

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



**La gestión orientada hacia la Mejora Educativa en una
Institución Privada Alternativa durante tiempos de
pandemia**

Tesis para optar el grado académico de Magíster en
Educación con mención en Gestión de la Educación que
presenta:

Alvaro Paolo Leon Soria

Asesor:

Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya

San Miguel, 2022

Informe de Similitud

Yo, Alex Sánchez Huarcaya, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado “La gestión orientada hacia la Mejora Educativa en una Institución Privada Alternativa durante tiempos de pandemia”, del autor Alvaro Paolo Leon Soria dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 13%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el 24/04/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 2 de junio 2023

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Sánchez Huarcaya Alex	
DNI: 09908627	Firma: 
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3902-5902	

RESUMEN:

La presente investigación se asienta sobre la búsqueda por comprender la Mejora Educativa desde la gestión organizacional de una institución privada durante tiempos de pandemia, específicamente durante el año 2021 a partir del diagnóstico de la situación a través de las percepciones del equipo directivo de la misma conformado por un director y tres coordinadores académicos. Nuestro objetivo general es analizar cómo se realiza una gestión orientada hacia la Mejora Educativa de una Institución Privada Alternativa durante tiempos de pandemia mientras que nuestros objetivos específicos radican en describir las estrategias de planificación y prácticas de ejecución vinculadas a la gestión orientada hacia la Mejora Educativa de una Institución Privada Alternativa durante tiempos de pandemia. Esta investigación se configura como un estudio cualitativo de tipo empírico. En tal sentido, se utilizó el método de estudio de caso de manera instrumental con la finalidad de abordar nuestro problema desde una realidad específica, es decir, a partir de las percepciones del equipo directivo de una institución privada alternativa de educación básica en el distrito de Carabayllo en Lima. Esta institución se particulariza por ser la única en dicho distrito que posee un estudio en torno a la eficacia educativa que concluye que es una institución educativa eficaz y por contar con una división por niveles distinta a la convencional. El instrumento empleado para la realización de esta investigación fue la guía de entrevista semiestructurada. La información recogida se analizó a partir del uso de matrices y bajo la técnica del open-coding. Entre los resultados más resaltantes se evidencia que tanto el proceso de planificación durante el 2021 como las prácticas que se ejecutaron durante dicho año estuvieron vinculados a la Mejora Educativa en relación a elementos que se clasifican dentro de los factores de Aprendizaje Organizacional, Seguimiento y Evaluación y Buen Liderazgo.

PALABRAS CLAVE:

Mejora Educativa, Gestión Educativa, Aprendizaje Organizacional, Seguimiento y Evaluación, Buen Liderazgo.

ABSTRACT:

This research is based on the search to understand Educational Improvement from the organizational management of a private institution during times of pandemic, specifically during the year 2021. This beginning with the diagnosis of the situation through the perceptions of the institution's educational management team conformed by the principal and three academic coordinators. Our general objective is to analyze how a management oriented towards the Educational Improvement of an Alternative Private Institution is carried out during times of pandemic, while our specific objectives lie in describing the planning strategies and execution practices linked to the management oriented towards the Educational Improvement of an Alternative Private Institution during times of pandemic. This research is configured as a qualitative study of an empirical type. In this sense, the case study method was used instrumentally in order to address our problem from a specific reality, that is, from the perceptions of the management team of an alternative private institution of basic education in the district of Carabayllo in Lima. This institution stands out for being the only one in that district that has a study on educational effectiveness that concludes that it is an effective educational institution and for having a division by levels other than the conventional one. The instrument used to carry out this research was the semi-structured interview guide. The information collected was analyzed from the use of matrices and under the open-coding technique. Among the most outstanding results, it is evident that both the planning process during 2021 and the practices that were carried out during that year were linked to Educational Improvement in relation to elements that are classified within the factors of Organizational Learning, Monitoring and Evaluation and good leadership

KEYWORDS:

Educational Improvement, Educational Management, Organizational Learning, Monitoring and Evaluation, Good Leadership.

ÍNDICE:

INTRODUCCIÓN	8
PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL.....	11
Capítulo 1: La Eficacia Educativa como insumo para la Mejora.....	11
1.1. Aspectos claves de la Eficacia Educativa	11
1.1.1. Elementos de la Eficacia Educativa	12
1.1.2. Factores de la Eficacia Educativa.....	14
1.2. Importancia de la Eficacia Educativa	16
1.3. Relación entre la Eficacia y la Mejora Educativa.....	19
Capítulo 2: La Mejora Educativa como nuevo paradigma en la educación	24
2.1. Comprendiendo el paradigma de mejora educativa	24
2.2. Elementos de la Mejora Educativa	29
2.2.1. Seguimiento y evaluación.....	30
2.2.2. Aprendizaje organizativo	32
2.2.3. Buen Liderazgo del director.....	34
2.3. Importancia de la Mejora Educativa	37
2.4. La Mejora en el ámbito de la Gestión Educativa.....	40
SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO	45
Capítulo 1: Metodología de a Investigación	45
1.1. Problema de Investigación.....	45
1.2. Enfoque Cualitativo	47
1.3. Método: Estudio de Caso	48
1.4. Contexto de la unidad de análisis.....	50
1.5. Objetivos de la Investigación	52
Capítulo 2: Proceso Práctico de la Investigación	53
2.1. Categorías de Estudio	53
2.2. Naturaleza de los Entrevistados.....	54
2.3. Técnica e Instrumentos: Diseño, Validación y Aplicación.....	55

2.3.1. Diseño.....	56
2.3.2. Validación.....	57
2.3.3. Aplicación.....	61
2.4. Proceso de Análisis de la Información	62
2.5. Principios éticos de la Investigación	63
TERCERA PARTE: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	65
Capítulo 1: Estrategias de Planificación Vinculadas a la Mejora Educativa	65
1.1. Sobre la adaptación inicial de actividades en el año 2021	65
1.2. Sobre la planificación de nuevos roles y la delimitación de recursos digitales en el año 2021.....	69
1.3. Sobre las reuniones planificadas y la asignación de funciones nuevas en el acompañamiento a los alumnos en el año 2021	72
1.4. Sobre la sistematización, calendarización y comunicación del acompañamiento docente en el año 2021	75
1.5. Sobre la planificación de la evaluación institucional en el año 2021.....	79
1.6. Sobre la planificación de mecanismos de participación docente en función a la democracia y flexibilidad en el año 2021.....	83
Capítulo 2: Prácticas de Ejecución Vinculadas a la Mejora Educativa.....	87
2.1. Sobre la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje del año 2021	87
2.2. Sobre el proceso de retroalimentación, la reformulación de roles y las capacitaciones no planificadas durante el año 2021	91
2.3. Sobre las reuniones no planificadas y el trabajo colaborativo con los padres de familia durante el año 2021	95
2.4. Sobre priorización en el proceso de acompañamiento, la sensibilización y el componente emocional docente durante el año 2021	98
2.5. Sobre la empatía y valoración del trabajo docente y el refuerzo del consenso durante el año 2021	102
2.6. Sobre la relación entre las Estrategias de Planificación y las Prácticas de Ejecución en el año 2021	108

CONCLUSIONES.....	111
RECOMENDACIONES.....	114
REFERENCIAS.....	116
ANEXOS... ..	132

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

- **Tablas:**

Tabla 1.	Factores de Eficacia Educativa.....	15
Tabla 2.	Aspectos para el logro de la Eficacia a contemplar en el contexto peruano.....	18
Tabla 3.	Caracterización de los entrevistados	54
Tabla 4.	Caracterización del entrevistado – Prueba Piloto	57
Tabla 5.	Caracterización de los expertos.....	58
Tabla 6.	Validación	59

- **Figuras**

Figura 1.	Relación entre la Eficacia y la Mejora Educativa	21
Figura 2.	Aspectos Clave del Paradigma de la Mejora Educativa	28
Figura 3.	Elementos de la Mejora Educativa.....	36
Figura 4.	La Mejora en el ámbito de la gestión educativa.....	43
Figura 5	La forma cómo se presenta el Aprendizaje organizacional en las Estrategias de Planificación.....	72
Figura 6.	El Seguimiento en las Estrategias de Planificación.....	78
Figura 7.	La Evaluación Institucional en las Estrategias de Planificación.....	82
Figura 8.	El Buen Liderazgo en las Estrategias de Planificación	86
Figura 9.	El Aprendizaje organizacional en las Prácticas de Ejecución.....	95
Figura 10.	El Seguimiento de alumnos y docentes en las Prácticas de Ejecución	102
Figura 11.	El Liderazgo en las Prácticas de Ejecución	105
Figura 12.	La relación entre las Estrategias de Planificación y las Prácticas de Ejecución	110

INTRODUCCIÓN

En el año 2020, se desató una crisis sanitaria debido a la aparición de la COVID-19, lo cual impulsó a las instituciones educativas a encontrar nuevas formas de hacer frente al nuevo escenario formativo y a las necesidades que se gestaron durante dicho contexto espacio temporal (Hurtado, 2020). Esto, debido a que, siguiendo a la UNESCO (2020), aproximadamente 849 millones de alumnos dejaron de asistir presencialmente a sus centros de enseñanza ya que en 113 países se cerraron, en su totalidad, a los centros educativos. Estas, en consecuencia, tuvieron la necesidad de realizar nuevas prácticas para conseguir la eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje como el uso de tecnologías para lograr una plena interacción y para lograr mejorar la enseñanza tradicional (Feldman, 2021).

Algunas de estas últimas implicaron, como bien sostienen Martínez et al. (2017), la diversificación de escenarios educativos para favorecer las conexiones entre los agentes y establecer relaciones que permitan optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones. Por ello, el tema de nuestra investigación es La Mejora Educativa, la cual busca conocer el porqué del cambio teniendo como base los insumos que le brinda la Eficacia Educativa por lo cual la capacidad de mejora de la escuela se configura como el conjunto de condiciones que permiten el aprendizaje de los actores del centro y que proporcionan un medio para acciones estratégicas (Hallinger y Heck, 2016).

Sobre esto, como afirman Blanco (2009) y Murillo (2011), debemos destacar que la Mejora Educativa es un proceso cíclico, es decir, implica el necesario conocimiento de los factores que las hacen eficaces en un contexto espacio-temporal específico. La Mejora Educativa ha sido abordada en algunos estudios en el contexto internacional; no obstante, a nivel nacional existe un déficit de estudios sobre dicha temática en el contexto de la educación básica y, además, no existe ningún estudio sobre dicha temática en tiempos de pandemia. Por ello, nuestra investigación busca contribuir a un mayor conocimiento sobre las estrategias y prácticas vinculadas a la gestión que permitieron la Mejora Educativa en el contexto de pandemia.

Para ello, nuestra investigación se orientó a analizar las percepciones del equipo directivo, conformado por un director y tres coordinadores académicos para responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se realiza una gestión orientada hacia la Mejora Educativa una Institución de Educación Básica Alternativa de Carabayllo en tiempos de pandemia? Esta pregunta nos permitirá analizar las prácticas de ejecución y estrategias de planificación vinculadas con dicho menester en el marco de la Mejora Educativa.

Para el desarrollo de la investigación, en tal sentido, se planteó como objetivo general es analizar cómo se realiza una gestión orientada hacia la Mejora Educativa de una Institución Privada Alternativa durante tiempos de pandemia mientras que nuestros objetivos específicos radican en (1) describir las estrategias de planificación vinculadas a la gestión orientada hacia la Mejora Educativa de una Institución Privada Alternativa durante tiempos de pandemia y (2) describir las prácticas de ejecución vinculadas a la mejora educativa de una Institución de Educación Básica Alternativa de Carabayllo en tiempos de pandemia. Por ello, la presente investigación se configuró a modo de un estudio cualitativo de tipo empírico y se utilizó el método de estudio de caso con el fin de abordar nuestro problema desde una realidad específica.

Así, nuestra investigación permitirá conocer de qué manera se realizó una gestión orientada bajo los presupuestos de la Mejora Educativa, respondiendo así a las necesidades de las instituciones de educación básica en función a la búsqueda por optimizar la eficacia de sus procesos pedagógicos y, consecuentemente, lograr así involucrar a más escuelas en el movimiento de la Mejora Educativa para garantizar el

aprendizaje integral de los alumnos peruanos. En tal sentido, nuestra investigación se inscribe en el marco de la Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación y constituye un aporte a la línea de investigación denominada como Organizaciones Educativas, perteneciente al eje de la Eficacia Educativa y al subeje de la Eficacia a la Mejora Educativa.

Para esto, la presente investigación se encuentra dividida en tres partes. La primera parte corresponde al marco conceptual y se divide en dos capítulos. El primero parte desde la delimitación del concepto de la Eficacia Educativa como insumo para la Mejora, así como sus aspectos claves, elementos, factores, importancia y la relación entre la misma con la Mejora. El segundo aborda a la Mejora como nuevo paradigma en la educación a partir de la comprensión de esta última noción y la elucidación de los elementos de la Mejora tales como el Seguimiento y evaluación, el Aprendizaje organizativo y el Buen Liderazgo del director. Esto para abordar la importancia de la Mejora Educativa y vislumbrar su relación con la gestión educativa.

La segunda parte, por otro lado, corresponde al diseño metodológico, y se divide en dos capítulos. En el primero se aborda la metodología de la investigación, es decir, el problema, el enfoque, el método, el contexto y los objetivos de la investigación, mientras que, en el segundo, se aborda el proceso práctico de la investigación, es decir, las categorías de estudio, la naturaleza de los entrevistados, la técnica, así como el diseño, validación y aplicación de los instrumentos. Asimismo, se aborda en este último el proceso de análisis de la información y los principios éticos que guiaron la investigación.

La tercera parte, a su vez, corresponde al análisis e interpretación de los resultados obtenidos y se divide en dos capítulos. El primero se vincula a las Estrategias de Planificación Vinculadas a la Mejora Educativa mientras que el segundo a las Prácticas de Ejecución Vinculadas a la Mejora Educativa. Ambos, vale destacar, se ordenan en función de (1) el Aprendizaje Organizacional, (2) el Seguimiento y la Evaluación y (3) el Buen Liderazgo. Finalmente, la investigación finaliza con la presentación de las conclusiones y recomendaciones a partir de los datos obtenidos.

PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL

CAPÍTULO 1: LA EFICACIA EDUCATIVA COMO INSUMO PARA LA MEJORA

El informe Coleman (1966) concluyó que la escuela no desempeñaba un papel relevante en el rendimiento de los alumnos y ha permitido una serie de debates en torno al movimiento sobre la Eficacia Escolar actualmente. Este movimiento educativo, entonces, surgió a partir de la disyuntiva entre el hecho de que la escuela influye o no en el desempeño de los alumnos. De tal modo, la Eficacia Educativa postula una serie de estudios empíricos que buscan sustentar la relación entre las instituciones educativas y el desempeño de los alumnos.

Así pues, en el presente capítulo se tratará, en primer lugar, sobre los aspectos claves de la Eficacia Educativa tales como los elementos que le son intrínsecos a dicho movimiento, así como los factores que pueden desprenderse de los estudios realizados en dicha línea de investigación. En segundo lugar, trataremos sobre la importancia de la Eficacia Educativa como movimiento de las escuelas para, finalmente, tratar sobre la relación de esta línea de investigación empírica, con la Mejora Educativa, línea de investigación con un carácter más práctico.

1.1. Aspectos clave de la Eficacia Educativa

Según Delgado y Sánchez (2021), las instituciones educativas eficaces son las que se centran en los procesos formativos dentro de una comunidad educativa

particular, lo cual implica una relación intrínseca entre las nociones de eficacia y calidad. Esto, teniendo en cuenta que la calidad educativa, para Vásquez (2013), se constituye como un eje sobre el cual se asientan las diversas situaciones formativas de naturaleza análoga a un juicio de valor. En otros términos, tal como sostiene Delgado (2004) y García et al. (2018), una educación de calidad debe de satisfacer las necesidades básicas de formación planteadas en la sociedad en la que se encuentra por lo cual se contextualiza en un determinado tiempo y lugar.

De tal modo, en el presente apartado, abordaremos los aspectos clave de la Eficacia Educativa, los cuales nos permitirán abordar no solo la importancia de dicha concepción sino también la relación entre esta última con la Mejora Educativa. Por un lado, trataremos sobre la conceptualización de la Eficacia Educativa desde la visión de distintos autores con la finalidad de establecer una correlación entre sus concepciones y formular una definición propia de lo que implica dicha concepción. Por el otro, abordaremos los factores de la Eficacia Educativa con el objetivo de realizar una enumeración y descripción de los mismos con la finalidad de establecer una jerarquización de los mismos.

1.1.1. Elementos de la Eficacia Educativa

En virtud a la importancia de esbozar una definición adecuada para la Eficacia Educativa con la finalidad de reconocer los elementos asociados a la misma, es crucial, en primer lugar, abordar la noción de eficacia para distanciarla de otras nociones similares. Esto, para delimitar cómo es que la eficacia juega un rol determinante en el contexto educativo. En tal sentido, y asentando el concepto de eficacia en el ámbito educativo, autores como Murillo (2011), Murillo y Martínez (2016) y Cobanoglu y Yurek (2018) aseveran que esta última se vincula a la búsqueda por el logro de un objetivo pertinente a través de un proceso activo que involucra acciones para el logro de los mismos en las instituciones educativas.

Así pues, como sostienen Murillo (2003), Blanco (2009) y Carvallo-Pontón (2010), la Eficacia Educativa debe de favorecer el desarrollo de todos los alumnos independientemente a las condiciones contextuales o antecedentes sociales en los que los primeros se encuentran inmersos teniendo como base la noción de equidad.

Por ello, dicha noción se asienta sobre la búsqueda por el logro de objetivos relacionados (1) al buen desempeño de los alumnos y (2) a la búsqueda de equilibrar el aprendizaje de los alumnos superando las desigualdades con las cuales cada uno de estos ingresa a la institución educativa.

En relación con esto último, autores como Gamazo (2018), Granvik (2018) y Murillo (2004), conciben la Eficacia Educativa como un movimiento que garantiza el desarrollo integral de todos los alumnos tomando en cuenta el rendimiento inicial de cada uno de los mismos, así como su historia social, económica y cultural por lo cual, es posible sostener que busca superar las posibles desigualdades en los alumnos para impactar en el éxito académico de los mismos. En síntesis, tal como concluyen Gonzáles, Vázquez y Rodríguez (2013) y Penalva et al. (2013), las instituciones educativas eficaces buscan incrementar y garantizar la calidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de una serie de elementos (como, por ejemplo, trabajo colaborativo, buen liderazgo y el buen clima escolar)

Esto, teniendo en consideración distintas variables relacionadas a las condiciones contextuales de cada una de las instituciones en particular (el nivel de expectativas, la formación de los docentes, los objetivos establecidos, entre otros). Estos elementos se condensan en la definición que esboza Scheerens (2015), según la cual, la Eficacia Educativa refiere a la consecución de objetivos en las instituciones educativas considerando el contexto en el que se encuentran los mismos en tanto que se intenta abordar los aspectos causales inherentes al concepto de eficacia en relación a los efectos de la institución educativa a las condiciones particulares de los alumnos.

