trabajo. Gracias a estos aspectos metodológicos se recogió información importante que permitió llegar a la conclusión que los docentes del área de Comunicación se involucraban en las decisiones institucionales de su escuela de manera directa y democrática; también, utilizaron estrategias de participación formales e informales y, por último, se identificaron factores internos y externos que limitaban su participación.

A pesar de los resultados hallados, durante la investigación se presentaron limitaciones por el contexto mundial de pandemia y por las medidas de distanciamiento social implementadas en el Perú. El cierre de bibliotecas acortó la cantidad de fuentes necesarias para el marco teórico y para su posterior uso comparativo en los resultados; también la prohibición de las reuniones limitó la comunicación con los informantes. Sin embargo, la investigación siguió adelante, pues se utilizaron canales virtuales para observar las reuniones o llevar a cabo las entrevistas y las fuentes bibliográficas en su mayoría fueron extraídas de espacios digitales. De esta manera, la investigación es presentada a todos ustedes dividida en tres capítulos: el primero de ellos es el marco teórico-conceptual, donde se desarrollan los principales aportes de autores reconocidos en el tema a tratar; en el segundo capítulo se explica el marco metodológico utilizado en esta investigación y en el tercer capítulo se presentan los resultados seguidos por las conclusiones y recomendaciones emitidas por el autor de esta investigación.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

En este Capítulo I, se desarrollan las consideraciones teóricas y los conceptos fundamentales referidos a cuatro aspectos claves que esclarecen y brindan el soporte necesario a esta investigación: las organizaciones escolares desde el enfoque micropolítico, la gestión institucional en una organización educativa escolar, la participación docente en la gestión institucional de su escuela y la participación docente en la gestión de las escuelas públicas del Perú.

En el primer punto, se explica el enfoque micropolítico y cómo los autores determinan su aplicación en el contexto escolar. Dentro de este apartado, se definen términos importantes como el interés, el control y el conflicto dentro de una organización escolar; así también se analiza la conformación de los grupos de interés. Esto permite identificar la importancia del enfoque micropolítico para este estudio y esclarece términos que se utilizarán a lo largo de la investigación.

Como segundo punto, se definen términos y se desarrollan aspectos teóricos referidos a la gestión educativa; partiendo de conceptos generales y llegando a esclarecer conceptos particulares tales como la gestión escolar y la gestión institucional; además, se describen los roles de los actores educativos dentro de la gestión de sus escuelas.

Como tercer punto, se plantea lo que se entiende por participación docente y, luego, se describen las distintas formas en las que los docentes se expresan o involucran

en la gestión de su escuela; todo esto se realiza tomando en cuenta puntos claves tales como las estrategias utilizadas, los espacios de participación docente y sus factores limitantes.

Finalmente, como cuarto punto, se repasan brevemente conceptos educativos relacionados a la realidad peruana donde se define lo que es la gestión escolar para el Ministerio de Educación del Perú y se describen las dimensiones en las que se divide dicha gestión.

1. LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES DESDE EL ENFOQUE MICROPOLÍTICO

Para poder analizar la participación de los docentes en una organización escolar se debe partir desde el estudio de la perspectiva que permite entender las dinámicas internas de dicha organización; es decir, desde el enfoque micropolítico, el cual, por su naturaleza, se concentra en examinar cómo actúan las personas en un determinado espacio y cómo se relacionan con su entorno más allá de las estructuras y los roles que se les han asignado formalmente (González, 1998). De esta manera, se podrá entender el funcionamiento de una escuela y cómo se gestionan las decisiones dentro de ella, a partir de las acciones de sus propios actores. Por esta razón, en este primer apartado, se responde a tres interrogantes que ayudarán a comprender este enfoque: ¿Qué se entiende por micropolítica escolar? ¿Qué elementos convergen dentro de ella? ¿Quiénes son los grupos de interés? Cada una de estas preguntas serán respondidas en distintos apartados.

En el primer apartado, se analiza el enfoque micropolítico en las organizaciones escolares; para ello, se recogen las definiciones de los autores más destacados y son contrastadas entre sí al resaltar los aspectos en los que se centra cada una de ellas; además, se brindan las razones por las que la escuela es considerada como un lugar propicio para el progreso de las dinámicas micropolíticas. En el segundo apartado, se desarrollan los elementos de la micropolítica: los intereses, el control y el conflicto. Por último, en el tercer apartado, este estudio se enfoca en los grupos

de interés. De esta manera, desde una perspectiva general, se podrán comprender las dinámicas internas de una organización en las que están inmersos los docentes.

1.1 La micropolítica escolar

Anteriormente, se creía que las organizaciones escolares eran entidades racionales que funcionaban a partir de lineamientos preestablecidos y que el simple conocimiento de sus estructuras organizativas era suficiente para entenderlas y conducirlas (González, 1998). Sin embargo, la realidad es distinta, pues se observa que las dinámicas de los actores, que no estaban contempladas en la mirada racionalista, tienen incidencia en la vida institucional de la escuela. Por esta razón, y en respuesta a la necesidad de conocer a fondo el cómo operan las organizaciones escolares por dentro, surge el enfoque micropolítico escolar, el cual, según Salo (2008), se centra en las experiencias y vivencias diarias de los actores de la organización, incluyendo las diferencias, los objetivos comunes y las estrategias que se planifican dentro de ella, las mismas que tienen consecuencias directas en las decisiones institucionales. Este enfoque micropolítico analiza la escuela como un punto de constantes negociaciones políticas con una tática lógica interna (Bacharach y Mundell, 1993, citados en Bardisa, 1997) compartida entre los grupos o miembros de la comunidad educativa, quienes difunden las concepciones que tienen de su entorno a través de interacciones cotidianas.

Por medio de este enfoque, se pueden visualizar las estructuras de poder, muchas veces distintas a las formales, y cómo es que las relaciones que se van formando dentro de la organización tienen secuelas en las metas planteadas (Álvarez, 1997), pues dentro de ella se cuestionan constantemente los objetivos institucionales que no están alineados a los intereses de sus miembros. Cabe resaltar que, cuando se habla de *miembros*, este término se refiere a todos los actores educativos, pues son ellos los que están inmersos en la dinámica política de su organización (González, 1998) y sus acciones, invisibles para muchos, son de tal importancia que, incluso, hay autores que se animan a afirmar que son estas las que le dan verdadera forma a la escuela (Acker-Hocevar & Touchton, 1999, citados en Brosky, 2011).

Asimismo, a través de esta visión, se puede conocer la singularidad con la que opera cada centro educativo, los acuerdos a los que llegan, los conflictos que emergen y las estrategias que se plantean (Rodríguez, 2017). También, se examinan las subculturas que habitan en cada rincón de la organización, la modificación de las estructuras de poder y la presencia de rituales en cada grupo. Si bien a nivel macropolítico la escuela también es un escenario de aprendizaje cuyas acciones deben estar enmarcadas en la ley, la dimensión micropolítica muestra la resistencia a los cambios, las acciones tomadas por los grupos de interés, las coaliciones y los desacuerdos; es decir, todo aquello que la hace distinta de cualquier otra organización educativa (Rodríguez, 2006).

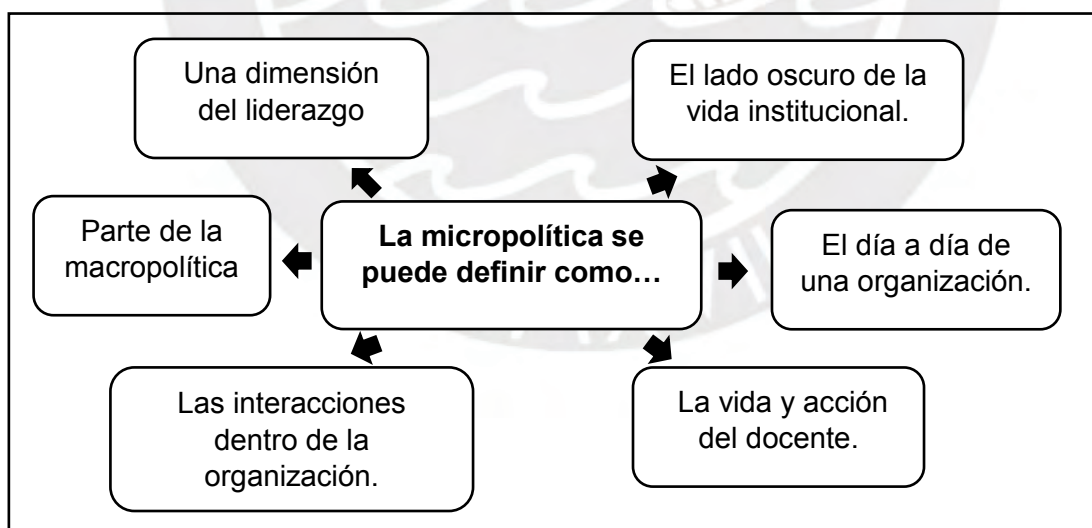
Uno de los autores más importantes en este tema es Ball (1989), quien define el término “micropolítica” como la relación entre sí de tres actividades organizativas: los intereses, el control de la organización mediante el uso del poder y los conflictos que emergen. Dichas actividades están acompañadas de estrategias, las cuales se planifican con el fin de ejercer un poder en la escuela e influir en las decisiones de los demás; aunque, muchas veces, también busca proteger intereses personales. Cuando los intereses de cada uno coinciden con los de otros actores, se forman los llamados “grupos de interés”, los mismos que comparten metas, pensamientos o ideologías y las extienden para persuadir al resto de actores dentro y fuera del grupo. Por otro lado, la lucha por el mantenimiento del control genera conflictos, pues el control de la organización es el poder más buscado por los grupos de interés.

Otra definición, presente en el libro de Ball, es la de Hoyle (1986, citado en Ball, 1989) quien concibe a la micropolítica como “el lado oscuro de la organización”, en referencia a que las dinámicas micropolíticas, muchas veces, son invisibles desde el exterior y solo las pueden evidenciar aquellos que conviven dentro de la escuela. Este “lado oscuro” ha pasado desapercibido por mucho tiempo e incluso se ha ignorado su repercusión sobre la toma de decisiones o sobre las estructuras organizativas, pues, a través de acuerdos ocultos, puede crear sus propias

estructuras tácitas desafiando a las preestablecidas. Por ello, Blase (1991, citado en Blase, 2002) se refiere a la micropolítica escolar como aquella donde el poder “formal e informal” es usado por parte de los grupos de interés con la finalidad de alcanzar sus objetivos personales, estén alineados o no con los de la organización.

Y así, dependiendo del criterio que se priorice, la micropolítica puede ser definida de distintas maneras. Kairiené (2018), por ejemplo, resume las distintas definiciones de la micropolítica y las agrupa según su objeto (ver Figura 1). Una de las definiciones interesantes que nombra, es la referida a la micropolítica entendida como la vida y acción del docente. Al respecto, cita a Flessa (2009) al señalar que el estudio desde la micropolítica analiza el funcionamiento real de las cosas “no como un organigrama o el plan de acción que a un director le gustaría que funcionara”¹ (p. 331), sino como un lugar de constantes luchas de poder donde el docente es el protagonista. Dentro de este funcionamiento real, el docente busca estrategias de poder que le permita influir en su organización.

Figura 1. Definiciones de la micropolítica escolar según su objeto.



Elaboración propia a partir de Kairiené (2018).

¹ Texto original: “The study of politics within the school —micropolitics — is sometimes understood as the study of how things really work, not how an organizational chart or a principal's action plan would like them to work” (Flessa, 2009, p. 331).

Pero ¿por qué es la organización educativa un ambiente propicio para el desarrollo de acciones políticas internas? Hoyle (1986, citado en Bardisa, 1997) responde a esta interrogante y brinda dos razones. La primera de ellas es porque las escuelas son organizaciones débilmente articuladas; es decir, presentan frágiles conexiones en su estructura, lo que permite que las áreas de trabajo actúen de manera independiente y flexible a pesar de su dependencia formal (Coronel, 1999); esto facilita la generación de alianzas entre actores de distintas áreas y confirma la inexistencia de límites en la conformación de estos grupos. También propone un segundo motivo y está referido a la legitimidad del poder, la cual es constantemente cuestionada por parte de grupos de interés, pues desafían la autoridad formal y pretenden prevalecer sus ideas, sobre todo durante la toma de decisiones. Todo ello genera que, en la escuela, existan interacciones políticas cotidianamente y que, a su vez, se comparta una variedad de conocimientos, sentimientos, actitudes, discursos y prácticas (Santos Guerra, 1990, citado en Bardisa, 1997).

En conclusión, se puede decir que la micropolítica escolar se encarga de examinar la complejidad de las organizaciones desde dentro y describe, a partir de dicha perspectiva, las estrategias que los miembros llevan a cabo para el logro de los objetivos de su institución. Además, permite analizar la conformación de liderazgos informales cuya influencia es tal que puede cambiar el accionar de otros miembros; todo esto es posible pues la escuela es una organización débilmente articulada y donde el poder es cuestionado constantemente. Estas particularidades son visibles mediante el enfoque micropolítico, pues sin esta perspectiva, no se podría llegar a analizar todas estas acciones cotidianas.

1.2 Los elementos de la micropolítica escolar

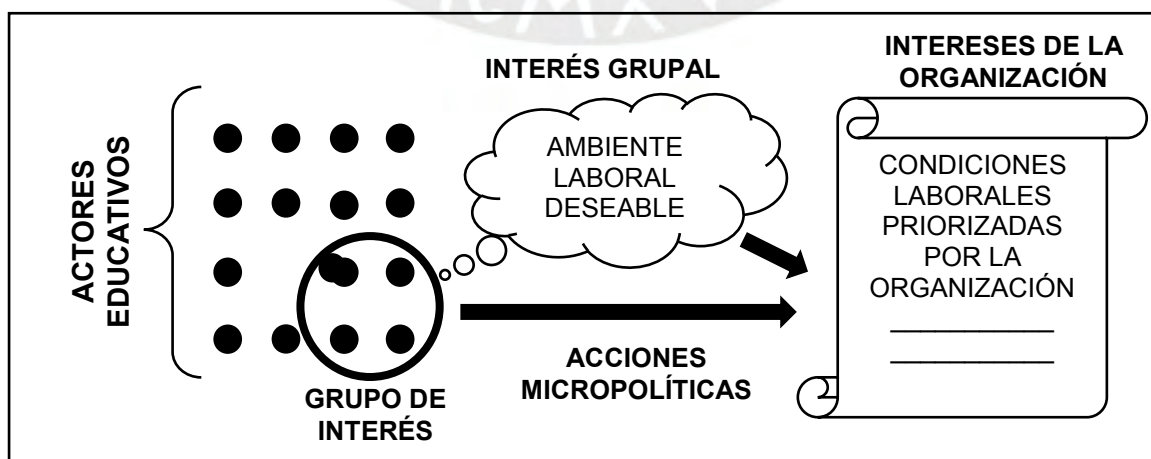
Según se ha señalado en el apartado anterior, la micropolítica escolar está centrada en las actividades internas de la organización. Si bien existen diversos elementos que juegan un papel importante en dichas actividades, las más comunes son tres: los intereses, el control y el conflicto (Hoyle, 1988, citado en González, 1997; Ball, 1989); estos fenómenos cotidianos tienen suceso en el seno de la organización

escolar y han sido normalizados por la comunidad educativa (González, 1997) a tal punto que son considerados como actos necesarios para el buen funcionamiento de la escuela. Asimismo, los tres tienen en común la lucha por obtener el poder y la consigna de los miembros por ser partícipes en las decisiones que tengan consecuencias sobre sus intereses.

1.2.1 El interés.

Este elemento de la micropolítica escolar está referido a las diversas preferencias que poseen los miembros de la organización y que, al no estar presentes en los objetivos institucionales, son propuestas para ser parte de estos; por esta razón, plantean estrategias para conseguir priorizarlas (Hoyle, 1998, citado en González, 1997). En ese sentido, se puede afirmar que el comportamiento de la comunidad educativa es influenciado por los intereses (Ball, 1989), pues su accionar está determinado por sus inclinaciones profesionales o personales. Kelchtermans (2007, citado en Struyve, Meredith y Gielen, 2014) ilustra este tema (ver Figura 2) al referirse a las condiciones laborales como un interés y al explicar que los miembros de la escuela tienen una noción del ambiente de trabajo que creen pertinente y necesario para sentirse satisfechos; por lo tanto, lo convierten en un interés cuando, a través de acciones micropolíticas, hacen todo lo posible para mantener o institucionalizar dichas condiciones.

Figura 2. Priorización de intereses. El caso de las condiciones laborales.



Elaboración propia.

Incluso, la micropolítica escolar puede ser definida solamente centrándose en este elemento, ya que involucra a un conjunto de acciones llevadas a cabo para prevalecer intereses dentro de su organización (Johnson, 2001, citado en Webb, 2008). Si la vida en las escuelas está determinada por acciones, los intereses serían la lógica de dichas acciones (Bacharach y Mundell, 1993, citados en Morales, 2014) ya que son un constructo que describen la forma coherente en la que actúa un grupo de personas para conseguir un fin. De esta manera, estos intereses, una vez claros, se transforman en criterios que rigen sobre el actuar de cada uno de sus miembros y sobre su participación en los momentos que tengan que tomar alguna decisión.

A partir de esto, se entiende que, las decisiones que se toman en la organización no son siempre resultado de gestiones formalizadas o procesos impulsados por entidades macropolíticas o por el personal directivo; por el contrario, muchas veces son el resultado de mediaciones internas guiadas por intereses en común de algunos de sus miembros que no tienen poder formal (González, 1998). De allí que las coincidencias de intereses entre los miembros de la organización den origen a los grupos de interés y, por otro lado, la prevalencia de un interés sobre el otro es lo que genera conflictos internos y la creación de subculturas que batallan por tener el control de su escuela (Rodríguez, 2006).

De esta manera, los diversos intereses de los actores educativos llegan a ser el “contenido” de la micropolítica escolar (González, 1997) y según Ball (1989) se pueden dividir en tres categorías: la primera de ellas está vinculada a su ámbito laboral, es decir, a los pagos, el establecimiento de horarios, la promoción, entre otros; la segunda, relacionada a cuestiones ideológicas, posturas políticas o filosóficas; mientras que la última se refiere a los intereses personales, aquellos que causan una satisfacción particular y que no necesariamente están alineados a los intereses del resto de actores de la escuela. A estos, Kelchtermans (2007, citado en Piot y Kelchtermans, 2016) agrega dos categorías más: los intereses organizativos, relacionados a aspectos procedimentales de la escuela, y los

intereses socioprofesionales, los mismos que tienen una relación directa con las relaciones interpersonales de sus miembros.

En conclusión, se puede afirmar entonces que en las escuelas el comportamiento o desenvolvimiento de sus miembros está influenciado por intereses. Ellos creen necesario que sus intereses personales sean atendidos y lo consideran un requisito indispensable para poder desenvolverse adecuadamente en sus áreas de trabajo. Estos representan la lógica de las acciones de los miembros de la escuela; además, están determinados por aspectos laborales, ideológicos y personales; aunque también hay aquellos que afirman que existen los intereses organizativos y socioprofesionales.

1.2.2 El control a través del uso del poder.

En cuanto al control, se cree, por lo general, que este se concentra en el personal directivo de una organización; sin embargo, se debe entender por el término *control* como “la capacidad de comprender eficazmente a los demás en el trabajo y de utilizar dicho conocimiento para influir en otros para que actúen de manera tal que mejoren los objetivos personales y/u organizativos”² (Ahern, Ferris, Hochwarter, Douglas & Ammeter, 2004, p. 311). Siguiendo esta definición, y si el control se refiere a la capacidad de persuadir a los demás, podemos determinar que este no es exclusivo del personal jerárquico, pues existen sujetos dentro de las escuelas que, a pesar de su limitada función formal, tienen un gran poder persuasivo y son capaces de motivar y de convencer a los demás en relación a la toma de decisiones.

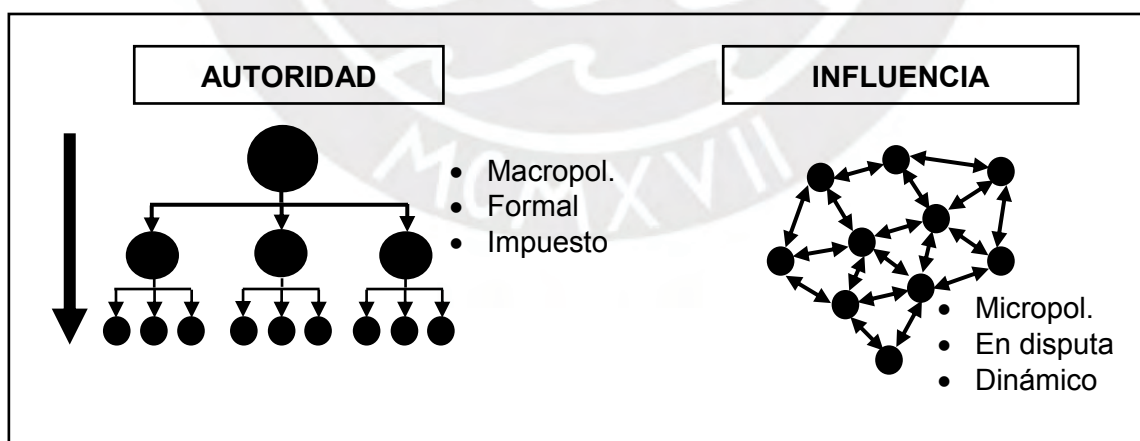
Pero todo ello, no sería posible si no se toma en cuenta al “poder”. Para Thomson y Sparkes (2020), el poder es un proceso que facilita el control y, para ello, utiliza las sanciones o las recompensas. Por otro lado, Bernal (2004) menciona que muchas veces este poder no está representado por la autoridad de una escuela,

² Texto original: “The ability to effectively understand others at work and to use such knowledge to influence others to act in ways that enhance one's personal and /or organizational objectives” (Ahern et al., 2004, p. 311).

sino por líderes informales que controlan algunas decisiones por su capacidad de influencia. Incluso Ball (1989) diferencia estos términos y califica al poder como más activo, no predeterminado y profundo; a diferencia del término “autoridad”, el poder no es impuesto, sino que se gana y se disputa dentro de las acciones micropolíticas. Este es acompañado de estrategias para lograr consolidar grupos de apoyo que les ayude a conseguir sus intereses (Thomson y Sparkes, 2020).

De manera similar, González (1997) realiza una distinción entre poderes que convergen en la escuela y las clasifica en dos términos: la autoridad y la influencia. La autoridad, menciona, personifica la estructura formal y burocrática de la escuela, generalmente representada por el personal directivo. Este tipo de autoridad es vertical, unidireccional y sigue al pie de la letra los lineamientos establecidos por organismos superiores. Por otro lado, la influencia está referida al liderazgo informal; es decir, al poder persuasivo representado en un actor educativo (o un grupo de actores) de manera implícita y fomentada en espacios informales; además, la comunicación que ejerce este personaje es horizontal y abierta, y su impacto puede repercutir en cualquier dirección de la escuela (ver Figura 3).

Figura 3. Diferencia entre autoridad e influencia.



Elaboración propia.

Kreisberg (1992, citado en Blase, 2002) menciona otra clasificación: “el poder con” y “el poder sobre”. El primero se refiere a la distribución del poder entre los

miembros de una organización a través de un trabajo colaborativo; mientras que el segundo, se caracteriza por ser autoritario y conflictivo. Es justamente este segundo tipo de poder que genera enfrentamientos durante la toma de decisiones en las escuelas. Además, se puede afirmar que el poder de influir en los demás no es estático ni predeterminado, pues las constantes negociaciones y enfrentamientos de los actores provocan que cambie continuamente de manos (Obando, 2008). Esto genera una lucha continua por el poder para poseer el control de la organización, prevalecer sus intereses y convertirlos en intereses institucionales, lucha que es desproporcionada cuando a los directores se les otorga un poder absoluto y que, al mismo tiempo, genera consecuencias en los docentes al mermar sus iniciativas o propuestas (Björk y Blase, 2009).

A pesar de lo expuesto anteriormente, existen directivos que no ejercen el poder de manera vertical, sino que lo distribuyen con los miembros de su organización, generando un liderazgo participativo y fortaleciendo sus capacidades de autonomía (Caffyn, 2010). Sin embargo, este tipo de liderazgo es escaso y pertenece a una forma de control distribuido basado en la confianza en los demás. Cabe resaltar también que el docente cumple aquí un rol fundamental pues, al darse cuenta de que no tiene participación ni se siente representado por sus autoridades, busca la manera de influir en las decisiones organizacionales a través de alianzas políticas, no solo entre pares, sino también con actores de otras áreas de trabajo, para así sumar integrantes a sus grupos y obtener la fuerza necesaria para respaldar sus acciones.

Por lo tanto, y a manera de conclusión, se afirma que el poder permite ejercer control de la información, de la organización, de los estamentos y de las decisiones (Morales, 2014); es decir, de la escuela en general. Por ello es que su obtención genera la conformación de coaliciones e, incluso, puede provocar disputas internas constantes que son vistas como conflictos, los mismos que producen cambios institucionales con injerencia directa en los objetivos de la organización educativa y que se explicarán en el siguiente punto.

1.2.3 El conflicto.

Como último elemento a tratar dentro de la micropolítica escolar está el conflicto. Este fenómeno se produce cuando se pretende “mantener unos intereses y unas ideas por encima de otras” (Rodríguez, 2006, p.8); esto provoca luchas entre grupos que buscan imponer sus ideologías o decisiones sobre los demás e, incluso, pretenden institucionalizarlas. Por esta razón, existen grupos que forman alianzas con miembros jerárquicos de la escuela buscando así ser representados y favorecidos al momento de tomar decisiones. Estas alianzas estratégicas formadas con aquellos que tienen los mismos intereses, generan disputas con otros cuyas preferencias no estén alineadas a las suyas.