La Eficacia Educativa, entonces, puede ser entendida como un movimiento presente en las instituciones educativas que tiene por finalidad la transformación de la institución educativa para la construcción de condiciones que permitan el logro de los aprendizajes de los alumnos superando las condiciones adversas. Asimismo, este movimiento se centra en el cambio educativo como el que legitima la búsqueda de acciones para garantizar el buen desempeño del alumnado ya que, según Carreras (2013) y Delgado y Sánchez (2021), este movimiento se fundamenta en los procesos formativos que acontecen en el interior de la comunidad educativa.

A su vez, Manzano, de la Iglesia, y Balcells (2013), conciben dichos elementos en conjunción al logro de los alumnos en estrecha relación con el concepto de Eficacia Educativa partiendo de la interacción entre el alumno-aula-institución. De tal modo, la delimitación y definición de dichos elementos es crucial para nuestro estudio por el hecho de que, según Ali et al. (2016), la Eficacia Educativa puede ser categorizada en factores internos, externos, inputs, outputs y procesos pertenecientes a la institución educativa por lo cual realizaremos de una categorización de dichos elementos a modo de factores. Así pues, en nuestro siguiente apartado, delimitaremos estos últimos de una manera jerárquica para vislumbrar su relevancia en relación al concepto de Eficacia Educativa.

1.1.2. Factores de la Eficacia Educativa

Sobre los factores de la Eficacia Educativa, debemos destacar que estudiosos como Hopkins et al. (2014), aseveran que este movimiento se asienta sobre investigaciones que brindan evidencia empírica que permite la delimitación de un conjunto de factores relacionados de manera directa con el buen desempeño de los alumnos y con la obtención de objetivos de parte de la institución. Dichos estudios, a su vez, permiten comprobar el hecho de que las instituciones educativas son determinantes en el logro de aprendizajes y la obtención de buenos resultados de parte de los mismos por lo cual es posible afirmar que la relevancia de estos factores radica en el hecho de que permiten garantizar la eficacia de una institución educativa.

Un factor de Eficacia Educativa, según Carvallo-Pontón (2010), es una característica identificada, aislada y comprobada científicamente que le pertenece a una institución educativa denominada como eficaz. No obstante, es necesario tener en cuenta que, tal como argumentan Blanco (2008), (2009) y Miranda (2008), los factores de Eficacia Educativa se vinculan a impactos diferentes en virtud a los nichos socioculturales de una institución educativa en particular. Ahora bien, habiendo delimitado la relación entre el concepto de Eficacia Educativa y los factores vinculados a este, es necesario aclarar que, tal como sostienen Ramberg et al. (2018), los procesos que se dan en el contexto escolar son fundamentalmente relacionales, por ejemplo, entre alumnos y maestros o entre maestros y directivos.

En ese sentido, es necesario contemplar dichas relaciones para el establecimiento de los factores implicados en el logro de la Eficacia Educativa en las instituciones educativas para delimitar los más relevantes en función a los objetivos de nuestro estudio. Por ello, en función a una síntesis de los estudios de Blanco (2008), Murillo (2008, 2011), Mujis et al. (2014), Murillo y Martínez (2016), Hofman et al. (2015) y Delgado y Sánchez (2021) hemos categorizado diez factores de Eficacia Educativa en la siguiente tabla con la finalidad de establecer cómo influye cada uno en el proceso de enseñanza y aprendizaje y delimitar cuáles se relacionan de una manera más intrínseca a la gestión educativa.

Tabla 1. Factores de Eficacia Educativa

Factor de Eficacia Educativa	Descripción
Clima escolar	Refiere al establecimiento de un ambiente propicio para que se gesten relaciones positivas entre los actores del proceso de enseñanza aprendizaje.
Organización del aula	Refiere al buen manejo (1) de las actividades en el aula y (2) del orden de los insumos dentro de la misma.
Calidad curricular	Refiere a la búsqueda por el asegurar la calidad en el proceso de formación integral de los alumnos contemplando sus diversidades.
Recursos educativos	Refiere a la adquisición, renovación y mantenimiento de recursos materiales.
Cultura escolar positiva	Refiere a las políticas de la institución en torno a las diversas condiciones contextuales con las que ingresan los alumnos.
Buen liderazgo educativo	Refiere a la búsqueda por garantizar una buena atención al proceso de enseñanza y aprendizaje desde la experiencia y buenas prácticas del director.
Trabajo docente colaborativo	Refiere al establecimiento de metas claras, consensuadas y compartidas por la comunidad escolar, así como el trabajo conjunto para alcanzarlas.
Altas expectativas	Refiere a las expectativas que tienen (1) los docentes sobre la performance de los alumnos, (2) los directivos sobre el desempeño docente y (3) los padres de familia sobre la institución educativa.
Seguimiento y Evaluación	Refiere al proceso de acompañamiento para garantizar (1) el buen rendimiento de los alumnos, (2) las buenas prácticas docentes y (3) el óptimo funcionamiento de la institución educativa.

Fuente: Elaboración propia

Sobre estos factores, y en torno a los objetivos de investigación, es posible delimitar que los últimos cinco factores comparten la característica de tener a los directivos como los agentes de mayor incidencia sobre los mismos. En otros términos, el buen liderazgo educativo, el trabajo docente colaborativo, las altas expectativas, el seguimiento y la evaluación, así como el aprendizaje organizativo dependen del rol del director, subdirector y coordinadores para que se den plenamente. Así pues, teniendo en consideración este aspecto, en el siguiente apartado procederemos a abordar la importancia de la Eficacia Educativa en relación al contexto de la educación virtual en tiempos de pandemia en el ámbito nacional.

1.2. Importancia de la Eficacia Educativa

Una vez abordados la conceptualización de la Eficacia Educativa y los factores asociados a la misma, es necesario tratar sobre la importancia de dicha concepción. Como bien argumentamos en la sección anterior, como bien sostienen Murillo (2003) y Scheerens (2015), la Eficacia Educativa es un movimiento que busca no solamente localizar los factores asociados al logro sino también analizar el efecto escolar sobre los alumnos, es decir, aborda los aspectos causales relacionados al concepto de eficacia a través de métodos científicos.

En ese sentido, es necesario destacar, tal como sostienen Hellström y Hagquist (2021) y Guarino et al. (2019), que los sistemas educativos a lo largo del mundo tienen como tarea medir el desempeño de las instituciones educativas en la educación de sus alumnos con la finalidad de lograr la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, es crucial es necesario justificar la importancia de la Eficacia Educativa como movimiento de las instituciones educativas orientado hacia el logro de objetivos, para luego contextualizar la misma en el contexto peruano durante la educación virtual en tiempos de pandemia teniendo en cuenta que se argumentó, en

nuestro anterior apartado, que la Eficacia Educativa está relacionada al contexto particular de las instituciones.

Tal como sostiene Carvallo-Pontón (2010) e Ismail et al. (2021), el movimiento de Eficacia Educativa ha permitido comprobar que las escuelas hacen la diferencia, legitimándose el hecho de identificar y jerarquizar los factores relacionados al desempeño de los alumnos. Esto teniendo en cuenta que, tal como sostienen Akay y Aypay (2016), el objetivo principal de las instituciones educativas radica en el logro de la calidad. Así pues, la importancia de la Eficacia Educativa como movimiento de las instituciones educativas radica en que busca garantizar, según Gunal y Demirtash (2016), que estas provean de iguales oportunidades y recursos a los alumnos para que se gesten un entorno que permita un óptimo proceso de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, autores como Murillo (2003) y Murillo y Martínez (2016) recalcan que la Eficacia Educativa otorga una visión distinta de la educación en tanto permite corroborar que una institución educativa eficaz (1) es unida de manera estructural, simbólica y cultural, (2) vela por el reforzamiento de la autoestima docente y (3) se asienta en que la educación posea un valor añadido. En tal sentido, la Eficacia Educativa es relevante porque busca generar iguales oportunidades para los alumnos y, en general, busca que los resultados de aprendizaje sean iguales para los mismos.

Esto, porque, según Avedaño et al. (2016), existe una gran diversidad de elementos que determinan la calidad educativa. No obstante, autores como Tabak y Sahin (2020) sostienen que la Eficacia Educativa no puede tratarse solo en términos del rendimiento estudiantil: deben considerarse las variables inmersas en cada uno de los factores con la finalidad de contemplar la naturaleza de los procesos y relaciones en la enseñanza y el aprendizaje. Así, la Eficacia Educativa permite una visión holística de este último proceso para la delimitación de los factores que hacen eficaz a una institución educativa y, a su vez, permite elucidar que estas no son eficaces a lo largo del tiempo ni simultáneamente en virtud a los elementos evaluados. (Blanco, 2009 y Murillo, 2011),

Por ello, es posible sostener que la Eficacia Educativa es un movimiento relevante para las instituciones educativas por el hecho de que se constituye como un movimiento que promueve un proceso cíclico y continuo que contemple estos factores

a través del tiempo y de las necesidades particulares de dichas instituciones. Por otro lado, tal como sostienen Creemers et al. (2007), Murillo (2011) y Murillo y Castañeda (2007), la Eficacia Educativa se asienta sobre la base del cambio en las instituciones orientado por la búsqueda de la optimización de los procesos de aprendizaje (es decir, el desarrollo integral de los alumnos) así como de la capacidad de la institución educativa para gestionar dicho cambio (aspecto relacionado a la gestión educativa).

Así pues, la búsqueda por el cambio e innovación de las prácticas de ejecución y las estrategias de planificación de los actores que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje se constituye como otro elemento que elucida la importancia de la presente temática. Dicho aspecto es sustentado por la UNESCO (2008) en tanto dicha entidad afirma que es prioritario el desarrollo de políticas que se asienten sobre la promoción para el cambio (1) en las instituciones educativas como organizaciones y (2) en los individuos que componen la comunidad educativa. Habiendo contemplado los aspectos que configuran a la Eficacia Educativa como un movimiento relevante para la gestión organizativa de las instituciones educativas, es necesario ahora elucidar la importancia del mismo en el contexto peruano actual.

Ahora bien, es necesario destacar que la Eficacia Educativa se ha abordado en el contexto peruano y en función a los factores explicitados en las publicaciones que hemos revisado en el anterior apartado. Dicha revisión, vale destacar, tiene como último estudio a nivel nacional al estudio de Miranda (2008). Así pues, para determinar los aspectos que son cruciales para concebir la importancia de la Eficacia Educativa en el contexto peruano por las particulares necesidades que se han presentes en el mismo, esbozaremos, en la Tabla 2 presentada a continuación, una recopilación de dichos aspectos a partir del estudio de Miranda (2008) en tanto que estos se relacionan al rendimiento de los alumnos peruanos y nos permiten obtener una visión general sobre el panorama educativo nacional.

Tabla 2: Aspectos para el logro de la Eficacia a contemplar en el contexto peruano

Aspecto	Descripción
Efecto composición	Refiere a la composición social del alumnado en una determinada institución educativa: los alumnos que asisten a las instituciones educativas con un alto nivel

	socioeconómico promedio tienen mejores rendimientos que los que asisten a las de nivel socioeconómico promedio.
Aspectos motivacionales y afectivos	Refiere al hecho de que el aprendizaje y la motivación se asientan sobre la base de espacios estimulantes y de confianza promovidos por los docentes. Por ello es necesario que en las instituciones educativas se promueva la formación continua.
Habilidad docente	Refiere a que los alumnos que tienen un nivel de desempeño mayor tienen docentes cuya habilidad promedio es mayor a las de otros docentes: hay una relación directa entre la habilidad del docente y el rendimiento del alumno.
Oportunidades de aprendizaje	Refiere al hecho de que elementos tales como la cobertura curricular, a la calidad de las capacidades y contenidos, a la demanda cognitiva desarrollada en el aula explican diferencias en el rendimiento de los alumnos.
Manejo de la diversidad	Refiere al hecho de que la existencia de aulas heterogéneas es un desafío para la labor docente en tanto debe estar capacitado para aprovechar dichas diferencias para generar aprendizajes significativos.

Fuente: Elaboración Propia

En tal sentido, la importancia de la Eficacia Educativa se asienta sobre el hecho de que es un movimiento sobre el cual debe asentarse la gestión educativa en función a sus particulares necesidades. En el caso del Perú, la importancia de los estudios de eficacia radica en que estos permitirán a las instituciones educativas guiarse hacia la calidad de sus procesos educativos siguiendo de una dirección particular en función de sus particulares necesidades. Así pues, una vez abordada la importancia de esta última en nuestro contexto, a continuación, trataremos sobre la relación que existe la Eficacia Educativa y el paradigma de la Mejora Educativa.

1.3. Relación entre la Eficacia y la Mejora Educativa

Una vez abordada la importancia de la Eficacia Educativa y teniendo en consideración los elementos a los cuales dicha concepción se encuentra vinculada, abordaremos la relación existente entre este primer movimiento con la Mejora Educativa. Esto, con la finalidad de establecer de qué manera la Mejora toma elementos de la Eficacia para su conformación. Como bien sostiene Scheerens (2013), la investigación sobre la Eficacia Educativa se relaciona con el campo de la Mejora teniendo en cuenta que la diferencia principal es el enfoque de la Mejora en torno a las estrategias para el lograr el cambio en las instituciones educativas. En función a tal

acotación, entonces, abordaremos cómo se da la complementación entre ambas concepciones destacando, a su vez, las diferencias entre ellas.

De tal modo, es posible sostener que según Creemers et al. (2007), Murillo (2003), Creemers y Kyriakides (2009) y Delgado y Sánchez (2021), las instituciones educativas eficaces se caracterizan por ser aquellas que son capaces de definir (1) las necesidades que tienen en particular para el logro de su mejora, (2) los mecanismos posibles que pueden utilizar para alcanzarla y (3) el tipo de evaluación para la comprobación del logro de la misma a través del estudio y el análisis de los factores del aula, el contexto en el que se encuentra inmersa la institución, su historia, su trayectoria, identidad, y las estructuras organizativas que le son propias a la misma, es decir, los elementos que constituyen las particulares condiciones en las que la institución educativa se encuentra.

En tal sentido, es posible concluir que la delimitación de estas necesidades y estrategias se asientan sobre los factores de Eficacia Educativa mientras que la búsqueda del cambio educativo en las instituciones le pertenece a la Mejora. Esto último es sustentado por Creemers et al. (2007), Murillo (2011) y Murillo y Castañeda (2007), en tanto que estos afirman que la eficacia escolar y su mejora están relacionados en tanto que ambos refieren a la búsqueda de las instituciones educativas por (1) la optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, todos los procesos comprendidos en la búsqueda del desarrollo integral del alumno y (2) la búsqueda por lograr que la escuela posea una la capacidad de gestionar un cambio dirigido al incremento de su calidad.

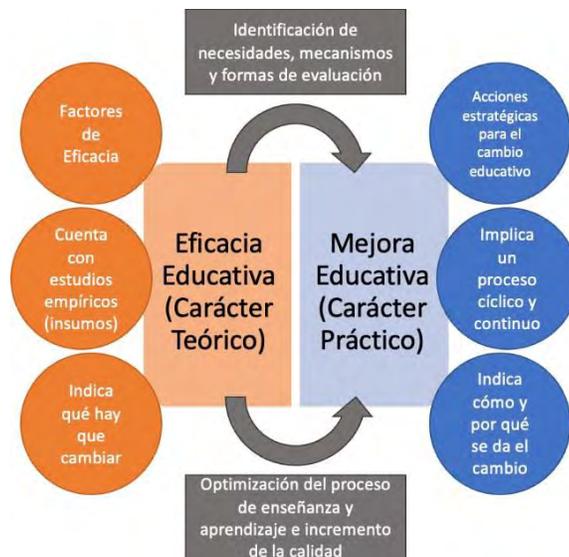
Ahora bien, es necesario tener en cuenta que la búsqueda de la Mejora Educativa depende de la delimitación de los factores de la Eficacia Educativa que le pertenecen específicamente a una institución particular. La complementación de ambas líneas de investigación se hace explícita, entonces, debido al hecho de que, tal como sostienen Blanco (2009) y Murillo (2011), la Mejora Educativa es un proceso cíclico que se da a partir de los insumos que brinda la Eficacia Educativa, lo cual otorga un importante valor al conocimiento de los factores de eficacia de las instituciones educativas en sus contextos espacio-temporales específicos. Así, como sostienen

Pericacho et al. (2019), mientras que el Movimiento de Eficacia Educativa señala que hay que cambiar, la Mejora indica cómo llevar dichas acciones a cabo.

En tal sentido, siguiendo a Hallinger y Heck (2016), la Mejora Educativa busca conocer el porqué del cambio teniendo como base los insumos que le brinda la Eficacia Educativa por lo cual la capacidad de mejora de la escuela se configura como el conjunto de condiciones que permiten el aprendizaje de los actores de la institución y que proporcionan un medio para acciones estratégicas. Así pues, la Mejora se define en virtud a la noción de cambio educativo, el mismo que implica el aprendizaje de la organización para lograr potenciar los procesos de la institución educativa en virtud a la categorización que brindan los factores de Eficacia Escolar. Así pues, como sostiene Murillo (2011), es posible sostener que la Mejora posee un carácter práctico mientras que la Eficacia Educativa es una línea de carácter más teórico.

Esto último se explicita en el hecho de que la Eficacia Educativa, al ser un movimiento teórico da mayor atención a los resultados mientras que la Mejora se concentra en los procesos teniendo como eje el mejoramiento del sistema educativo en las instituciones, es decir, orienta a la institución hacia la toma de acciones para el logro del cambio. Dicha conclusión puede justificarse en las conclusiones de Murillo (2003) y Creemers et al. (2007), quienes afirman que la Eficacia Educativa ha aportado información útil sobre los efectos de las instituciones educativas a través de los factores vinculados con el desarrollo integral de los alumnos que pueden verse introducidos o modificados en las mismas con el fin de que se dé la mejora. Los aspectos abordados en este apartado pueden ser resumidos en la siguiente figura:

Figura 1: Relación entre la Eficacia y la Mejora Educativa



Fuente: Elaboración propia.