Una de las formas de clasificar los conflictos que se manifiestan en la escuela es a través de aquello que lo origina; de esta manera, según Jares (1997, citado en Obando, 2008) existen cuatro tipos: el primero, aquel que surge de las diferencias entre concepciones o ideologías, las mismas que al ser expresadas, entran en debate y posteriormente colisionan; el segundo, relacionado a la distribución del poder y a los intentos de control por parte de los miembros de la organización; el tercero, referido a los conflictos generados por la estructura organizativa de la escuela, con la que algunos no están de acuerdo, y, finalmente, el cuarto, concerniente a los problemas ocasionados a partir de roces personales entre miembros de la escuela.

A pesar de esta variedad, el conflicto más común es aquel que es producido por la distribución del poder. En el caso de las escuelas, es frecuente que el personal jerárquico presente diferencias con los profesores, ya que, por un lado, los docentes han creado su propia cultura dentro de la organización y, por el otro, los directivos representan los intereses macropolíticos (Batallán, 2003). La imposición de reglamentos que van en contra de la ideología del docente genera resistencia al cambio y rechazo a la subordinación.

Otro conflicto común es aquel que menciona Achinstein (2002, citado en Keranen y Encinas, 2014) quien afirma que la conformación de comunidades o el intento de integración en grupos de colaboración dentro de la escuela también puede resultar en conflicto, pues los actores educativos sienten que su privacidad e independencia se ven afectadas por estos grupos que ellos no decidieron conformar, sino que se les fue impuesto.

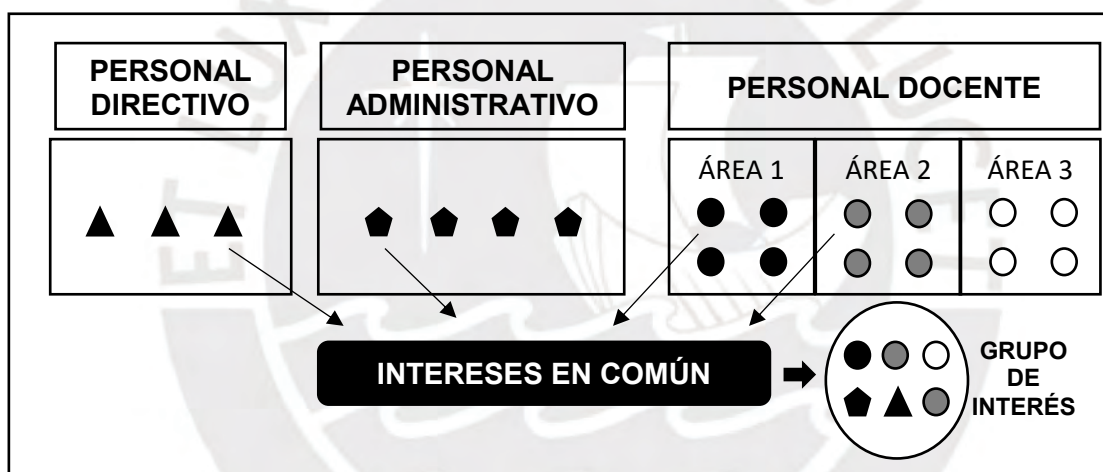
En conclusión, la micropolítica pone en evidencia la interacción de tres actividades organizativas: en primer lugar, los intereses, los mismos que son entendidos como las preferencias profesionales, laborales o personales de los miembros de la organización; la coincidencia entre intereses produce la conformación de los llamados “grupos de interés” y sus diferencias pueden conllevar a una lucha de poder; en segundo lugar, está el control, entendido como la capacidad de entender todo lo que está pasando en la organización y tener el poder de influir en las decisiones institucionales, y, finalmente, se tiene al conflicto, el cual se refiere a la pugna por mantener unos intereses sobre otros.

1.3 La conformación de los grupos de interés

Interactuando constantemente en la vida micropolítica de la escuela, se encuentran los actores educativos los mismos que son definidos como aquellos que se involucran en las acciones de su organización de manera individual o colectiva para conseguir sus intereses personales o grupales (Chuye, 2007). Dentro de esta definición se toman en cuenta a todos los miembros de la escuela: estudiantes, padres de familia, docentes, personal administrativo, personal directivo, etc. Es este último el que, en teoría, debe fomentar la participación de los demás miembros y abrir canales de crecimiento profesional para ellos (Bardisa, 1997). Cabe recalcar que, cada uno de ellos tienen intereses propios, coincidentes o no con los del resto, y buscan en la escuela cumplir sus objetivos, personales o profesionales; por tal razón, es que se involucran en las decisiones que allí se tomen.

Independientemente de pertenecer al mismo grupo formal, aparecen los grupos de interés, los mismos que se refieren a un conjunto de personas que deciden unirse para tomar acuerdos y participar en la toma de decisiones de su escuela o en el planteamiento de valores que primará en la misma (González, 1997). Estos grupos de interés se forman cuando los miembros de la organización visualizan entre ellos objetivos y metas en común (ver Figura 4); además, consideran que agrupándose lograrán influir verdaderamente en la toma de decisiones (Bardisa, 1997). Cabe aclarar que no todos los miembros de una organización constituyen alianzas con otros para conformar grupos de interés, pues existen aquellos que deciden no agruparse y, aun así, esta conducta sigue siendo parte de la micropolítica escolar.

Figura 4. Conformación de los grupos de interés en la escuela.



Elaboración propia.

En esta misma línea, Scriven (1991, citado en Rodríguez-Campos, 2012) define a los grupos de interés como aquellos que han invertido “algo” en la organización y se sienten afectados con las decisiones que se toman dentro de ella. Esto quiere decir que, a pesar de que estos grupos comparten internamente inclinaciones similares, cada miembro presenta intereses personales que están dispuestos a proteger. A pesar de esto, también existen casos en los que la conformación de estos grupos significa dejar a un lado algún interés personal para unirse a una causa común; estos intereses, por la capacidad de influencia del grupo, tienen más probabilidades de ser escuchados y ejecutados (Bardisa, 1997).

Para lograr la conformación de los grupos de interés, se producen negociaciones; en estas se toman en cuenta los puntos coincidentes entre las partes y se renuncia a aquello que no es un objetivo común. Esto quiere decir que para los actores de las organizaciones escolares también les genera un costo, pues tienen que despojarse de ideas que no armonizan con las de los demás, poniendo en peligro su libertad de pensamiento o autonomía. Asimismo, durante las negociaciones, utilizan estrategias, proponen nuevos objetivos relacionados a sus creencias y si encuentran resistencias se generan conflictos que son solucionados a través de consensos (Rodríguez, 2017). Incluso, los mismos directivos buscan participar de estos grupos pues reconocen que, de los acuerdos y la colaboración que consigan dependerá el éxito de los cambios que quieran implementar (Johnson, 2004, citado en Flessa, 2009).

En conclusión, un grupo de interés está conformado por miembros de la organización que persiguen objetivos en común y que, mediante negociaciones, han llegado a un acuerdo para unir fuerzas. Estos grupos de interés son diversos, incluso un solo miembro puede estar en más de un grupo dependiendo del tipo de interés que está persiguiendo. Todo ello es parte de la micropolítica escolar y son estos grupos los que dan vida a las dinámicas internas de la organización.

2. LA GESTIÓN INSTITUCIONAL EN UNA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA ESCOLAR

Hablar de gestión en educación es hablar de diversos y complejos procesos que se articulan dentro de una organización educativa. Por esta razón, es necesario un análisis profundo y pertinente partiendo de los conceptos más generales hasta llegar a aquellos que particularizan y especifican a la gestión y que están relacionados con esta investigación. De esta manera, se inicia este apartado definiendo lo que es gestión educativa desde su término más amplio, tomando en cuenta autores que centralizan sus ideas en aspectos distintos. Además, se define lo que es la gestión escolar y, después, la gestión institucional; ambos, términos

claves en este trabajo. Finalmente, se analiza el rol que tienen los actores en la gestión escolar para poder entender el papel que cumplen en la organización y examinar su participación en la toma de decisiones.

2.1 La gestión educativa

La gestión en el campo educativo es un término relativamente nuevo, pues como disciplina apenas existe data de ella desde los años setenta en el Reino Unido y una década después, en América Latina (Botero, 2009). Incluso, por muchos años se ha utilizado el término *administración educativa* para referirse a la gestión de esta clase de organización, ya que las escuelas eran asumidas como cualquier otro tipo de empresas que brindaban un servicio a sus “clientes” y, por lo tanto, necesitaban de administradores que utilicen correctamente los recursos que poseían (Mora, 2009).

Sin embargo, las organizaciones educativas, a diferencia de las empresas, tenían como recurso principal al ser humano; por tal motivo, el sentido de la gestión en este campo tuvo que cambiar y fue asumido como un conjunto de servicios llevado a cabo netamente por y para las personas, por lo que tomó vital relevancia la labor de los actores educativos, se marcó distancia con el sector empresarial y quedó claro que este tipo de gestión se centra en el desarrollo de las competencias de sus miembros (Chacón, 2014).

A pesar de las claras diferencias, la administración no se puede desligar de la gestión educativa pues es parte de ella; por esta razón, se asume que la gestión es un término más amplio y abarca a la administración como una de sus funciones (Casassus, 2002); dicho de otra manera, sigue siendo necesaria la conducción del centro educativo y la correcta distribución de sus recursos, aunque no es suficiente para ser comprendida y estudiada. Estos y otros aspectos serán aclarados a continuación, cuando se defina a la gestión educativa y, luego, se aclare lo que se entiende por gestión escolar y gestión institucional.

2.1.1 Definición de gestión educativa.

Cuando se hizo una revisión de las distintas definiciones de *gestión educativa*, se encontraron dos perspectivas distintas: una centrada en la administración de los recursos de la organización y otra, en las interacciones de sus miembros (Casassus, 2002). En cuanto a la primera perspectiva, Alvarado (2006) menciona que la gestión es un conjunto de métodos, instrumentos y procesos que permite una adecuada administración de los recursos; es decir, se consideran a los insumos de la organización como una fuente primaria para su correcto funcionamiento y las estrategias que se planifiquen dentro tienen que plantearse en torno a su uso. De esta manera, la gestión educativa es asumida como la capacidad de articular los medios con los que dispone la organización educativa para el logro de sus objetivos (Casassus, 2002). Así, esta primera perspectiva relaciona a la gestión de la organización educativa con la consecución de las metas institucionales, reconociendo que sus logros son la consecuencia de una correcta administración de sus recursos.

La segunda perspectiva se centra en las acciones e interacciones de la comunidad educativa y, en base a ella, a la consecución de los objetivos institucionales. Por ejemplo, Antúnez (2000, citado en García, Juárez y Salgado, 2018) define a la gestión educativa como el conjunto de actividades llevadas a cabo por los miembros de la organización con la intención de conseguir los objetivos que ellos mismos planificaron y que evaluarán en el futuro. Así, se destaca la participación de los actores educativos como parte de la gestión más allá de la administración de los recursos. En esa misma línea, Amarate (2000, citado en Graffe, 2002) confirma esta definición al asegurar que la gestión es un consolidado de acciones realizadas con la finalidad de cumplir los fines de la organización y en el que participan toda la comunidad educativa.

A pesar de lo explicado anteriormente, la interacción no es suficiente para entender la gestión educativa, pues, según Rico (2016), también se deben tener en cuenta las necesidades que presentan los miembros de la organización; además, agrega que incluso en la etapa de planificación de objetivos se deben considerar las ideas

de todos sus actores, ya que la gestión educativa es también “la capacidad de articular representaciones mentales de los miembros de una organización” (Casassus, 2002, p. 51). Con ello se reconoce lo complejo que es este proceso y se demuestra la importancia de las interacciones y los consensos entre la comunidad, aspectos que son parte de la vida micropolítica.

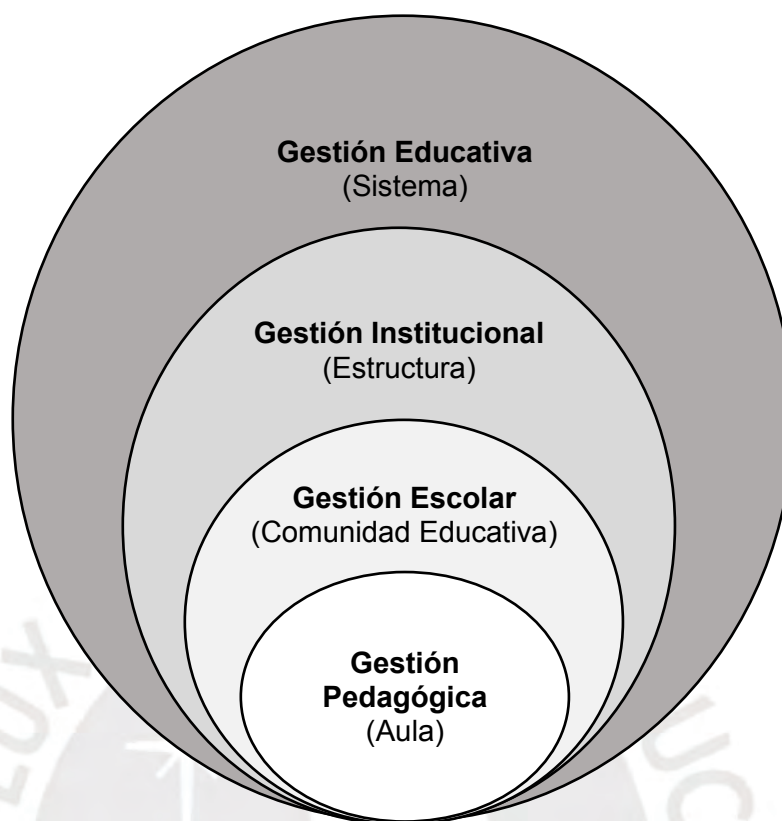
Por otro lado, existen autores que plantean que la gestión educativa no tiene límites y puede tomar en cuenta factores externos a la organización. Este es el caso de Betancourt (2002, citado en Rico, 2016) quien, al respecto, agrega lo siguiente:

La gestión educativa adquiere un sentido más amplio que trasciende las fronteras del sistema educativo, al señalar como responsables del proceso educativo no solamente al Estado y a la institución escolar, sino al delegar responsabilidades a la sociedad y también al conceder alguna importancia a la educación no formal. (p. 58)

Con esto, se sugiere que la gestión educativa no se debe restringir solamente a la inclusión de la organización educativa ni a las organizaciones gubernamentales relacionadas a la Educación; también debe preocuparse por incluir a su entorno, por las oportunidades que ofrece la sociedad y por sus posibles amenazas; además, contiene cualquier otra forma de influencia que está recibiendo la comunidad educativa fuera de sus límites.

Cabe resaltar también que la gestión educativa es un término amplio que abarca distintos ámbitos dependiendo de la organización a la que se refiere. Este trabajo, por ejemplo, se centra en la gestión educativa reflejada en las escuelas, la misma que presenta distintos niveles de concreción según el propósito que busca (ver Figura 5). Así, la gestión educativa se puede manifestar como gestión pedagógica, si su propósito es el aprendizaje de los estudiantes; gestión escolar, si se centra en la comunidad educativa o gestión institucional si se preocupa por las estructuras organizativas.

Figura 5. La gestión educativa y sus niveles de concreción.



Tomado de Secretaria de Educación Pública (2010).

Para el caso de esta investigación, y a modo de conclusión de este apartado, se coincide en que la gestión educativa no se limita a la administración de recursos, sino que también abarca las interacciones y la convivencia de sus actores dentro de la organización y la forma en cómo reflejan sus creencias y experiencias sociales dentro de ella. Además, es responsabilidad de la gestión educativa promover la participación de los actores en los procesos de toma de decisiones relacionados a la gestión escolar e involucrarlos en su planificación y ejecución, no solo como promoción de la democracia y la transparencia, sino como reivindicación de que el recurso humano es la pieza clave para el correcto funcionamiento de una organización educativa. En esta idea, se puede evidenciar la importancia de haber tomado en cuenta, en este marco de la investigación, al enfoque micropolítico, pues permite analizar las dinámicas de los actores y la influencia de las mismas en la conducción de la organización.

2.1.2 La gestión escolar.

Ya que esta investigación se centra en una escuela, un término importante por definir es el de *gestión escolar*, el cual debe ser entendido como un ámbito de la gestión educativa que se limita solamente a las actividades de las escuelas de educación básica; sin embargo, no se le debe considerar un sector reducido, por el contrario, la gestión escolar también presenta diversas y complejas secciones. En relación a ello, Quintana (2018) menciona que la gestión escolar está centrada también en dos enfoques: una orientada a la solución de problemas de la escuela y la otra que propone centrarse en la consecución de los aprendizajes.

Si bien se puede afirmar que la gestión escolar se centra en el logro de los aprendizajes de los estudiantes, también se ocupa de resolver las dificultades que pueden afectar la consecución de dicho fin. Por esta razón, la gestión escolar se define como un conjunto de procesos, tanto teóricos como prácticos, que se integran dentro del sistema educativo para que la organización escolar pueda ser comprendida y conducida desde su situación real y las carencias que presenta, las mismas que, una vez resueltas, permitirán la consecución de los aprendizajes (Carmona, 2015). Es deber, entonces, de este tipo de gestión abordar las políticas educativas generales y contextualizarlas a su realidad particular, siendo esta una labor de tal importancia que, al no realizarse, puede derivar en fracasos, pues al no ser entendidas no se podrán plantear las estrategias adecuadas para conseguir lo proyectado por los lineamientos generales (Moraes, Viana, Batista y Holanda, 2020).

A pesar de que ambos enfoques son relevantes para el rumbo de una escuela, hay quienes consideran que la gestión escolar debe centrarse en la toma de decisiones, ejecución y evaluación de las prácticas pedagógicas (Vidal, 2008, citado en Farfán, Mero y Sáenz, 2016). Sin embargo, no es necesario priorizar un enfoque cuando ambos se complementan y son necesarios entre sí, ya que la gestión escolar asume los compromisos de la planificación pedagógica y, a su vez, dispone de recursos de la escuela para cumplir con los objetivos planteados y superar los obstáculos que se presenten.

Justamente esa es la postura que se asumirá en esta investigación, pues se consideran importantes todos los procesos que rodean al logro de aprendizajes de los estudiantes y no se limita al docente en su rol dentro del salón de clases. Lo que se busca aquí es conocerlo en su rol gestor, ya que cumple un papel fundamental también en la toma de decisiones que van más allá del ámbito pedagógico, sobre todo teniendo en cuenta que lo que ocurra en otros ámbitos de la escuela tendrá efectos sobre el aprendizaje de sus estudiantes.

2.1.3 La gestión institucional.

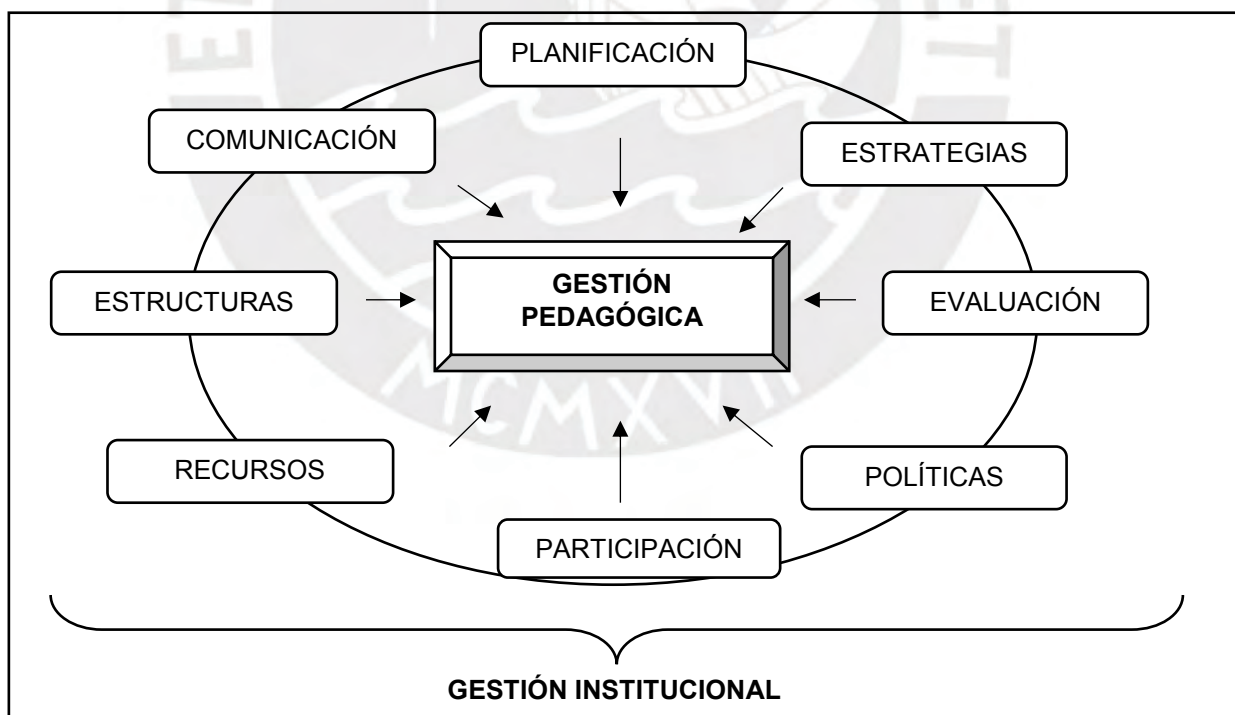
Dentro de la gestión educativa, se encuentra también la gestión institucional, entendida como la interrelación de todos los componentes de una organización para el logro de sus objetivos; además, involucra la planificación de estrategias y el desarrollo de las líneas de acción contextualizadas donde participan todas las instancias que la conforman; por ello, Casassus (2002) considera este tipo de gestión como el inicio de un verdadero cambio, desde y para la organización educativa, ya que, además de involucrar a sus miembros, se preocupa por el planteamiento de acciones y por la estructura de la organización, lo que servirá para la consecución de lo planificado (Kaufman, 1993, citado en Tamariz, 2013).

Asimismo, este tipo de gestión considera las relaciones interpersonales y la creación de un clima adecuado como parte importante de la organización; además, se priorizan las funciones administrativas como mediadoras y fomentadoras de espacios apropiados para el intercambio de ideas. Por esta razón, la gestión institucional es asumida como un proceso complejo porque, dentro de ella, los actores presentan diversas actitudes, intereses, capacidades y, a pesar de toda esta variedad, se tienen que poner de acuerdo al momento de tomar decisiones (Lusquiños, 2005). En esa misma línea, Farro (2001, citado en Elera, 2010) define a la gestión institucional como “la capacidad de la entidad para implementar su plan estratégico, a través de los presupuestos institucionales” (p. 2). En esta definición se puede notar la importancia que toma la planificación para este tipo de gestión,

pues incluso es interpretada como un recurso indispensable para el desarrollo correcto de las demás actividades.

Por otro lado, Sovero (2007, citado en Elera, 2010), al referirse a la gestión institucional, afirma que brinda un soporte a la gestión pedagógica (ver Figura 6), pues se encarga de la planificación de las operaciones y las actividades; además, agrega que, entre sus roles destaca no solamente la planificación, sino también la comunicación, organización, control y el fomento de la participación. Esto es confirmado por Tamariz (2013) al asegurar que la gestión institucional está asociada a la administración de la escuela; es decir, a la conducción de la organización educativa mediante el uso de técnicas y herramientas propias de las ciencias administrativas, tales como la planeación, evaluación y establecimiento de políticas y estrategias (Vásquez, Cerecedo y Topete, 2017).

Figura 6. La gestión institucional como soporte de la gestión pedagógica.



Elaboración propia.

A pesar de ser vinculado más con el campo administrativo, la gestión institucional necesita que la planificación de sus estrategias se encuentre consensuada por todos los miembros de la organización. De esta manera, el proceso se transparenta y se abre paso a la discusión y al análisis por parte de sus actores educativos a través de reuniones o de trabajo colegiado; caso contrario, los procesos se individualizarían y se generarían disconformidades que terminarían en el fracaso de los objetivos esperados, principalmente los relacionados al aprendizaje (Malone, 2011, citado en Acevedo, Valenti y Aguiñaga, 2017); esto último ocurre por lo anteriormente mencionado: la gestión institucional es el complemento de la gestión pedagógica. Por otro lado, para que exista una verdadera gestión institucional se requiere que la organización sea flexible; es decir, que se adapte rápidamente a los cambios y que su clima institucional facilite las relaciones y el intercambio de ideas entre sus miembros (Revilla, 2004).

Asimismo, Rodríguez (2012), en su tesis doctoral, hace alusión a la importancia de la gestión institucional para medir la calidad de las organizaciones y menciona que, en Chile, se entiende por este término como “el conjunto de políticas y mecanismos destinados a organizar las acciones y los recursos materiales, humanos y financieros de la institución, en función de sus propósitos y fines declarados” (p. 121) dejando en claro que la gestión institucional va más allá de la enseñanza en las aulas y entendiendo que este tipo de gestión abarca procesos previos que son requisitos para una adecuada gestión pedagógica. Además, incluye temas de carácter organizativo, como las estructuras institucionales, el sistema de trabajo y la administración de los recursos.

En conclusión, se puede observar que la gestión institucional es el soporte de los procesos pedagógicos, es decir, de las estrategias que tienen como fin el aprendizaje en los estudiantes; de esta forma, cobra mayor importancia la participación de los docentes en este tipo de gestión, pues, muchas veces, solo participan en aspectos referidos a la enseñanza creyendo erróneamente que su rol se limita al desarrollo de su sesión de clases y asumiendo que todo aquello que se encuentre fuera de este ámbito no es parte de su responsabilidad. Por esta razón,

en esta investigación se analiza cómo se involucra el docente fuera de las aulas; es decir, cómo participa en procesos de gestión institucional y si se presentan limitaciones que le impidan desenvolverse adecuadamente.

2.2 Los roles de los actores educativos

A pesar de que se cree que el peso de la gestión institucional de una escuela recae exclusivamente sobre el personal directivo, la realidad es distinta, pues el compromiso debe ser asumido por todos los actores educativos (Furlán y Rodríguez, 1995, citados en Lusquiños, 2005), ya que se encuentran involucrados de alguna manera en ella y, además, son afectados por las decisiones que se tomen dentro. Por tal razón, es necesario entender el papel que cumple cada uno de los actores educativos en la gestión institucional y también las dificultades que los han afectado.

También es preciso mencionar que dentro de la escuela se desarrollan competencias ciudadanas y una de estas se relaciona a la convivencia y a la participación de los miembros de una determinada comunidad en las decisiones que les conciernen. Dicha participación debe trascender la simple visión de ser una herramienta de gestión, pues, antes de todo, es un derecho ciudadano en sí mismo (Calderón, 2012); esto permite superar una visión instrumentalista para poder comprender la esencia de la gestión que es la participación como parte de las interacciones cotidianas de la organización (Casassus, 2002). Hay que recordar también que la escuela es comprendida como un espacio democrático y como tal debe promover el involucramiento de sus miembros, pues no tendría sentido una democracia sin una participación de todos aquellos que la conforman (Bolívar, 2007, citado en Pérez y Ochoa, 2017).

Por esta razón, en este apartado se analiza la participación de los directivos, de los estudiantes y de los padres de familia dentro de la escuela y se resalta la importancia de sus roles en la gestión institucional, apuntando a lo significativo que es la colaboración de los miembros que no son reconocidos como gestores

naturales. Para llegar a tal reconocimiento, es necesario también reconocer las limitaciones que impiden el involucramiento de estos actores en la toma de decisiones. Cabe aclarar que no se ha tratado aún la participación docente, pues será abordada a profundidad en el siguiente segmento.

2.2.1 De los directivos.

Se puede afirmar que la dirección de la escuela es la pieza principal de la gestión institucional, pues es el director el que debe dinamizar los procesos de participación de todos los actores educativos (Barrientos, Silva y Antúnez, 2016). Como los procesos de una escuela son diversos, Acevedo, Valenti y Aguiñaga (2017), luego de una revisión exhaustiva de literatura relacionada a este punto, sintetizan la centralidad de la labor directiva en tres aspectos de la gestión institucional: la evaluación y el monitoreo de las actividades relacionadas al proceso de enseñanza y aprendizaje; los procesos administrativos y los canales de información dentro de la organización y, finalmente, la promoción de espacios de participación y toma de decisiones entre los miembros de la comunidad educativa.

El primero de ellos se refiere al seguimiento que realizan los directivos a la labor pedagógica, ya sea en los espacios de planificación, ejecución y retroalimentación. Esta función les permite conocer las competencias que poseen los maestros y las que están desarrollando en sus estudiantes. El segundo aspecto está relacionado a su rol como administrador de los recursos, como vigilante de las cuestiones reglamentarias y como promotor de distintos canales de comunicación que serán utilizados para que todos los procesos bajo su gestión estén transparentados.

Mientras tanto, el último aspecto está relacionado a las interacciones entre los miembros de la organización que debe impulsar el director; por esta razón, un directivo no puede asumir un pensamiento individualista (Álvarez, 1997) donde él es el centro del poder, sino que debe fomentar la colaboración entre los sujetos y los espacios en los que puedan expresar sus ideas. La participación bajo corresponsabilidad y coordinación permitirá que la escuela tome el rumbo

planificado (Barrientos, Silva y Antúñez, 2016) y no le quita la autoridad al director, pues formalmente es el líder de la organización; sin embargo, dicho liderazgo debe ser ejercido de forma horizontal, fomentando el diálogo y la comunicación entre todos. Para ello, son importantes las características y los valores que transmiten los directivos, pues todo esto influenciará en los resultados que obtenga su gestión (Carpetner et al., 2004, citados en Da'as, 2020).

Además de las funciones mencionadas, el director debe asumir su rol de mediador sobre todo en los procesos de cambios donde las distintas posturas de los docentes y de otros sujetos emergen y, muchas veces, entran en conflicto entre sí (Fullan, 1991, citado en Contreras, 2005); por tal razón, es su deber generar un clima adecuado para que los actores educativos se puedan expresar sin temor alguno. También es parte de sus responsabilidades el desarrollo de las competencias docentes necesarias para su correcto desenvolvimiento y ejecución de su labor (Ramón y Medina, 2014, citados en Cerdas, Torres, García y Fallas, 2017); esto quiere decir que el director es quien asume la responsabilidad de implementar estrategias que tengan como finalidad la capacitación de los docentes y el desarrollo de habilidades que les permitan ejercer sus funciones de manera adecuada dentro y fuera de las aulas.

2.2.2 De los padres de familia.

Otro actor importante en la consecución de los resultados planificados en la gestión institucional es la familia. Su rol ha sido relacionado normalmente a estar pendiente del desenvolvimiento de su hijo y a la simple asistencia a las reuniones de padres (Acevedo, Valenti y Aguiñaga, 2017); sin embargo, su participación debe ir mucho más allá de eso. Desde el aporte económico y material, hasta su involucramiento en la toma de decisiones institucionales, los padres de familia deben participar activamente de la vida política de la escuela (Muñoz, 2011). Si bien no lo pueden hacer siempre de manera directa, la representatividad es una opción que les permite tener participación en la gestión escolar. Aun así, su competencia legal es limitada y su inclusión depende de las citaciones o llamados por parte de docentes,

tutores o directivos, incluso mucho más limitado si se toma en cuenta que en la concreción de dichas citaciones su rol sigue siendo pasivo.

A pesar de esto, según Winkler (1997, citado en Tamariz, 2013), los padres de familia pueden participar mediante tres mecanismos: el primer de ellos es la *votación*, la misma que se refiere al proceso en el que ellos eligen a sus representantes, los mismos que tendrán un contacto más directo con los docentes y autoridades de la escuela; además, este mecanismo también es utilizado para tomar decisiones relacionadas al salón de clases de sus hijos. El segundo es la *audiencia pública*, en la cual los padres de familia participan, al igual que el resto de la comunidad educativa, en reuniones masivas donde ejercen un rol secundario pues solamente reciben información más no forman parte de la deliberación ni de la toma de decisiones institucionales.

La tercera forma de participar es a través de los *consejos*, los mismos que, dependiendo del país y de sus políticas educativas, tienen mayor posibilidad de tener injerencia en las decisiones pues son incluidos en los procesos de contratación de personal, adquisición de bienes y cumplen un rol vigilante para la transparencia de los procesos de gestión. Estos padres de familia son elegidos a través de una votación en la que participan sus pares. Aunque también puede existir una participación voluntaria, ya sea brindando un servicio, apoyando a través de la donación de recursos o perteneciendo a una comisión a la que otros padres de familia no quisieron pertenecer.

A pesar de ello, la participación de los padres se ve afectada por el no reconocimiento por parte de las autoridades o muchas veces por una autoexclusión (Furguerle, Pacheco, Hernández y Bastidas, 2016), pues no se sienten con la capacidad de incidir en las decisiones de la escuela o creen que es un tema que le compete solamente a los miembros de ella, asumiendo así que “miembro de la escuela” es aquel que estudia o trabaja allí. No obstante, hay que recordar que, dentro de la escuela, no solamente se imparten conocimientos, también se enseñan

valores ciudadanos y es parte de sus funciones sociales involucrarse en los aprendizajes de sus hijos (Bugeda, 1994, citado en Pincheira, 2010).

2.2.3 De los estudiantes.

Por lo general, el estudiante es definido como el objeto de la enseñanza y no como un sujeto activo de su aprendizaje (Díaz Barriga y Barrón, 2017). No se ha pensado en que el estudiante tiene la capacidad de tomar decisiones sobre su enseñanza y, por ende, sobre los instrumentos y mecanismos de gestión que rodean a dicha dimensión pedagógica. Al respecto, San Fabian (1997) alude que el estudiante tiene la capacidad de participar en dos dimensiones de la gestión: la dimensión pedagógica y la dimensión política.

En cuanto a la dimensión pedagógica, el estudiante puede involucrarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje al asumir la responsabilidad de su propia formación y del desarrollo de su autonomía. En esta dimensión, él opina sobre los contenidos de los cursos, los procesos de evaluación y las estrategias de enseñanza que se utilizarán; incluso, puede ser él mismo quien participe en el planteamiento de las normas que se deben seguir en un determinado curso, aula o, de manera general, en la escuela. Esta participación puede ser directa y se manifiesta dentro y fuera del salón de clases. Además, los datos que él brinde servirán para que el docente pueda reflexionar sobre su práctica pedagógica e incluya en ella las percepciones de sus alumnos (Seto, 2019). Mientras que, en la dimensión política, el estudiante participa en las decisiones institucionales a través de sus representantes que ellos mismos eligen mediante votación. Esta representación, conocida en algunos países como “consejo escolar”, tiene injerencia en los procesos de gestión a través de reuniones en los que se conforman comisiones o se plantean proyectos educativos.

Por otro lado, es importante que el estudiante entienda que, así como tiene deberes académicos, también tiene derechos que involucran aprender a ejercer su ciudadanía y a vivir en una sana convivencia donde él es partícipe de su propio

aprendizaje y puede entablar lazos para realizar labores en conjunto con el resto de la comunidad educativa. Todo esto es beneficioso, pues se promueve la participación democrática de los estudiantes, el compromiso institucional, la disciplina y fomenta la cooperación y la confianza en sí mismos (Pérez y Ochoa, 2017).

Sin embargo, existen también una serie de dificultades que impiden su participación, pues, al igual que en el caso de los padres de familia, su involucramiento está supeditado a lo que establezcan las autoridades. Así, se pueden evidenciar vacíos en las reglamentaciones escolares que influyen en su nivel de participación; incluso, se puede afirmar que este involucramiento realmente no existe, pues a pesar de estar en las normativas, no llegan a cumplir sus funciones reales. A esto se le suma que, hay una fuerte creencia de que los estudiantes no están capacitados para asumir roles gestores de su propio aprendizaje (De Cruz y Matus, 2017), lo que conlleva a las autoridades a ignorar la importancia de su participación.

3. LA PARTICIPACIÓN DOCENTE EN LA GESTIÓN INSTITUCIONAL DE SU ESCUELA

La participación docente es un mecanismo adoptado para contrarrestar la concentración de poder y es justamente en ello donde radica su importancia. Este involucramiento genera que la escuela sea un espacio democrático en el que todos pueden aportar ideas y proponer metas para que así se sientan identificados con su organización. Además, gracias a la participación de los docentes, se logrará la consecución de los objetivos institucionales de su escuela, los mismos que tienen que estar alineados al aprendizaje del estudiante y, por lo tanto, sirven de soporte para la labor pedagógica.

Si se toma en cuenta al aprendizaje como un propósito vital de la escuela, entonces se entenderá la responsabilidad del docente de participar en las decisiones que se vinculen a su consecución y que aseguren el éxito de lo que se ha planificado. Sin

la intervención de este actor educativo que interactúa directamente con los estudiantes en las aulas, los objetivos estarían sesgados y descontextualizados. Por esta razón, en este apartado, se tratan los principales conceptos relacionados a la participación de los docentes en espacios en los que se discuten las decisiones institucionales de su escuela.

En primer lugar, se desarrolla la participación docente, a través de la definición del término *participación* de manera general, hasta llegar específicamente a aquella referida a los maestros. Las definiciones citadas se centran en distintos aspectos de la participación. En el segundo lugar, se describen las estrategias de participación y allí se presentan los diversos mecanismos utilizados por los docentes para ser tomados en cuenta en la gestión de su escuela. Luego, se describen los tipos de participación docente, donde se incluyen clasificaciones dependiendo de la forma en que se involucran en la toma de decisiones. Finalmente, se abordan las condiciones en las que participan los docentes, para lo cual se toman en cuenta factores externos e internos a ellos.

3.1 La participación docente

Según Fernández y Guerrero (1996, citados en Contreras, 2005) la participación es un mecanismo que utilizan los sujetos para involucrarse en la toma de decisiones de su organización; esto quiere decir que, en el ámbito escolar y particularmente en los docentes, la participación es una forma en que los profesores intervienen en los procesos que determinarán el rumbo de su escuela. La finalidad de este involucramiento es comprobar que las decisiones que se tomen estén en función a las carencias o necesidades prioritarias de la organización (García y Varón, 2016) y que no se determinen por intereses de algún miembro o grupo de poder.

Asimismo, los actores educativos, entre ellos los docentes, también se involucran en los procesos posteriores a la toma de decisiones; es decir, en la implementación de los acuerdos (Fernández y Guerrero, 1996, citados en Contreras, 2005), pues buscan corroborar que se esté llevando a cabo aquello que previamente ha sido

acordado. Por lo general, la intervención del docente se produce cuando cree que las decisiones que se están tomando, tendrán algún efecto en los objetivos que él tiene en común con la organización (Anglas, 2007; Obando, 2008) y que, por lo tanto, afectará su desenvolvimiento laboral o profesional.

Otra forma de definir a la participación docente es centrándose en uno de los aspectos tratados en la micropolítica: el poder. Al respecto, Eguren (2005, citado en García y Varón, 2016) afirma que la participación está relacionada con la distribución del poder entre los sujetos para que, así, sus intereses también estén considerados en los acuerdos que se tomen en los espacios de participación (Cornwall, 2008, citado en Calderón, 2012); por esta razón, dentro de ella se visualizan negociaciones, luchas por el control institucional y alianzas políticas para que el poder se mantenga en equilibrio (San Fabián, 1997). Si se toma en cuenta que los docentes de escuelas públicas son una fuerza mayoritaria con derecho a voz y voto, su participación cobra mayor importancia pues son protagonistas al momento de determinar los lineamientos estratégicos de su escuela.

Por otro lado, la participación les permite también asumir un rol político dentro de la organización y, a su vez, facilita el desarrollo de capacidades de liderazgo y de influencia en los demás (Frigerio, 1992, citado en Carriego, 2010); así, se evita que el poder recaiga en unos cuantos y como consecuencia produce que el docente asuma un rol protagónico y de responsabilidad en su organización (Pasek, Ávila y Matos, 2015); esto se manifiesta al momento de realizar propuestas, presentar iniciativas, debatir ideas o llegar a consensos durante reuniones, asambleas, comisiones o espacios colegiados.

Otra forma de entender la participación del docente es a partir de reconocerlo como sujeto activo; es decir, como actor social que tiene la capacidad de tomar decisiones y de responsabilizarse de ello (O'Donnell, 2004, citado en Calderón, 2012). De esta manera, será comprendido como alguien capaz de actuar en espacios de interacción de manera propositiva y comprometida. Esta capacidad ya es

reconocida por ellos mismos, pues se dan cuenta de que la escuela es un reflejo de la sociedad y como tal deben asumir responsabilidades similares a las que ocupan como ciudadanos. Esto quiere decir que, el docente ya no se debe ver a sí mismo como un simple espectador de lo que ocurre en su escuela, sino como un actor decisivo en la gestión de la misma, dejando a un lado su pasivo rol de receptorista de información de decisiones tomadas por otros y asumiendo un rol protagónico como miembro activo de una microsociedad como lo es la escuela.

Por otro lado, la participación es considerada también un derecho y un deber del ser humano (López, 1999, citado en Pasek, Ávila y Rojas, 2015); por lo tanto, el docente tiene derecho de participar y la legitimación de este acto debe llevarla a cabo él mismo al involucrarse en la gestión de su escuela, aunque no deja de ser importante la certificación por parte del personal directivo o jerárquico (Contreras, 2009). Desde este punto, el docente está reconstruyendo la democracia en su escuela debido a la estructura social que se va formando dentro de ella, producto de las interacciones y los intercambios de opinión constantes y libres de presión (Guarro, 2005, citado en De Cruz y Matus, 2017). Cuando el docente se da cuenta de que es un actor social, se convierte en un personaje capaz de cambiar su entorno e influenciar sobre los otros miembros que lo rodean (Touraine, 1997, citado en Melo, 2014).

Todo ello indica que, esta participación en la toma de decisiones, en la adquisición del poder y en el ejercicio de una ciudadanía como actor social es parte de la gestión de la que hablaba Casassus (2002), aquella que era entendida como la relación entre los actores educativos y la influencia que se ejercía al momento de decidir. De esta manera, el docente se convierte en un instrumento eficaz de participación (Calderón, 2012) y, por ende, de la toma de decisiones de su escuela. Por esta razón, los profesores deben tener un rol protagónico en la gestión de su escuela, sobre todo en la gestión institucional ya que en este ámbito de la gestión es donde se discuten temas relacionados a la planificación, ejecución y evaluación de lineamientos estratégicos que servirán de soporte a su labor pedagógica.

3.2 Estrategias de participación

Dado que la participación es un medio que evita que el control de la organización se centre en algún grupo de poder (Grant y Naidoo, citados en Obando, 2008), la aspiración a su acceso genera que los actores educativos utilicen una serie de estrategias para poder involucrarse. Estas estrategias son entendidas como el uso de métodos, formales o informales, dentro de la organización para obtener poder, control o influencia durante los procesos que lleven a la consecución de los objetivos ligados a sus intereses (Hoyle, 1986, citado en Bardisa, 1997). De allí la importancia de contar con estrategias informales que puedan suplir alguna carencia o resistencia formal.

Estas estrategias son llevadas a cabo en espacios que la organización habilita para la participación, aunque también existen intervenciones fuera de ellos; es decir, en lugares que no fueron destinados por la escuela como medios de intervención en la gestión, pero que son utilizados para planificar estrategias de manera oculta. Cuando las estrategias están relacionadas a la gestión de la escuela y son legitimadas por los directivos, se está hablando de estrategias formales; mientras que, cuando tratan aspectos abarcados en la micropolítica como alianzas, confrontaciones e intereses, y no están institucionalizadas, estas son definidas como informales (González, 1998).

A parte de lo formal e informal de una estrategia, también se las puede caracterizar como explícitas e implícitas, pues, estas muchas veces están “encubiertas e inmersas en las rutinas escolares cotidianas” (González, 1998, p. 230) y pasan desapercibidas al ser vistas como acciones normales o comunes. Una de las estrategias explícitas mencionada por Molina y Briceño (2010, citados en García y Varón, 2016) es conocida como “discusiones”. Estas son llevadas a cabo durante las reuniones y permiten el intercambio de opiniones entre los actores educativos en espacios físicos creados para tal fin. Esto, debido al contexto actual, ha cambiado, pues las deliberaciones formales en torno a la toma de decisiones se llevan a cabo en plataformas virtuales creadas por iniciativa de los directivos de la

escuela y legitimadas por los docentes como espacios de participación al aceptarlas e interactuar a través de ellas.

A pesar de ello, también existen discusiones fuera de los espacios formales, analizados desde la micropolítica. Estas deliberaciones se desarrollan previamente a las reuniones formales donde los distintos grupos de interés definen estrategias de participación ante un posible escenario durante la toma de decisiones (Bardisa, 1997). En dichas discusiones los docentes exponen los métodos que utilizarán para que las decisiones que se tomen estén en relación a sus intereses o, de lo contrario, puedan rechazar aquellas propuestas que no estén alineadas a los mismos. Además, se llevan a cabo en espacios que no son utilizados formalmente para la toma de decisiones y las estrategias se “disfrazan” de una conversación casual en los pasillos o de un compartir en una cafetería; por ello se las caracteriza como implícitas.

Por otro lado, González (1998) menciona cuatro estrategias de participación: la intervención individual, la conformación de alianzas, las negociaciones y, finalmente, la confrontación. La primera de ellas está referida a la *participación aislada* de parte del docente, ya sea porque no encontró alguna compatibilidad de sus intereses con las de otros miembros o por razones personales. Sin embargo, esta forma de participar tiene poco impacto, pues por su propia cuenta, es difícil generar un desbalance en las decisiones. Por otro lado, la *conformación de alianzas* produce que se consoliden los grupos de interés y, aunque el actor educativo pierde parte de su independencia (Bardisa, 1997), también gana poder, ya que la mayoría de las decisiones en las escuelas públicas son aprobadas a través de la cantidad de votos. Además, si a esto le sumas la influencia que puede generar el grupo en los demás miembros, mejora las posibilidades de conseguir sus objetivos.

De todas maneras, no siempre están de acuerdo con otros miembros de la organización y no coinciden sus intereses; en ese momento entra a tallar lo que se conoce como la *negociación*, un acto que pretende que ambas partes renuncien a

algunos de sus intereses a fin de que cooperen en un objetivo en común; incluso, muchas veces estas negociaciones derivan de aceptar condiciones que van en contra de intereses individuales, pero que, más adelante, serán recompensados. Esta estrategia es considerada como aquella en la que todos salen ganando de alguna manera (Lorenzo, 2011, citado en Rodríguez, 2017). Finalmente, cuando no encuentran la forma de negociar, inicia la confrontación como un método de participación que consiste en competir y enfrentarse con otros generando conflicto y oponiéndose frontalmente a las decisiones tomadas (González, 1998).

En conclusión, las estrategias que pueden utilizar los docentes para involucrarse en la gestión de su escuela son diversas, desde las formales, es decir, aquellas que han sido implementadas por la organización escolar y legitimadas por sus miembros; hasta las informales, aquellas que no se llevan a cabo en espacios diseñados para participar. Así, las estrategias formales pueden ser las discusiones o deliberaciones donde los docentes manifiestan su punto de vista sobre un tema tratado en un espacio institucionalizado. Mientras tanto, también existen otras estrategias relacionadas a aspectos micropolíticos como la conformación de alianzas, las negociaciones y la confrontación.

3.3 Los tipos de la participación docente

Azzerboni y Harf (2003) mencionan que la participación dentro de las escuelas contiene dos aspectos importantes: el ideológico, referido al campo actitudinal de los actores, y el técnico, el cual trata aspectos procedimentales de la participación. De este último aspecto, poco se habla, pero su consideración es de tal importancia que su uso indebido puede obstaculizar la participación adecuada de los miembros de la organización escolar. Además, agregan que la participación se clasifica según distintas modalidades (ver Tabla 1) y su impacto se puede determinar como real, si tiene incidencia en la toma de decisiones, o simbólico, cuando a los actores educativos solamente les hacen creer que participan, pero no es así.

Tabla 1. Modalidades de participación docente.

Modalidades de participación según Azzerboni y Harf (2003)	
Modalidades	Descripción del tipo de participación
a. Anárquica	Todos los actores educativos quieren participar sin un control debido.
b. Demagógica	Se determina el derecho a participar, mas no se cumple con ello.
c. Forzada	La comunidad educativa se siente obligada a participar como parte de sus funciones formales.
d. Doctrinal	Se evidencia en la aceptación libre de participar, pero no se comprometen con la realización de lo acordado.
e. Conflictiva	La participación es asumida como una lucha constante por el control del poder.
f. Autónoma	Los actores educativos determinan por sí mismos las mejores decisiones para el logro de sus objetivos.

Elaboración propia.

Por otro lado, dependiendo de su involucramiento, Charlita (1992, citado en Pasek, Ávila y Matos, 2015) clasifica la participación docente en tres tipos: pasiva, consultiva y activa (ver Tabla 2). La participación pasiva se refiere a la simple asistencia del docente ante una toma de decisión en su escuela; sin embargo, no participa de manera propositiva ni es consultado si está de acuerdo o no con alguna decisión; por otro lado, el personal directivo asume que el docente no es capaz de tomar decisiones relacionadas a la gestión y, por lo tanto, solo le comunica los acuerdos que ellos han tomado.

Tabla 2. Tipos de participación docente según su involucramiento.

Los tipos de participación según Charlita (1992, citado en Pasek, Ávila y Matos, 2015)		
Pasiva	Consultiva	Activa
<ul style="list-style-type: none"> - Desvalorización del personal - Necesidades grupales sin atención - Imposición de las decisiones tomadas por una minoría - Comunidad educativa como espectadores 	<ul style="list-style-type: none"> - Sensación de participación - Creación de condiciones para expresar opiniones - No necesariamente se toman en cuenta dichas opiniones. - Generación de apatía hacia los objetivos grupales 	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión de opiniones por parte de la comunidad educativa - Involucramiento en la toma de decisiones - Compromiso con los acuerdos tomados

Elaboración propia.

Además de este tipo de participación, también existe la consultiva, la misma que se refiere a la presencia y participación del docente, incluso en los momentos de expresar opiniones y propuestas; sin embargo, a pesar de haberse involucrado de esa manera, cuando es momento de llegar a los acuerdos, no es seguro que sus sugerencias sean consideradas ni se le consulta su voto a favor de alguna propuesta. De todas maneras, tal como lo mencionan Pasek, Ávila y Matos (2015), se crea “una sensación de ser tomado en cuenta” (p. 106) y de haber un involucramiento de ambas partes, pero la decisión final la toman los directivos.

Finalmente, en esta clasificación, aparece la participación activa, la misma que ocurre cuando el actor educativo forma parte de las decisiones de la organización. En este nivel de involucramiento, el docente opina, realiza propuestas, delibera y se compromete en llevar a cabo aquello que se ha acordado (Pasek, Ávila y Matos, 2015). El grado de compromiso es tal que sus acciones son congruentes con aquello que se ha decidido (Saldarriaga, 2015). La responsabilidad de participar pasa a manos del mismo docente y ya no depende del personal directivo o de organismos externos (Montes, 2018), pues son ellos los que han entendido la importancia de su participación.

Por otro lado, Contreras (2005) recopila otra clasificación planteada por autores que se rigen según el grado de participación del docente. De esta forma, se presenta el nivel informativo, en el que el docente es conocedor de las decisiones tomadas a través de una comunicación unidireccional; el consultivo, que recoge las opiniones del docente, sin que esto signifique tomarlas en cuenta; el propositivo, en el que el docente puede tener iniciativas o propuestas, pero aún no participa de la decisión final; el delegativo, que se manifiesta a través de la elección de un profesor como representante de un grupo para que tome las decisiones por ellos; la codecisión, donde se plantean responsabilidades compartidas y se presencian diálogos, deliberaciones y consensos; la cogestión, donde no solamente los docentes participan de las decisiones de manera activa, sino que también se involucran en

el cumplimiento de los acuerdos, y, por último, la autogestión, donde el docente es libre y autónomo en sus decisiones y en la puesta en práctica de las mismas.