De tal modo, a partir del análisis de los aspectos en los cuales se ven vinculada la Eficacia Educativa con la Mejora y habiendo delimitado que la Mejora se da en virtud a los insumos que le brinda la eficacia, en el siguiente capítulo, buscaremos conceptualizar a esta última como un paradigma educativo desde el cual las instituciones garanticen la calidad de sus procesos y los orienten hacia su optimización. Esto, vale destacar, buscando identificar los elementos más importantes que le pertenecen a la Mejora Educativa en relación a la gestión educativa. No obstante, es necesario destacar que, tal como sostienen Chapman et al. (2015), a pesar de que existan estudios que integren los hallazgos de la Eficacia y la Mejora Educativa, no existe un movimiento conjunto a la fecha.

Ahora bien, consideramos que la no existencia de un movimiento conjunto consolidado no implica que no se desarrollen estudios pertenecientes a la Mejora Educativa que no tomen en consideración los insumos de la Eficacia. Esto se justifica en lo que proponen Creemers y Kyriakides (2015), cuando señalan las siguientes razones para sustentar el trabajo en torno a los insumos brindados por la Eficacia Educativa: Los hallazgos de la Eficacia Escolar permiten (1) explicar la investigación empírica previa, (2) generar una guía para dicho campo de estudio con la finalidad de que los nuevos estudios tomen de insumo los hallazgos existentes y (3) garantizar la existencia de una ruta que permita la realización de nuevas investigaciones.

En torno a la existencia de dichas razones, autores como Reynolds et al. (2016) explicitan la existencia de un conjunto de indicaciones que tienen por finalidad potenciar la Investigación en torno a la Eficacia Escolar. Estas son (1) una mayor atención al proceso de enseñanza y aprendizaje, así como al profesorado, (2) tomar en consideración la historia particular de las escuelas en tanto que, a partir de las mismas se puede lograr el cambio, (3) integrar los distintos tipos de liderazgo a modo de factores de eficacia, (4) promover estudios centrados en procesos, (5) impulsar los trabajos internacionales y (6) abordar la relación entre el uso de tecnologías y el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dichas consideraciones, entonces, deben ser contempladas en los estudios que tomen como insumo la Eficacia Escolar.

De tal modo, a partir del análisis de los aspectos que comparten la Eficacia y la Mejora Educativa como líneas de investigación compatibles y complementarias, y habiendo delimitado, como sostiene Scheerens (2016), que la Mejora se basa en la aplicación dinámica de los insumos que le brinda la eficacia, en el siguiente capítulo buscaremos conceptualizar a esta última como un paradigma educativo desde el cual las instituciones garanticen la calidad de sus procesos y los orienten hacia su optimización. Esto, vale destacar, buscando identificar los elementos más importantes que le pertenecen a la Mejora Educativa en relación a la gestión educativa.

CAPÍTULO 2: LA MEJORA EDUCATIVA COMO NUEVO PARADIGMA EN LA EDUCACIÓN

Una vez abordados los aspectos relacionados a la Eficacia Educativa y la relación entre esta última y la Mejora Educativa, procederemos, en el presente capítulo, a tratar sobre la Mejora como un nuevo paradigma en la educación sobre el cual se asienta la noción de cambio educativo. La mejora, en tal sentido, al caracterizarse por poseer estudios de carácter más práctico se constituye como una forma de comprender la educación a partir de la cual los actores de las instituciones educativas orientan sus acciones hacia la optimización de los procesos de la misma.

Por ello, en el presente capítulo buscaremos, en primer lugar, comprender la Mejora Educativa y justificar por qué lo concebimos como un paradigma, en segundo lugar, tratar sobre los elementos de la Mejora en torno a la gestión educativa (agrupándolos en tres: seguimiento y evaluación, aprendizaje organizativo y buen liderazgo del director) , en tercer lugar, abordar la importancia de la Mejora Educativa con la finalidad de establecer su relevancia de estudio y, finalmente, tratar este paradigma en torno a la gestión educativa.

2.1. Comprendiendo el paradigma de Mejora Educativa

En primer lugar, es necesario tener en cuenta que, según Rodríguez-Gallego et al. (2020), las innovaciones y los cambios en el ámbito educativo son complicados puesto que las instituciones educativas suelen adoptar formas que requieren cambios mínimos. En tal sentido, a lo largo del presente apartado argumentaremos que la Mejora Educativa debe de ser entendida como un paradigma, tal como sostienen López-Cobo y González (2011), por el hecho de que muestra a las instituciones

educativas hacia dónde y cómo ir para lograr un objetivo práctico: lograr el cambio para conseguir sus objetivos educativos de manera eficaz.

Sobre esto, en primer lugar, es necesario definir la noción de paradigma, la cual ha sido utilizada en el campo humanístico y, a su vez, es aplicable a la temática de la Mejora Educativa. Kuhn (1995), en su obra titulada “Estructura de las Revoluciones Científicas” define al paradigma como una realización en el ámbito científico que se caracteriza por ser universalmente reconocida y que dota a la comunidad científica de nuevos modos de abordar los problemas y plantear soluciones. En otros términos, un paradigma le permite a una comunidad científica poder abordar problemas específicos mediante soluciones específicas por lo cual dicha noción engloba todo lo que es compartido por los miembros de una comunidad en torno a cómo conciben los fenómenos del mundo tales como el fenómeno educativo.

En ese sentido, sostenemos que la Mejora Educativa se constituye como un paradigma de la educación por el hecho de que, como sostienen Murillo y Krichesky (2012), hablar de la Mejora no implica únicamente hablar de algunas instituciones educativas aisladas en momentos específicos de su historia, sino que la búsqueda perteneciente a este paradigma, es decir, la optimización de la calidad educativa debe de configurarse como un eje presente en todas estas a lo largo del tiempo. A su vez, según Murillo y Krichesky (2015), la mejora de la escuela se configura como un medio para lograr un cambio real en la sociedad, siendo esta una necesidad en torno a los conceptos de justicia y equidad. Esto quiere decir que la Mejora Educativa implica entender el fenómeno educativo de una manera particular.

Asimismo, otro argumento que justifica el hecho de concebir la Mejora como un paradigma radica en que, tal como argumentan Pericacho, et al. (2019), es necesario un cambio que permita potenciar el desarrollo integral de los alumnos y que implique un cambio metodológico para que las instituciones educativas respondan a las distintas realidades y necesidades lo cual es justificado por Murillo (2011) en tanto que los procesos de Mejora Educativa deben estar coordinados por cada una de las instituciones educativas en tanto que su implicación permite adaptar las acciones a las condiciones sociales, culturales, económicas y educativas particulares de las mismas.

Ahora bien, para comprender la concepción del paradigma de la Mejora Educativa, es importante destacar que, según Mujis (2010) y Bohanon et al. (2021), las prácticas relacionadas a dicho paradigma influyen en cómo funciona la escuela ya que se promueva la participación de los agentes pertenecientes a la institución educativa y se busca garantizar que estos asienten sus prácticas sobre la búsqueda de la mejora de la institución. En otros términos, los implicados deben guiarse bajo una misma visión sobre el fenómeno educativo: una vinculada a la búsqueda de la optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje en todos los ámbitos, lo cual se justifica en la propuesta de Dolph (2017), en tanto que sostiene que la mejora escolar aborda todas las funciones y programas realizadas en la institución.

Como bien sostienen Reynolds y Neeleman (2021), la Mejora Educativa se desarrolla, en la actualidad, sobre las bases de (1) la revisión asentada en las instituciones educativas, (2) las distintas investigaciones de acción y (3) el compromiso de parte del liderazgo con la optimización de procesos. La Mejora, entonces, se basa en los procesos de cambio educativo en las instituciones educativas, los cuales, según Mertler (2016), Mora et al. (2018) y Gairín (2020), deben de ser abordados desde el entorno más próximo, es decir, desde el contexto en el cual se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje debido al hecho de que este se constituye como el escenario donde se explicita el cambio y los efectos que este produce.

En tal sentido, es posible comprender a la Mejora Educativa como un paradigma que, como arguyen Murillo y Krichesky (2015), se compone de una serie de procesos concurrentes y recurrentes asentados sobre el principio del cambio sostenible tales que permiten optimizar el desarrollo integral de los alumnos los cuales son coordinados por la institución e implican la participación de los agentes involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así pues, como sostiene Hallinger y Heck (2016) y Gairín (2015), los estudios de Mejora Educativa deben basarse en la evaluación del cambio en los procesos de las instituciones educativas en función a los factores que lo facilitan u obstaculizan, siendo la mejora parte sustancial al proceso organizativo.

Así pues, tal como sostiene Gairín (2020), la Mejora Educativa se constituye como una constante búsqueda por responder a cómo realizar los cambios necesarios en las instituciones educativas en función a las variables que les pertenecen a las

primeras, es decir, en las que estas se ven inmersas. En tal sentido, los cambios orientados a la mejora, como sostienen Murillo y Krichesky (2012) (2015), implican un proceso en el tiempo y una evolución continua del mismo orientada hacia el mejoramiento de la calidad de la institución por lo cual es necesario tener un plan que busque cambiar el modo de pensar de los agentes de la institución. Esto, teniendo en cuenta que el logro de los alumnos, según Şen et al. (2020), es uno de los indicadores más importante de la calidad educativa

De tal modo, la capacidad de mejora de las instituciones educativas, tal como sostienen Hallinger y Heck (2016) y Murillo y Krichesky (2015), se constituye como el conjunto de condiciones de la escuela que permiten el desarrollo integral de los alumnos y que proporcionan un medio para la implementación de acciones orientadas hacia la optimización de los procesos que ocurren en las mismas teniendo en cuenta que el cambio debe ser aceptado y asumido por los agentes implicados en este proceso. Esto permite, según Gairín (2020), que las instituciones logren (1) delimitar la mejora deseada a partir de los problemas encontrados y las propuestas planteadas y (2) legitimar la permanencia de procesos de evaluación que permitan sostener que los cambios aplicados permiten la mejora.

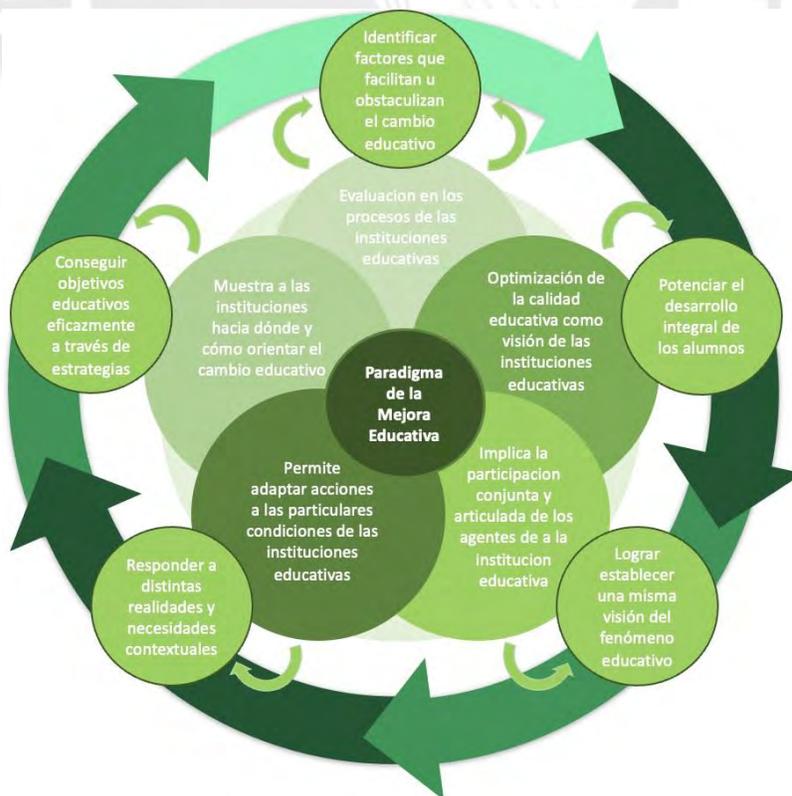
En torno a lo anterior podemos sostener, en conjunción con la propuesta de Slavin (2007) que la Mejora Educativa tiene por objetivos (1) el desarrollo de un diseño integral del programa de enseñanza y aprendizaje, (2) la identificación de objetivos medibles, (3) la selección de estrategias para lograr la optimización de los procesos que se dan en las instituciones educativas basadas en investigación científica, (4) la realización de intervenciones orientadas al cambio bajo el apoyo de todos los agentes, (5) la búsqueda de apoyo externo, (6) el trabajo con los padres de familia y (7) la existencia y continuidad de programas de evaluación. Estos objetivos evidencian la búsqueda de parte de la Mejora Educativa por el logro de los objetivos de las instituciones de manera más eficaz y gradual a través del tiempo.

Asimismo, como bien sostiene Davis-Singaravelu (2022), la Mejora Educativa involucra una visión a partir de las cuales las instituciones educativas pueden construir sus propias estrategias para lograr el desarrollo de los alumnos y docentes lo cual implica un crecimiento progresivo y dinámico de parte de la institución. Esto se justifica

en los aportes brindados por Neeleman (2019) y Gairín (2020), quien sostiene que para que se dé la Mejora es necesario un enfoque a partir del cual las instituciones no solo se basen en los factores escolares, sino que involucren otros relacionados a la realidad particular de las mismas. En tal sentido, la Mejora debe actuar como una guía de acción para los agentes inmersos en el proceso de enseñanza y aprendizaje que tienen por finalidad el logro del cambio educativo.

Así pues, es posible concluir, tal como lo hacen Feldhoff et al. (2016) y Zepeda (2013), que la Mejora Educativa aborda los cambios educativos relacionados a la búsqueda por afectar el aprendizaje positivamente y requiere un esfuerzo de parte de los agentes para el logro del crecimiento y aprendizaje de los mismos y, consecuentemente, de la institución educativa. En tal sentido, y en torno a nuestro objetivo de estudio, cabe destacar que, para ello, como sostiene Harris (2020) es necesario el cambio en los procesos organizativos clave tomando en cuenta el contexto de las instituciones para conocer qué procesos de transformación son necesarios para el logro de la mejora en las mismas (Figura 2).

Figura 2: Aspectos Clave del Paradigma de la Mejora Educativa



Teniendo en cuenta la concepción que hemos desarrollado en torno a la Mejora Educativa, entonces, es posible sostener que una institución educativa que asiente su funcionamiento sobre las bases de este paradigma busca potenciar todos los procesos que se dan en la misma para lograr el desarrollo integral de los alumnos. Por ello, teniendo en cuenta que el paradigma de la Mejora Educativa posee una naturaleza holística, es decir, aborda los distintos aspectos vinculados al proceso de enseñanza y aprendizaje, en el siguiente apartado abordaremos los elementos de la Mejora Educativa vinculados a la gestión educativa, es decir, en los procesos en los que se vean implicados los agentes que cumplen la función de directivos.

2.2. Elementos de la Mejora Educativa

Ahora bien, habiendo analizado el concepto de la Mejora Educativa, sus implicancias y habiendo argumentado por qué dicha concepción debe tratarse a modo de paradigma trataremos, en el presente apartado, los elementos de la mejora en función al hecho de que, como bien sostiene Pericacho et al. (2019), existen metodologías específicas, así como factores determinados que tienen una incidencia directa en lo relacionado a la optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje. En otros términos, es posible sostener la existencia de ciertos elementos pertenecientes a este último proceso que influyen de manera positiva en la búsqueda de las instituciones por mejorar su calidad educativa.

En tal sentido, teniendo en cuenta que la Mejora Educativa está vinculada a la Eficacia por el hecho de tomar los insumos de esta última, posee también factores que le son propios. Así pues, algunos autores como Murillo y Krichesky (2015), Lagos (2017) y Luzarraga (2019) conciben que la Mejora Educativa se constituye como un campo de estudio que comprende una serie de factores distintivos: (1) la colaboración y trabajo colaborativo docente, (2) la implicación de los actores de la institución educativa, (3) el buen liderazgo, (4) la esencialidad de los procesos pedagógicos, (5) la participación y responsabilidad compartidos, y (6) la construcción de la relación entre las instituciones con su medio.

En tal sentido, es posible identificar (1) que el primer factor: la colaboración docente y el trabajo en redes está contenido en el factor de Eficacia denominado como aprendizaje de la organización; (2) que el cuarto factor: la centralidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y el quinto: el debate entre la rendición de cuentas y la responsabilidad se ven inmersos, ambos, el factor de Eficacia denominado como seguimiento y evaluación (tanto de parte de los directivos hacia los docentes como de parte de los docentes hacia los alumnos) y (3) que el tercer factor: el liderazgo sistémico está vinculado al factor de Eficacia denominado como buen liderazgo del director. Los demás elementos, vale destacar, están relacionados al ámbito contextual de las instituciones, es decir, a las relaciones existentes entre estas con su entorno.

Esta clasificación se justifica en las propuestas de Delgado y Sánchez (2021) y Rodríguez-Gallego et al. (2020), quienes sostienen que la mejora está relacionada con el seguimiento y evaluación en todos los niveles, el aprendizaje organizativo y el buen liderazgo del director, aspectos que se relacionan con la gestión educativa en tanto que son los agentes que cumplen la función de directivos en la institución, es decir, los que se desempeñan en las instituciones educativas a modo de directores, subdirectores y coordinadores. Por ello, estos últimos tres elementos se configurarán como los ejes de nuestra investigación y serán abordados a continuación.

2.2.1. Seguimiento y evaluación

En torno a este primer elemento perteneciente a la mejora es posible sostener, según Murillo y Krichesky (2012) (2015), que el proceso de diseño de cambio escolar implica el conocimiento de la naturaleza de los procesos que se dan en las instituciones educativas en relación a la mejora por lo cual es necesaria, luego de la planificación e implementación, un momento en el que se acompañen y otro donde se evalúen dichos mecanismos para delimitar si las innovaciones han sido exitosas. En tal sentido, siguiendo los elementos relacionados al logro de la eficacia en el contexto peruano explicitados en el segundo apartado del primer capítulo, es posible sostener que la Mejora Educativa implica un proceso de seguimiento y otro de evaluación de parte de los docentes hacia los alumnos, así como de los directivos hacia los docentes.

No obstante, teniendo en cuenta que nuestro objetivo radica en abordar la Mejora desde la gestión educativa, concebiremos este primer elemento desde la labor de los directivos hacia los docentes. La práctica de seguimiento y evaluación, en tal sentido, asegura que se dé la innovación educativa en las instituciones por el hecho de que, según Ruiz (2021) y Delgado y Sánchez (2021), la evaluación del desempeño de alumnos y docentes es relevante debido a que, a través de esta, estos logran conocer qué aspectos en sus prácticas necesitan ser modificados, reforzados o eliminados. Así pues, el seguimiento y evaluación docente permiten potenciar la calidad de procesos institucionales para lograr el desarrollo integral de los alumnos.