Finalmente, es importante destacar a autores como González (1997) que consideran a la “no acción” como un tipo de participación que afecta a la organización, ya que el docente, al no involucrarse en las decisiones institucionales, se desliga también de las estrategias o métodos que servirán de soporte a su labor pedagógica. Al desconocerlas, su rol como pedagogo se ve desvinculada de los propósitos de la escuela y de lo que ella espera de su trabajo como formador. Por otro lado, cabe agregar que no todas las participaciones docentes son iguales, pues existen diferencias en la responsabilidad que ellos están dispuestos a asumir para poder participar, ya que algunos se autoexcluyen porque no consideran que todas las actividades les afectan o les incumben (Cánovas, 2013) y solo se involucran en las que creen que directamente les corresponden.

3.4 Espacios de participación

Los espacios de participación docente complementan las estrategias que utilizan los miembros de una organización educativa, pues, como señala Contreras (2009) hablar de estos espacios es tratar sobre instancias formales o informales donde los actores educativos pueden acceder a la toma de decisiones en asuntos que son de su interés. Los espacios formales son aquellos que son institucionalizados por parte de los directivos y están alineados a las propuestas de las entidades superiores que regulan la labor educativa (Aguayo, 2015); en ellos se desarrollan puntos de agenda preestablecidos, y su implementación está normada, por eso es que solamente participan aquellos que están legitimados para hacerlo. La presencia del docente en estos espacios es obligatoria, pues está dentro de sus funciones.

Dentro de los espacios formales están, por ejemplo, las asambleas, las mismas que son concebidas como espacios de diálogo y participación en las que se concentran los actores para llegar a tomar decisiones institucionales (Montes, 2018); según su planificación, pueden ser divididas en ordinarias y extraordinarias. Las asambleas

ordinarias se coordinan desde el inicio del año escolar y tienen puntos de agenda preestablecidos. Mientras tanto, en las asambleas extraordinarias se tratan los asuntos urgentes de la organización que no están estipulados en las asambleas ordinarias. En ambas, el estilo de participación es masivo; es decir, intervienen personal directivo, administrativo y docentes.

También están los grupos de trabajo. Estos son definidos como una propuesta democrática de participación en la que generalmente, se involucran los profesores según el área a la que pertenecen, aunque no están exentos de involucrar a otros miembros (Arzola, 2014); además, surgen como respuesta a la necesidad de los maestros por planificar y compartir estrategias que refuercen la formación de los estudiantes, promoviendo así el trabajo en equipo y construyendo una visión compartida (León, 2005). Estos grupos de trabajo no necesitan la legitimidad en asamblea, pues su existencia esta normada por la entidad superior de Educación. Las comunidades de aprendizaje son una muestra de estos espacios en los que se reflexiona sobre su práctica y toman decisiones relacionadas a ella (Seto, 2019).

Asimismo, existen también las comisiones donde la participación es representativa, ya que los integrantes docentes de cada comisión son elegidos y legitimados por los profesores en las asambleas (Montes, 2018). Aquellos que conforman las comisiones son escogidos para trabajar en una tarea específica y, por lo tanto, quienes formen parte de ellas, deben estar dotados de características y condiciones idóneas para ser parte de dichas comisiones y cumplir a cabalidad con sus responsabilidades. Por ejemplo, Baş y Şentürk (2019) plantean la importancia de la participación de los docentes en los comités relacionados a la planificación institucional, pues sus experiencias en el aula permitirán que aquello que se proponga esté alineado a los aprendizajes que se esperan de los estudiantes.

A pesar de existir estos espacios, se pueden crear otros de índole informal ya que no existen limitantes en la forma de participar y son los mismos actores educativos los que los establecen al no ser suficientes o efectivos los medios formales. Según

Aguayo (2015) estos espacios informales pueden ser, por ejemplo “la sala de profesores, el recreo y el patio de la escuela, el comedor, los espacios libres para el encuentro colectivo, etc.” (p. 6). Esto demuestra que no están definidos ni delimitados, pues pueden estar representados en cualquier lugar que no esté siendo usado para las reuniones formales; esto debido a que, las decisiones que se tomen en los espacios informales, serán compartidas solamente con aquellos que conformen su grupo de interés y evitan que elementos fuera de él tengan alguna conexión que puedan afectar sus planes.

Finalmente, es importante agregar que, muchos de los espacios formales de participación hoy en día han sido llevados hacia la virtualidad, ya sea por la distancia que existe entre los miembros de la comunidad educativa, por estar fuera de horario de trabajo o, en estos tiempos, porque no están permitidas las reuniones masivas debido a la pandemia mundial por la COVID-19. Cabe resaltar que los espacios informales ya habían sido trasladados a la virtualidad y a los medios de comunicación a distancia, pues, era más fácil comunicarse y planificar alguna estrategia por estas herramientas sin que se sospeche de ello.

3.5 Factores condicionantes de la participación docente

Cuando se habla de participación docente en la gestión, es en referencia a la aceptación de diversas situaciones que afectan las tareas esenciales de su organización y que requieren de respuestas oportunas e inmediatas (Ezpeleta, 1997, citado en Carranza, 2005). Esta potestad de tomar decisiones o influir en ellas constituye una fuente de poder importante (González, 1998) que perjudica a todos los actores educativos, pero no todos se involucran de la misma manera, pues pueden existir factores que los condicionan.

El docente, por ejemplo, muchas veces no participa activamente en los temas de gestión, ya sea por limitaciones presentes en su entorno o, en otras ocasiones, porque cree que su participación solo se restringe a ciertos canales de comunicación o consulta. La probabilidad de que su participación aumente depende

de cuán afectados resulten por lo que allí se determine (Obando, 2008); sin embargo, el desconocimiento de sus funciones reales como docente y el papel que cumple en su escuela lo hacen pensar que su rol está reducido a la enseñanza dentro de un salón de clases y al cumplimiento de las indicaciones pedagógicas que determinen las autoridades.

Además, por muchos años, el docente ha estado al margen de las decisiones institucionales porque desconocía del alcance de sus funciones o ha subestimado su capacidad para poder participar de la gestión institucional pues creía que era una labor que no estaba relacionada a su rol como formador. Al respecto, Jares (1994, citado en Coronel y Fernández, 2002) clasifica los obstáculos de los docentes en tres tipos: ideológico, político y organizacional.

En cuanto a las limitaciones ideológicas, estas se refieren a las creencias de algunos docentes sobre los límites de su rol en la escuela y, por lo tanto, de su participación. Ya sea por ignorancia o por desinterés, el profesor cree que solo le compete participar en aquello que esté relacionado a su salón de clases donde enseña, provocando de esta manera un trabajo individualista. También se ha dado el caso de que no se considera capaz de responder a las expectativas que demanda la participación en temas políticos (Bardisa, 1997) y cree que sus competencias docentes no son suficientes para tal finalidad.

También existen limitaciones de tinte político, donde la falta de normas que fomenten la participación de los docentes o los vacíos legales que existen en las reglamentaciones, generan una escasa participación. Estas obstrucciones no siempre se manifiestan a nivel macropolítico, pues muchas veces son los mismos directivos de la organización escolar los que limitan la participación de los docentes a través de estrategias coercitivas (Kairiené, 2018) creyendo que, de esta forma, los docentes serán más obedientes y que, al no participar de las decisiones, solo les quedará informarse y acatar las decisiones.

Finalmente, existe una limitación organizacional, que tiene que ver con las condiciones en las que se llevan a cabo las reuniones. Por ejemplo, la mayoría de reuniones se planifican fuera del horario de trabajo y, cuando esto ocurre, el docente no se siente en la obligación de participar o tiene otras responsabilidades que asumir. Esto es confirmado por Muñoz y Sánchez (2020) quienes concluyen en su investigación que los momentos para que los docentes participen son escasos e inoportunos.

Otro factor sería el tiempo que toman estas reuniones (Jares, 1994, citado en Coronel y Fernández, 2002), pues en su mayoría son largas y tediosas. Sin embargo, se espera que todas estas limitaciones sean superadas, pues el involucramiento del docente, con el apoyo de los directivos, genera un impacto positivo en la escuela (Bademo y Tefera, 2016), promueve un verdadero cambio y fomenta el compromiso por parte de todos los actores educativos con la gestión de su escuela.

4. LA PARTICIPACIÓN DOCENTE EN LA GESTIÓN DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS DEL PERÚ

En el Perú, existen documentos oficiales propuestos por el Ministerio de Educación (Minedu) que abarcan el tema de la gestión escolar en las escuelas públicas. Dentro de estos, se presentan conceptos relacionados al tema de estudio, los mismos que son complementados con definiciones de autores que aportan a la elaboración de dichos documentos y que fueron considerados para la elaboración de este segmento. Además, se considera importante analizar cuáles son las dimensiones de la gestión escolar en los colegios públicos, pues dentro de ellas se encuentra de dimensión institucional que es la que fue tomada en cuenta para la presente investigación.

4.1 La gestión escolar en el Perú

Existen documentos oficiales vigentes que fueron emitidos por el Ministerio de Educación del Perú en los que se habla específicamente de lo que el ente rector entiende por gestión en las escuelas. Por ejemplo, en el Manual de Gestión para

Directores de Instituciones Educativas (Unesco, 2011) se menciona que los procesos de gestión escolar brindan una “direccionalidad integral al funcionamiento del servicio educativo para satisfacer las necesidades de toda la comunidad” (p. 42), esto con el objetivo de alcanzar las metas institucionales a través del involucramiento de todos los miembros de la escuela.

Otro documento es el Marco de Buen Desempeño Docente (Minedu, 2012), donde, en referencia a la gestión escolar, se menciona que es el director y su consejo los que tienen la responsabilidad de liderar los procesos de aprendizajes y la calidad de los mismos. Además, agrega que en la organización escolar participan todos los actores educativos de manera democrática y se “centra su accionar en los aprendizajes” (p. 15). Esto demuestra que el enfoque de gestión escolar planteado por el Minedu gira en torno a lo que aprende el estudiante.

Sin embargo, es dentro del Marco del Buen Desempeño Directivo (Minedu, 2014) donde el Ministerio de Educación explícitamente menciona la definición de gestión escolar con la que coincide y es la mencionada por Pozner (1995, citado en Minedu, 2014) quien define a la gestión escolar como el “conjunto de acciones articuladas entre sí que emprende el equipo directivo en una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en y con la comunidad educativa” (p. 15); allí se resalta la necesidad de que participen todos los actores de la escuela y se subraya la importancia de labor pedagógica. Esto es ratificado por una definición planteada por el Ministerio de Educación (2019) en una directiva reciente:

[La gestión escolar] Es el conjunto de acciones planificadas y relacionadas entre sí –que moviliza a toda la comunidad educativa organizada– y cuya sinergia permitirá alcanzar los resultados esperados que abarcan el logro de los aprendizajes, y el aseguramiento del acceso y la permanencia en la educación básica (EB) de las y los estudiantes. (p. 3)

De esta manera, se puede confirmar que la gestión escolar se asume en las escuelas públicas del Perú como aquella que puede sostener al centro educativo tanto en las estructuras organizativas como en las pedagógicas; es decir, que la gestión escolar permite superar los problemas que se presenten en la organización a través de estrategias institucionales y, a su vez, concreta los objetivos de aprendizaje esperados por el estudiante, cumpliendo de esta manera con ambos procesos.

4.2 Las dimensiones de la gestión escolar en las escuelas públicas

Como se ha mencionado anteriormente, la gestión escolar implica la relación de los distintos actores y la articulación de complejas representaciones mentales. Tratar de analizar toda la dinámica que ocurre en los centros educativos es una tarea ardua; por esta razón, surge la idea de agruparlas según su naturaleza o índole. La representación en Perú de la Unesco (2011), en colaboración con el Ministerio de Educación, presenta una propuesta que agrupa los procesos de gestión en cuatro dimensiones: pedagógica, administrativa, comunitaria e institucional. De esta manera, el análisis de la gestión escolar es más preciso y detallado. Cabe recalcar que esto no fragmentará la organización educativa, pues todas estas dimensiones son complementarias entre sí.

4.2.1 Dimensión pedagógica.

Esta dimensión hace referencia directamente al deber primordial de toda organización educativa escolar: la enseñanza y el aprendizaje (Unesco, 2011). Aquí convergen acciones tales como la planificación para la enseñanza, las estrategias didácticas del docente y la evaluación de los aprendizajes; en otras palabras, se relaciona directamente con la labor del docente y su responsabilidad en la formación de los estudiantes. Asimismo, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2010) agrega en esta dimensión que el docente debe ser capaz de crear un clima adecuado que propicie el aprendizaje en la escuela. Para ello, debe identificar los problemas generales que puedan afectar el logro de los objetivos pedagógicos y también debe reconocer las dificultades que presenta cada estudiante, su ritmo de aprendizaje y sus competencias por desarrollar.

4.2.2 Dimensión administrativa.

Esta dimensión involucra todo lo concerniente al uso y manejo de los recursos de la organización educativa. Dentro de ella están presentes los recursos humanos, materiales y financieros (Frigerio, 2000, citado en Farfán, Mero y Sáenz, 2016) los mismos que se ponen a disposición de los objetivos institucionales. Además, se asumen responsabilidades tales como la distribución de las funciones del personal y la evaluación del desempeño (Unesco, 2011); las demandas cotidianas y la resolución de conflictos laborales (Frigerio, 2000, citado en Farfán, Mero y Sáenz, 2016); la seguridad institucional y el cumplimiento de las normas internas (SEP, 2010), entre otros. También se incluyen la sección financiera y presupuestal de la escuela; el uso y distribución del inmobiliario; y, además, el cuidado de las áreas y estructuras de la organización.

4.2.3 Dimensión comunitaria.

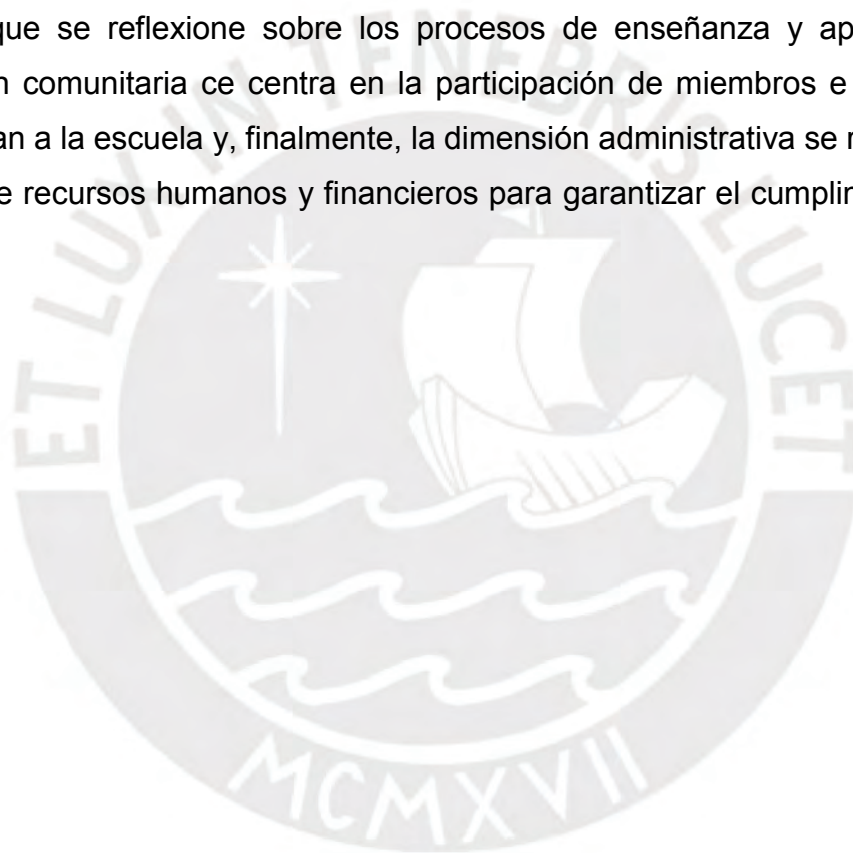
Esta dimensión hace referencia a la relación que mantiene la organización educativa con su comunidad. En ella se consideran las demandas que rodean a la escuela y la preparación de los estudiantes para cumplir con dichas exigencias; por esta razón, Frigerio (2000, citado en Farfán, Mero y Sáenz, 2016) propone que las decisiones que se tomen dentro de la organización educativa tomen en cuenta las características de la cultura que los rodea, pues, al final, los estudiantes serán reinsertados a la sociedad y tienen que adaptarse y responder a sus demandas rápidamente.

4.2.4 Dimensión institucional.

En esta dimensión se destaca la relación de los miembros educativos en la conformación de una organización, la convivencia bajo normas institucionales y las perspectivas ante las estructuras formales que existen en ella (Frigerio, 2000, citado en Farfán, Mero y Sáenz, 2016). Además, se evidencian los conflictos de los miembros de la comunidad educativa y los acuerdos a los que llegan para el correcto funcionamiento de su escuela, mezclándose las estructuras formales e

informales y poniendo en práctica estrategias de participación (Unesco, 2011). Por otro lado, se evalúan las competencias individuales y grupales de los miembros; así como su capacidad de involucrarse en los procesos de gestión.

En conclusión, la gestión escolar en el Perú se centra en los aprendizajes de los estudiantes y lleva a cabo acciones de planificación para que estas se logren; por otro lado, toma en cuenta cuatro dimensiones: la dimensión institucional, pedagógica, comunitaria y administrativa. La dimensión institucional hace énfasis en las interrelaciones de los miembros de la organización; la dimensión pedagógica permite que se reflexione sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje; la dimensión comunitaria se centra en la participación de miembros e instituciones que rodean a la escuela y, finalmente, la dimensión administrativa se relaciona a la gestión de recursos humanos y financieros para garantizar el cumplimiento de los objetivos.



CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se presenta el enfoque metodológico utilizado en esta investigación; después, se plantea el problema que guio este trabajo y los objetivos planteados a partir de ello. Luego, se explican las categorías y subcategorías derivadas de los objetivos. También se presenta el método de investigación y se describe el caso estudiado. Finalmente, se explican las técnicas e instrumentos de investigación utilizados, el procedimiento de análisis de información y las consideraciones éticas tomadas en cuenta durante todo el proceso.

1. ENFOQUE METODOLÓGICO

Debido a que esta investigación estudia la participación de los docentes en la gestión institucional de su escuela, el enfoque que se ha utilizado es el cualitativo, pues este permite recopilar los datos del entorno natural de los actores para que, de este modo, pueda existir un espacio en el que expresen sus peculiaridades (Flick, 2015). Las particularidades de cada uno de ellos se manifiestan a partir de las vivencias que han experimentado y de las interacciones entre sí mismos; todo ello bajo las condiciones y limitaciones propias de su contexto. Además, el nivel de estudio es descriptivo pues se observó y, después, se narró los fenómenos tal y cual aparecieron en su espacio natural (Bisquerra, 1989). De esta manera, se pudo presenciar las diferentes participaciones docentes a través de la observación de su desenvolvimiento en áreas destinadas para la toma de decisiones relacionadas a

la gestión institucional y, también, mediante la narración de sus propias experiencias.

Todo ello fue recogido por el investigador, el mismo que, según Denzin y Lincoln (2012, citados en Hernández, 2014), afronta la investigación cualitativa desde un determinado paradigma que le permite analizar el objeto de estudio según los propósitos de su investigación. En este caso, se buscó observar y describir todas las formas de participación docente, incluyendo a aquellas que no están formalizadas por la escuela; por esta razón, se analizó a la escuela desde una mirada micropolítica; es decir, como una organización educativa en la que convergen distintas estrategias de participación y que la convierten en un lugar dinámico y diferente al resto; así, se pudo analizar los procesos participativos, las alianzas y dificultades que se van presentando mientras los docentes intervienen en la gestión de su escuela.

1.1 Problema y objetivos de la investigación

Con la finalidad de guiar esta investigación, se planteó el siguiente problema de estudio a modo de pregunta, el misma que orientó la investigación: ¿Cómo participan los docentes del área de Comunicación del nivel de educación secundaria en la gestión institucional de una escuela pública del distrito de San Martín de Porres?

Para responder a dicha pregunta, se estableció un objetivo general:

- Analizar la participación docente del área de Comunicación del nivel de educación secundaria en la gestión institucional de una escuela pública de San Martín de Porres.

Dicho objetivo general se subdividió en tres objetivos específicos:

- Describir las formas de participación de los docentes de Comunicación en la gestión institucional.

- Identificar las dinámicas de participación utilizadas por los docentes de Comunicación
- Describir los factores que condicionan la participación del docente del área de Comunicación en la gestión institucional.

1.2 Categorías y subcategorías de estudio

En relación a los objetivos establecidos, se plantearon tres categorías de análisis (ver Tabla 3) las mismas que están alineadas según la matriz de consistencia interna (ver Anexo 1). La primera se refiere a la forma de participar, es decir, al modo en que los sujetos intervienen en la toma de decisiones y que les afectan directamente en la consecución de sus objetivos (Anglas, 2007). Esto permitió analizar de qué manera se involucran los profesores en la gestión institucional y clasificar dicho involucramiento según la tipología utilizada por especialistas en participación docente. Además, dicha categoría se dividió en dos subcategorías que están relacionadas a dos criterios: según aspectos procedimentales, es decir, categorizar la participación según los mecanismos o momentos que se toman en cuenta para participar y según el involucramiento de los docentes, el cual se refiere a la forma como manifiesta su participación.

La segunda categoría trata sobre las dinámicas de participación docente, las mismas que están referidas a los mecanismos que utilizan los profesores para relacionarse con los miembros de su comunidad y las acciones que llevan a cabo con la intención ser incluidos en los procesos de gestión (Sharma, 2008). Dentro de esta categoría se toman en cuenta subcategorías que ya se han definido en el marco teórico, tales como las estrategias de participación, los intereses al momento de participar y los espacios de participación.

La tercera categoría está relacionada a los factores que condicionan la participación docente o, como lo menciona Ezpeleta (1997, citado por Carranza, 2005), las diversas situaciones que afectan sus tareas esenciales dentro de su organización. Dentro de estas condiciones, existen subcategorías tales como los factores internos al docente como motivaciones o capacidades que afectan su involucramiento en la

gestión institucional de su escuela, y factores externos, como las circunstancias contextuales que condicionan su participación.

Tabla 3. Objetivos, categorías y subcategorías.

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Analizar la participación docente del área de Comunicación del nivel de educación secundaria en la gestión institucional de una escuela pública de San Martín de Porres.	Describir las formas de participación de los docentes de Comunicación en la gestión institucional.	Formas de participación	Según aspectos procedimentales
			Según el involucramiento de los docentes
	Identificar las dinámicas de participación utilizadas por los docentes de Comunicación.	Dinámicas de participación	Estrategias de participación
			Los intereses al momento de participar
			Espacios de participación
	Describir los factores que condicionan la participación del docente del área de Comunicación en la gestión institucional.	Factores condicionantes de la participación	Factores externos al docente
			Factores internos del docente

Elaboración propia.

1.3 Método de investigación

El método de investigación que se utilizó es el estudio de caso, pues se refiere a “una investigación empírica dirigida a investigar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real” (Álvarez y San Fabián, 2012, p.3). Esto coincide con el propósito de este estudio, pues se analizó la participación del docente dentro de su escuela. Además, Yin (2012) agrega que este método permite acercarnos al objeto estudiado, comprender su complejidad y, a la vez, generar conclusiones novedosas sobre el fenómeno real. Esto coincide con el objeto de estudio explicado

anteriormente, pues se buscó analizar a profundidad la participación del docente desde lo complejo de sus interacciones.

Por otro lado, el estudio de casos se diferencia de otros métodos porque permite realizar un análisis particular y observar una realidad a través de una mirada profunda, una descripción fiel y completa del fenómeno investigado (Álvarez y San Fabián, 2012), puesto que el estudio de casos tiene como objeto “algo específico, algo complejo, en funcionamiento” (Stake, 1999, p.16). Por esta razón, se eligió un caso en particular: los docentes del área de Comunicación de una escuela pública. Esto permitió obtener resultados específicos y profundos; además, se pudo llegar a conclusiones más exactas.

1.4 Descripción del caso

El caso estudiado se ubicó dentro de una escuela pública con más de 30 años de funcionamiento en el distrito de San Martín de Porres (Lima, Perú). Dicho centro educativo brinda sus servicios a estudiantes del nivel de educación secundaria de la Educación Básica Regular en dos turnos: mañana y tarde. Por otra parte, tiene una variedad de actores educativos: un cuerpo directivo conformado por un director y dos subdirectores (uno para cada turno); 3 trabajadores administrativos; 8 auxiliares; 1200 estudiantes y 70 docentes entre los que destacan 6 coordinadores académicos, 2 coordinadores pedagógicos, un coordinador de tutoría y dos jefes de laboratorio.

Para hacer efectiva la participación de los docentes, el director, en coordinación con el subdirector de cada turno, planifican las reuniones ordinarias que se llevarán a cabo durante el año. Estas reuniones se programan antes del inicio del año escolar y están plasmadas en su Plan Anual de Trabajo. Además de las reuniones ordinarias, se programan asambleas donde participan, además del personal de la escuela, los padres de familia. A pesar de existir una planificación para los momentos de participación, también se deja abierta la posibilidad de llevar a cabo asambleas extraordinarias si la decisión que se tiene que tomar necesita de consensos con los docentes. Sin embargo, quienes tienen una participación más activa y directa son los miembros de las comisiones de trabajo, pues el director

preside cada comisión, y los coordinadores, ya que son incluidos en las reuniones jerárquicas.