El seguimiento de parte del gestor hacia los docentes en torno a la Mejora se asienta sobre la noción de acompañamiento, la cual, según el Ministerio de Educación (2014) y Lunenberg, Dengerink y Korthagen (2014), se define como una estrategia de formación docente que se asienta sobre las bases de los componentes valorativos y objetivos brindados por un acompañante pedagógico al docente en el proceso de enseñanza. Este, entonces, se constituye como un soporte de profesionalización docente en las instituciones educativas en tanto que, según Rodríguez-Gómez y Gairín (2015), esta se vincula a la creación y gestión del conocimiento, lo cual garantiza el hecho de que las instituciones educativas que performan esta práctica obtengan ventajas competitivas sobre sus semejantes.

Asimismo, debemos destacar que el seguimiento a modo de acompañamiento pedagógico focalizado en el proceso de aprendizaje permite, como bien sostienen Maureira (2015) y Salazar y Marqués (2012), (1) el desarrollo profesional docente, (2) la mejora de sus prácticas, (3) el diálogo reflexivo entre docentes y (4) (en consecuencia) los resultados de los alumnos. La Mejora Educativa, en ese sentido, se hace explícita en la optimización de las prácticas de los docentes, así como en el efecto positivo en el desarrollo del alumnado en tanto este último se ve relacionado con la calidad de enseñanza de las instituciones educativas.

Por otro lado, como sostiene Rueda (2018) y San Martín et al. (2021), la evaluación docente se configura como una oportunidad para que la organización delimite lo que se espera de la labor de los docentes, optimice esta última en función al crecimiento profesional de los mismos a través de estrategias de planificación

específicas. En otros términos, la evaluación docente se vincula a la Mejora Educativa porque el proceso de enseñanza y aprendizaje implica nuevos desafíos en el contexto actual para lograr la calidad educativa. Así pues, según Márquez y Madueño (2016), la evaluación docente favorece a la mejora ya que se relaciona con el desarrollo profesional docente e influye positivamente en la toma de decisiones administrativas.

De tal modo, la acción de los directivos en torno a la evaluación docente es crucial en tanto que, como sostienen Aldridge, Rijken y Fraser (2020), gracias a esta última los docentes reflexionan sobre sus acciones en el aula y buscan la transformación de sus prácticas no solo al recibir la retroalimentación de un evaluador capacitado sino también a partir de las interacciones entre ellos. Este último aspecto, vale destacar, se vincula con la colaboración entre los docentes la cual es importante para la Mejora Educativa en tanto que, según Ibrahim (2020), una común visión y responsabilidad entre los docentes, así como la interdependencia entre ellos se relaciona con la finalidad e impulsar el aprendizaje de los alumnos.

En síntesis, el seguimiento a modo de acompañamiento y la evaluación se configuran como prácticas vinculadas a la Mejora Educativa en el ámbito de la gestión educativa por el hecho de que su efecto en los docentes y alumnos influye positivamente en el desarrollo integral de los alumnos. Esto, a su vez, teniendo como evidencia el estudio de Miranda (2008) en torno a los elementos que deben contemplar las instituciones educativas eficaces en el contexto peruano a partir de los cuales se destaca el hecho de que el desempeño de los alumnos es directamente proporcional al desempeño de los docentes. Por ello, argumentamos que este elemento se configura como crucial en la búsqueda de la Mejora Educativa.

2.2.2. Aprendizaje organizativo

Habiendo explicitado al seguimiento y evaluación como primer elemento, abordaremos al aprendizaje organizativo como elemento perteneciente al paradigma de la Mejora Educativa. Esto porque esta última, siguiendo los estudios de Murillo y Krichesky (2012) (2015), requiere del desarrollo de capacidades específicas de los distintos agentes del proceso de enseñanza y aprendizaje con la finalidad de que estas permitan sostener las estrategias y prácticas de las instituciones educativas en virtud

a la Mejora. Así pues, tal como sostiene Gairín (2020), el aprendizaje organizacional se vincula a la Mejora Educativa si el primero implica no solo la sistematización de los aprendizajes sino también la búsqueda por aplicarlos a nuevos escenarios.

En relación con la Eficacia Educativa, según Scheerens (2013), las escuelas no solo deben ser capaces de adaptarse a contextos cambiantes sino asentarse sobre la noción de dinamicidad con la finalidad de hacer frente a las contingencias. Este aspecto lo sustenta Davis-Singaravelu (2022) al argumentar que el ajuste necesario entre las características de las instituciones educativas y las contingencias permite un alto desempeño ya que, para lograr la Mejora Educativa, estas deben adaptarse de la mejor manera posible para enfrentarse a condiciones adversas. Esto debido a que, según Hallinger y Heck (2016) Luyten et al. (2005), una institución se sostiene en base a la innovación orientada por la Mejora, es decir, mediante la búsqueda de acciones estratégicas que potencien el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el ámbito de la gestión, Gairín (2020) destaca que los agentes de cambio en el ámbito de la gestión organizativa en torno al aprendizaje organizacional son los directivos, quienes actúan como promotores de aprendizaje. No obstante, es necesario destacar el hecho de que autores como Lee y Nie (2014), Liu et al. (2020) y Retamal y Gairín (2020), sostienen que el aprendizaje organizativo se relaciona al éxito alcanzado bajo la Mejora Educativa siempre que sea de naturaleza colectiva e implique la participación de los docentes en la toma de decisión. Esto debido a que, como bien sostiene Azizifar et al. (2020) y Tabak y Şahin (2020), el empoderamiento de los maestros colabora directamente a la eficacia en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la mejora de la calidad educativa.

En tal sentido, y teniendo en cuenta que el aprendizaje organizacional, según Sheng y Chien (2016), se constituye en virtud al desarrollo de nuevos conocimientos que influyen en cómo se comporta la institución educativa que aprende, es importante destacar que, como bien sostiene Hesbol (2019), los directivos deben reconocer su rol en la creación y reestructuración de la institución educativa en torno a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje ya que la construcción de ideas claras y compartidas depende de un proceso bien delimitado. Por ello, el papel que cumplen los directivos en la gestión de una organización que aprende es crucial debido a que

es gracias a ellos que se gestan espacios en los que se permita la comunicación e interpretación del conocimiento de manera colectiva.

De tal modo, tal como asevera Murillo (2011) (2004) y (2011), los procesos involucrados en la Mejora Educativa deben de coordinarse por las instituciones educativas ya que la implicación y dirección de estas últimas en los mismos permite orientarlos de una manera jerarquizada, contextualizada y, consecuentemente, orientada hacia el aprendizaje. Esto último debido a que, según Delgado y Sánchez (2021), la implicación de las instituciones en estos procesos faculta su capacidad para responder inmediatamente ante cualquier situación adversa y su anticipación con estrategias y capacitaciones. Por ello, es posible justificar que el aprendizaje organizacional implica la participación de todas las partes de la organización.

En síntesis, el hecho de que el aprendizaje organizacional se configure como un elemento crucial en la Mejora Educativa radica en el hecho de que la primera permita no solo la adaptación sino la planificación estratégica en torno a la gestión educativa debido a que permite la optimización de la calidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En otros términos, como argumenta Pericacho (2019), las autoridades educativas deben enfocarse en la mejora de la calidad de los docentes, su profesionalización y en el uso de la tecnología necesaria para el cambio, lo cual se contextualiza al ámbito en que se ve inmerso el fenómeno educativo en la actualidad.

2.2.3. Buen Liderazgo del director

Un tercer elemento relacionado a la Mejora Educativa radica en el buen liderazgo del director debido a que buen liderazgo educativo, siguiendo a Rodríguez (2016) y Hallinger y Heck (2016), no solo permite, sino que garantiza la transformación que implica el paradigma de la Mejora, sino que permite que se dé el aprendizaje organizacional a través de un conjunto de procesos estructurales y socioculturales. Esto teniendo en consideración que un directivo con buen liderazgo, según Delgado y Sánchez (2021) y Leithwood et al. (2020) debe procurar que la institución educativa a la que pertenece se oriente hacia la optimización de la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de estrategias de motivación institucional, evaluación institucional y la práctica del acompañamiento.

Un buen gestor, según el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (2000), debe ser capaz de "pilotear" los procesos de transformación educativa, es decir, poder proponer estructuras que se adapten a una sociedad cambiante y de la búsqueda de nuevas formas de organización, lo cual es compatible con la búsqueda del cambio e innovación educativa para el logro de la calidad como característica de la Mejora Educativa. Según Murillo (2011), Hallinger y Heck (2016) y Rodríguez-Gallego et al. (2020) una buena dirección escolar se asienta en el hecho de que los directivos elaboren estrategias para potenciar la calidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje y además, que dichas estrategias se asienten sobre el particular contexto en el que se ve inmersa una institución educativa.

En tal sentido, es necesario destacar que una característica del liderazgo vinculado a la Mejora Educativa debe de asentarse, tal como sostienen Khurniawan et al (2021), Tonich (2021) y Delgado y Sánchez (2021), sobre el principio de flexibilidad en la gestión educativa teniendo en cuenta que el primero permite, a su vez, la construcción de una cultura que predispone a la institución educativa hacia el cambio y hacia la optimización del desempeño de la misma. De tal manera, la gestión realizada bajo la dirección un agente que se basa en la apertura al cambio y trabaja bajo el principio de flexibilidad no solo amplía las opciones posibles para que la institución haga frente a las contingencias, sino que se anticipe a estas mediante la elaboración de estrategias de planificación.

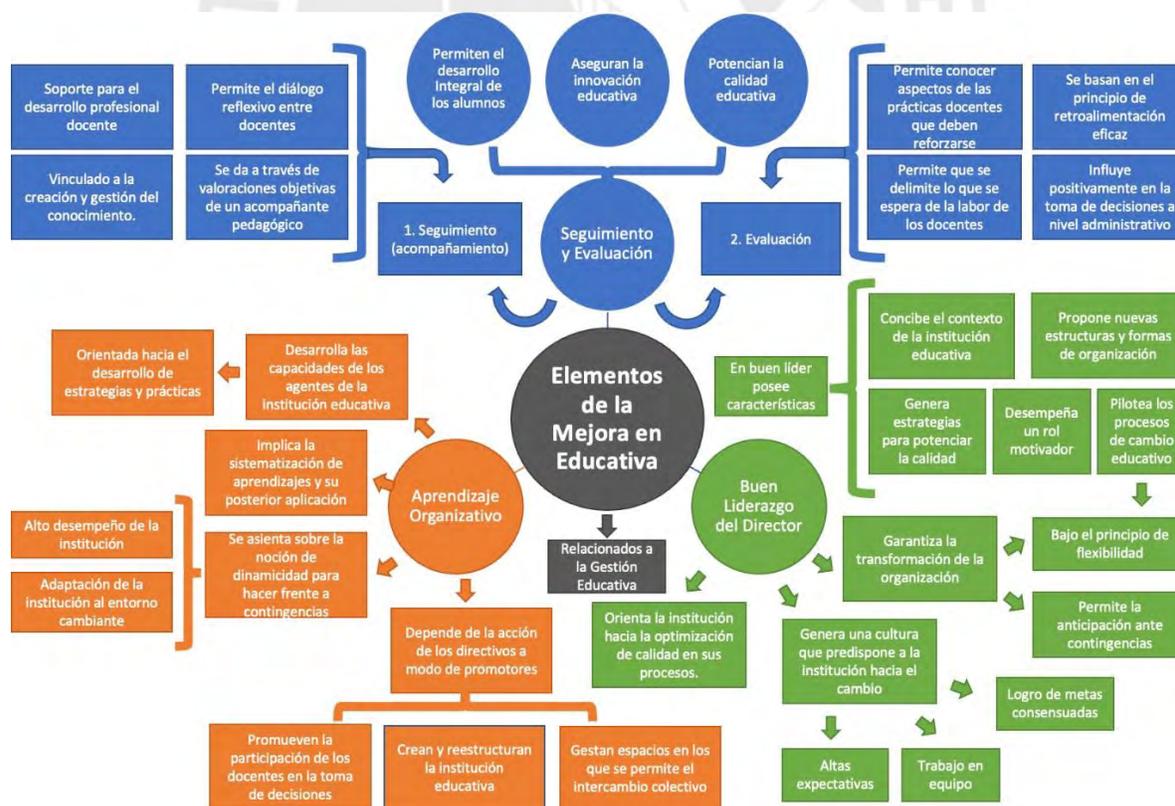
Así pues, en la misma línea argumentativa de Gairín (2020) y Redding y Corbett (2018), podemos afirmar que el buen liderazgo del director se relaciona a la existencia de altas expectativas, al trabajo en equipo así como al establecimiento y logro de metas consensuadas. Asimismo, es destacable que un buen líder, según Leiva-Gerrero y Vazquéz (2019) busca la transformación de las instituciones a partir de la práctica del acompañamiento, y, como bien sostiene Villa (2019) posee un rol motivador para los demás agentes pertenecientes a la institución. En otros términos, en el ámbito de la Mejora Educativa, el rol que cumple el gestor en la gestión educativa de las instituciones permite el logro de los objetivos trazados bajo dicho paradigma.

De tal manera, los gestores, siguiendo a Rodríguez y Gairín (2017) y Gairín (2020), son promotores de mejores prácticas docentes en tanto permiten actuar en los

distintos espacios de las instituciones bajo la orientación de lograr la Mejora Educativa a través de la innovación. Esto, consecuentemente, implica que el buen liderazgo, tal como sostienen Hallinger y Heck (2016), Karadag (2020) y Özdemir y Yalçin (2019), afecta de manera positiva en el desempeño de los alumnos y su desarrollo integral. Así pues, en virtud a estos análisis, es posible afirmar, siguiendo a Kalman (2020), Supovitz et al. (2019) y Robinson et al. (2017), que el buen liderazgo del director es crucial en la gestión de procesos significativos y sostenibles de Mejora Educativa.

Por lo tanto, podemos concluir este apartado con la conclusión a la que llegan Murillo y Krichesky (2012) según la cual se asegura que la Mejora Educativa de las instituciones solo se da en virtud de la necesaria acción de los gestores para guiar a la plana docente un camino adecuado basado en procesos ordenados y jerarquizados para la optimización de la calidad de la institución. De tal manera, en función a estos tres elementos abordados en los últimos tres subapartados, es posible organizarlos de manera sintética en la figura a continuación.

Figura 3: Elementos de la Mejora Educativa



Fuente: Elaboración propia

Así pues, habiendo justificado por qué consideramos la pertinencia de los últimos tres elementos: seguimiento y evaluación en todos los niveles, el aprendizaje organizativo y el buen liderazgo del director, como parte de la Mejora Educativa, en nuestro siguiente apartado trataremos sobre la importancia de esta última en función a la conceptualización y a nuestra delimitación de los elementos que le pertenecen.

2.3. Importancia de la Mejora Educativa

Habiendo abordado los elementos pertenecientes a la Mejora Educativa, justificaremos por qué este último paradigma es importante para que las instituciones educativas no solamente logren los objetivos sostenibles que se tracen, sino que, a su vez, puedan anticipar, a través de estrategias, cómo hacer frente a cualquier contingencia en su búsqueda por optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto, teniendo en cuenta que, como argumentan Retamal y Gairín (2020), el contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje es el escenario donde el cambio se asienta y en donde las prácticas relacionadas al mismo se explicitan más.

Por ello, es posible sostener que las instituciones educativas son responsables del logro de un cambio en las mismas y que este, a su vez, repercute en la sociedad a la que pertenecen. Así pues, una primera razón importante por la cual es posible sustentar la importancia de la mejora radica en que esta última, al ser un paradigma, se constituye como una visión común en torno a un objetivo: potenciar las estrategias de planificación y las prácticas de ejecución de las instituciones. En tal sentido, dicha búsqueda por la optimización, siguiendo a Gairín (2020), es una oportunidad para la mejora de las formas de pensar y actuar con la finalidad de que estas se alineen con los comportamientos que se espera que tengan los individuos de la sociedad.

Esto es sustentado por Pericacho et al. (2019), en tanto asevera que las instituciones educativas que mejoran tienen una apertura con su medio generando así una cultura participativa que implique una relación de intercambio mutuo entre la institución y la sociedad a la que pertenece. En tal sentido, la Mejora Educativa es un paradigma que concibe a las instituciones educativas como organismos vivos en tanto que, según Davis-Singaravelu (2022), dicha concepción permite entenderlas como un

conglomerado de estructuras que evolucionan a través del tiempo gracias a la formulación y comprobación de estrategias.

Así pues, es importante destacar que la Mejora permite que las instituciones estén aptas para lograr el cambio educativo concibéndolo, como bien argumenta Gairín (2020), como un reto permanente para los sistemas e instituciones educativas en tanto este permite dar respuesta frente las demandas de la sociedad. De tal forma, sobre esto, Hopkins (2016) argumenta que las instituciones educativas deben verse involucradas en el proceso de Mejora del sistema educativo al cual pertenecen.

Esta última idea permite justificar la repercusión del efecto del paradigma de la Mejora Educativa en las sociedades: si las instituciones educativas se orientan bajo la dirección que proporciona el mismo y dirigen sus prácticas hacia el cambio e innovación educativa, esto permitirá la Mejora del sistema educativo al que pertenecen y, consecuentemente, permitirá la conformación de una sociedad mejor. Esto, teniendo en cuenta que la Mejora Educativa, según Pericacho (2019) se vincula intrínsecamente al contexto socioeconómico, político, histórico y cultural en el que las instituciones (así como sus docentes y alumnos) se encuentran inmersos.

Así pues, la Mejora Educativa permite la actuación eficaz de las instituciones en función a la búsqueda por potenciar su calidad educativa tomando en cuenta sus necesidades y su particular contexto y repercutiendo positivamente en el mismo. En ese orden de ideas, la Mejora cobra relevancia ya que, a pesar de que, como vimos en el estudio de Miranda (2008), el nivel socioeconómico podría considerarse como un factor que influye con el éxito del alumnado debido a la tendencia según la cual los alumnos obtienen mejores resultados si asisten a instituciones educativas con un alto nivel socioeconómico promedio, se ha demostrado que, gracias a la Eficacia y la Mejora Educativa, es posible mermar los efectos negativos de este hecho.

Reynolds et al. (2016) argumenta que, mediante la búsqueda constante por potenciar la calidad en las instituciones educativas, los niveles socioeconómicos dejan de ser determinantes en el éxito de los alumnos. Con la finalidad de que se logre esto último, y tal como arguyen Mertler (2016) y Mora et al. (2018), los procesos de cambio en las instituciones educativas deben de ser comprendidos desde su entorno más próximo, podemos justificar que la Mejora Educativa es un paradigma que actúa desde

la propia mirada de la escuela en función a sus necesidades en torno a la optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje.

No obstante, la Mejora Educativa no es un paradigma cuyos efectos se limiten a potenciar los procesos de las instituciones educativas como entidades aisladas, sino que afectan al sistema educativo al que pertenecen en tanto que, según Adelman y Taylor (2022) y Hopkins (2016), los sistemas educativos que gozan de éxito poseen antecedentes vinculados con estrategias y prácticas orientadas a la búsqueda por potenciar el aprendizaje de los alumnos. En relación con lo anterior, es posible argumentar, tal como lo hace Bolívar (2014) que la Mejora Educativa se asienta sobre el conjunto de cambios estructurales que se delimitan desde adentro de la institución.

Por ello, dicho paradigma tiene como eje la búsqueda de las propias organizaciones por alcanzar los objetivos sostenibles y medibles que se han trazado ellas mismas desde su particular realidad. Murillo y Krichesky (2015), en la misma línea argumentativa, sostienen que cuando las mismas instituciones educativas son protagonistas de las prácticas y estrategias para el incremento de la calidad, las mejoras realizadas son más profundas y relevantes: las instituciones educativas son el centro del cambio. Esto, teniendo en cuenta que el cambio no solo influye en las mismas, sino que afecta positivamente en el contexto en el que se encuentran.

Por otro lado, la Mejora Educativa entendida como paradigma se encuentra relacionada a la cultura positiva de las instituciones educativas. Según Kalman (2020) y Harris y Jones (2010), una cultura positiva se asienta en el hecho de que puede apoyar la innovación y el cambio, perteneciendo este último elemento a la Mejora. En consonancia con lo anterior, Lee y Louis (2019) y Fullan (2020) afirman que una cultura escolar positiva está vinculada con un mejor rendimiento de los alumnos por el hecho de orientar a la organización bajo el enfoque de la Mejora Educativa. Por ello, es posible afirmar que la Mejora Educativa es crucial para lograr el cambio en las instituciones educativas a través del establecimiento de una cultura escolar positiva que privilegie el cambio y la innovación en las mismas.

No obstante, es necesario destacar que una cultura positiva orientada al cambio no es la única condición para que se de la mejora Educativa en una institución. Murillo y Krichesky (2012) sostienen que es necesario que todas las partes de la escuela

trabajen de manera conjunta y bajo una finalidad común, es decir, bajo un pensamiento sistémico (Senge, 1990) para lograr la mejora en las instituciones a pesar de que estos puedan tener percepciones particulares sobre los puntos prioritarios a mejorar. Entonces, es posible sostener que el paradigma de la Mejora Educativa se asienta y, paralelamente, permite la articulación del trabajo de los agentes que forman parte de la institución hacia un objetivo común de optimización de la calidad institucional en relación con el cambio educativo.

En síntesis, es posible sostener que la Mejora Educativa es un paradigma relevante en la educación en el contexto actual peruano no solamente porque orienta a las instituciones educativas a trabajar desde adentro de las mismas tomando en cuenta sus propias necesidades y el contexto en el que se encuentran. Asimismo, es necesario destacar que esta última relación explicitada (entre la institución educativa y su contexto) es de naturaleza bivalente desde la Mejora Educativa por el hecho de que la institución que mejora delimita las estrategias y prácticas para potenciar su calidad educativa en función a su entorno y este último (así como el sistema educativo) es afectado positivamente por la repercusión de las prácticas de la institución.

Finalmente, los procesos relacionados a la Mejora Educativa, a su vez, promueven una cultura positiva en las instituciones orientándolas hacia el cambio y la innovación y, a su vez, este último promueve la planificación de estrategias y la ejecución de prácticas vinculadas a la Mejora Educativa por lo cual se concluye que el proceso es cíclico y que se da a lo largo del tiempo. Asimismo, cabe resaltar que esto último implica la articulación de los objetivos y la labor de los implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En tal sentido, la Mejora se constituye como un conjunto de saberes a partir de los cuales las instituciones actúan y resuelven sus problemas, es decir, se justifica que la Mejora Educativa es propiamente un paradigma educativo.

2.4. La Mejora en el ámbito de la Gestión Educativa

Ahora bien, habiendo delimitado los elementos del paradigma de la Mejora Educativa que se encuentran vinculados a la labor que realizan los directivos, es decir, los agentes que cumplen los roles de directores, subdirectores y coordinadores de las instituciones educativas, es posible sostener que la Mejora permite la optimización de

los procesos relacionados a los menesteres de dichos individuos. En otros términos, la Mejora Educativa es un paradigma que se vincula a la gestión educativa en tanto que los presupuestos, las estrategias de planificación y las prácticas de ejecución del mismo se enfocan en potenciar los procesos vinculados a dicho ámbito a través de las acciones de los agentes previamente mencionados.

Ahora bien, para definir lo que propiamente es la gestión educativa, es necesario, reconocer el hecho de que las instituciones educativas funcionan, en dicho ámbito, de la misma manera que el resto de instituciones, es decir, cuentan con agentes que deben orientar sus acciones hacia el logro de los objetivos de la institución. Así pues, una primera definición a analizar radica en la gestión institucional, como arguyen Majad (2016), Manrique (2016) y Jones y George (2014), permite diferenciar de los campos de acción relacionados a elementos tales como la gestión de producción, al talento humano, así como a factores financieros sociales y políticos permitiendo planear, organizar y dirigir los mismos, la noción de eficacia se hace presente al encontrarse vinculada al logro de los objetivos de las instituciones.

En tal sentido, es preciso delimitar que estos últimos aspectos deben ser contemplados, de la misma manera, en la gestión de las instituciones educativas. Esto, teniendo por finalidad el hecho de que se alcancen los fines relacionados al logro de la calidad en dichas instituciones. Dicha afirmación se justifica en la propuesta de Wietse (2004), quien sostiene, en torno a la gestión educativa, que debe garantizarse en las instituciones el esfuerzo conjunto de los actores en relación a los mecanismos para la consecución de un objetivo compartido. Por ello, en la gestión educativa es necesaria la participación de los directivos, quienes, como vimos en el segundo apartado del presente capítulo, son los encargados de dirigir las instituciones para el logro de la calidad educativa y su mejora.

Esto debido al hecho de que los directivos son los agentes que tienen la función de organizar al resto de actores de la institución educativa en torno a los objetivos establecidos en la misma. En consonancia con esta última afirmación, Torres (2015) y Gálvez y Milla (2018) sostiene que existe una relación directamente proporcional entre la calidad de la práctica docente con la capacidad de la gestión educativa de los gestores en las instituciones educativas. En el contexto peruano, dicha afirmación la

sustenta Meza, et al. (2020) en tanto que argumenta que el papel de los docentes en la calidad de las instituciones educativas depende de las condiciones de la gestión educativa en los que estos se desempeñan por lo cual se elucida la importancia del papel de los directivos como principales actores de la gestión educativa.

Teniendo esto último en cuenta, es posible definir a la gestión educativa, tal como lo hace el Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación del Estado de Nuevo León (IIEPE) (2020), como la administración, organización y dirección adecuadas para garantizar el funcionamiento de una institución educativa tal que cuenta con instrumentos, técnicas y procedimientos relacionados al manejo de recursos, ejecución de tareas y la evaluación de resultados. Así pues, tal como argumenta Vásquez (2011) y Gairín (2015), la gestión educativa permite el paso entre los planteamientos de carácter ideológico, tecnológico o experiencial a la práctica, es decir, permite la aplicación de propuestas educativas en las instituciones teniendo en cuenta su contexto.

De tal modo, es posible sostener que los procesos de gestión influyen en el logro de la calidad educativa en las instituciones no solo por el hecho de vincularse esta última a los procesos administrativos de las mismas, sino que, además, este hecho ocurre debido a que la gestión educativa también se vincula directamente a las prácticas docentes. Así pues, según Reyes et al. (2017), la gestión educativa cobra importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje porque permite la creación e implementación de políticas que afectan positivamente en el funcionamiento y las acciones tomadas por las instituciones educativas. Esto, en virtud a que, según García et al. (2018), los gestores en las instituciones educativas poseen una tarea crucial por el hecho de que son los responsables del logro de una educación de calidad.

En relación con esto, es posible argumentar que la gestión educativa se ve intrínsecamente relacionada a la función y al desempeño de los actores de las instituciones que performan el rol de directivos al verse estos inmersos en los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de su gestión con los docentes. Esto lo sustenta Bellei et al. (2014) y Luzarraga (2019), quienes sostienen que las escuelas que mejoran deben conectar las metas institucionales con las dimensiones subjetivas de los docentes, por ejemplo, el compromiso docente teniendo en cuenta que los

directivos son los encargados de dicha articulación. Lagos (2017) complementa esta afirmación sosteniendo que la labor de los directivos y su liderazgo perfila el cambio y las reformas en torno a las prácticas de los docentes y la consecución de la calidad.

Finalmente, es necesario agregar que la gestión educativa se vincula a la Mejora porque la primera se encuentra influenciada y medida, tal como argumentan el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) (2000) e Ibarra et al. (2013), no solo a las políticas educativas contextuales, sino también a los cambios en las mismas, los retos y exigencias de la comunidad y a la manera en que estas repercuten en el ámbito de las instituciones educativas. Dicha premisa la sustenta Pérez-Ruiz (2014) cuando sostiene que la gestión de las insituciones educativas debe caracterizarse (1) por ser flexible a los cambios en el contexto, (2) por poseer un funcionamiento adaptable a las contingencias del mismo y (3) por poseer mecanismos de resolución de problemas en situaciones adversas.

En tal sentido, habiendo revisado cómo se ve inmerso el paradigma de la Mejora Educativa en el ámbito de la gestión educativa, es posible sintetizar dicha vinculación en la figura presentada a continuación.

Figura 4: La Mejora en el ámbito de la gestión educativa



Fuente: Elaboración propia

En síntesis, podemos sostener que el paradigma de la Mejora Educativa es crucial en el ámbito de la gestión educativa por el hecho de que legitima una visión orientada hacia el cambio y la optimización de los procesos que realizan los directivos los cuales tienen por objetivo potenciar la calidad educativa de las instituciones y, además, tienen un impacto en los docentes como agentes inmersos en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas y en el desarrollo integral de los alumnos. Por ello, se sostiene que la Mejora Educativa orienta a los directores, subdirectores y coordinadores como los agentes encargados de la gestión de las instituciones educativas hacia el logro de la calidad a través de un proceso orientado hacia la optimización de sus estrategias de planificación y prácticas de ejecución.



SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO

En el presente apartado se abordará el diseño metodológico de nuestra investigación. De tal manera, por un lado, se tratará de la metodología de investigación revisando el problema, el enfoque, el método, el contexto institucional, y los objetivos de investigación. Por otro lado, se tratará del proceso práctico de la investigación, desarrollando las categorías de estudio; la naturaleza de los entrevistados; la técnica e instrumento utilizado; el diseño, validación y aplicación del instrumento; así como los principios éticos de la investigación. En tal sentido, vale destacar que se siguió un proceso jerárquico y ordenado en torno a la construcción de nuestra metodología la cual se puede evidenciar en los apartados a continuación.

Capítulo 1: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En nuestro primer capítulo abordaremos los puntos referentes a la metodología de la investigación, es decir, todos los aspectos que se realizaron para planificar la misma. Entre ellos destacan la delimitación del problema de investigación, la elección del enfoque cualitativo como guía para nuestro estudio y la utilización del estudio de caso como método. Esto se sustenta en el análisis contextual de la institución educativa que justificó la elección en torno a los aspectos anteriores, así como en la delimitación de los objetivos de la investigación como los que permitieron orientar la misma. De tal modo, en los siguientes apartados se elucidarán dichos aspectos.

1.1. Problema de Investigación

La Mejora Educativa tiene por objetivo lograr la calidad educativa en las instituciones respondiendo las necesidades específicas que tienen en sus particulares contextos mediante estrategias de planificación y prácticas de ejecución orientadas hacia la optimización de sus procesos. En tal sentido, la Mejora se concibe como un paradigma que se asienta sobre la búsqueda del desarrollo integral del alumno por lo cual debe contemplar todas y cada una de las diferencias contextuales de los alumnos para la realización de la mejora. En otras palabras, cada alumno debe de poder desarrollarse de manera adecuada en la institución educativa que mejora independientemente de su realidad sociocultural.

Asimismo, es importante destacar que la gestión educativa se asienta sobre la misma finalidad: lograr el desarrollo de los alumnos por igual. En esta última, los directivos, como los individuos que orientan los procesos de cambio e innovación, se constituyen como los agentes más importantes para el logro de dicho objetivo. No obstante, es importante destacar que, en el Perú, las instituciones educativas reciben a un conjunto de alumnos que viven en condiciones culturales, sociales y económicas distintas. Por ello, consideramos que el análisis de dicho aspecto permitirá conocer, desde el paradigma de la Mejora Educativa y desde la acción de los directivos, cómo es posible que las instituciones educativas lograron optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje durante el periodo de pandemia.

Esta situación hace que la Mejora Educativa se constituya como un paradigma importante para las instituciones educativas puesto que, ante tal cambio, estas últimas han procurado que se logren los objetivos establecidos para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea de calidad a pesar de las condiciones adversas que se presentaron durante tal periodo. Esto se evidencia, como bien sostiene Feldman (2021) en el hecho de que fue necesaria la realización de nuevas prácticas para conseguir la eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, a su vez, buscar la mejora de la enseñanza tradicional.

Así pues, teniendo en cuenta que este último concepto es definido por Abreu et al. (2018) como un espacio que tiene por finalidad la formación integral del alumno a partir de una serie de contribuciones, el presente estudio se orientó en virtud de la

siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se realiza una gestión orientada hacia la Mejora Educativa en una Institución Privada alternativa durante el año 2021?

1.2. Enfoque Cualitativo

El enfoque que se utilizó para la presente investigación es el cualitativo. Esto debido a que, según Creswell (2005), dicho enfoque implica la recopilación de datos basados en la actividad lingüística de individuos para obtener la visión de los mismos. Así, este tipo de investigaciones se basa en las opiniones de los participantes, lo cual se alinea a los objetivos de nuestro estudio en tanto que se buscó identificar las prácticas relacionadas a la mejora de la eficacia educativa desde la visión de los actores que conocen el funcionamiento de la organización, es decir, como sostienen Guerrero (2016) y Flick (2009), se busca comprender, describir y explicar un fenómeno particular (la Mejora Educativa) desde un acercamiento interno y directo hacia los sujetos de estudio (directivos).

Asimismo, desde este enfoque se busca estudiar un contexto particular en el que los participantes son partícipes de la construcción de una realidad (Flick, 2015 y Ñaupas et al., 2014). Esto porque, según los objetivos de nuestra investigación, nuestra intención se asentó, como bien sostienen Flick (2015) y Ñaupas et al. (2014) en estudiar una realidad que posee componentes estáticos y dinámicos desde su contexto desde el cual los sujetos de estudio la interpretan de forma subjetiva por el hecho de que son partícipes de la construcción y desarrollo de la misma. Por ello, tal como arguye Martínez (2011) y Tarrés (2013), en nuestra investigación se identificaron las características de la realidad educativa que se constituyen como nuestro objeto de estudio en función a su estructura dinámica.

Esto, en un contexto particular: la educación virtual en tiempos de pandemia, particularmente, en el año 2021. Así, este enfoque se alinea a los objetivos de nuestro estudio ya que, como bien afirma Flick (2009) (2015), se busca identificar las prácticas relacionadas a la Mejora desde la Eficacia Educativa a partir de la visión de los actores que conocen el funcionamiento de la organización, es decir, se busca comprender, describir y explicar dicho fenómeno desde un acercamiento interno y directo hacia los

sujetos de estudio. Esto permitirá abordar el problema de este estudio tal como afirman Flick (2015) y Ponce y Pagán-Maldonado (2015): desde la perspectiva de los sujetos.

1.3. Método: Estudio de Caso

En ese sentido, se utilizó el estudio de caso como método ya que, según Yin (2003), este se configura como una herramienta de investigación que contribuye al conocimiento de fenómenos organizacionales y, a su vez, según Stake (2007), este se basa en la particularización de un caso con la finalidad de conocerlo y comprenderlo. Dicho método dotó al estudio de la capacidad de identificar elementos como la interacción humana y los acuerdos tácitos en torno a las prácticas relacionadas a la mejora. Así, nos fue posible analizar una situación distintiva en la cual hubo variables de interés (la Mejora Educativa como paradigma educativo) a través de diversas fuentes y de una investigación teórica previa que garantiza el establecimiento de un camino correcto para recolectar y analizar los datos (Monje, 2010).

Esto porque dicho método se sostiene sobre la base de la investigación empírica de un fenómeno del cual se desea aprender dentro de su contexto real cotidiano (López, 2013). Asimismo, es posible afirmar que el objetivo de nuestro estudio es compatible con este método ya que, según Jiménez y Comet (2016), la finalidad de este último es responder de qué manera y por qué se dan los hechos a partir de las perspectivas de los actores para así lograr un conocimiento más amplio de la situación. Siguiendo la clasificación de Stake (1995) y Creswell (2018), nuestro estudio de caso se constituye como intrínseco según su finalidad, único según el número de casos y descriptivo según el marco disciplinar y el propósito.

El caso estudiado contempla el análisis de una institución educativa privada de educación básica alternativa durante la educación virtual en tiempos de pandemia (particularmente en el año 2021) la cual fue objeto de estudio de un artículo académico en torno a la eficacia educativa. La institución educativa analizada en el presente estudio se considera una institución educativa alternativa de Carabayllo que cuenta con un estudio sobre eficacia educativa durante tiempos de pandemia.

Esto teniendo en cuenta que una Institución Educativa Alternativa se configura como una que posee un sistema de enseñanza distinto del tradicional que contiene

metodologías, enfoques y objetivos no convencionales (Carneros y Murillo, 2017). Estas, vale destacar, se asientan sobre la búsqueda de un cambio educativo global y apuestan por una renovación educativa para la adecuada preparación de los alumnos (Carneros et al, 2015).

Por ello, es posible afirmar que el análisis de los procesos de gestión de la institución analizada se constituye como un caso particular, no solo por la naturaleza de la institución, sino por el enfoque que rige los procesos que se dan en la misma. En virtud a esto último, es necesario destacar que la institución analizada promueve (1) un enfoque pedagógico socioconstructivista orientado bajo la filosofía de Reggio Emilia y (2) un ordenamiento distinto en torno a la distribución de grados: Kindergarten, Elementary, Middle y High, frente al resto de instituciones de educación básica regular de la zona que cuentan con la división clásica: Inicial, Primaria y Secundaria.