Asimismo, con la finalidad de obtener información precisa y novedosa sobre la participación de los docentes en la gestión institucional de su escuela, el caso fue constituido específicamente por los docentes del área de Comunicación del nivel de educación secundaria del colegio descrito en el párrafo anterior. Dicha área está conformada por 7 docentes nombrados y una docente contratada. Además, una de las docentes nombradas cumple la función de coordinadora académica del área. La dinámica participativa de esta área de trabajo consiste en una reunión a la semana donde los 8 docentes toman acuerdos, los mismos que son elevados a las reuniones jerárquicas a través de su coordinadora académica. Los aspectos tratados en dichas reuniones están relacionados a la gestión pedagógica e institucional de su escuela y la agenda es determinada por las necesidades que presenta la escuela en ese momento. Además, al igual que todo el personal, pueden participar de reuniones o asambleas ordinarias y extraordinarias; así como también de alguna comisión de trabajo si es que son elegidos.

1.5 Los informantes

Los informantes para esta investigación fueron cinco docentes del área de Comunicación (ver Tabla 4) de la escuela antes descrita y los criterios de selección que se utilizaron fueron los siguientes: tenían que ser docentes nombrados, pues se necesitaba que se encontraran trabajando en el colegio de manera estable, lo cual aseguraba su participación en la investigación; que el rango de tiempo de servicio no fuera menor a 4 años para asegurarse de que conocieran los procesos de participación de su escuela; además, los docentes tenían que contar con horas colegiadas para observar su participación durante las mismas; finalmente, debían contar con una permanencia en la institución escolar durante su jornada de trabajo; es decir, profesores a tiempo completo, ya que los profesores con horas divididas en turnos distintos presentarían dificultades para programar las entrevistas y el tiempo disponible para las entrevistas sería mínimo. Por todas estas razones, se eligieron a cinco docentes.

Tabla 4. Caracterización de los entrevistados.

DOCENTE	CÓDIGO	SEXO	CONDICIÓN	TIEMPO EN LA INSTITUCIÓN
Docente 1	D1	M	Nombrado	Más de 20 años de servicio.
Docente 2	D2	F	Nombrado	Más de 20 años de servicio.
Docente 3	D3	F	Nombrado	Más de 20 años de servicio.
Docente 4	D4	F	Nombrado	Más de 20 años de servicio.
Docente 5	D5	F	Nombrado	Más de 5 años de servicio.

Fuente: Elaboración propia.

1.6 Técnica e instrumentos de recojo de la información

La primera técnica de investigación empleada fue la entrevista, pues, según Van Manen (2003, citado en Ayala, 2008), su naturaleza empírica aspira a obtener el significado vivido de alguna experiencia desechando interpretaciones subjetivas acerca de esta. Además, la interacción conversacional que plantea dicha técnica permitió identificar características particulares de los sujetos para luego ser interpretadas. Como instrumento de recolección de información de esta técnica se utilizó la guía de entrevista semiestructurada (ver Anexo 2) ya que permitió que las interrogantes planteadas puedan ser cambiadas o profundizadas con la intención de obtener los resultados más relevantes (Hammer & Wildavsky, 1990). A cada uno de los docentes, tal como se mostró en la tabla anterior, se le otorgó un código para proteger su identidad y distinguirlos al momento de citar sus narraciones en los resultados de la investigación.

Además, se utilizó la técnica de observación, cuyo instrumento fue la ficha de observación (ver Anexo 3), pues permitió aproximarnos al mundo de la persona observada con la finalidad de entender el significado de sus experiencias (Van Manen, 2003, citado en Ayala, 2008); esta observación se llevó a cabo en espacios de participación que la escuela implementa para los docentes y se puso atención a su involucramiento y a los mecanismos que utilizaron para participar. Para distinguir las reuniones observadas, se le asignó un código a cada una de ellas; esto se explica en la siguiente tabla (ver Tabla 5).

Tabla 5. Codificación utilizada en la ficha de observación.

REUNIÓN	ASUNTO	TIPO DE REUNIÓN	CÓDIGO
Reunión 1	Seguimiento al trabajo docente	Extraordinaria	OR1
Reunión 2	Conformación de comisiones de trabajo	Ordinaria	OR2
Reunión 3	Planificación para el año escolar 2021	Ordinaria	OR3

Fuente: Elaboración propia.

2. PROCEDIMIENTO PARA LA ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

La técnica de análisis de información que se utilizó fue el *open coding*, pues permitió hallar los conceptos presentes en los datos recogidos (Strauss y Corbin, 2002, citados en Arraiz, 2014) para luego ubicarlos en las categorías de este estudio y así realizar proposiciones que demuestren su relación. Estas proposiciones fueron registradas y acompañadas por códigos que representan a cada uno de los informantes (Charmaz, 2007, citado en San Martín, 2014). En la interpretación de hallazgos se utilizaron citas textuales de la entrevista las cuales fueron trianguladas con la información recogida en el marco de investigación; además, se le agregó a cada interpretación un análisis imparcial por parte del investigador. Por otro lado, una de las categorías fue analizada a través de la observación, en la cual las descripciones anotadas por el investigador permitieron reconocer los tipos de participación presentes, los mismos que fueron contrastados con la clasificación planteada en el marco teórico de esta investigación.

Después de la aprobación del plan de tesis y de la elaboración del marco teórico-conceptual, en el mes de setiembre se diseñaron los instrumentos de investigación y fueron validados por expertos en gestión educativa y en investigación cualitativa en el mes de octubre. Posteriormente, en el mes de noviembre, se eligieron a los cinco docentes del área de Comunicación que participaron de esta investigación y se les explicó su rol. Luego de aceptar ser parte de la investigación, se les presentó el documento de consentimiento informado (ver Anexo 4) donde confirmaron su voluntad para participar. Así, a mediados de noviembre, se aplicaron los

instrumentos de investigación y su resultado fue analizado en ese mismo mes, a través de la técnica de análisis señalada en el párrafo anterior. Finalmente, en diciembre, se presentó el informe de investigación completo para su aprobación por parte del programa.

3. PRINCIPIOS ÉTICOS APLICADOS A LA INVESTIGACIÓN

Los principios éticos que sustentaron la investigación se alinearon a los propuestos por Dalla (2016) y publicados por el Vicerrectorado de Investigación; además, se tuvieron en cuenta las consideraciones éticas emitidas por la misma institución (2020). Por esta razón, en primer lugar, se informó a los entrevistados del propósito de la investigación, en qué procesos participarían y en qué consistiría su rol. Todo ello se explicó y se detalló en el consentimiento informado, donde, además, el entrevistado aceptaba su libre participación.

En segundo lugar, siguiendo el principio de confidencialidad, se informó al entrevistado que su participación sería anónima y que su nombramiento en la presente investigación se llevaría a cabo a través de códigos. Por otro lado, las entrevistas grabadas, luego de su transcripción, fueron destruidas para preservar la identidad de los informantes.

En tercer lugar, se ha prevenido que la información esté comprometida por situaciones contextuales y, en consecuencia, por estados anímicos del entrevistado que puedan comprometer su participación. Esto se logró con previas conversaciones antes de las entrevistas donde el entrevistado manifestaba tener la voluntad de participar y estar en condiciones de hacerlo. Además, los medios que se utilizaron para contactarlos fueron virtuales para así guardar la distancia recomendada por las normas sanitarias del Ministerio de Salud y evitar el riesgo de contagio producto de la pandemia generada por la COVID-19.

Finalmente, este trabajo de investigación está alineado al principio de integridad científica, pues se ha llevado a cabo de forma imparcial y objetiva, incluyendo en los resultados todos los elementos emergentes tal y como fueron expresados por los informantes.



CAPÍTULO III: RESULTADOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

En este capítulo, se presentan los resultados finales de este trabajo luego del análisis y discusión de los hallazgos que surgieron después de la aplicación de los instrumentos referidos en el capítulo anterior; estos permitieron que los informantes puedan expresar libremente sus experiencias relacionadas al tema de estudio. Los resultados están alineados a los objetivos planteados en esta investigación y se han dividido en tres categorías, dentro de las cuales se desarrollan subcategorías que profundizan y especifican el estudio.

1. FORMAS DE PARTICIPAR

Para determinar los resultados de esta categoría, se tuvo como referencia la observación a tres reuniones donde participaron los profesores de Comunicación. En las reuniones se trataron temas relacionados a la gestión institucional y contó con la participación de directivos, docentes y auxiliares. Para recoger la información necesaria para este estudio, se utilizó una guía de observación donde se describieron los aspectos procedimentales y de involucramiento del docente durante estas reuniones. Una vez que todos los detalles fueron anotados, en este primer punto, se analiza dicha información para determinar el tipo de participación según los aspectos mencionados y en concordancia con la clasificación propuesta por autores citados en el marco teórico.

1.1. Según aspectos procedimentales

Para esta primera subcategoría, se tipifica la participación según aspectos procedimentales; es decir, se toman en cuenta criterios técnicos, relacionados al uso de recursos disponibles para los docentes al momento de participar (Azzarboni y Harf, 2003). Así, se puede determinar que la participación de los docentes durante las reuniones alusivas a la gestión institucional se clasifica de la siguiente manera: participación de tipo formal, por los mecanismos, espacios y temática tratada; participación directa, pues se puede participar sin utilizar intermediarios, y, finalmente, una participación democrática, ya que los acuerdos surgen a partir de reflexiones grupales. A continuación, el desarrollo de cada una de ellas.

1.1.1. Participación formal

Las reuniones observadas fueron programadas y promovidas por los directivos; en ellas se discutieron aspectos relacionados a la gestión institucional. Las tres reuniones las moderó un miembro jerárquico y el motivo de la convocatoria siempre respondía a aspectos normativos o directivas enviadas por la Unidad de Gestión Educativa Local o por el Ministerio de Educación, las mismas que fueron leídas y explicadas por aquel que dirigía la reunión: “El director da por iniciada la reunión leyendo las disposiciones normativas sobre el seguimiento al trabajo docente en la educación remota. Además, lee los indicadores de calidad que se sugiere en el Marco del Buen Desempeño Docente” (OR1).

También, utilizaron espacios institucionalizados y se evidenciaron protocolos preestablecidos para poder participar; de todas maneras, los mencionaban al iniciar cada una de las reuniones:

“El subdirector del turno mañana, quien es el que dirige normalmente las reuniones, les recuerda los protocolos para participar como, en primer lugar, escuchar la exposición del ponente y luego participar con sus opiniones o propuestas levantando la mano; de todas maneras, es él el que otorga la palabra según el orden”. (OR3)

Tal como se menciona en la cita anterior, existen formalidades tales como la existencia de momentos determinados para la exposición del tema a tratar por parte de los directivos (OR1, OR2 y OR3); luego, el tiempo determinado para propuestas de docentes, deliberación y, finalmente, toma de decisiones (OR1, OR2 y OR3). Además, la temática relacionada a la gestión institucional también legitimaba las reuniones observadas, pues estaban vinculadas al seguimiento del trabajo remoto docente (OR1), a la conformación de las comisiones de trabajo (OR2), donde los docentes elegían a sus representantes, y, finalmente, a la planificación del trabajo con miras al siguiente año escolar (OR3).

Todos estos aspectos señalados en el párrafo anterior responden a un tipo de participación tipificada como formal o directiva, pues las reuniones son iniciadas a partir de normativas y promovidas por organismos institucionales (Bretones, 1996); además, son reconocidas por el organismo central como lo es el Ministerio de Educación. Por otro lado, se llevan a cabo en espacios institucionalizados y legitimados por la misma escuela o por entidades superiores (Aguayo, 2015); todo esto permite ratificarlas como formales. Asimismo, las reuniones observadas cumplen una función legítima, pues sirven como espacios de diálogo entre los actores para llegar a tomar decisiones (Montes, 2018), las mismas que son anotadas en un acta, la cual sirve como prueba de lo acordado y como base para su ejecución.

Esta primera clasificación permite reconocer también que las reuniones donde se toman decisiones relacionadas a la gestión institucional siguen procedimientos institucionalizados que facilitan llevar a cabo un trabajo colegiado sin salirse del marco legal propuesto por organismos superiores de Educación. Además, reafirma un especial cuidado por parte de los directivos por ser claros al mencionar y repetir las normas de intervención que deben tener en cuenta los docentes al momento de participar. Evidentemente estos aspectos procedimentales están dirigidos hacia todos los presentes, incluidos los profesores del área de Comunicación.

Estas medidas son necesarias pues permiten que la reunión evidencie un orden y un trabajo coordinado; incluso, se puede decir que la organización procedimental de las reuniones causa una mayor participación docente, pues los momentos destinados para su intervención son los más prolongados: “La reunión culmina después de dos horas, de las cuales 25 minutos fueron para la exposición del tema y el resto del tiempo se utilizó para la participación de los docentes, entre ellos los del área de Comunicación” (OR3). Asimismo, los docentes del área de Comunicación respetan estas normas y en ningún momento tratan de evadirlas; por el contrario, agradecen el espacio brindado para manifestar sus ideas: “Una de las docentes del área de Comunicación, después de consensuar la modalidad de seguimiento al trabajo docente, agradece que incluyan a los maestros en estos procesos en los que, agrega, en otras gestiones los excluían” (OR2).

1.1.2. Participación directa y democrática

En las tres reuniones observadas, los docentes del área de Comunicación tuvieron la libertad de participar sin utilizar intermediarios; es decir, que a pesar de contar con representantes como lo son sus colegas miembros de comisiones o su coordinadora, ellos tenían la libertad de participar de manera directa siempre y cuando respeten los procedimientos indicados en el inicio de cada reunión para mantener un orden en las intervenciones. Ninguno de los participantes mencionó que su opinión reflejaba o representaba a la de un grupo o área de trabajo; por el contrario, indicaban o daban a entender, al hablar en primera persona y en singular, que sus opiniones reflejaban un pensar individual: “Una docente de Comunicación agregó que no se debería realizar un seguimiento inopinado a los docentes, sino que ellos sean anticipados de estos procesos de supervisión; al final, agrega que es su opinión personal, no del área” (OR1). Si este pensamiento coincidía con el de sus colegas, eran estos los que manifestaban su apoyo o, caso contrario, su rechazo hacia lo mencionado por la persona que intervenía: “Luego de la propuesta de un docente de Comunicación para que se ratificara a uno de sus colegas como representante en la comisión de Racionalización, inmediatamente se escuchó el apoyo a su propuesta por parte de los demás participantes de la reunión” (OR2).

Esta forma de participar de manera personal sin utilizar intermediarios es una muestra de una **participación directa** (Bretones, 1996), puesto que la intervención docente no necesita de autorizaciones por parte de su coordinador o superior. Además, las contribuciones que realizan los docentes del área de Comunicación están dirigidas a toda la comunidad educativa presente en la reunión, dentro de ellos a los directivos, por lo que su participación es escuchada de manera inmediata por todos e incluso es anotada en el acta de reunión como prueba de que es tomada en cuenta (OR1, OR2 y OR3). Esto permite que el docente sea escuchado directamente y que sus opiniones las pueda transmitir por canales de comunicación horizontales sin la necesidad de procedimientos burocráticos. Además, los directivos, luego de pasado el momento de intervenciones, responden a cada uno de los docentes como muestra de que estuvieron atentos a sus opiniones o propuestas (OR1, OR2 y OR3).

Otro de los aspectos observados en las tres reuniones era que, por más que los directivos dirigían y convocaban las reuniones, los docentes de las distintas áreas participaban de manera libre a través del planteamiento de propuestas, debate de las ideas y la posterior toma de decisiones. Si el punto de agenda solicitaba la integración de docentes a las comisiones relacionadas a la gestión institucional, entonces los pertenecientes al área de Comunicación interactuaban con sus colegas de otras áreas y proponían a sus representantes para, posteriormente, elegirlos mediante votación general: “Se observa que para elegir al representante de los docentes que formará parte de la comisión de Calidad, Innovación y Aprendizajes hubo dos propuestas, así que tuvieron que recurrir al voto individual” (OR2). Cuando el tema estaba relacionado al seguimiento del trabajo docente, los profesores del área de Comunicación con sus colegas de otras áreas aprobaban la ficha de evaluación, los pasos a seguir y el cronograma de seguimiento (OR1). De la misma manera, cuando se observó la reunión de planificación de actividades para el siguiente año escolar, fueron los mismos docentes, entre ellos los del área de Comunicación, los que presentaron iniciativas y se integraron a grupos de trabajo de manera libre (OR3).

Por esta razón, se afirma también que existe una **participación democrática** pues los acuerdos surgen a partir de un trabajo colegiado (Lorea, Moreira, Dall'igna, Cossio y Marcolla, 2012, citados en Arzola, 2014); esto quiere decir que, las decisiones son producto de una labor reflexiva en la que podían participar libremente todos los docentes que desearan hacerlo. Además, los docentes del área de Comunicación ejercieron su derecho a voz y voto, por lo que se sintieron en la libertad de manifestar sus ideas en concordancia con su libre forma de pensar.

1.2. Según el involucramiento docente

En esta segunda subcategoría, se clasifica la participación según aspectos relacionados al involucramiento del docente del área de Comunicación en las reuniones referidas a la gestión institucional; dicho de otra manera, se consideran factores actitudinales del profesor frente a la toma de decisiones (Azzarboni y Harf, 2003). Es así que, se pudo hallar que el docente practica la participación por codecisión, al presentar iniciativas, argumentar y deliberar en conjunto; participación activa, al estar dispuesto a asumir compromisos luego de las decisiones tomadas y, en menor cantidad, una participación pasiva, pues algunos docentes no se comprometen con las decisiones tomadas y solamente observan mientras los demás se involucran de distintas maneras.

1.2.1. Participación por codecisión

Los docentes del área de Comunicación que participaron durante las reuniones observadas, se involucraron de distintas maneras: plantearon y sustentaron propuestas propias en relación al tema que los reunía; opinaban al respecto de las propuestas presentadas por otros miembros de la escuela, argumentaban a favor o en contra de alguna de ellas y, al final, emitían un voto.

Para llegar a un acuerdo sobre la responsabilidad de los docentes con aquellos estudiantes que necesitaban recuperación o afianzamiento durante la época de verano, algunos propusieron que el docente atienda un día a la semana a estos estudiantes durante enero y febrero (...). Otra propuesta incluía la participación de un organismo externo (ONG) que brindó apoyo emocional a los estudiantes y que los podía orientar en este proceso. Luego de deliberar, se eligió la segunda opción. (OR3)

Dicho voto tenía el mismo peso que del resto de los miembros de la comunidad educativa presentes; por lo tanto, era un proceso donde todos tenían las mismas condiciones al participar y compartían la responsabilidad sobre su decisión.

Todos estos aspectos mencionados se alinean a un tipo de participación conocido como **participación por codecisión** (Charlita, 1992, citado en Contreras, 2005), la cual implica que los actores educativos tengan la iniciativa de involucrarse en la toma de decisiones y que, para ello, utilicen el diálogo y la argumentación como principales estrategias (Contreras, 2005). Son justamente estos aspectos los que se evidenciaron durante las reuniones, pues los docentes del área de Comunicación intercambiaban opiniones y demostraban sus habilidades de convencimiento para influenciar en aquellos que los escuchaban. Incluso, luego de su intervención, otros docentes apoyaban lo que los docentes del área de Comunicación habían sustentado (OR1 y OR2).

Por otro lado, la decisión tomada fue producto de un consenso, pues, en dos ocasiones, no fue necesaria una votación para llegar a un acuerdo, sino que los docentes mostraron su inclinación hacia una propuesta luego de ser convencidos que era la mejor alternativa y utilizaban su tiempo de participación solo para reafirmarla: “Se observa que la mayoría de ratificaciones de docentes en sus puestos o responsabilidades anteriores cuenta con aprobación mayoritaria, lo que genera que no sea necesaria la votación” (OR2). Esto ratifica la idea de que las decisiones tomadas eran llevadas a cabo en conjunto, pues todos los presentes se involucraban a través de propuestas o mediante la aceptación de una de ellas.

1.2.2. Participación activa

Se ha observado que los docentes del área de Comunicación no solamente opinan, sino que también tienen iniciativa para presentar propuestas propias. Además, su participación se manifestaba de manera constante en las tres reuniones

observadas y aprovechaban que el momento de la participación docente era el que más tiempo ocupaba: “Cuando se da paso a la participación docente mediante propuestas u opiniones, de los 8 que levantaron la mano, 3 son docentes del área de Comunicación” (OR1). Asimismo, los docentes de Comunicación participaban en espacios de propuestas, de deliberación y de toma de decisiones a través de su opinión oral o escrita, pues, como se utilizaban espacios virtuales para llevar a cabo las reuniones, ellos empleaban todos los recursos a su alcance para manifestar sus ideas tales como la voz y los mensajes textuales (OR1, OR2 y OR3). Esto generaba una participación fluida.

Todo lo mencionado anteriormente es característico de una **participación activa**, la misma que se refiere al rol que asume el docente y que lo manifiesta a través de propuestas claras y constantes, además de un evidente trabajo en equipo (Pasek, Ávila y Matos, 2015). El aporte de ideas es fluido y los canales de comunicación ayudan a esta función, pues permiten que el docente interactúe a través de los medios que dispone. Esta participación activa también se refleja al momento de tomar decisiones, ya que el docente forma parte de los acuerdos tomados y se compromete con acciones futuras que permitirán el logro de dichos acuerdos. Este compromiso se manifiesta al responsabilizarse de alguna actividad o al formar parte de una comisión de trabajo.

Todo esto se evidencia en el presente caso estudiado, pues, luego de la primera reunión, los docentes se comprometieron a cumplir con los lineamientos establecidos para el seguimiento de sus labores y se responsabilizaron de establecer canales de comunicación con los directivos al momento de la supervisión de su trabajo (OR1); después de la segunda reunión, los docentes plantearon propuestas de representantes a los comités y aquellos que fueron elegidos se comprometieron con el trabajo encargado (OR2); finalmente, este compromiso también se pudo evidenciar en los grupos de trabajo para la finalización del año escolar y el inicio del siguiente, puesto que los docentes de Comunicación se involucraron en los procesos concernientes a su área e integraron grupos de trabajo mixtos (OR3).

1.2.3. Participación pasiva

A pesar de esto, se notó que no todos los docentes del área de Comunicación participaban, pues, solamente intervinieron cuatro docentes de los ocho que pertenecen al área de Comunicación.

Durante la intervención de los docentes del área de Comunicación, se observa que, a parte de la coordinadora, solo participan 3 docentes más del área. Los demás, solo miran o escuchan, pero no participan de manera alguna. Incluso dos de ellos en la participación mediante votación el día de hoy, no votaron. (OR2)

Esto se repitió en las tres reuniones observadas y permitió llegar a la conclusión de que existe también una participación pasiva en la que el docente se limita solamente a emitir un voto, mas no se involucran en los procesos de argumentación o deliberación. Esta no acción puede generar que este se desligue de las metas institucionales (González, 1997) y que su trabajo en el aula no esté alineado a lo que, en reunión, se ha acordado.

2. DINÁMICAS DE PARTICIPACIÓN

En esta categoría, se analizan datos obtenidos de una entrevista aplicada a cinco docentes del área de Comunicación. Esto permitió obtener datos sobre las estrategias utilizadas; los intereses de los docentes al momento de participar, los mismos que conllevaron a identificar los grupos de interés y, por último, los espacios formales e informales utilizados por los docentes para involucrarse en la gestión institucional de su escuela.

2.1. Estrategias de participación

Dentro de esta subcategoría, se analizan las estrategias o mecanismos utilizados por los docentes para involucrarse en la gestión de su escuela. Por lo general, se reconoce que el docente se envuelve en los procesos participativos a través de las reuniones que allí se programen; sin embargo, a través de la información recogida en las entrevistas, se evidencian canales participativos, más allá de los

formalizados por la escuela, que inciden en la toma de decisiones. De esta manera, se obtuvieron datos sobre dos tipos de estrategias, formales e informales, que son utilizadas por los docentes del área de Comunicación al momento de involucrarse en asuntos institucionales.

2.1.1. Estrategias formales

En cuanto a las estrategias utilizadas por los docentes para participar en la gestión de su escuela, se evidencian aquellas que coinciden con las habilidades por la misma organización; es decir, las que están institucionalizadas y son consideradas como formales. Por ejemplo, ellos expresan que su participación se manifiesta durante “las reuniones generales, las reuniones colegiadas y, básicamente, en las actividades que se programen” (D1). En dichas reuniones convocadas formalmente por los directivos, los docentes participan “emitiendo alguna opinión o sugerencia en cuanto se refiere a los temas de los que se trataba” (D1). Además de esto, y para reafirmar la idea de que se tratan de estrategias formales, son los mismos directivos los que les piden que manifiesten sus “propuestas, requerimientos o iniciativas” (D5), las mismas que el docente se siente en la libertad de expresarlas, pues así lo manifiesta una de ellas: “siempre he dado mi opinión de lo que me parecía y de lo que no me parecía y siempre he sido escuchada” (D4).

A partir de esto, se puede decir que, el docente de Comunicación utiliza estrategias formales para poder incidir en la toma de decisiones durante las reuniones o actividades programadas por el personal directivo, tales como comentar, preguntar y/o proponer; en otras palabras, participa de manera libre y respeta los lineamientos institucionalizados. Al respecto, uno de los profesores entrevistados menciona lo siguiente: “El área de Comunicación, como una de las áreas importantes y estratégicas en una institución educativa, siempre, de alguna manera, ha estado participando mediante sus propuestas e iniciativas en cuanto se refiere a la gestión de su institución educativa” (D1).

Dichas propuestas e iniciativas se dan dentro de un marco legal respaldado por el mismo Ministerio de Educación (Minedu, 2012), pues es este ente rector el que señala que “sus órganos de gestión requieren, asimismo, una composición plural y que los docentes expresen con frecuencia su voluntad y decisión a través de comisiones, grupos de trabajo y asambleas” (p. 18). Estas acciones son un reflejo de participación en la gestión de su escuela y están orientadas por el personal directivo. Además, durante las reuniones, se concretan acciones que encaminan a la escuela hacia el logro de sus objetivos (Botero, 2009) y promueven la intervención libre por parte de sus miembros.