Esto último, vale destacar, se da en dicha institución, en función a la búsqueda por priorizar el desarrollo socioemocional de los alumnos, así como la capacidad del pensamiento crítico y reflexivo frente al enfoque academicista que privilegian las instituciones que se encuentran en la zona. En otros términos, al ser una institución alternativa, se busca la formación integral de los alumnos sobre las bases del cambio educativo. Además, se justifica la elección del estudio de caso como método por el hecho de que la institución analizada es la única en Carabayllo que fue parte de un estudio académico sobre la eficacia de su gestión en el periodo 2020-2021.

En dicho estudio, se concluyó que la institución es eficaz en función de las categorías de liderazgo educativo, aprendizaje organizativo, sentido de comunidad y altas expectativas (Leon y Sánchez, 2022). En tal sentido, esta institución es la única en su distrito que cuenta con un estudio empírico que respalda su Eficacia Educativa durante tiempos de pandemia, específicamente durante el 2020-2021.

Esto, considerando que, según León y Sánchez (2022), dicha institución posee elementos tales como (1) un buen liderazgo de parte del director vinculado al trabajo colaborativo, flexibilidad y comprensión, (2) un adecuado acompañamiento basado en la actividad dialógica y el desarrollo docente, (3) buenas prácticas para el logro del aprendizaje organizativo, (4) un sentido de comunidad marcado que garantiza la consecución de metas compartidas y consensuadas y (5) altas expectativas de parte

de los miembros de la comunidad educativa. Lo anterior, en conjunción con una serie de particularidades explicadas en nuestro siguiente subapartado durante dicho periodo de tiempo justifica el hecho de que el método que se utilizó fue el estudio de caso.

A su vez, es necesario tener en cuenta que en la presente tesis se abordó la Mejora Educativa contemplando el contexto en el que se vio inmersa la institución por lo cual debemos destacar el hecho que, según Hurtado (2020), durante el año 2020 ocurrió una crisis sanitaria a nivel mundial debido a la pandemia de la COVID-19, la cual forzó a las instituciones educativas a replantear sus acciones y su funcionamiento con la finalidad de encontrar nuevas formas para responder ante un nuevo escenario formativo. Esto último se corrobora en el hecho de que, según la UNESCO (2020), alrededor de 849 millones de alumnos se vieron inmersos en la educación virtual debido a que 113 países cerraron las instituciones educativas en su totalidad.

1.4. Contexto de la unidad de análisis

La institución educativa que fue objeto de estudio para la presente tesis se ubica en el distrito de Carabayllo en Lima, el mismo que llega a alcanzar un nivel de pobreza monetaria de aproximadamente 23% (INEI, 2018). En tal sentido, dicha institución se ubica en un distrito perteneciente a Lima Norte y se encuentra en vías de desarrollo. De tal forma, los alumnos pertenecientes a la institución educativa habitan en zonas colindantes a la misma, es decir, son habitantes de dicho distrito.

Asimismo, dicha institución brinda una educación alternativa con estándares internacionales en tanto cuenta con múltiples proyectos educativos y sistemas de evaluaciones permanentes, así como cursos de inglés intensivo y emprendimiento. Su metodología de enseñanza busca promover la investigación a través de proyectos y programas de acuerdo al interés de los alumnos. Esto, teniendo en cuenta que, en dicha institución, se busca fortalecer los valores de los alumnos tales como responsabilidad, respeto, honestidad, laboriosidad y justicia.

La propuesta educativa de la institución analizada se asienta sobre el eje constituido por cinco principios fundamentales los mismos que permiten una enseñanza acorde con su enfoque. Estos son: (1) la Formación del Cuerpo, (2) la Sensibilidad, (3) las Habilidades Intelectuales, (4) la Afectividad y (5) la Ética y

Ciudadanía. El primero busca tanto el desarrollo físico como el esfuerzo, voluntad y disciplina. El segundo orienta a los alumnos hacia el desarrollo de su creatividad, la apreciación artística, la estética y la empatía con el prójimo. El tercero se asienta sobre la búsqueda de entender el conocimiento no como un fin, sino como un medio para plantear soluciones de cambio en la sociedad con conciencia crítica y reflexiva.

El cuarto busca el desarrollo de una sana autoestima en cada uno de los alumnos y promueve que la interrelación entre sus pares y docentes sea enriquecedora. Y, finalmente, el quinto motiva al alumno a que profundice en el conocimiento de su ambiente para participar y mejorarlo, desde una convivencia democrática y a través de la organización estudiantil. En tal sentido, la propuesta educativa de la institución se basa en la búsqueda de que los alumnos se conviertan en protagonistas de sus propios aprendizajes y desarrollen cualidades personales y sociales útiles en las etapas de su vida posteriores a la educación en dicha institución.

Cabe destacar, a su vez, que dicha institución se autodenomina a sí misma como una institución educativa alternativa que se rige por el hecho de asentar sus prácticas educativas sobre un enfoque socioconstructivista y sobre la filosofía de Reggio Emilia, así como el Aprendizaje Basado en Proyectos. Estas últimas se caracterizan por permitirle a los alumnos tener un proceso de aprendizaje autónomo, en el cual se elucida el juego y la experiencia como mecanismos de aprendizaje. Asimismo, se busca que los alumnos desarrollen la capacidad de pensamiento crítico y reflexivo y que obtengan las herramientas para resolver problemas y que tengan una formación integral que les permita desenvolverse en la sociedad.

En tal sentido, es necesario destacar que la visión compartida de la institución radica en la búsqueda por ser reconocida a nivel nacional e internacional como una de las mejores instituciones educativas en brindar una educación alternativa y humanista de calidad, con propuestas metodológicas innovadoras que forman integralmente al alumno referente de educación de calidad corporal, sensibilidad, habilidades intelectuales, afectividad, ética y ciudadanía asentándose esta visión en un compromiso con el entorno social y natural.

En torno a las características físicas de la institución, cabe destacar que esta cuenta con cinco mil (5000) metros cuadrados. Entre sus ambientes, la institución

cuenta con un Departamento psicológico, una piscina temperada, un laboratorio de ciencias y un laboratorio de cómputo. No obstante, se tuvo en cuenta que en el contexto que estudiamos en la presente investigación las instalaciones no han sido utilizadas por los alumnos ni docentes para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, cabe destacar que durante la época de pandemia hubo un decrecimiento en la población del alumnado como efecto de la misma por lo cual la institución tuvo que adaptar sus estrategias y prácticas para hacer frente a esto.

De tal modo es necesario destacar el hecho de que la institución educativa analizada afrontó la pandemia incorporando nuevos recursos y mecanismos que le permitió responder a las necesidades que se presentaron en tal particular escenario como, por ejemplo, la adopción de nuevas tecnologías, la capacitación docente, así como nuevas formas de comunicación entre los actores. Asimismo, es necesario resaltar que la situación de los docentes y alumno durante dicho periodo se caracterizó por verse inmerso en situaciones emocionales y sociales que influyeron en su desempeño de modo que fue crucial encontrar estrategias y prácticas para asegurar la eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como el desarrollo integral de los alumnos.

1.5. Objetivos de la Investigación

- **Objetivo General**

Analizar cómo se realiza una gestión orientada hacia la Mejora Educativa de una Institución Privada alternativa durante el año 2021.

- **Objetivos Específicos**

Describir las estrategias de planificación vinculadas a la gestión orientada hacia la Mejora Educativa de una Institución Privada alternativa durante el año 2021.

Describir las prácticas de ejecución vinculadas a la gestión orientada hacia la mejora educativa de una Institución Privada alternativa durante el año 2021.

Capítulo 2: PROCESO PRÁCTICO DE LA INVESTIGACIÓN

En nuestro segundo capítulo se abordarán los aspectos vinculados al proceso práctica de la investigación, es decir, todos los elementos que fueron tomados en cuenta para elaboración y aplicación del instrumento de recojo de información, así como el análisis de esta última. En tal sentido, el presente capítulo aborda apartados que tratan sobre las categorías de estudio; la caracterización de los entrevistados; la técnica e instrumento utilizado; el diseño, la validación y la aplicación del instrumento; el proceso de análisis de la investigación y los principios éticos que guiaron la misma.

2.1. Categorías de Estudio

Para la presente investigación se eligieron dos categorías, las mismas que responden a nuestro objetivo en tanto explicitan las acciones tomadas por la institución vinculadas a la Mejora educativa que se realizaron durante tiempos de pandemia (periodo 2020 – 2021). De tal modo, se enuncian y se explican, a continuación, nuestras categorías de estudio:

En primer lugar, nuestra primera categoría se denomina como Estrategias de planificación vinculadas a la gestión orientada hacia la Mejora Educativa de una Institución Privada alternativa durante tiempos de pandemia. Esto en función al hecho de que se consideran estrategias a las acciones planificadas previamente a la realización de las actividades pedagógicas, es decir, comprende los mecanismos postulados antes del inicio de los años lectivos en la institución. De tal modo, las estrategias de planificación se vinculan al desarrollo de los planes, proyectos y bosquejos que realizaron los directivos antes del inicio de cada año escolar.

En segundo lugar, nuestra segunda categoría se denomina como Prácticas de ejecución vinculadas a la gestión orientada hacia la mejora educativa de una Institución Privada alternativa durante tiempos de pandemia. Esto, en función al hecho de que se consideran prácticas a las acciones realizadas durante el año escolar y que responden a necesidades inmediatas, es decir, a las decisiones que tomaron los directivos frente a alguna eventualidad durante el año lectivo en función a la planificación inicial. De tal modo, las prácticas de ejecución refieren a los actos realizados por los directivos que respondieron con eficacia y permitieron la Mejora en la institución educativa analizada en virtud a una evaluación posterior.

2.2. Naturaleza de los Entrevistados

En el presente estudio involucró la participación de un grupo de individuos elegidos a modo de muestra por conveniencia (Cohen, Manion y Morrison, 2011) ya que fue posible contar con el apoyo de los docentes entrevistados. El número total de participantes fue de cuatro, los mismos que desempeñaban la labor de directivos en la institución educativa. Esto teniendo en cuenta que, de la muestra, uno de ellos asume la función de ser el director de la institución educativa (D1). Asimismo, los tres restantes se desempeñan a modo de coordinadores de la institución (C2, C3, C4).

Asimismo, es importante destacar que dichos entrevistados han tenido una experiencia mayor a diez (10) años en el rubro educativo y por lo menos tres (5) años habiendo laborado en la institución educativa estudiada. Esto, independientemente de su sexo. Los criterios de inclusión que se consideraron son: laborar como coordinadores en la institución y que hayan laborado durante el periodo de pandemia, es decir, durante el periodo comprendido entre el 2020 y 2021. Asimismo, los criterios de exclusión que se consideraron son: directivos que no hayan trabajado durante el periodo comprendido entre el 2020 y 2021 y que hayan laborado menos de 5 años en la institución. De tal manera, organizamos esta información perteneciente a los entrevistados en la siguiente tabla:

Tabla 3: Caracterización de los entrevistados.

Criterios de inclusión	Entrevistados
-------------------------------	----------------------

	D1	C1	C2	C3
Especialidad	Licenciada en Educación	Licenciada en Educación	Bachiller en Educación	Bachiller en Educación
Nivel educativo	Superior	Superior	Superior	Superior
Años de experiencia en la institución	19 años	7 años	8 años	10 años
Cargo	Director	Coordinador Académico	Coordinador Académico	Coordinador Académico
Años de experiencia en el cargo	5 años	5 años	5 años	9 años
Sexo	Femenino	Femenino	Femenino	Masculino
Edad	52 años	46 años	37 años	37 años

Fuente: Elaboración propia.

2.3. Técnica e Instrumentos: Diseño, Validación y Aplicación

Una vez revisada la naturaleza de los entrevistados, delimitamos, a continuación, el diseño, validación y aplicación del instrumento elegido. En tal sentido cabe destacar que nuestro estudio, al tener un enfoque cualitativo y tener por método el estudio de caso, eligió la entrevista semi estructurada como técnica y el guion de entrevista como instrumento. Éste último, vale destacar, se validó a través de (1) una prueba piloto y (2) el juicio de dos expertos. Asimismo, las entrevistas se realizaron entre la tercera y cuarta semana de septiembre del año 2022. A continuación, se detalla el procedimiento que se siguió para el desarrollo de esta parte de nuestra investigación.

Para la presente tesis elegimos la entrevista como técnica de investigación cualitativa que permite profundizar, a través de medios lingüísticos, sobre elementos relacionados a la interpretación de los participantes acerca de un contexto particular. En otros términos, como aseveran Troncoso-Pantoja y Amaya-Placencia (2017) y Díaz-Bravo et al. (2013), la entrevista se constituyó como una herramienta que nos permitió desentrañar las significaciones en los discursos, relatos, puntos de vista y/o experiencias de los sujetos no sometidas a limitaciones espacio-temporales.

En ese sentido, como sostiene Ñaupas et al (2014) y Díaz-Bravo et al. (2013), la entrevista se configuró como un tipo de conversación formal entre el investigador y el investigado en tanto nos proveyó de información confiable y válida por el hecho de ser planificada y, a su vez, obedecer a un conjunto de pautas para su preparación, aplicación, análisis e interpretación. Así pues, tal como sostiene Canales (2006) la entrevista se constituyó como una técnica que se basa en la recopilación de información a través de la comunicación interpersonal en función a un problema propuesto. Esto, como argumentan DeJonckheere y Vaughn (2019), con la finalidad de realizar su posterior análisis para descubrir el significado de las experiencias de los sujetos desde su propio lenguaje y su cotidianeidad.

En tal sentido, la entrevista semiestructurada, como bien arguye Pulido (2015), nos facilitó una aproximación más completa al fenómeno estudiado debido a que, según Kakilla (2021) y Flick (2015), se asocia con la probabilidad de que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista de manera abierta. De tal modo, elegimos a la guía o guion de la entrevista para la conducción de la misma.

2.3.1. Diseño

En ese sentido, tal como arguyen Taylor y Bogdan (2000) y Kvale (2011) nuestra guía de la entrevista se constituyó por una lista de preguntas con aspectos que deben estar presentes en las entrevistas y estructura el curso de la misma. Nuestro instrumento de recolección de datos, como arguye Moore (2014), fue un conjunto de preguntas abiertas que se aplicarán a los entrevistados de igual manera (en nuestro estudio fueron seis). Asimismo, siguiendo a Díaz-Bravo et al. (2013), nuestra guía de entrevista contó con preguntas agrupadas por categorías con base en los objetivos del estudio. Esto porque la entrevista semi-estructurada, según Ñaupas et al. (2014), debe basarse en una guía no tan formal ni rígida para que se introduzcan preguntas que no estén predeterminadas.

Asimismo, esto se sustenta en lo planteado por Troncoso-Pantoja y Amaya-Placencia (2017) y Robles (2011) en tanto afirman que la guía de la entrevista debe incluir las preguntas pertenecientes al objeto de estudio para la obtención de contenidos veraces a través de dicha técnica. Entonces, como afirma Seidman (2013),

fue necesario tener en cuenta que utilizar una guía de entrevista como instrumento en una investigación implica, necesariamente, evitar la manipulación de los participantes para responder la misma. A su vez, como afirma Seidman (2013), como investigadores estuvimos conscientes del hecho de que los ejes que contenga dicha guía puedan ser del interés de los participantes por lo cual, este instrumento se usó con dicha precaución.

2.3.2. Validación

Una vez culminado el proceso descriptivo, se procedió a validarlo. De tal modo, este último proceso radicó en la aplicación de una prueba piloto que se aplicó a un individuo con características similares a los individuos seleccionados quien labora como coordinador académico de una institución educativa. En tal sentido, se explicitan, en la tabla a continuación las características de dicho informante.

Tabla 4. Caracterización del entrevistado – Prueba Piloto.

Sexo	Edad	Disciplina de formación	Último grado obtenido	Tiempo de servicio en la institución	Tiempo de servicio en el cargo de directivo	Tiempo de servicio durante el año 2021
Masculino	55 años	Administración de negocios.	Licenciatura en Administración	23 años de tiempo de servicio total.	12 años como coordinador de una institución educativa.	Sí

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, para la aplicación de esta prueba piloto se le comunicó al entrevistado la finalidad de la entrevista, la naturaleza de la misma y se explicitó el acuerdo de confidencialidad y el uso de la información únicamente con fines

académicos. A partir de la aplicación de la prueba piloto se evidenció la necesidad de distinguir entre el tiempo de servicio en la institución como director o coordinador frente al tiempo de servicio total en otras funciones. Esta diferenciación nos permitió comprender mejor la condición de los entrevistados en tanto pudimos conocer, con mayor precisión cuánto tiempo habían laborado bajo los cargos previamente mencionados. Asimismo, se precisaron las preguntas para que estas recojan de mejor manera la información que requerimos para la elaboración de nuestro estudio.

La guía de la entrevista semiestructurada fue elevada a juicio de expertos para su validación. Los expertos fueron escogidos por (1) su dominio en el tema y (2) su conocimiento de la metodología respectivamente. Se les solicitó que validaran el instrumento en cuanto (1) coherencia entre las preguntas propuestas y las categorías y subcategorías propuestas; (2) en cuanto a la suficiencia de las preguntas planteadas para abordar el tema de la investigación; y (3) en cuanto a la representatividad de las preguntas planteadas respecto al tema y las variables presentadas.

Tabla 5. Caracterización de los expertos

Características	Experto 1	Experto 2
Formación académica	Doctor en Educación.	Magíster en Gestión Educativa
Área de experiencia profesional	Gestión Institucional, Educación y Desarrollo e Investigación Aplicada.	Gestión de organizaciones educativas, liderazgo educativo, incentivo laboral docente.
Cargo actual	Docente y Gerente de IE.	Docente Contratado
Institución	Pontificia Universidad Católica del Perú	Pontificia Universidad Católica del Perú

Fuente: Elaboración propia.

En tal sentido, el proceso de validación atravesó ambas fases con la finalidad de lograr que las preguntas se alineen a los objetivos de la investigación. Así, la evolución de las preguntas que formaron parte de la entrevista a través de los anteriores procesos de validación se puede explicitar gráficamente en la tabla que se presenta a continuación.

Tabla 6. Validación.