Asimismo, se afirma que son justamente estas dinámicas participativas las que permiten calificar al docente como un “actor social” pues participan mediante propuestas, proyectos o respaldando alguna iniciativa durante los procesos que siente que, de alguna manera, le afectarán a él y a los sujetos de su entorno (Melo, 2014). Al respecto, Falabella (2004, citado en Aguayo, 2015) señala que estas estrategias utilizadas de manera formal demuestran que el docente se siente con autonomía suficiente como para generar sus propias propuestas y participar en la planificación del trabajo de su escuela. Además, desarrolla un sentido de pertenencia hacia su organización y de responsabilidad con la consecución de las metas planteadas. Esto no quiere decir que, por ser estrategias formales, no generan actividad micropolítica, sino todo lo contrario, ya que Bacharad y Lawler (1993, citados en Bernal, 2004) señalan que dichos procedimientos propician el intercambio de ideas y, por lo tanto, son analizados desde la perspectiva micropolítica, pues se pueden suscitar conflictos, alianzas o disuasiones a partir de la sugerencia de la elección de una u otra opción propuesta. Esto se ha comprobado en la categoría anterior, pues se observó que los docentes utilizaban su poder de convencimiento para poder influir en alguna decisión de sus colegas.

Los espacios colegiados mencionados por los docentes representan también un medio de participación formal donde se expresan estrategias similares a las de una reunión general; es decir, allí también pueden expresar sus ideas, plantear propuestas y tomar decisiones de manera más directa y relacionado a su

especialidad profesional como lo es el área de Comunicación. Es en estos espacios donde los docentes “votan democráticamente sin que nadie nos infunda a alguna decisión” (D2). Esta libertad expresada tanto en las reuniones como en los espacios colegiados representa una participación democrática que refleja una característica propia de un ciudadano, pues tiene un papel relevante en su organización y ejerce su ciudadanía emitiendo un voto libre y autónomo (Bolívar, 2007 en Pérez y Ochoa, 2017). Al respecto, Arzola (2014) menciona que “la colegialidad y participación son conceptos íntimamente ligados e interdependientes” (p. 515) que no pueden existir uno sin el otro y que son parte de los procesos democráticos de una organización. Esta estrategia formal de trabajo le genera confianza al docente y representa un medio por el cual su voz puede ser escuchada y en la que todos sus colegas pueden involucrarse, pues la cantidad de participantes es mínima a comparación de una reunión o asamblea.

Otra de las estrategias formales es la participación en la gestión a través de las comisiones de trabajo (Minedu, 2012). Dicha estrategia es muy común en las escuelas públicas y generalmente se evidencia al requerir del personal docente en la toma de decisiones de algún ámbito específico de la gestión institucional. Al respecto, una docente manifiesta que la participación en decisiones institucionales, como por ejemplo la participación en las estructuras organizativas, “siempre se lleva a cabo a través de comisiones” (D3) donde un docente representa a sus colegas y forma parte de un ámbito concreto de la gestión escolar a través de reuniones más especializadas. Dicha representatividad debe ser legitimada por los mismos docentes, pues son ellos quienes los eligen en asambleas generales mediante propuestas y, posteriormente, votaciones (Montes, 2018). Dentro de esta estrategia, la participación del resto de docentes que no forman parte de la comisión, según una docente, “es observar, pedir las aclaraciones o antes de que se lleve a cabo (una decisión), nos convocan para que aprueben algunas cosas” (D3), confirmando así que, a pesar de no estar presentes de manera presencial, ellos están al tanto de las decisiones que se toman en dichas comisiones.

Finalmente, también se evidencia en las narraciones de las experiencias de los docentes de Comunicación el uso de otra estrategia institucionalizada: las peticiones formales a través de trámites documentarios. Esta estrategia es utilizada cuando los docentes son excluidos de algunas decisiones relacionadas a la gestión institucional de su escuela. Cuando ya han agotado las otras estrategias, formalizan una queja y “se presenta un documento por mesa de partes, en el cual se pedía una explicación y firmaban todos los docentes pidiendo una reunión” (D3). Esta medida se materializa en “documentos, memoriales, cartas o solicitudes” (D1). Además, este procedimiento es calificado por ellos mismos como algo positivo porque “así se van solucionando algunos problemas y se evitan que surjan otros” (D4).

La formalidad y la presentación de un documento, de alguna manera, presionan al personal directivo a tomar en cuenta la petición del docente o del grupo de docentes. Todo ello se realiza cuando “algo no te parecía” (D4) o sentían que la decisión tomada no estaba alineada a los principios y valores de su escuela. Este esfuerzo por ser partícipes de las decisiones recurriendo incluso a instancias administrativas es un reflejo del rol que asume el docente y de la importancia que reconoce de su involucramiento en la toma de decisiones, pues su experiencia en aula permitirá que las decisiones que se gestionen fuera de ella estén alineados a los intereses pedagógicos de la escuela (Baş y Şentürk, 2019) y a las necesidades de sus estudiantes.

Todas estas estrategias formales narradas por los mismos docentes de Comunicación son una muestra de que conocen y utilizan los mecanismos de participación establecidos por entidades educativas superiores e institucionalizados por la misma escuela. Hay que reconocer también que los directivos son responsables de esto pues dan a conocer dichos mecanismos y fomentan el involucramiento de los docentes; además, habilitan espacios para que puedan utilizar dichas estrategias.

Durante las reuniones en las que los docentes participaron fueron libres de expresar sus opiniones y de presentar sus propuestas; además, argumentaban y persuadían a la comunidad educativa a elegir una opción que consideraban la más oportuna. Por otro lado, las estrategias formales, como las peticiones de reuniones, estaban acompañadas de otras estrategias como las alianzas y las presiones grupales, las mismas que tienen un marcado tinte micropolítico y se tratarán en el siguiente apartado.

2.1.2. Estrategias informales

A pesar de existir estrategias formales de participación, muchas veces estas no tienen el alcance o el resultado esperado. Además, si bien se ha señalado anteriormente que los directivos dan libertad de participar a los docentes en las reuniones que programan, estas no son suficientes o no abarcan todos los ámbitos de la gestión escolar. Uno de los entrevistados manifiesta que son incluidos solamente en la gestión pedagógica relacionada a su especialidad; es decir, los involucran “mayormente en temas que corresponden al área y solo algunos asuntos relacionados a la institución en forma general” (D1). Esto ocasiona que, en las decisiones donde no son incluidos, solo participen de manera informativa o se enteren de las mismas cuando ya están siendo implementadas. Es en ese momento donde ellos adoptan otras tácticas. Una de estas es la presión grupal, la misma que se expresa de la siguiente manera: “Vamos en grupo, nos ponemos de acuerdo en una hora adecuada o algunas veces lo manifestamos en una próxima reunión; objetamos, refutamos las decisiones inconsultas que han decidido ellos” (D3).

En dichas manifestaciones, los docentes muestran su inconformidad, transformando una decisión impuesta en una situación conflictiva. En otras circunstancias distintas a la virtualidad y al trabajo remoto, cuando sucedía algo similar, los docentes del área de Comunicación se sentían en la capacidad de presionar directamente al personal jerárquico e, incluso, ir hasta la dirección o subdirección de la escuela. Allí, menciona una docente, “una se acerca directamente y conversa con los subdirectores y, a veces, se limaban asperezas” (D4); además, pedían información sobre “qué y por qué ha pasado esto” (D5). Eso

quiere decir que, el docente utilizaba, en la presencialidad, la confrontación para poder solucionar problemas y hacer prevalecer intereses que creían importantes para su escuela.

Estas confrontaciones no serían visibles sin la mirada micropolítica, pues se cree que la escuela solamente presenta procesos habituales y burocráticos, sin embargo, se evidencia que no está libre de situaciones conflictivas (Bernal, 2004). Ball (1989) resalta que la escuela es un campo de lucha constante donde existen presiones, resistencias, conflictos entre otras manifestaciones. A diferencia de lo que muchos creen, “los procesos de toma de decisión no siguen un proceso lineal” (González, 1998, p. 219), sino que están llenos de confrontaciones necesarias para llegar a acuerdos en los que todas las partes participen y cuyos objetivos de los distintos grupos que coexisten sean considerados.

De la misma manera, un docente afirma que, “en caso en que alguna opinión o punto de vista no sea aceptada, insistimos hasta que se tome en cuenta” (D1). Por lo general, como señala Batallán (2003), estas diferencias entre docentes y directivos son comunes pues representan intereses distintos; por un lado, el director personifica a entidades macropolíticas y a intereses mayores; mientras que, por otro lado, el docente simboliza a su comunidad educativa que tiene un contexto diferente al que es mostrado por los organismos superiores y presenta necesidades específicas.

Justamente a partir de experiencias conflictivas es que los docentes del área de Comunicación deciden utilizar una estrategia anterior a su involucramiento en estos espacios de reunión: los consensos previos a la toma de decisiones. Ante algún rumor de una decisión que no estaba alineada a sus intereses, ellos planificaban una estrategia. Al respecto, una docente manifiesta lo siguiente: “nos reuníamos antes de la asamblea o reunión para que todos podamos hablar el mismo idioma” (D4); esto en referencia a que, ante una posible imposición o única propuesta durante los momentos de participación, los docentes del área prefieren llegar a

consensos en los que todos puedan llevar una sola idea a la reunión. En esa situación, los docentes sostenían “una previa conversación o intercambio de ideas sobre cuál podría ser la mejor (propuesta), cuál sería la más acertada o adecuada” (D1) y una vez establecidos los acuerdos previos, se presentaban en la reunión y apoyaban una sola iniciativa.

A pesar de que lo manifestado anteriormente es mencionado por docentes del área de Comunicación, ellos dejan en claro que estos consensos, algunas veces, incluían a docentes de otras áreas. Cuando se les cita formalmente a una reunión, hay unos momentos previos en los que ellos intercambian “alguna posición o alguna idea, algún punto de vista entre colegas inclusive de diferentes áreas” (D1). La inclusión de otros docentes tiene como objetivo unir fuerzas para poder influir en alguna decisión que está en discusión.

Estos consensos tienen un costo muy alto, sobre todo si se toma en cuenta que cada área tiene sus propios intereses. A pesar de ello, “tratan de hacer alianzas o entre todos tomar una decisión para llevar una sola voz a la reunión” (D2), pues es más importante para ellos llegar a acuerdos en los que todos los docentes se sientan satisfechos con lo que se decida, así tengan que negociar y terminar renunciando a algún interés en particular con tal de que aumenten las posibilidades de lograr los objetivos en común (Bardisa, 1997). Todas estas son consideradas como estrategias y “la selección de la más adecuadas para cada situación conflictiva requieren diversas habilidades en los actores” (Bardisa, 1997, p. 19), habilidades micropolíticas como la capacidad de persuasión de los docentes.

Para concluir con esta subcategoría, es importante resaltar lo que menciona Bardisa (1997), quien afirma que aquello que más diferencia a la gestión de una organización escolar es el conjunto de estrategias que se desarrollan dentro de ella. Estas tienen “más que ver con las coaliciones que con los departamentos; más con la influencia que con la autoridad, y más con las estrategias que con los procedimientos” (Hoyle, 1986, p. 129, citado en Bardisa, 1997, p. 45). En otras

palabras, durante la toma de decisiones se puede evidenciar más estrategias informales que formales, aunque estos procesos no se estudien con frecuencia o no sean considerados por entidades educativas. Blase y Blase (1997, citados en Flessa, 2009) refuerzan esta idea cuando señalan que la micropolítica escolar no se enfatiza solamente en los aspectos conflictivos, sino también en aquellas acciones consensuadas, ya sea por alianzas entre áreas distintas o por acuerdos tomados por grupos de trabajo, tanto en espacios formales como informales.

En conclusión, se puede afirmar que existen estrategias no institucionalizadas que los docentes utilizan para evitar que se les imponga algún mandato o prevenir el asistir a una reunión donde existiera una sola propuesta, la misma que se verían forzados a aceptar; además, estas estrategias, como los consensos previos, permiten generar iniciativas anticipadas que benefician a la mayoría de los docentes. Esto es una muestra de actividades micropolíticas que solamente las pueden describir aquellos que interactúan dentro de la escuela. Por otro lado, dichas actividades también inciden en los procesos de gestión; así, por ejemplo, las propuestas consensuadas con anticipación, cambian la direccionalidad de una toma de decisiones y la presión grupal genera que, en esta escuela, una decisión sea reconsiderada. Todo esto convierte a la escuela en un ambiente con procesos de gestión mucho más democráticos, variables y participativos, donde el docente también puede sentirse libre de actuar mediante mecanismos distintos a los preestablecidos.

2.2. Los intereses al momento de participar

En este apartado, se presentan los resultados referidos a los intereses presentes en el área de Comunicación, se describen aquellos en común y se analiza si el área de Comunicación también es un grupo de interés. Por otro lado, se recoge información de los mismos docentes sobre la existencia de otros grupos con intereses distintos a los suyos. También, se evidencia en sus narraciones la presencia de experiencias pasadas que no pueden dejar de mencionar, pues consideran que existieron grupos de interés que afectaron a la gestión de la escuela.

2.2.1. El área de Comunicación como grupo de interés

Los docentes del área de Comunicación manifiestan tener intereses al momento de participar en la gestión institucional de su escuela. Todos coinciden en que su interés más importante es el estudiante. Por ejemplo, uno de ellos manifiesta lo siguiente: “en cuanto a la toma de decisiones relacionadas a la gestión que debe haber en toda institución siempre tiene que estar orientada mayoritariamente en beneficio de nuestros estudiantes” (D1). De manera similar, su colega agrega que sus intereses están alineados a “buscar soluciones en beneficio del estudiante en sus diferentes aspectos” (D2). Además, afirman que las decisiones que se toman o las acciones que se ejecutan se deben enfocar en la mejora del proceso de aprendizaje del estudiante, para que este sea “más dinámico o práctico” (D5).

Este tipo de interés es común en los docentes cuando se involucran en la gestión de su escuela, pues cada uno “considera que a través de ellos se puede mejorar la enseñanza, incrementar su eficacia docente, influir en las decisiones de su propio trabajo” (Wright, 1985 en San Fabián, 1997, p. 100). Como formadores, todos los procesos en los que se implican dentro y fuera de su salón de clases, tienen como prioridad al estudiante y las decisiones que tomen o que apoyen se centran en la mejora de los aprendizajes.

Asimismo, se pudo notar que este interés es común entre los entrevistados, por lo que se puede considerar a esta área como un grupo de interés. Al respecto, uno de los docentes del área menciona lo siguiente: “casi todos los colegas de Comunicación tenemos los mismos intereses: que nuestros estudiantes salgan adelante y que, así, el área salga adelante también; por eso concordamos en muchas decisiones pensando en el estudiante” (D2). Con esta expresión, se confirma que son un grupo de interés porque estos tipos de grupos surgen cuando los miembros de una organización se dan cuenta que tienen objetivos en común y que necesitan de la unidad de sus integrantes para conseguirlos (Bardisa, 1997);

además, ellos reconocen que, al priorizar los aprendizajes de los estudiantes, crecerán profesionalmente y se desarrollarán también como grupo.

Cuando estos intereses convergen permiten que los objetivos se logren y que, incluso, se produzcan nuevos (Piot y Kelchtermans, 2016); también se fortalecen los lazos de grupo. Aunque muchas veces se piensa que los grupos de interés, como parte de la mirada micropolítica, tienen que ser de grupos o áreas formales diferentes, no siempre es así. Dentro de la escuela pueden coexistir distintos grupos, algunos conformados por miembros de diferentes áreas y otros “coincidirán con grupos formales, y en ese sentido estarán formados por personas que desempeñan unas determinadas funciones en la organización” (González, 1998, p. 229).

Por otro lado, también mencionan que desean “que el colegio salga adelante y sea un colegio ganador” (D1) y que las decisiones que en él se tomen reflejen “una mejor visión de trabajo colectivo” (D4). Esto último es importante de resaltar, el sentido de colectividad, pues demuestra que los docentes del área de Comunicación tienen el interés por la unión de los miembros de su escuela y por el respeto del sentido de comunidad educativa. Además, reconocen la importancia del trabajo colegiado y reflexivo dentro de la organización en la que deben participar todos sus miembros. Por eso resaltan la importancia de su involucramiento como una fuente que equilibra los poderes de la escuela, pues gracias a su intervención, las decisiones “ya no son unilaterales, sino hay armonía y transparencia en los procesos” (D3). Esta idea es la que afirma también Bardisa (1997) cuando se refiere que los docentes “desean participar en la definición institucional de la escuela, produciéndose así un equilibrio entre autonomía y control” (p. 41) y generando un sentido de democracia.

Por otro lado, también se evidencia el deseo de participar para realizar cambios en los procesos burocráticos de la organización. Una de las docentes señala, en aras de beneficiar a sus estudiantes, que desea involucrarse en la gestión de su escuela

para modificar aspectos administrativos que no benefician al estudiante, incluso agrega que es “ahí donde deseo participar y hacer cambios” (D5). Estos procesos burocráticos convierten a los procesos de gestión en procedimientos rutinarios donde no se producen cambios ni se definen políticas nuevas (San Fabián, 1997), sino que siguen una linealidad ya conocida en las escuelas públicas. Este interés de participar en procesos de cambios estructurales demuestra el grado de compromiso que desea asumir el docente.

Para finalizar, se puede afirmar que el área de Comunicación comparte un interés en común: las decisiones que se tomen en los procesos de gestión institucional deben ser beneficiosas para el estudiante. Esto convierte a los docentes de esta área no solo en un grupo formal, sino también en uno que comparte un interés en común y que guía su accionar de acuerdo a ello. Además, son conscientes de la importancia de su participación y del equilibrio de poder que le brindan a su escuela al involucrarse en estos procesos.

2.2.2. Otros grupos de interés que afectan la participación

Existe algo curioso en las narraciones de los docentes y es que sienten que, en la actual gestión de su escuela, su participación ha mejorado significativamente; sin embargo, aprovechan las preguntas planteadas por el investigador para hablar de experiencias anteriores a la gestión en curso que, al parecer, han calado en su forma de pensar respecto a su participación. En la actualidad, señala uno de ellos, “no ha visto grupos de interés que afecten la toma de decisiones tal y como se ha podido ver en otros colegios” (D1) aunque no se arriesga a afirmar que no existan pues “por ahí puede haber uno o dos que tengan ideas erróneas o contrarias a los intereses del área” (D1). Por el contrario, una de sus colegas confirma que sí existen, pero en menor cantidad, pues “nunca faltan (grupos de intereses contrarios) y a veces no están de acuerdo con el área” (D2). Aunque pocos, estos grupos de interés son docentes que “en otra gestión han sido afectados y les queda el resentimiento” (D3) y generalmente se “divorcian del trabajo en conjunto” (D3).

La afectación a la que se refieren genera que un grupo reducido pueda alinear sus intereses y sus valores para formar coaliciones (González, 1998) y entrar en conflicto con las ideas del grupo de Comunicación. Estos grupos de interés que se han formado en la escuela desde hace años atrás, no se manifiestan de manera abierta, pero cuando existen espacios donde las áreas compiten es cuando participan de una manera tal que, como menciona una docente, “como que te hace sentir incómoda” (D4). Es justamente en las competencias donde se evidencian las diferencias y los conflictos de intereses (Bardisa, 1997) pues salen a la luz estrategias y disputas planificadas para obtener la victoria.

Las dinámicas de competición entre los miembros de la escuela propician la consecución de metas a costas de la afectación de otros grupos (González, 1998). Además, tratan de cancelar las propuestas de los demás, pues, como lo menciona una docente, se ha notado que “cuando alguien del área tiene una iniciativa o quiere participar en algo, a ellos no les gusta que las ideas salgan de nosotros” (D5). A pesar de ello, intentan ver lo positivo en la escuela, sobre todo en la gestión actual en la que “ya se ha superado esos tiempos en los que había divisionismos” (D1) y dichas experiencias les ayudaron a comprender que este tipo de conflictos producidos por pequeños grupos de interés son oportunidades para comprender sus motivaciones y buscar cambios en beneficio de la organización (Flessa, 2009).

En conclusión, los docentes del área de Comunicación reconocen que los intereses de la mayoría de docentes están alineados a los aprendizajes y, aunque mencionan antiguas rencillas por parte de un grupo con intereses distintos a los suyos, estos pertenecen al pasado y ya han sido superados. Estos conflictos de intereses, si bien no pertenecen a la gestión actual, son recientes y les han dejado lecciones de cómo participar de manera armoniosa y de entender el porqué de la forma de actuar de estos pequeños grupos. Cabe resaltar que ya no consideran que los directivos actuales hayan conformado grupos de interés que vayan en contra de los docentes, pero esta experiencia sí se ha suscitado en gestiones anteriores. Esto se menciona porque en las escuelas públicas el cambio de gestores es constante y los directivos actuales quizá sean cambiados en un corto plazo, lo que podría cambiar el

escenario actual e incluso provocar la creación de grupos de interés dependiendo de aquellos que lleguen a liderar la escuela.

2.3. Espacios de participación

Los grupos de interés necesitan de espacios donde puedan planificar o ejecutar sus estrategias. Si las estrategias utilizadas son las institucionalizadas por la escuela, estas se desarrollan en ambientes formales; sin embargo, al no ser suficientes o efectivas, los docentes del área de Comunicación, pueden optar por otros espacios de índole informal. A continuación, se describirá lo hallado sobre este aspecto de la participación.

2.3.1. Espacios de participación formal

Dentro de los espacios formales más utilizados por los docentes del área de Comunicación destacan dos: “el auditorio y el aula multimedia” (D1); estos son escogidos por su amplitud y, como menciona una de las docentes, por ser los “más oportunos e indicados al momento de reunirnos” (D2), pues permiten la proyección de material multimedia y están equipados con herramientas virtuales. Su formalidad se deriva de la institucionalización otorgada por la comunidad educativa al ser espacios reconocidos por todos como aquellos donde se toman decisiones importantes (Contreras, 2009). A pesar de la formalidad de estos ambientes, esto no los priva de presenciar acciones micropolíticas, pues son justamente en estos espacios donde se evidencia la historia política de la organización (Bardisa, 1997), es decir, donde se reflejan muchas de las luchas ideológicas y de intereses.

Otro de los espacios reconocidos para la toma de decisiones es la dirección de la escuela, sobre todo cuando se “toma alguna decisión con grupos pequeños” (D4). En estos espacios reducidos, a comparación de los anteriores, las reuniones son más cerradas y participan actores jerárquicos o representantes de docentes; por esta razón, los acuerdos que se toman dentro, algunas veces, no están alineados a los intereses de los docentes en general. En consecuencia, se presencian

presiones grupales como las mencionadas en el punto anterior donde se exige que se reconsideren las decisiones tomadas.

Todo esto ha cambiado debido a la pandemia mundial que se está viviendo y a la nueva normalidad en las escuelas donde la virtualidad y el distanciamiento son un requisito primario. Esta virtualidad ha generado que los espacios formales de participación cambien y que ahora los docentes interactúen desde sus casas. Programas como el “Zoom o el Google Meet son los nuevos espacios de participación” (D3), los mismos que al funcionar a través de una computadora o equipo móvil ocupan también un espacio físico en el hogar. Al respecto, una docente agrega que los nuevos espacios de participación son “los diferentes lugares de nuestro hogar ya que nos comunicamos con nuestra área a través de la laptop, del celular y coordinamos algunos puntos importantes” (D2).

En conclusión, los espacios formales de participación son reconocidos por los docentes claramente y los vinculan como lugares donde se toman decisiones importantes. Estos espacios con los que los docentes están familiarizados han cambiado de repente, producto de la instauración de la educación a distancia en el Perú y en muchos lugares del mundo donde no solamente la enseñanza se ha trasladado a plataformas virtuales, sino también los espacios para la participación entre docentes y directivos han tenido que adaptarse.

2.3.2. Espacios de participación informal

Además de los espacios institucionalizados por la escuela, existen otros visibles a simple vista, pero que se utilizan para un propósito distinto. Por ejemplo, muchas de las estrategias informales presentadas anteriormente se planifican en estos espacios. En relación a ello, una docente refiere lo siguiente: “cuando se debe tomar un acuerdo antes de la reunión, para consensuar de algo que no nos parece, tomamos como espacio informal la cafetería o, por ejemplo, el patio” (D4). En esos espacios se sienten en la libertad de hablar sobre algunas decisiones con las que no están de acuerdo o de opinar libremente e influir en las ideas de los demás.

Bardisa (1997) asegura que generalmente las coaliciones se ejecutan en los espacios “menos académicos y visibles mediante relaciones informales” (p. 22), pues es en estos lugares en donde no se sospecha que se puedan estar llevando a cabo planificaciones relacionadas a la gestión institucional.

Además del patio y los cafetines, una docente señala que también se puede utilizar la biblioteca “pero de manera informal, no para una reunión extensa” (D3). A pesar de que este espacio es considerado como formal, el uso distinto que se le da, lo convierte en un escenario de acciones micropolíticas que incide en la toma de decisiones de su escuela. Todos estos espacios mencionados son lugares privilegiados para interactuar, propagar ideas y establecer consensos o alianzas políticas (Gutiérrez, 2006, citado en Aguayo, 2015). Al respecto, una docente describe lo siguiente:

Las reuniones las hacíamos en el cafetín; allí se conversaba y se llegaba a un acuerdo. Había, a veces, alguien que nos esperaba en medio del patio y nos iba llamando de uno en uno; luego, nos juntábamos y ahí seguíamos conversando del mismo tema. (D4)

En esta cita, se demuestra que estos espacios sirven de ejercicio político donde se esparcen rumores y se crean estrategias de participación (Gutiérrez, 2006, citado en Aguayo, 2015); además, son lugares que propician las alianzas o coaliciones que permitan llevar una sola idea a la toma de decisiones.