Preguntas	Prueba Piloto	Juicio de Experto 1	Juicio de Experto 2	Pregunta Final
<p>1. ¿Qué planes, proyectos y bosquejos se realizaron antes del inicio de clases cada año escolar durante el periodo de pandemia?</p>	<p>Hubo divagación en la respuesta.</p>	<p>Es necesario preguntar por cada año en específico.</p> <p>Hay tres conceptos específicos, se debe preguntar por cada uno.</p>	<p>Abordar de qué manera y qué planes en torno a la mejora se dieron en la institución.</p>	<p>1. ¿Qué planes se realizaron antes del inicio de clases del año 2021? Explique o narre alguna situación o anécdota sobre dicha planificación.</p> <p>1.2. ¿De qué manera se dio la planificación en el año 2021 frente al reto de la educación virtual?</p>
<p>2. ¿Cómo se planificaron los mecanismos de seguimiento a los alumnos y maestros durante la época de pandemia?</p>	<p>Se respondió a lo esperado.</p>	<p>Se debe modificar la pregunta en torno a cada uno.</p>	<p>Preguntar el cómo en torno a un año específico y los retos del mismo.</p>	<p>2.1 ¿Cómo se planificaron los mecanismos de seguimiento a los alumnos durante el año 2021?</p> <p>2.2 ¿Cómo se planificaron los mecanismos de seguimiento a los maestros durante el año 2021?</p>
<p>3. ¿De qué forma se planificó la evaluación de los procesos en la institución al inicio del año escolar durante</p>	<p>Se respondió a lo esperado.</p>	<p>Se asume que se dio la planificación.</p>	<p>Sin comentarios.</p>	<p>3. ¿De qué forma se planificó la evaluación institucional al inicio del año 2021?</p>

la época de pandemia?				
4. ¿Cómo se tomaron las decisiones antes del inicio de año en torno a la mejora de la institución educativa durante la época de pandemia?	Se respondió a lo esperado.	Se asume, como presupuesto, que la institución mejoró.	Sin comentarios.	4. ¿Cómo se tomaron las decisiones antes del inicio del año 2021 en torno a la gestión de la institución educativa?
5. ¿De qué manera se optimizaron los procesos de enseñanza y aprendizaje en la institución educativa durante la época de pandemia?	Se respondió a lo esperado.	Se asume que hubo mejora en la institución.	Cambiar la palabra optimizaron por una más adecuada.	5. ¿De qué manera se gestionaron los procesos de enseñanza y aprendizaje en la institución educativa durante el año 2021?
6. ¿Cómo ha aprendido la organización durante la época de pandemia?	Hubo divagación en la respuesta.	No necesariamente los entrevistados manejan el concepto de organizaciones que aprenden.	Sin comentarios.	6. ¿Cómo ha aprendido la organización en torno a la gestión durante el año 2021? Explique o narre alguna situación o anécdota.
7. ¿De qué forma se gestionó el seguimiento a los alumnos y maestros con la finalidad de garantizar la eficacia de su actuar durante	Hubo divagación en la respuesta.	La finalidad de la pregunta confunde. Debe ser separada.	Sin comentarios.	7.1 ¿De qué forma se gestionó el seguimiento a los alumnos para garantizar la eficacia en la institución durante el año 2021?

la época de pandemia?				7.2 ¿De qué forma se gestionó el seguimiento a los maestros para garantizar la eficacia en la institución durante el año 2021?
8. ¿Cómo tuvieron que actuar el director y los coordinadores para potenciar la eficacia educativa en la institución durante la época de pandemia?	Hubo divagación en la respuesta.	Es necesario ajustarlo la pregunta hacia cómo actuó cada agente en torno a los objetivos y retos de la institución.	Preguntar por los retos o situaciones que enfrentaron el director y los coordinadores en torno a los objetivos de la institución.	4. ¿Cómo tuvieron que actuar el director y los coordinadores para lograr los objetivos en la institución durante el año 2021? 4.1. ¿Qué situaciones o retos enfrentaron el director y los coordinadores para lograr dichos objetivos?

Fuente: Elaboración propia.

2.3.3. Aplicación

Con la finalidad de aplicar nuestro instrumento se realizó un contacto vía telefónica con la directora de la institución. De tal modo, se coordinó con ella la disponibilidad y los contactos con el resto de coordinadores. Asimismo, se le comunicó a la directora los criterios de inclusión que tenía nuestro estudio y la finalidad del mismo. Así, esta primera comunicación nos permitió obtener la información con la cual nos pusimos en contacto con cada uno de ellos para informarles directamente cuál es el propósito de nuestro estudio y solicitarles su disponibilidad para realizar las

entrevistas. De tal forma, se logró conseguir que la totalidad de los coordinadores, además de la directora, aceptaran responder a la entrevista.

Respecto a este punto, se entregó, a su vez, un consentimiento informado a cada uno de los docentes en el cual se les explicitó claramente la intención de la entrevista, la protección y finalidad de la información obtenida, así como el anonimato y la confidencialidad que poseía nuestra entrevista. Finalmente, antes de la realización de la entrevista y posteriormente a la explicación, se solicitó el consentimiento de los docentes para realizar la grabación de la primera. De tal modo, se procedió a entrevistar a los cuatro sujetos de estudio, según su disponibilidad, con una duración de entre cincuenta (50) a setenta (70) minutos por entrevista.

2.4. Proceso de Análisis de la Información

En primer lugar, la técnica que se utilizó para el análisis de resultados de la entrevista semiestructurada será el *open coding*, el cual, según Taylor y Bogdan (2000), permite refinar las interpretaciones de datos en torno a los temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones. Esto teniendo en cuenta que, tal como sostiene Blair (2015), la investigación cualitativa se encuentra mediada por el autor y por el lector por lo cual exige un proceso de reflexión mayor de parte del primero en la aplicación de la técnica del *open coding*. De tal modo, tal como asevera Charmaz (2000), la utilización de esta técnica implica que el investigador se centre en los significados relacionados intrínsecamente a la investigación por lo cual fue crucial en nuestra investigación un análisis minucioso de la información.

En tal sentido, la técnica del *open coding* se utilizó en la investigación a modo de una codificación descriptiva de los elementos conceptuales que se identificaron en lo expresado por los entrevistados. Así, se segmentaron ciertos extractos de lo expresado por los entrevistados a modo de expresiones significativas para luego describirlos en una secuencia corta de palabras en una matriz de hallazgos que se dividió en tres columnas: (1) Pregunta de Investigación, (2) Codificación y (3) Transcripción de la Entrevista.

Esto se realizó con la finalidad de comparar todas las posibles orientaciones conceptuales de estos últimos para la realización posterior de un análisis de naturaleza

holística que comprenda un abanico de significaciones. Consecuentemente, esto permitió una mayor profundización en los datos obtenidos y un análisis más sustancioso. Por ello, en el presente estudio se eligieron las palabras clave que sintetizaron lo expuesto por los entrevistados y nos permitieron dotar de orden y jerarquía al desarrollo de la presente investigación.

A su vez, vale destacar la utilización de matrices para la organización, clasificación y jerarquización de la información obtenida. Esto debido a que fue necesaria la contraposición de los datos brindados por los sujetos de estudio para un análisis a profundidad. En tal sentido, la elaboración de matrices en conjunción con las dos técnicas previamente mencionadas en el presente apartado permitió un adecuado tratamiento de la información en función a nuestros objetivos de estudio. De tal modo, se constata que nuestra investigación cae bajo el tipo cualitativo en tanto que el proceso de análisis de información evidencia la pertinencia de las técnicas mencionadas en concordancia a los pilares de dicho tipo de estudio.

2.5. Principios éticos de la Investigación

En torno a lo referente a los principios éticos de la investigación, en la presente tesis se ha procurado seguir el Reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la PUCP, teniendo en cuenta los principios que este explicita para la realización de investigaciones con seres humanos. Por ello, en la investigación se asumió responsablemente el diseño, ejecución y comunicación de los resultados de la investigación; se brindó la información a los participantes sobre los objetivos, naturaleza, usos, riesgos y beneficios de la misma; no se utilizaron técnicas de engaño; y se respetó la libertad y la autonomía de los participantes (PUCP, 2011).

En síntesis, se consideraron los siguientes principios éticos en nuestra investigación: (1) respeto a las personas, (2) integridad científica, (3) beneficencia y no maleficencia, (4) justicia y (5) responsabilidad. Dichos aspectos, implican, por un lado, que nuestra investigación se realizó con el máximo rigor en torno al respeto por la propiedad intelectual, es decir, respetando el correcto uso de fuentes académicas y haciendo uso correcto del formato APA en la citación de las mismas. Asimismo, cabe

destacar que, en nuestra investigación se priorizó el bienestar de los sujetos de estudio con el fin de que estos reciban un trato equitativo y justo.

A su vez, nuestro estudio se asentó sobre la base del respeto en tanto se otorgó un documento de consentimiento a cada uno de los participantes en el cual se resalta el anonimato y la protección de la información brindada. Además, se protegió la información con responsabilidad y no se manipuló la información recibida con la finalidad de que nuestra investigación se apegue con justicia a la realidad de la institución y a la percepción de los entrevistados.

Esto último se garantiza a través del alcance de la información necesaria a cada sujeto de estudio respecto a la investigación con la finalidad de que su participación sea de naturaleza voluntaria y libre. Por ello, además del hecho de comunicarles de manera verbal su participación en el estudio, se les pidió firmar un documento de consentimiento informado en el cual se explicitan los objetivos y finalidades de la investigación, así como aspectos formales tales como la extensión de la entrevista, la grabación de la misma y su legítimo derecho a retirarse en cualquier momento de la misma.

Asimismo, se les comunicó que su identidad está protegida mediante un sistema de codificación mediante el cual se salvaguardan los derechos de anonimato, confidencialidad y voluntariedad. Finalmente, con la finalidad de que nuestro estudio goce de transparencia, los resultados del mismo serán presentados a través de una presentación tanto a las autoridades como a los sujetos de estudio de la institución en la que se realizó la investigación posteriormente a la publicación de la tesis. Esto permitirá que nuestra investigación contribuya a un mayor conocimiento sobre las estrategias y prácticas vinculadas a la gestión educativa que repercuten en la Mejora de la Institución estudiada, lo cual responde a las necesidades de esta última en función a su búsqueda por la Mejora Educativa.

TERCERA PARTE: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

En la presente parte se analizará e interpretarán los resultados obtenidos de los entrevistados dividiéndolos en dos capítulos para lograr establecer una adecuada relación con lo planteado en los objetivos que orientaron la presente tesis. El primer capítulo, en tal sentido, abordará las Estrategias de Planificación vinculadas a la Mejora Educativa mientras que, el segundo abordará las Prácticas de Ejecución vinculadas a la Mejora Educativa. Estos refieren a las acciones que tomó la institución en torno a la búsqueda por el logro de la Eficacia y la Mejora durante el periodo de pandemia, específicamente durante el año 2021.

CAPÍTULO 1: ESTRATEGIAS DE PLANIFICACIÓN VINCULADAS A LA MEJORA EDUCATIVA

En el presente capítulo se abordarán las estrategias de planificación que realizó la institución educativa analizada en función a seis criterios: (1) la naturaleza de la planificación en el 2021, (2) el modo en el cual se realizó la misma, (3) la planificación en torno al seguimiento a alumnos, (4) la planificación en torno al seguimiento a docentes, (5) la planificación de la evaluación institucional al final del año 2021 y (6) la planificación en relación a la toma de decisiones. Estos criterios emergen del análisis realizado en el marco teórico en relación a los elementos que le pertenecen a la Mejora Educativa respondiendo a la necesidad de ordenar y jerarquizar las Estrategias de Planificación halladas.

1.1. Sobre la adaptación inicial de actividades en el año 2021

En relación a los planes que se realizaron antes del inicio de clases del año 2021 en torno a la gestión organizacional de la institución, es posible afirmar, en primer lugar, que el equipo conformado por la directora y los coordinadores realizaron, inicialmente, una evaluación diagnóstica. Esto con la finalidad de analizar “(...) el tema de los aprendizajes, el trabajo de los docentes, el trabajo con los padres, el monitoreo de los alumnos y el monitoreo de los docentes” (D1). Este diagnóstico se basó en examinar cómo se realizó el trabajo “con el tema de la virtualidad” (D1) y con respecto “a la llegada de nuevos alumnos, familias y recursos utilizados” (C2).

En tal sentido, dicha evaluación responde al factor de eficacia escolar denominado como seguimiento y evaluación, el cual, según Blanco (2008), Murillo (2008, 2011), Mujis et al. (2014), Murillo y Martínez (2016), Hofman et al. (2015) y Delgado y Sánchez (2021) busca garantizar no solo el aprendizaje de los alumnos, sino también el buen desempeño docente, así como el buen funcionamiento de la institución. De tal modo, este primer elemento se constituye como el primer eslabón de la planificación en tanto que permitió orientar las acciones de la institución en torno a la mejora teniendo en cuenta que según Hallinger y Heck (2016) y Gairín (2015), la Mejora Educativa debe basarse en la evaluación del cambio en los procesos institucionales por ser sustanciales al proceso organizativo.

Dicha planificación, vale destacar, se vinculó, en su mayor parte, al tema tecnológico debido a que fueron necesarios nuevos recursos para realizar las actividades en el ámbito virtual. El equipo directivo, en tal sentido, buscó “herramientas tecnológicas que les permitirían mejorar” (D1) tales como el “aula virtual, el Drive de evidencias, calendarios virtuales, el uso del correo corporativo, la estandarización del uso de una plataforma” (C1, C2, C3). Estas se configuraron como los recursos que serían compartidos con el resto de docentes con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje durante el 2021 en tanto que la mejora implica que las instituciones involucren otros factores relacionados a la realidad particular de las mismas (Neeleman (2019) y Gairín (2020)).

En este caso, el contexto que atravesaba la institución durante el año 2021 implicó que esta última encontrara nuevas formas de impartir la educación en sus alumnos. La tecnología, por ello, se configuró como una primera temática sobre la cual

se planificó a inicios del año. Ahora bien, estos nuevos recursos implicaron “(...) capacitar al equipo docente en el uso de las herramientas tecnológicas principales” (D1). Esto, teniendo en cuenta que los docentes “estaban acostumbrados a enseñar de una manera y no estaban adaptados al tema de la tecnología” (C3). Esta práctica refiere, como sostienen Hellström y Hagquist (2021) y Guarino et al. (2019), al hecho de que las instituciones deben garantizar la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La estrategia planteada por el equipo directivo radicó en capacitaciones docentes que permitieron homogeneizar las habilidades docentes en relación al uso de recursos virtuales. La labor de los coordinadores era (1) “(...) compartir y reforzar a través de recursos (...) con la finalidad de encontrar una manera en la que los chicos no se cansen” (C1) y (2) “(...) recibir la información [vinculada a los recursos tecnológicos], sacar lo bueno y provechoso para darle lo más sencillo y simple a los docentes y padres de familia” (C3). En tal sentido, esto evidencia lo propuesto por Torres (2015) y Gálvez y Milla (2018), quienes afirman la existencia de una relación entre la capacidad de gestión organizativa de los gestores (en nuestro caso coordinadores y director) con la calidad de práctica de los docentes.

Para lograr esta organización, otro elemento que se halló en el presente estudio radica en el trabajo en equipo del equipo directivo el cual se elucidó en las reuniones al inicio del año. A pesar de que los entrevistados afirman que “(...) había reuniones que iniciaban a las tres de la tarde y terminaban a las 11 de la noche” (C3) o “ya había pasado la hora del lonche (...) y no habíamos cenado” (D1), estas reuniones son concebidas por los mismos como necesarias y fructíferas en tanto permitieron coordinar “(...) de qué manera íbamos a trabajar el plan anual de trabajo (...) [y sus respectivas] adaptaciones al medio virtual” (C1). Entonces estas reuniones les permitieron, al equipo directivo, elaborar un plan para el año escolar y que este fuera, posteriormente, discutido con el resto de docentes.

Este hecho se vincula a lo propuesto por Reyes et al. (2017) y por García et al. (2018), quienes sostienen que los gestores de instituciones son los responsables del logro de la calidad y por ello, la gestión educativa permite la creación e implementación de políticas que afecten positivamente el funcionamiento de las mismas. Las

decisiones discutidas y consensuadas por el equipo directivo, se configuraron como una base sólida sobre la cual se asentarían las propuestas de los docentes y se discutirían con mayor claridad y jerarquía en las reuniones posteriores. Esto último se justifica en que durante la planificación realizada por el equipo directivo “(...) se buscaron recursos del ministerio, experiencias de otras escuelas y compartimos también nuestras experiencias con estas últimas” (D1).

Una de las temáticas que se trataron en dichas reuniones radicó en el manejo del tiempo. Los coordinadores, como “el equipo directivo o de confianza del colegio” (C2, C3), tenían la función de “ver cómo [les] fue o cómo [se] podían apoyar” (D1). De tal modo, el establecimiento de un horario que garantizara el compromiso de los mismos y el hecho “(...) que toda la comunidad se encuentre de la mejor manera posible” (C2) fueron temas discutido. Así, se reafirmó la consigna de la asistencia obligatoria de los maestros “por niveles, cursos, sobre las sesiones de clase, materiales, entre otras” (D1). Esto, con el fin de “compartir y reforzar recursos” (C1) y “mejorar, evaluar con qué nos quedábamos y qué cosas potenciar más” (C2).

Así pues, esta planificación permitió establecer “lineamientos más claros” (C2) y lograr así un continuo proceso de evaluación y mejora. Teniendo en cuenta esto, según Mujis (2010) y Bohanon et al. (2021), una institución educativa que mejora promueve la participación de los agentes pertenecientes a la misma busca garantizar que estos asienten sus prácticas sobre un común deseo por mejorar. De tal modo, se evidencia la vinculación de la mejora con las acciones tomadas por el equipo directivo. Las reuniones constantes con maestros, incluso, eran “acompañadas por personas de promotoría quienes estaban atentos al tema y hacían preguntas sobre las decisiones que tomábamos” (C2) lo cual elucida una participación global de todos los agentes en el proceso de planificación.

Esto se justifica en la elaboración de una calendarización “que debíamos de cumplir a lo largo del año en cada bimestre (...) [la cual] servía para coordinadores y docentes” (C2). Tal aspecto garantizó el desarrollo de “una identidad con la escuela, interés y ganas de que las cosas salgan bien” (D1), es decir, una visión común entre los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje en la institución. Teniendo en cuenta lo anterior, las reuniones constantes planteadas con los docentes permitieron,

entonces, tal como afirman Bellei et al. (2014) y Luzarraga (2019), que se conecten las metas institucionales con las dimensiones subjetivas de los docentes y se garantice el compromiso docente.