En conclusión, los docentes del área de Comunicación utilizan otros espacios de su escuela para incidir en la gestión de la misma. Estos espacios se les conoce como informales a pesar de estar dentro de la organización puesto que son utilizados para fines no institucionalizados. Así, un docente que quiera planificar una estrategia, persuadir a un colega o llegar a un consenso, puede utilizar el patio de la escuela, la cafetería o incluso un ambiente académico, pues así no se sospecharía que se están discutiendo temas relacionados a la toma de decisiones. Esto se produce generalmente cuando el docente siente la necesidad de expresar

opiniones de manera libre y cree que en los espacios formales esto podría generar un rechazo.

3. FACTORES CONDICIONANTES DE LA PARTICIPACIÓN

En esta categoría, se analizan las narraciones obtenidas a partir de las entrevistas. Las preguntas de la entrevista aplicada tenían como finalidad conocer los elementos que condicionaban la participación de los docentes del área de Comunicación o si es que se les presentaban aspectos positivos que fomenten su involucramiento. Mediante la entrevista se encontraron factores condicionantes de dos tipos: factores internos al docente; es decir, limitaciones propias relacionadas a las motivaciones al momento de participar y a la autopercepción de su capacidad como gestor; así como factores externos o, en otras palabras, las limitaciones en cuestiones de tiempos, los espacios de participación y las condiciones laborales del docente. Todo esto será desarrollado a continuación.

3.1. Factores externos al docente

Dentro de esta subcategoría, se presentan los elementos externos que inciden de manera positiva o negativa en la participación del docente de Comunicación. Después de analizadas las entrevistas, se evidencia la existencia de cuatro factores externos: la actitud de los directivos frente a la participación docente, los momentos utilizados para la participación, los puntos de agenda que se discuten en las reuniones y, finalmente, las condiciones socioeconómicas del docente.

3.1.1. Los directivos de la escuela

Uno de los docentes del área de Comunicación refiere lo siguiente en relación a los directivos de su escuela: “siempre nos han convocado para dar a conocer algún punto de vista u opinión de parte del área” (D1); además, dicho involucramiento no es exclusivo, sino que “hacen participar a todos los maestros” (D2) y “se toma en cuenta la opinión de todos” (D4). Al respecto una docente menciona lo siguiente:

Los directivos nos escuchan, nos dan soluciones y mayormente la institución es muy abierta en ese aspecto porque te da la posibilidad de que puedas conversar, exponer tus ideas; de escuchar a otros, de compartir lo que piensas o te dan algunas sugerencias, mas no imponen. (D4)

Esta experiencia relatada por los docentes habla de una organización democrática cuyos directivos respetan la opinión y la participación de sus docentes. Los líderes formales de esta escuela comparten su poder de decisión con los profesores utilizando “el poder con” (Blase, 2002, p.3), el mismo que se refiere a que el control de las decisiones es distribuido entre los miembros de la comunidad educativa. Esta estrategia de fomentar la participación disipa los conflictos, pues los docentes ejercen “su derecho a opinar” (Rodríguez, 2017, p. 10) y las decisiones se asumen desde una visión compartida. Este es el caso de esta escuela, donde los directivos fomentan la participación de los profesores e incluyen a todos en la toma de decisiones que convocan.

A pesar de lo mencionado anteriormente, los docentes del área aclaran que se refieren a los directivos actuales: “los de ahora sí, los directivos que recién han venido vamos viendo que sí toman en cuenta la participación de los docentes” (D3). Esto vislumbra un problema común de las escuelas públicas, que es el cambio constante del personal directivo, el cual, en este caso, más que un inconveniente, fue una solución: “antes no era así, yo me imagino que era porque las cosas han cambiado y creo que por las normas que han ido sacando de parte del Ministerio de Educación y porque los directivos han ido cambiando” (D4). En relación a ello, una de las docentes entrevistadas manifiesta lo siguiente:

En mi colegio, últimamente, se han estado cambiando de directores; por ejemplo, hace dos años atrás, teníamos una directora; ella, en realidad, a pesar de que había muchos temas a tratar que tenían que ver con los maestros, no nos hacía participar. (D2)

Esto no se puede dejar de lado, pues los docentes mencionan que cambian constantemente de directores e incluso “hubo roces con los anteriores” (D4). Hay que recordar al respecto que la labor del gestor es guiar a los miembros de la organización a la consecución de las metas institucionales, compartir una visión y no ocultar los canales que presenta la escuela para involucrarlos en estos procesos (Medina, Trasfi, Armenteros y Reyna, 2015). Si bien los problemas mencionados se generaron en gestiones anteriores, no se pueden obviar porque los docentes mismos los mencionaron. Además, tomando en cuenta que los cambios de directivos son constantes en las escuelas públicas, estos inconvenientes pueden volver a repetirse.

A pesar de rescatar que la gestión actual promueve la participación en las reuniones convocadas, los docentes también mencionan que existe aún “algunas decisiones que las toman solamente los directivos” (D3); es decir, todavía hay ámbitos de la gestión en los que los docentes no son involucrados, pues la comunidad educativa cree que son “decisiones que tienen que ver exclusivamente con los directivos” (D2). Una de las entrevistadas menciona lo siguiente:

En algunos casos, cuando se tiene que tomar decisiones exclusivamente de gestión, en esos casos muy poco nos hacen participar; sin embargo, cuando tiene que ver el tema o se relaciona exclusivamente con estudiantes y profesores, en ese caso sí nos hacen participar a todos los docentes. (D2)

Al respecto, Acevedo, Valenti y Aguiñaga (2017) sintetizan la labor directiva relacionada al ámbito institucional y dentro de ella toman en cuenta a la labor pedagógica, pero esta solamente es una parte de la gestión. Hay temas de tinte organizativo en los que se requiere una participación conjunta de toda la comunidad educativa y si los docentes no son conscientes de la importancia de su participación, es responsabilidad del director informarles de dicha necesidad. En relación a esto, Azzerboni y Harf (2003) mencionan que es la labor del directivo comprender de manera conjunta las metas y problemas de carácter institucional, incluir a los docentes y capacitarlos para que puedan “leer” la dinámica de la escuela.

En conclusión, si bien la labor del personal directivo es aprobada por los docentes de Comunicación, ellos también son conscientes de que aún existen aspectos de la gestión institucional en los que no se les toma en cuenta y asumen que esto se debe a que están relacionados a una labor exclusiva del director. Sin embargo, es parte de las funciones del director incluir y concientizar a los docentes de la importancia de su involucramiento en estos asuntos. Por otro lado, es importante conocer las dificultades presentadas en gestiones anteriores para que estas sean superadas y no se repitan en la escuela.

3.1.2. Los momentos de las participaciones

Los momentos en los que participaban generalmente los docentes de Comunicación son las reuniones. Sin embargo, muchas veces, como menciona una docente, “las reuniones se extienden fuera del horario de trabajo y una ya no se puede quedar” (D2). Esta experiencia es reafirmada por otra colega, la misma que manifiesta que “muchos de los docentes no se quedan fuera del horario de trabajo” (D3) llegando a casos en los que no se pueden establecer acuerdos pues “no había suficientes profesores para las votaciones” (D4). Por esta razón, asumen que “el horario es uno de los factores que no permite una adecuada participación” (D3). Estos inconvenientes son expuestos gracias a la visión micropolítica la misma que pone en evidencia que los procesos de toma de decisiones están “salpicados de incidencias de tipo formal” (San Fabián, 1997, p. 99); es decir, de inconvenientes que están relacionados a aspectos procedimentales como el horario en que se programan las reuniones. Estos problemas son producto del uso de tiempos distintos a la jornada laboral del docente que impide que su participación aumente (Bardisa, 1997) y que su involucramiento en la escuela sea efectivo.

Además, manifiestan que “la mayoría de las reuniones se realizan en las últimas horas de clase; o sea, faltando una hora o cuarenta minutos para que termine la hora de trabajo” (D2). Este corto tiempo que se le dedica a la toma de decisiones impide “afrentar los asuntos con profundidad” (Bardisa, 1997, p. 36). Incluso, mencionan que es difícil involucrarse en las reuniones relacionadas a la gestión

institucional, como aquellas donde se deciden las estructuras organizativas y las comisiones de trabajo, pues, como lo manifiesta una docente, “se hacen a fin de año o a inicio de año, apretando más nuestra agenda” (D5). Esta concentración de decisiones en los meses en los que se acumula más el trabajo es inadecuada e inoportuna para articular a la comunidad educativa e involucrarlo en la gestión de su escuela (San Fabián, 1997). Por otro lado, genera que se tomen decisiones apresuradas y desvinculen de dichas decisiones a los docentes que no pueden asistir.

A parte del inoportuno momento en que se programan muchas de las reuniones, cuando asisten a las mismas, estas se extienden en tiempo generando que los docentes “estén mirando la hora para poder retirarse” (D1). Estas extensiones de tiempo los perjudican sobre todo si se toma en cuenta que la escuela es de doble turno y muchos de ellos tienen “otras cosas que hacer” (D2) y se ven afectados por la duración de las reuniones. Al respecto, Castro (2005, citado en Salazar y Usco, 2015) menciona que el tiempo es un “recurso efímero y/o escaso en las instituciones educativas” (p. 47) que tiene que ser aprovechado al máximo y debe estar alineado al tiempo con el que disponen los profesores. Estos factores condicionantes pueden ocasionar conflictos entre los miembros de la comunidad educativa; por esta razón, es necesario que este tiempo sea consensuado entre todos y que no se imponga, pues genera rechazo (Gimeno, 2008, citado en Saldarriaga, 2015).

En conclusión, los momentos destinados para las reuniones, establecidos por los directivos, son insuficientes e inoportunos; esto debido a que se programan en horas cercanas a la finalización de la jornada laboral del docente y en momentos donde la recarga de trabajo era mayor. Esto produce una toma de decisiones apresurada por el tiempo limitado del que disponen, por lo que es necesario llegar a consensos donde los docentes propongan horarios y tiempos de trabajo colegiado.

3.1.3. La necesidad de trabajar en otros lugares

Otro de los factores externos que condicionan la participación de los docentes del área de Comunicación es que, debido a sus necesidades socioeconómicas, “muchos trabajaban en otras instituciones” (D3). Uno de los entrevistados manifiesta lo siguiente: “Por el bien de la economía del hogar, uno buscaba dos o tres sitios donde trabajar u otros trabajaban incluso en la noche” (D4). Esta condición, y sumado al horario del cual se habló en el segmento anterior, genera una afectación a su participación en la gestión de su escuela e incluso incurrieron en situaciones conflictivas, tal como lo menciona una docente: “no me dan permiso en otro trabajo, eso me limitaba y creaba malestar en la institución” (D4). El hecho de que algunos no se presenten en las reuniones y que otros sí, generaba comentarios de malestar e incluso se hablaba de falta de compromiso, lo que llevó a algunos a “dejar esos trabajos por el bien de la institución” (D4).

Al respecto, Bardisa (1997) menciona que el trabajar en distintas escuelas impide, no solamente un trabajo en conjunto, sino también merma el sentido de pertenencia hacia su colegio; además, como han narrado los docentes, genera comentarios que les afectan y los llevan a tomar decisiones que van en contra de su estabilidad económica. Por esta razón, es necesario que los momentos de participación sean consensuados entre toda la comunidad educativa y así se eviten estos inconvenientes.

3.1.4. La agenda de las reuniones

Algunos de los docentes entrevistados refieren que “a veces improvisan algunas reuniones” (D2) y esto genera malestar en la comunidad educativa y en el área de Comunicación. Esto, incluso llega a afectar la enseñanza: “tengo programada una clase y se tiene que cortar por una reunión improvisada y en muchas ocasiones eso nos dificulta” (D2). Al respecto, San Fabián (1997) afirma que “cuando la participación resta tiempo a otras actividades directamente relacionadas con la enseñanza, puede ser vista como una carga más que como un beneficio” (p. 100) lo que coincide con lo descrito anteriormente. De esta manera, se puede perder

incluso el interés por participar al asociarla a una obligación más que a un momento que puede beneficiar a todos.

Además de esto, en muchas de las reuniones no se llegan a establecer acuerdos porque se introducen “temas particulares que comenzaban a discutirse en plena reunión” (D5). Esto desvía el propósito por el cual son convocados y genera incomodidad en los docentes. Por esta y otras razones, muchas de las reuniones son calificadas como “vacías de significado, rutinarias y aburridas” (Bardisa, 1997, p. 36).

En conclusión, se evidencia que los puntos de agenda tratados en las reuniones carecen de significado para los docentes pues no se tratan temas que ellos reconocen como importantes para la organización. Como ellos mismos mencionan, se discuten asuntos superficiales y de índole personal que no están preestablecidos ni mucho menos son oportunos de discutir en estos espacios.

3.2. Factores internos al docente

En esta subcategoría, se presenta el análisis de los aspectos internos al docente de Comunicación que tienen incidencia en su participación al momento de tomar decisiones. Al igual que en el apartado anterior, este análisis se lleva a cabo después de ejecutadas las entrevistas y se concluye que existen tres factores internos: las motivaciones presentes en los docentes al momento de participar, la autopercepción de su capacidad de participar en temas relacionados a la gestión institucional y, finalmente, la pasividad y el conformismo presentes en ellos.

3.2.1. Motivaciones al momento de participar

Se evidencian factores relacionados a su forma de pensar y a lo que consideran importante dentro de su labor como actor de su escuela; prueba de ello es que se observa la presencia de docentes que, como una de ellas manifiesta, “no le dan mucha importancia (a las reuniones) y no se presentan” (D2). Esto ya no está

relacionado a factores externos, sino a la conducta y las motivaciones del docente por participar. Mientras existen docentes que, por un lado, manifiestan que “siempre se han sentido motivados” (D1), existen otros que prefieren ser específicos en aquello que les motiva participar. Por ejemplo, una docente manifiesta que se siente motivada de involucrarse cuando “se tratan cuestiones de estudiantes” (D2) asumiendo así que solamente las cuestiones pedagógicas se relacionan con el alumno y absteniéndose de participar en aquello que, para ella, son “temas no tan relevantes” (D2) como por ejemplo “aspectos económicos” (D3) o “administrativos” (D2).

Al respecto, menciona San Fabián (1997) que la satisfacción laboral está vinculada a las motivaciones y expectativas que se forman en el docente, aunque no descarta que puedan relacionarse a factores como actitudes o personalidad. Además, González (2003) afirma que existen estudios que llegaron a la conclusión que los alumnos son el principal motivo de participación de los maestros y que esto confirma su alta vocación como profesional. Uno de los estudios recientes es el de Muñoz y Sánchez (2020) quienes concluyen que los docentes son conscientes de que su trabajo influye directamente en los aprendizajes de sus estudiantes y, por lo tanto, la enseñanza debe ser de calidad. Sin embargo, también existen ciertos aspectos de la gestión en los que el docente no desea involucrarse. Aquí existe aún una gran labor por parte de los directivos de la escuela, pues deben implementar estrategias y canales que fomenten el compromiso por participar y que movilicen a las personas a formar parte de la toma de decisiones (Fernández y Guerrero, 1996, citados en Contreras, 2009).

Aun así, se comprueba también la presencia de docentes que sí desean involucrarse en aspectos que van más allá de lo pedagógico, como por ejemplo la elaboración de algunos instrumentos de gestión como lo es el reglamento interno, pues así podrán regular “la disciplina y la aplicación de reglamentos” (D5); también están interesados en participar en aspectos más prácticos que administrativos, como “proyectos educativos” (D5). Esta motivación que presentan los docentes es un aspecto clave para entender su desenvolvimiento y sus actitudes al momento

de participar en las decisiones de su escuela (Salazar y Usco, 2015). Además, permite que los directivos entiendan estas motivaciones y piensen en alternativas de solución que los lleven a involucrar al personal docente en aspectos de la gestión con los que no se sienten a gusto.

3.2.2. Capacidad de participación

Sobre cuán capacitado se sienten en participar en la gestión institucional de su escuela, una docente refiere lo siguiente: “Sí me siento capaz de participar en todo, pero no siempre nos toman en cuenta” (D3). De esta manera, afirma que más allá de las motivaciones que tenga, también se siente una profesional competente que puede involucrarse en las decisiones que definan el rumbo de su escuela. Incluso, así no domine un ámbito de la gestión y tenga que participar dentro de comisiones especializadas de todas formas, afirma una docente, “tenemos la capacidad de aprender” (D5). Estos deseos de instruirse en aspectos que no conocen son parte de sus expectativas en miras de su desarrollo profesional (García y Varón, 2016) y están complementados con sus intereses y motivaciones.

A pesar de esto, ya se ha estudiado las motivaciones del área de Comunicación en puntos anteriores y se evidenció que difieren de participar en algunos temas a pesar de sentirse capaces. Incluso, se sienten en la capacidad de participar de manera conjunta con toda la comunidad educativa, pero “cada área es independiente y tienen que ponerlos en una comisión donde los combinen para recién juntarse y aun así tienen dificultades” (D5). Este problema es calificado por Bardisa (1997) como celularismo pues los docentes se aíslan al trabajar de manera individual o por áreas y dejan de aprender uno de la experiencia del otro.

En conclusión, los docentes se sienten en la capacidad de participar en la gestión de su escuela y si no entienden un ámbito de ella, creen que es posible aprender. Por otro lado, si bien de manera individual se perciben como capaces de participar en grupo, esto no se llega a concretar en la escuela, pues siguen trabajando como

si se tratara de grupos aislados. Esto genera un trabajo dividido donde cada área vela por sus propios intereses.

3.2.3. Pasividad y conformismo

Algunos docentes notan actitudes conformistas por parte de sus colegas, pues una de ellas manifiesta que “ya están acostumbrados que sean los mismos los que tomen la palabra o hagan propuestas” (D5) y, por lo tanto, solo asisten a la toma de decisiones sin iniciativa. Al respecto, una colega dice lo siguiente:

Nosotros somos un área, yo lo he dicho, principal y, por lo tanto, no debemos dejar que alguien nos maneje; nosotros tenemos nuestras propias ideas y debemos decirlas; si les parece, bien; si no les parece, no, pero por lo menos ya hemos dicho algo. (D4)

Esta pasividad afecta los procesos participativos y continúa formando grupos aislados de docentes que no se involucran en las decisiones. Su apoyo es necesario para que una decisión tomada refleje el pensar de toda la comunidad educativa. A pesar de ello, González (1998) menciona que esta pasividad dentro de las dinámicas de la escuela también forma parte de la vida micropolítica de la escuela, pues la “no-acción” es una manera de demostrar su desinterés y, a la vez, su postura frente a lo que se está tratando en la reunión.

Aun así, algunos refieren que esta actitud se debe a que estos docentes “no se quieren ganar problemas” (D3), lo que explica su indiferencia hacia las decisiones que se toman y su aceptación ante todo aquello que se propone. Wood (1984, citado en San Fabián, 1997) habla de la existencia de esta tendencia a evitar confrontaciones y preferir el silencio o la “autocensura”, como lo nombra él; dentro de ella se describe al docente como alguien que acepta lo que la mayoría decide y evita hablar ya sea por temor a ser rechazado o por represalias que se pueda ganar por su opinión.

Además de ello, una de las docentes menciona lo siguiente: “una gran mayoría de mi área son conformistas y hay que ir de docente en docente a motivarles y decirles que participen” (D3); esto en referencia a que se conforman con participar en su salón de clases y no quieren asumir otras responsabilidades. Al respecto, una docente lo manifiesta así:

“Siempre me ha incomodado que algunos docentes sean conformistas; hay docentes que simplemente si alguien le dice no puedes hacer más que eso, bueno, está bien se quedan ahí, no trabajan por hacer más actividades, por mejorar algo de su institución” (D4).

Uno de los autores que trata este tema es González (2003) quien menciona que el docente debe orientar su participación no solamente al crecimiento personal, sino también al profesional. Su rol debe estar encaminado a remodelar no solo los aspectos pedagógicos de su escuela, sino también los estructurales y organizativos (Struyve, Meredith y Gielen, 2014); es decir, aquellos abarcados dentro de la gestión institucional.

En conclusión, se evidencia la presencia de docentes del área de Comunicación que están acostumbrados a que otros participen por ellos; es decir, no se involucran en la gestión de su escuela y se conforman con que los dejen desenvolverse en su salón de clases. Este conformismo se manifiesta cuando no presentan iniciativas, no participan de las reuniones o no expresan su opinión a favor o en contra de una propuesta.

CONCLUSIONES

Luego de la presentación de los resultados a partir de la información analizada sobre la participación de los docentes del área de Comunicación en relación a la gestión institucional, y de acuerdo a los objetivos planteados en esta investigación, se concluye lo siguiente:

1. La forma en que participan los docentes, según aspectos procedimentales, al momento de intervenir en las reuniones relacionadas a la gestión institucional, corresponde a una participación formal o directiva, pues siguen lineamientos establecidos por las entidades de educación superior a ellos, los mismos que regulan los mecanismos y momentos de participación; además, los puntos de agenda que se tratan son los sugeridos por estos organismos. También se ha evidenciado que los docentes de esta área pueden participar de forma directa; es decir, sin utilizar intermediarios, y son escuchados de manera inmediata, pues toda la comunidad educativa presencia estos actos. Por último, también se evidenció una participación democrática donde los docentes son libres de intervenir en cualquiera de los momentos que presenta una reunión.
2. Si se describe su participación según la forma en cómo se involucran en los espacios observados, se puede afirmar que esta es por codecisión; es decir, que se desenvuelven junto a sus colegas mediante propuestas y el intercambio de ideas de manera colegiada y reflexiva. Además, se evidenció una participación activa, puesto que los docentes observados aportan ideas de manera fluida en todos los procesos de toma de decisiones y se comprometen con el cumplimiento de los acuerdos institucionales consensuados. Sin

embargo, existen algunos docentes dentro del área con una participación pasiva y que durante las reuniones observadas no incidieron en ninguno de los momentos creados para el diálogo o el intercambio de ideas.

3. Se ha podido identificar estrategias utilizadas por los docentes para participar en la gestión institucional de su escuela. Por un lado, reconocen claramente las estrategias formales que la organización ha institucionalizado con el fin de que todos sean escuchados y puedan emitir su opinión, tales como la argumentación, las propuestas, las discusiones y las votaciones. Sin embargo, también se han logrado identificar estrategias no formales como la presión grupal y directa hacia el personal directivo para que desista de una decisión tomada o los consensos previos a la toma de decisiones en los que los docentes de Comunicación, en algunas ocasiones con colegas de otras áreas, planifican estrategias a utilizar en los espacios de participación.
4. Los docentes del área de Comunicación representan un grupo de interés, cuya motivación principal para participar es el logro de los aprendizajes en los estudiantes. Esto evidencia un nivel de compromiso y vocación alto que, a pesar de participar fuera del aula de clases, su lógica de acción continúa siguiendo una línea pedagógica. Por otro lado, existen grupos de interés con motivaciones distintas a las suyas, pero son muy reducidos; sin embargo, en gestiones anteriores estos grupos tenían más presencia y poder debido a los directivos que lideraban la gestión en esa época.
5. En relación a los espacios de participación utilizados por los docentes del área de Comunicación se pueden evidenciar dos tipos. En primer lugar, están los espacios formales, claramente reconocidos por los docentes, tales como el salón de profesores, el aula multimedia y, en algunas ocasiones, las mismas oficinas de dirección. Estos, producto de la coyuntura actual, han migrado a plataformas virtuales que se formalizan con su uso y la aceptación de los docentes a participar a través de estos medios. También existen espacios informales, los mismos que se utilizan para planificar una estrategia, definir alianzas, intercambiar ideas sobre las decisiones institucionales. Estos espacios informales pueden ser el patio de la escuela, el cafetín, los pasillos u

otros ambientes, incluso académicos, que se utilizan para un fin distinto para el que fueron creados: persuadir e influenciar en las decisiones que se tomen en la escuela.

6. Se hallaron también factores externos al docente que inciden en su participación. Así, se encontraron factores positivos como el liderazgo ejercido por los directivos actuales y que es reconocido por los docentes de esta área. A diferencia de gestiones anteriores, los directivos de esta escuela fomentan espacios para que los docentes participen y están abiertos al diálogo directo. Sin embargo, también se evidenciaron factores externos negativos tales como los momentos establecidos para participar, pues estos son insuficientes, por el corto tiempo que se les dedica, e inoportunos, por la hora y el día en que se programan. Además, se confirmó la existencia de factores socioeconómicos que limitan la participación de algunos docentes del área, pues estos tienen que buscar otros trabajos y, por ello, no disponen del tiempo para participar en las reuniones que se programan fuera del horario de trabajo y que precisamente están relacionadas a la gestión institucional.
7. Para finalizar, también se hallaron factores internos al docente que están relacionados a sus motivaciones, a la percepción que tienen sobre su capacidad participativa en temas de gestión y, en algunos casos, a la pasividad y conformismo. En cuanto a sus motivaciones, ellos están interesados en participar en las decisiones institucionales, pues reconocen la importancia que tiene esto para los aprendizajes de los estudiantes, aunque también confiesan que no todos los temas les interesa. Sobre su capacidad, ellos se ven a sí mismos como profesionales competentes que pueden ejercer su rol gestor y que, en el caso de no entender alguna función relacionada a ello, están en la capacidad de aprender. Por último, hay algunos docentes del área que se conforman con que los dejen desenvolverse en su salón de clases y no quieren involucrarse en decisiones fuera de este lugar. Su pasividad durante la toma de decisiones institucionales es evidente y genera que se desvinculen de los objetivos que allí se plantean.

RECOMENDACIONES

Luego de la presentación de las conclusiones, y con la intención de aportar al campo de la participación de los docentes en la gestión institucional de su escuela, se plantean las siguientes recomendaciones:

1. Que se institucionalicen en la escuela los mecanismos de participación que promueven el diálogo y el intercambio de ideas y que estos se compartan con la comunidad educativa a fin de evitar problemas descritos por los mismos docentes cuando se suscitan cambios en la dirección de la escuela. Además, los mecanismos de participación deben ser explicitados por los organismos de gestión superior y compartidos con los docentes.
2. Que se traten temas relacionados a la gestión institucional, no solamente durante las reuniones generales o las asambleas, sino también en los espacios colegiados por áreas, para que los docentes puedan llegar a consensos y participen todos en este tipo de reuniones ya que se cuenta con menos miembros en las áreas y así podrían intervenir todos ellos.
3. Que se creen espacios participativos interáreas para que los docentes de Comunicación puedan expresarse y formar alianzas estratégicas; de esta manera, se evita la percepción de una participación aislada de cada área y se fomentan las alianzas entre grupos de tal manera que trabajen en conjunto con miras a conseguir las metas institucionales. Al igual que en la recomendación anterior, en estos espacios también se pueden tratar aspectos relacionados a la gestión institucional.

4. Que los espacios virtuales de participación se institucionalicen como un canal permanente que permita que el docente se involucre de maneras distintas y donde se puedan escuchar todas las voces. Además, estos medios se pueden utilizar desde el hogar y esto facilita su acceso. Por otro lado, las múltiples opciones de expresar una opinión son más variadas que en las reuniones presenciales, pues existen recursos, orales, escritos e iconográficos.
5. Que se programen horarios de participación al inicio de la jornada laboral o a mitad de la misma, pues su programación en momentos finales impide que muchos de los docentes participen. Incluso se pueden programar jornadas completas donde el estudiante realice un trabajo autónomo y remoto mientras los docentes se reúnen para participar en temas relacionados a la gestión institucional. Asimismo, las decisiones institucionales normalmente se toman a inicios y al finalizar el año, o cuando el docente está de vacaciones. Esto podría cambiar si se consideran reuniones bimestrales o trimestrales donde se evalúen las decisiones tomadas y así se faciliten la posterior toma de decisiones. Para esto, se necesita el establecimiento de políticas educativas que normalicen dichos tiempos de participación.
6. Que, en cuanto al constante cambio de personal directivo, los organismos gubernamentales deben establecer políticas que eviten que gestiones exitosas en una escuela sean efímeras, pues esto puede provocar que los resultados positivos que se lograron durante ellas queden olvidados. Por otro lado, también se debe evaluar constantemente al personal directivo para identificar prácticas inadecuadas que limiten la participación de los docentes.
7. Que se lleven a cabo investigaciones con grupos muestrales más amplios y de distintas áreas, para que la participación docente sea estudiada en comparación con otros grupos y se determine alguna diferenciación en la misma. Además, en estas futuras investigaciones se podría llevar a cabo un análisis documental a profundidad que explore las fuentes que determinan los mecanismos de participación de cada grupo docente y corrobore cómo se reflejan en la práctica.

8. Finalmente, que se profundice la investigación sobre temas de participación docente, sobre todo en aspectos relacionados a su desenvolvimiento en otros ámbitos de la gestión escolar (administrativa, comunitaria o pedagógica). También se puede profundizar el rol que cumplen otros actores educativos, tales como los estudiantes, en asuntos relacionados a la toma de decisiones. Además, se recomienda llevar a cabo investigaciones que comparen el nivel de participación de los docentes de escuela pública con aquellos que laboran en escuelas privadas para determinar el impacto de dicho desenvolvimiento en sus organizaciones.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, C., Valenti, G. y Aguiñaga, E. (2017) Gestión institucional, involucramiento docente y de padres de familia en escuela públicas de México. *Calidad en la Educación*, (46), 53-95. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n46/0718-4565-caledu-46-00053.pdf>
- Aguayo, A. (2015). *Sentidos de la participación docente en espacios de encuentro formales e informales en la escuela: un análisis del discurso de docentes de enseñanza media en dos escuelas municipales de la región metropolitana (tesis de posgrado)*. Universidad de Chile, Santiago, Chile. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/142137/Tesis%20Andrea%20Aguayo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ahern, K., Ferris, G., Hochwarter, W., Douglas, C., y Ammeter, A. (2004). Leader political skill and team performance. *Journal of Management*, 30(3), 309-327. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.jm.2003.01.004>
- Alvarado, O. (2006). *Gestión educativa, enfoques y procesos*. Lima: Fondo de Desarrollo.
- Álvarez, N. (1997). Dirigir las negociaciones, una necesidad imperiosa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15), 141-157. Recuperado de <https://doi.org/10.35362/rie1501125>
- Álvarez, C. y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-13. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4282768>
- Anglas, A. (2007). *Un modelo de organización y gestión escolar, desde la perspectiva de los actores: caso de un colegio Fe y Alegría de Lima* (Tesis de posgrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Arraiz, G. (2014). Teoría fundamentada en los datos: un ejemplo de investigación cualitativa aplicada a una experiencia educativa virtualizada en el área de Matemática. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (41), 19-29. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194229980003.pdf>
- Arzola, D. (2014). La distancia entre el discurso de la participación y las prácticas participativas en los centros de educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 511-535. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5309982>
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 409-430. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321909008>
- Azzerboni, D. y Harf, R. (2003). *Conduciendo la escuela. Manual de gestión directiva y evaluación institucional*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Bademo, Y. y Tefera, B. (2016). Assessing the desired and actual levels of teachers' participation in decision-making in secondary schools of Ethiopia. *Academic Journals*, 11(13), 1236-1242. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1106200.pdf>
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.

- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Organización de Estados Iberoamericanos*, (15), 13-52. Recuperado de <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie1501120>
- Barrientos, C., Silva, P. y Antúnez, S. (2016). Competencias directivas para promover la participación: familias en las escuelas básicas. *Educación*, 3(49), 45-62. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201602.003>
- Baş, G. y Şentürk, C. (2019). Teachers' Voice: Teacher Participation in Curriculum Development Process. *Inquiry in Education*, 11(1), 1-31. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1217322.pdf>
- Batallán, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 679-704. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001906.pdf>
- Bernal, J. (2004). La micropolítica: Un sentimiento. *Organización y Gestión Educativa*, (4), 11-16. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/39208960_La_micropolitica_un_sentimiento
- Bisquerra, R. (1989). Métodos de investigación educativa: Guía práctica. *CEAC*, (1), 55-69. Recuperado de <http://dip.una.edu.ve/mead/metodologia1/Lecturas/bisquerra2.pdf>
- Björk, L. y Blase, J. (2009). The micropolitics of school district decentralization. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(3), 195-208. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s11092-009-9078-y>
- Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(2), 1-15. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART2.pdf>
- Botero, C. (2009). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(2), 1-11. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2811Botero.pdf>
- Bretones, A. (1996). *Concepciones y prácticas de participación en el aula según los estudiantes de Magisterio (Tesis de posgrado)*. Universidad Complutense de Madrid, España.
- Brosky, D. (2011). Micropolitics in the School: Teacher Leader's Use of Political Skill and Influence Tactics. *The International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(1), 1-11. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ972880.pdf>
- Caffyn, R. (2010). Enabling long-term effective school leadership: nine ways to understand and utilise micropolitics in international schools. *International Schools Journal*, 19(2), 50-59. Recuperado de <http://eds.a.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=86f1ec1f-be62-427e-8ecc-bbc204bdd2be%40pdc-v-sessmgr06>
- Calderón, L. (2012). La dinámica participativa en las actas de reuniones del CONEI. *Educación*, 21(41), 41-62. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2898/2825>

- Cánovas, J. (2013). Participación educativa y mediación escolar: Una nueva concepción en la escuela del siglo XXI. *Aposta*, (59), 1-28. Recuperado de <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/jfcanovas2.pdf>
- Carmona, O. (2015). Gestión de los conflictos laborales en los centros educativos de educación secundaria desde la normativa vigente. *Gestión de la Educación*, 5 (2), 69-97. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15517/rge.v5i2.19943>
- Carranza, A. (2005). Escuela y gestión educativa. *Páginas*, (5),87-104. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/15052/14988>
- Carriego, B. (2010). La Participación de las Familias: Injerencia en la Gestión y el Apoyo al Aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 51-67. Recuperado de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4743/5177>
- Casassus, J. (2002). Problemas de la Gestión Educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. *Em Aberto*, 19(75), 49-69. Recuperado de <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2570/2308>
- Chacón, L. (2014). Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad. *Omnia*, 20(2), 150-161. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/737/73735396006.pdf>
- Cerdas, V., Torres, N., García, J. y Fallas, M. (2017). Análisis de la gestión administrativa de centros educativos costarricenses: Percepción del colectivo docente y la dirección. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(2), 95-122. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/10101/12286>
- Chuye, Y. (2007). *Participación de los actores de la institución educativa en la gestión del cambio: el caso de una escuela pública de Lima (tesis de posgrado)*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Contreras, B. (2005). *Micropolítica escolar: estilo de liderazgo de una directora y participación de docentes y alumnos en la gestión escolar: estudio de caso en un centro educativo de nivel secundaria de Lima Norte (Tesis de posgrado)*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Contreras, B. (2009). Liderazgo directivo en la gestión escolar desde el enfoque político de la escuela. *Educación*, 18(34), 55-72. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1680/1622>
- Coronel, J. (1999). *Organizaciones escolares: nuevas propuestas de análisis e investigación*. España: Universidad de Huelva.
- Coronel, J. y Fernández, M. (2002). Is there a way out? A critical analysis of participation, leadership and management in Spanish schools. *International Journal of Leadership in Education*, 5(4), 303-322. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/13603120210151095>
- Da'as, R. (2020). School principals' skills and teacher absenteeism during Israeli educational reform: Exploring the mediating role of participation in decision-making, trust and job satisfaction. *Journal of Educational Change*,

1-32. Recuperado de <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1007/s10833-020-09385-0>

- Dalla, M. (2016). *Ética en la investigación en gestión: relevancia, principios y lineamientos para su aplicación*. Lima: Vicerrectorado de Investigación, Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/54912/Cuaderno%20de%20Trabajo%20V4%20VF.pdf?sequence=8&isAllowed=y>
- De Cruz, G. y Matus, D. (2017). Participación escolar e inclusión educativa: Un estudio de caso de experiencias con estudiantes de secundaria alta. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(102). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2979>
- Díaz Barriga, F. y Barrón, C. (2017). El papel de los actores y los procesos de gestión en la concreción de un proyecto curricular. *COMIE*, 1-11. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0151.pdf>
- Elera, R. (2010). *Gestión institucional y su relación con la calidad del servicio en una institución educativa pública de Callao* (tesis de posgrado). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1149>
- Farfán, A., Mero, O. y Sáenz, J. (2016). Consideraciones generales acerca de la gestión educativa. *Dominio de las Ciencias*, 2(4), 179-190. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802875>
- Flessa, J. (2009). Educational Micropolitics and Distributed Leadership. *Peabody Journal of Education*, 84(3), 331-349. Recuperado de <https://www-jstor-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/stable/25594848>
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Furguerle, J., Pacheco, J., Hernández, A. y Bastidas, G. (2016). Estrategias gerenciales en la educación básica y participación de madres y padres. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-20. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.1>
- Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, (23), 187-210. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis_5.pdf
- García, F., Juárez, S. y Salgado, L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana Educación Superior*, (2), 206-216. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v37n2/rces16218.pdf>
- García, N. y Varón, M. (2016). *Estrategias de Gestión Educativa para fortalecer la participación docente en el Sistema de Gestión de Calidad del Colegio Paulo VI IED* (tesis de posgrado). Universidad Libre de Colombia, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/9751>
- González, M. (1997). La micropolítica escolar. Algunas acotaciones. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(2), 45-54. Recuperado de [http://www.ugr.es/~recfpro/Profesorado_1\(2\)_45-54.pdf](http://www.ugr.es/~recfpro/Profesorado_1(2)_45-54.pdf)

- González, M. (1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación*, (316), 215-239. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:fe1725b2-21f3-4b1b-bf0a-f8592de5e276/re3161200464-pdf.pdf>
- González, M. (2003). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *Estudios sobre Educación*, (5), 61-83. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=765914>
- Graffe, G. (2002). Gestión educativa para la transformación de la escuela. *Revista de Pedagogía*, 23(68), 495-517. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000300007
- Hammer, D. y Wildavsky, A. (1990). La entrevista semi-estructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa. *Historia y Fuente Oral*, (4), 23-61. Recuperado de <https://www-istor-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/stable/27753290>
- Kairiené, A. (2018). Toward a Broader Understanding: A Formal Concept Analysis of the Micropolitics of a School. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 40, 127-141. Recuperado de <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2018.0.11892>
- Keranen, N. & Encinas, F. (2014). Teacher Collaboration Praxis: Conflicts, Borders, and Ideologies from a Micropolitical Perspective. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 16(2), 37-47. Recuperado de <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.15446/profile.v16n2.39994>
- León, A. (2005). El trabajo colegiado en las escuelas de educación básica. *Educare*, (2), 19-21. Recuperado de <https://saravia.wordpress.com/2014/12/23/el-trabajo-colegiado-en-las-escuelas-de-educacion-basica-una-aproximacion-desde-la-perspectiva-de-la-gestion-y-la-formacion-continua-de-los-docentes/>
- Lusquiños, C. (2005). Gestión educativa: Conceptualización y diferenciación de la organización y la administración clásicas. *Revistas Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (5), 69-85, Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pqn/article/view/15051>
- Medina, I., Trasfi, M., Armenteros, M. y Reyna, G. (2015). Relación entre cultura – liderazgo: evidencias en una institución de educación superior. *Revista Internacional Administración & Finanzas*, 8(4), 77-91. Recuperado de https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2501599
- Melo, N. (2014). La participación efectiva de docentes y directivos docentes de instituciones educativas en la gestión integral del sistema educativo de Bogotá. *Signos*, (2), 25-36. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6726347.pdftesis>
- Minedu (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente*. Lima: Ministerio de Educación.
- Minedu (2014). *Marco del Buen Desempeño Directivo*. Lima: Ministerio de Educación.
- Minedu (2019). *Norma que regula los instrumentos de gestión de las instituciones educativas y programas de educación básica*. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de

https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/286165/RVM_N_011-2019-MINEDU.pdf

- Montes, U. (2018). *La participación docente en la elaboración del proyecto curricular institucional de una institución educativa parroquial del distrito de Breña* (tesis de posgrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/12589>
- Mora, D. (2009). Objeto e importancia de la gestión educativa. *Revista Integra Educativa*, 2(3), 7-12. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1997-40432009000300001&script=sci_arttext
- Moraes, J., Viana, M., Batista, B. y Holanda, S. (2020). Organizational Practices in High Performance Public Schools in Brazil. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 5-25. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=141486401&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Morales, M. (2014). Análisis de la implementación del Programa Acompañante Alumno desde la perspectiva micropolítica. Facultad de Ciencias Humanas, Sede General Pico. UNLPam (2005-2010). *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11(11), 189-223. Recuperado de <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.19137/els-2014-111111>
- Muñoz, D. y Sánchez, A. (2020) “La participación de los docentes del área de Comunicación en la gestión escolar: una mirada desde la micropolítica escolar. *Revista de Educación*, (21), 167-182. Recuperado de http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4503/4544
- Muñoz, G. (2011). La democracia y la participación en la escuela: ¿cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar? *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(19), 107-129. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243120126006.pdf>
- Obando, G. (2008). La participación docente en la toma de decisiones desde la visión micropolítica. *Educación*, 17(32), 87-108. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1804/1744>
- Pasek, E., Ávila, N. y Matos, Y. (2015). Concepciones sobre participación social que poseen los actores educativos y sus implicaciones. *Paradigma*, 36(2), 99-121. Recuperado de <http://ve.scielo.org/pdf/pdg/v36n2/art06.pdf>
- Pérez, L. y Ochoa, A. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 179-207. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n72/1405-6666-rmie-22-72-00179.pdf>
- Pincheira, L. (2010). La participación educativa de padre, madre y/o apoderado en el centro educativo mito o realidad. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 9(17), 107-114. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243116388006>
- Piot, L. y Kelchtermans, G. (2016). The micropolitics of distributed leadership: Four case studies of school federations. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(4), 632–649. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1741143214559224>

- Quintana, Y. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y Educadores*, 21(2), 259-294. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v21n2/0123-1294-eded-21-02-00259.pdf>
- Revilla, D. (2004). La evaluación institucional: una estrategia válida para la gestión escolar. *Educación*, 13(24), 65-100. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/10562/11033>
- Rico, A. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia*, 12(1), 55-70. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5377716>
- Rodríguez, D. (2006). Dimensión institucional, cultural y micropolítica: claves para entender las organizaciones educativas. *REIFOP*, 9(1), 1-14. Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224455129.pdf
- Rodríguez, 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 de posgrado)*. Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Rodríguez, E. (2017). Micropolítica escolar y el liderazgo directivo en la escuela. *Revista Educación*, 41(1), 1-14. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21407>
- Rodríguez-Campos, L. (2012). Stakeholder Involvement in Evaluation: Three Decades of the American Journal of Evaluation. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 8(17), 57-79. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/a7c2/0d57b797fba49119bdaabdbb65c6d5d68bb0.pdf>
- Salazar, Y. y Usco, R. (2015). *Factores que influyen en la participación de los docentes para elaborar el PCI de una institución educativa pública del nivel primario de Lima (Tesis de posgrado)*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Saldarriaga, R. (2015). *Participación docente en el diseño del Proyecto Curricular Institucional de una Institución Educativa Pública de San Juan de Lurigancho (Tesis de posgrado)*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Salo, P. (2008). Decision-making as a Struggle and a Play: On Alternative Rationalities in Schools as Organizations. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(4), 495-510. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1741143208095790>
- San Fabián, J. (1997). *La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar*. Ministerio de Educación y Cultura, Madrid.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/155/15530561008.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. México: SEB-DGDGIE-PEC.

- Seto, C. (2019). Impact of Teachers' Participation in Networked Learning Community on Classroom Practices. In G. Hine, S. Blackley, & A. Cooke (Eds.). *Mathematics Education Research*, 652-659. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED604306.pdf>
- Sharma, T. (2008). Structures and Mechanisms of Community Participation in School Management. *Journal of Education and Research*, 1(1), 72-85. Recuperado de <https://www.nepjol.info/index.php/JER/article/view/7954>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Struyve, C., Meredith, C. y Gielen, S. (2014). Who am I and where do I belong? The perception and evaluation of teacher leaders concerning teacher leadership practices and micropolitics in schools. *Journal of Educational Change*, 15(2), 203-230. Recuperado de <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1007/s10833-013-9226-5>
- Tamariz, J. (2013). *Participación de los padres de Familia en la Gestión Educativa Institucional (Tesis de posgrado)*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Thomson, A. y Sparkes, A. (2020). The micropolitics of being a head of physical education in a secondary school: insights from an ethnographic study. *Sport, Education and Society*, 25(7), 815-828. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1666813>
- Unesco (2011). *Manual de Gestión para Directores de Instituciones Educativas*. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219162_spa
- Vásquez, A., Cerecedo M. y Topete, C. (2017). Gestión institucional educativa: la regionalización educativa en Yucatán. *Gestión y Estrategia*, (51), 33-48. Recuperado de <http://gestionyestrategia.azc.uam.mx/index.php/rqe/article/download/612/560>
- Vicerrectorado de Investigación (2020). *Consideraciones éticas sobre la investigación con personas en el contexto actual* [Comunicado]. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://files.pucp.edu.pe/dci/comunicados/files/26/0/26095.html>
- Webb, T. (2008). Re-mapping power in educational micropolitics. *Critical Studies in Education*, 49(2), 127-142. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/17508480802040183>
- Yin, R. (2012). *Case study methods*. En H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, y K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (p. 141-155). American Psychological Association. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/13620-009>

ANEXOS

ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título de la investigación: “La participación de los docentes del área de Comunicación en la gestión institucional de una escuela pública de San Martín de Porres”.

Problema: ¿Cómo participan los docentes del área de Comunicación del nivel de educación secundaria en la gestión institucional de una escuela pública del distrito de San Martín de Porres?

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	TÉCNICA: INSTRUMENTO / FUENTE DE INFORMACIÓN	
Analizar la participación docente del área de Comunicación del nivel de educación secundaria en la gestión institucional de una escuela pública de San Martín de Porres.	Describir las formas de participación de los docentes de Comunicación en la gestión institucional.	Formas de participación	Según el mecanismo de participación	Observación: Guía de observación / Reuniones docentes	
			Según el involucramiento de los docentes		
	Identificar las dinámicas de participación utilizadas por los docentes de Comunicación.	Dinámicas de participación	Estrategias de participación		Entrevista: Guía de preguntas semiestructurada / docentes del área de Comunicación
			Grupos de interés		
			Espacios de participación		
	Describir los factores que condicionan la participación del docente del área de Comunicación en la gestión institucional.	Factores condicionantes de la participación	Factores externos al docente	Entrevista: Guía de preguntas semiestructurada / docentes del área de Comunicación	
Factores internos del docente					

ANEXO 02: GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Objetivo del instrumento: Obtener información sobre las dinámicas y los factores de participación de los docentes de Comunicación a partir de su propia experiencia.

Categoría 2: Dinámicas de participación

Código del docente: _____ Hora: _____ Fecha: _____
Subcategoría 1: Estrategias de participación
Pregunta 1: ¿En qué tipos de decisiones es usted tomado en cuenta? ¿Cómo es la dinámica de participación que usted sigue? Respuesta del entrevistado:
Pregunta 2: ¿Qué hace usted cuando no es convocado o tomado en cuenta en los procesos de toma de decisiones? Respuesta del entrevistado:
Pregunta 3: ¿De qué otra manera participa en las decisiones institucional más allá de los canales establecidos por la institución? Respuesta del entrevistado:
Subcategoría 2: Grupos de interés
Pregunta 1: ¿Cuáles son sus intereses al participar en la gestión institucional de su escuela? Respuesta del entrevistado:
Pregunta 2: ¿Considera que el área de Comunicación es un grupo que comparte sus mismos intereses? ¿Por qué? Respuesta del entrevistado:
Pregunta 3: ¿Existen grupos de interés distintos a los suyos que afectan la toma de decisiones institucionales? ¿Podría describirlos? Respuesta del entrevistado:

Pregunta 4: ¿Los grupos de interés instauran alianzas estratégicas antes de la toma de decisiones? ¿Cómo se llevan a cabo estas alianzas?
Respuesta del entrevistado:

Subcategoría 3: Espacios de participación

Pregunta 1: ¿Qué medios o espacios son utilizados para participar en la toma de decisiones?
Respuesta del entrevistado:

Pregunta 2: ¿Existen otros espacios que son los espacios utilizados para planificar su participación? ¿Cómo son estos espacios?
Respuesta del entrevistado:

CATEGORÍA 3: Factores condicionantes de la participación

Código del docente: _____

Hora: _____ Fecha: _____

Subcategoría 1: Externos al docente

Pregunta 1: ¿Considera que existen factores que imposibilitan o dificultan su participación o la de sus colegas en la escuela? ¿Cuáles son?
Respuesta del entrevistado:

Pregunta 2: ¿El personal jerárquico o directivo fomenta la participación de los docentes de su área en la toma de decisiones? ¿Cómo lo fomentan?
Respuesta del entrevistado:

Subcategoría 2: Internas al docente

Pregunta 1: ¿Se siente en la capacidad de participar en la toma de decisiones de su escuela? ¿Por qué?
Respuesta del entrevistado:

Pregunta 2: ¿En qué ámbitos de la gestión institucional no se siente motivado a participar? ¿Por qué?
Respuesta del entrevistado:



ANEXO 03: GUÍA DE OBSERVACIÓN

Objetivo del instrumento: Recoger información sobre la forma en que participa el docente del área de Comunicación en la toma de decisiones institucionales.

Categoría 1: Formas de participación docente

Tipo de reunión:				
Personal a cargo:				
Puntos de agenda:				
Subcategoría 1: Según aspectos procedimentales				
N°	ÍTEMS	SÍ	NO	DESCRIPCIÓN
1.	¿Hay un momento determinado para la participación de los docentes?			
2.	¿Son los docentes los que formulan propuestas?			
3.	¿Existe un espacio para la deliberación antes de la toma de decisiones?			
4.	¿Son los docentes los que deciden qué propuesta aprobar?			
5.	¿Hubo participación representativa o individual?			
Subcategoría 2: Según el involucramiento de los docentes				
6.	¿Participaron todos los docentes presentes del área de Comunicación?			
7.	¿Hubo intervenciones de parte de los			

	docentes de Comunicación durante la deliberación antes de la toma de decisiones?			
8.	¿Los docentes de Comunicación sustentaron propuestas propias?			
9.	¿Los docentes de Comunicación opinaron en relación a otra propuesta distinta a la suya?			
10.	¿Los docentes de Comunicación participaron activamente?			

ANEXO 04: FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Denis Daniel Muñoz Ponce, estudiante de la Maestría en Educación, de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es *analizar la participación docente del área de Comunicación del nivel de educación secundaria en la gestión institucional de su escuela*.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá participar de una entrevista en relación a su participación en los procesos de gestión de su escuela y se observará su participación en los espacios habilitados por la institución. La entrevista le tomará aproximadamente 50 minutos de su tiempo. Lo que usted responda en su entrevista será registrado en audio, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Su información personal, así como sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, los archivos de audio de las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas que contiene la guía de entrevista semiestructurada le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Denis Daniel Muñoz Ponce. He sido informado(a) de que la meta de este estudio es *analizar la participación docente del área de Comunicación del nivel de educación secundaria en la gestión institucional de mi escuela*. Me han indicado también que tendré que realizar una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 50 minutos y será observada mi participación solamente por el investigador antes mencionado.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Denis Daniel Muñoz Ponce al teléfono 958994967.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar a Denis Daniel Muñoz Ponce al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante
(en letras de imprenta)

Firma del Participante

Fecha