Incluso, esto permitió generar una unificación de los objetivos de los maestros en torno a un fin común: no se debía “perder nuestra esencia” (D1, C1) a pesar de encontrarse en un periodo de educación virtual. Dicha esencia, vale destacar, refiere al enfoque particular de la escuela desde el enfoque constructivista, la filosofía de Reggio Emilia y el trabajo por proyectos. Wietse (2004) sostiene, sobre esto, que las instituciones educativas con una buena gestión organizacional, garantizan el esfuerzo conjunto de los actores en relación a los mecanismos para la consecución de un objetivo compartido, elucidándose así el hecho de que la institución analizada en nuestro estudio poseyó, en el ámbito de la planificación del año 2021, una buena gestión organizacional y el establecimiento de una visión común del equipo.

1.2. Sobre la planificación de nuevos roles y la delimitación de recursos digitales en el año 2021

Por otro lado, en relación a la manera en la que se dio la planificación durante el año 2021 frente al reto de la educación virtual es posible afirmar que la institución educativa se anticipó a ciertos problemas que podrían suscitarse durante dicho periodo en función a un análisis previo al inicio del año escolar. En tal sentido, teniendo en cuenta que se uniformizó una única plataforma para la realización de las sesiones, la institución planificó capacitaciones para los padres de familia en las cuales se buscó “explicar los nuevos recursos” (D1, C3) con la finalidad de que “no existan dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (C1). Estas, en conjunción con las capacitaciones para docentes, se constituyeron como una respuesta anticipada a una necesidad generada durante el 2021 y permitieron la Mejora Educativa.

Por otro lado, a partir de las situaciones que se evidenciaron durante el 2020 en torno al tema de los contenidos y las competencias, se planificó que en el año 2021 se realice un proceso de dosificación de las mismas en un trabajo conjunto con los docentes. Esto porque se tenían que “priorizar competencias y contenidos” (D1, C2) teniendo en cuenta que la educación era distinta a la presencial y que debía orientarse

por las necesidades de los alumnos. Esto se dio también en función a una “dosificación del horario académico” (C1, C2), el cual fue necesario no solo para que los alumnos tengan una mejor adaptación al formato virtual sino para que los maestros utilicen el tiempo extra en organizar sus próximas sesiones.

Esto se vincula con el hecho de que la Mejora se asienta sobre procesos de cambio educativo en las instituciones y estos, siguiendo a Mertler (2016), Mora et al. (2018) y Gairín (2020), deben abordarse desde el contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo dicho contexto el escenario en el cual se evidencia el cambio y el que permite observar los efectos de dicho cambio. Y estos cambios, como sostienen Murillo y Krichesky (2015), permitieron la Mejora al optimizar el desarrollo integral de los alumnos. La dosificación, en tal sentido, respondió a la necesidad particular generada en el contexto de la educación virtual.

Este último aspecto se realizó a partir de una “unificación y diferenciación entre niveles” (C2) en donde se buscó una estandarización, pero teniendo en cuenta las particularidades que implicaban cada uno. Esto implicó un “diagnóstico de la propuesta educativa” (D1) ya que fue necesario discutir la naturaleza de los proyectos y demás actividades “recogiendo ideas de todos los coordinadores” (D1, C3). Esta planificación, materializada en la “realización de reuniones virtuales semanales” (C3) permitió una posterior “comunicación constante” (D1, C1, C2, C3) entre todos los docentes asentada sobre una calendarización de las mismas de manera consensuada y bajo el “principio de flexibilidad” (C1, C2, C3).

Estas reuniones de coordinación y la comunicación constante permitieron la Mejora Educativa la cual, según Murillo y Krichesky (2015), Lagos (2017) y Luzarraga (2019), se asienta sobre la colaboración docente, la implicación de la comunidad, el liderazgo sistémico, la centralidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como la responsabilidad de los actores. En tal sentido, el equipo conformado por la directora y los coordinadores se aseguró de que se de dicha colaboración a partir de la implicación y compromiso de los docentes: todo esto, a partir de una planificación que involucre una necesaria participación de los implicados. Por ello, es posible afirmar que esta estrategia permitió la Mejora Educativa en la institución.

Otro aspecto abordado en torno a la planificación frente al reto de la educación virtual radicó en la propuesta vinculada a las actividades de celebración del colegio tales como el día del padre, el día de la madre, el aniversario del colegio, entre otras. Así, fue necesario “replantear estas actividades en el marco de la virtualidad” (D1) porque implicaban “la participación de los chicos, de los padres y de los docentes y administrativos” (C2), lo cual se constituye como una base sobre la cual se asienta el sentido de comunidad del colegio.

Esta decisión tomada por la institución, según Blanco (2008), Murillo (2008, 2011), Mujis et al. (2014), Murillo y Martínez (2016), Hofman et al. (2015) y Delgado y Sánchez (2021), garantizó que exista un clima escolar en la institución durante el periodo de educación virtual a lo largo del 2021 puesto que dichas celebraciones permitieron el establecimiento de un ambiente propicio para que se generen relaciones positivas entre todos los actores de la institución. El hecho de que la institución educativa es una que mejora, en tal sentido, se justifica en el hecho de que, como bien sostiene Murillo (2011), los procesos de Mejora Educativa coordinados las instituciones educativas permiten adaptar las acciones a las condiciones contextuales particulares de las mismas.

De tal modo, es necesario destacar que, para el 2021, se planificó una primera reunión presencial en la que solo participó el equipo directivo para analizar estos distintos factores y “analizar los escenarios posibles” (C3) para que la institución educativa se encuentre preparada ante cualquier eventualidad y pueda realizar los cambios necesarios para hacer frente ante cualquier situación de manera eficaz. Por ejemplo, se planificó la posible situación económica de los padres de familia porque “el tema de la economía era bastante fuerte ante la baja durante el 2020” (D1), lo cual coincide con lo explicitado por C3.

Estas coordinaciones permitieron que la institución se vea preparada ante las posibles eventualidades desde antes del inicio del año escolar y, a su vez, permitieron que la misma responda de manera ágil ante las adversidades, aspecto relacionado a la Mejora Educativa. Esto, teniendo en cuenta las valoraciones de los implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En tal sentido, se presentan a continuación los

elementos pertenecientes a la planificación, los cuales se constituyen como parte del proceso de aprendizaje de la institución en la siguiente figura:

Figura 5: La forma cómo se presenta el Aprendizaje organizacional en las Estrategias de Planificación



Fuente: Elaboración propia

1.3. Sobre las reuniones planificadas y la asignación de funciones nuevas en el acompañamiento a los alumnos en el año 2021

Ahora bien, en torno a los mecanismos de seguimiento a los alumnos durante el año 2021, la institución educativa planificó, a partir de una “evaluación diagnóstica a los alumnos” (D1), la implementación de acciones y herramientas específicas para lograr realizar el acompañamiento a los alumnos de una manera eficaz. En primer lugar, se delimitaron nuevos recursos para el seguimiento de los alumnos como la “agenda virtual” (D1), la cual fue el recurso formal de comunicación con los padres que permitió una adecuada “comunicación con los padres de familia” (D1, C1, C2, C3) en primera instancia. Asimismo, se realizaban reuniones con los padres de familia para ofrecer los alcances necesarios en torno al desempeño de los niños (C1).

Así pues, como sostienen Blanco (2008), Murillo (2008, 2011), Mujis et al. (2014), Murillo y Martínez (2016), Hofman et al. (2015) y Delgado y Sánchez (2021), la institución buscó garantizar, a partir de dicha planificación, el adecuado rendimiento de los alumnos, las buenas prácticas docentes y, consecuentemente, el óptimo funcionamiento institucional. En el ámbito virtual, entonces, el compromiso del padre de familia fue necesario para lograr lo anterior por el hecho de que los maestros no se

encontraban físicamente al lado de los alumnos para asegurar que estos logren los aprendizajes correspondientes.

Ahora bien, es necesario destacar que se dio un “trabajo conjunto con los padres” (D1, C1, C2, C3) el mismo que involucró una coordinación del trabajo entre estos últimos con los docentes. La virtualidad, en tal sentido obligó a que los padres se involucren más en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos: Se dio “un mayor contacto entre el padre y la maestra” (D1), lo cual coincide con lo afirmado por C2 y C3. Dichas reuniones, cabe destacar, se dieron en función de una planificación que se dio al inicio del año a partir de “fechas programadas y establecidas para cada alumno” (C1), lo cual evidencia que la institución buscó que se geste este trabajo colaborativo desde antes del inicio del 2021.

Esto se justifica en que, tal como sostienen según Murillo y Krichesky (2012) (2015), las instituciones educativas necesitan conocer los procesos que se dan en las mismas para lograr un buen diseño de cambio escolar en relación a la mejora. Los padres de familia como aliados de este proceso no solo permitieron dicho aspecto, sino que permitió afianzar la relación con dichos agentes para la realización de un trabajo conjunto en el futuro, independientemente si la educación sea de naturaleza virtual o presencial. En tal sentido, D1 asevera que:

“En la virtualidad [la comunicación con los padres de familia] se optimizó por distintos medios que permitieron una mayor cercanía con ellos y el establecimiento de una comunicación más fluida en torno a lo que sucedía con sus chicos. Así se garantizaba que los padres y maestros se encuentren orientados bajo una misma finalidad y que conozcan el progreso de sus hijos” (D1)

Estas reuniones les permitieron a los padres “observar el avance de los niños” (C1), aspecto destacado por C2 y C3 y “conocer nuevas estrategias y alcances para lograr la mejora de sus hijos” (C1). Es decir, se planificó que los padres debían asumir el rol de “co-maestros” (C3) a partir de una comunicación rápida y bilateral. Esto en función a las necesidades particulares de cada alumno y al nivel al que pertenecían. Además, en casos especiales, es decir, con alumnos que necesiten un mayor seguimiento, se planificó establecer “reuniones no planificadas, uso de mensajería no formal y llamadas” (C2) para realizar las coordinaciones necesarias para garantizar el desarrollo integral adecuado del alumno durante el formato virtual.

De tal modo, es posible afirmar que la institución analizada es una que sigue el paradigma de la Mejora en tanto que, como afirman Feldhoff et al. (2016) y Zepeda (2013), esta aborda los cambios educativos en función a la búsqueda por lograr que los aprendizajes de los alumnos se vean afectados de manera positiva involucrando el esfuerzo de toda la comunidad educativa. El contexto de pandemia permitió la implicación de los padres de familia en el seguimiento al alumnado, por lo cual se evidencia la participación de la totalidad de agentes inmersos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A su vez, se planificaron “reuniones generales” (D1, C2) con los padres de familia, las cuales servían para informar los avances generales de los alumnos a nivel de grado y como grupo, así como para informar el seguimiento del sílabo y sobre cómo se estaba dando el trabajo colaborativo entre docentes y padres de familia. Una de las consecuencias de dicha planificación radicó en “una mayor cantidad de asistentes” (D1, C2) a tales reuniones: “En presencial, en un salón de 25 venían 10, mientras que en virtual ya tenías a 22 o 23” (D1) “permitiendo la cercanía con los mismos, y nos hemos quedado con ellas para el 2022” (C2). Esto evidencia un recurso propio de la virtualidad que ha permitido la Mejora incluso a nivel presencial.

Como bien sostiene Slavin (2007), una institución que mejora tiene por objetivo el trabajo con los padres de familia y la realización de intervenciones orientadas al cambio bajo el apoyo de todos los agentes por lo cual es posible afirmar que la institución, mediante dichas coordinaciones, logró orientar el trabajo colaborativo bajo un mismo objetivo, es decir, la optimización de los procesos de la institución por lograr el desarrollo integral de los alumnos.

Por otro lado, en torno al trabajo que se dio con los alumnos de manera directa, se planificaron la implementación y virtualización de elementos tales como el “Proyecto de Mejora Personal” (C1, C3) el cual permitió “una programación con cada alumno para conectarnos mediante medios virtuales” (C1). La utilización de “recursos para trabajar de forma interactiva” (C1), a su vez, permitió que los docentes puedan observar de manera más certera el avance de los alumnos mediante “mecanismos de trabajo colaborativo” (C2). Una de ellas radicó en la “carpeta con evidencias” (C1, C2) la cual permitió, para los maestros, una “revisión de las mismas de manera más eficaz”

(C2) y, para los padres, “encontrar toda la retroalimentación del maestro de manera ordenada y jerárquica” (C1), lo cual coincide con lo propuesto por C2.

Esta retroalimentación se dio, entonces, a partir de “nuevos mecanismos de retroalimentación virtual” (C1, C2), tales como la utilización de comentarios en las evidencias que dejaban los alumnos en la carpeta de evidencias: los docentes: “dej[aban] comentarios y anotábamos sugerencias” (C2). Esto permitió un “seguimiento constante virtual” (D1), el cual aseguró que la institución delimita si el trabajo que estaba realizando era adecuado en el medio virtual” (C1).

1.4. Sobre la sistematización, calendarización y comunicación del acompañamiento docente en el año 2021

En torno al seguimiento de los docentes, es importante destacar la planificación y asignación de roles específicos a cada uno de los agentes que laboraban en la institución para garantizar los aprendizajes de los alumnos y para anticiparse ante cualquier eventualidad. Por un lado, se planificó que el tutor tenía un rol de acompañante cercano a cada uno de los alumnos porque su labor “ya no solo abarcaba las horas de clase, sino que abarcaban un poquito más (...) era el encargado de dar seguimiento a los alumnos” (D1), lo cual coincide con lo expuesto por C1. Estos, incluso, se comunicaban mediante plataformas informales “de manera más dinámica y rápida para realizar coordinaciones” (C1). De tal modo, el tutor era el encargado de dar un seguimiento específico y coordinación cercana con los padres de familia.

Por otro lado, se planificó que el rol del coordinador radicaba en (1) “comunicarse con los padres de familia cuando ocurrían situaciones en torno a los alumnos” (D1), (2) “asistir a los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (C1), punto que también afirma C3, (3) “realizar el proceso de acompañamiento” (C1), y (4) formar a cada uno de los docentes en “la metodología del colegio y su adaptación a ella” (D1), punto destacado también por C1. Esto, teniendo en cuenta que se planificó que, además de estas funciones, “el coordinador principal tenía el rol de ser el soporte de necesidades tecnológicas de todos los agentes” (D1, C3). Todo esto, vale destacar, se dio gracias a la “disposición de tiempo por parte de los docentes y coordinadores” (D1), lo cual también destaca C3. En tal sentido, C2 destaca que:

El coordinador general tenía el link de todas y cada una de las aulas, mientras que nosotros teníamos los links de las aulas de nuestros niveles. A veces, por ejemplo, yo no podía encargarme a realizar el seguimiento porque yo también tenía aula, por lo cual el coordinador general realizaba esa labor cuando yo estaba en clases.

La asignación de roles permite delimitar las acciones que realizarán cada uno de los agentes a partir de una estructura ordenada. Esto se justifica en el hecho que, como sostiene Hesbol (2019), los directivos poseen un rol en la estructuración de la institución educativa en relación a todos los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este proceso, según este autor, debe de asentarse sobre ideas claras y compartidas a partir de un proceso de planificación delimitado, aspecto que se evidencia en lo narrado por los sujetos de estudio. A esto se le suma el hecho de que se evidencia un claro empoderamiento docente el cual, según Azizifar et al. (2020) y Tabak y ahin (2020), se vincula directamente al logro de la Eficacia y, consecuentemente, a la Mejora Educativa.

En tal sentido, es necesario destacar que el acompañamiento fue planificado a través de una “calendarización de sesiones” (C2, C3) de acompañamiento teniendo en cuenta que “el coordinador general tenía los horarios y los enlaces de todas las aulas en un Excel que teníamos que armar [al inicio del año]” (C2) el cual básicamente actuaba como “un esquema y un horario para atender a cada [docente] en un intervalo de tiempo, hora por hora” (C3). De tal manera, desde antes del inicio del año escolar se planificaron los procesos de acompañamiento a los docentes. Incluso, se menciona que se planificaron “espacios en donde se entraba libremente a las clases (...) para poder encontrar mecanismos positivos en las clases” (D1)

Esta planificación evidencia la existencia de las bases necesarias para realizar un propio proceso de acompañamiento, el cual, según el Ministerio de Educación (2014) y Lunenberg, Dengerink y Korthagen (2014), se constituye como una estrategia que no solamente permite formar a los docentes, sino también alinear sus prácticas en torno a la visión, misión y metas de la institución a partir de un análisis de parte de acompañantes pedagógicos asentado componentes valorativos y objetivos brindados. Así pues, es posible afirmar que la institución analizada no solamente fue eficaz en este proceso, sino que se orientó bajo el paradigma de la Mejora por el hecho de

garantizar un correcto procedimiento de acompañamiento desde el inicio del año escolar en cuestión.

Asimismo, debemos destacar que, en torno al monitoreo de los docentes, la institución planificó una serie de recursos de monitoreo en la virtualidad, es decir, “acompañar” (D1, C1, C2, C3) el proceso que se realiza en el aula. En torno a dicho proceso, se destaca el hecho de que “se podía ingresar directamente [a cualquier clase] (...) de manera libre y rápida” (D1), aspecto que destaca también C2. También esto se evidenció en la “revisión virtual de las programaciones” (C2) que permitió compartir información de manera más ágil y eficaz. Así pues, la virtualidad dotó al proceso de monitoreo de versatilidad y rapidez, la cual permitió que la institución aprenda cómo realizar un monitoreo más eficaz ya para la educación presencial.

En tal sentido, es necesario destacar que el seguimiento docente a modo de acompañamiento pedagógico focalizado en el proceso de aprendizaje, tal como se realizó en la institución analizada, garantizó, como bien sostienen Maureira (2015) y Salazar y Marqués (2012), el desarrollo profesional de los docentes y la mejora en sus prácticas, así como el diálogo reflexivo entre los mismos con los coordinadores (como acompañantes pedagógicos). Esta planificación, consecuentemente, estuvo orientada a optimizar los resultados de los alumnos y buscar un aprendizaje organizacional que le permita a la institución lograr la Eficacia y potenciar más sus procesos en el futuro.

Esto también se justifica en el hecho de que se planificó virtualizar “la ficha de acompañamiento” (D1), con la cual se realiza el proceso de monitoreo evaluado. La virtualización de la ficha permitió realizar un proceso de “retroalimentación eficaz” (D1, C1, C2, C3) y, consecuentemente, permitió que este proceso “se dé de manera más espontánea y cómoda [además de permitir] un mayor acercamiento con los docentes” (C1), lo cual también asevera C2. A partir del análisis de las mismas, se realizaba la retroalimentación, o como lo denominan los entrevistados, el “monitoreo opinado” (D1, C1), es decir, el proceso de acompañamiento que implicaba el uso de la ficha como herramienta que evidenciaba el desempeño de cada uno de los docentes.

La ficha de acompañamiento, en tal sentido, permitió una evaluación de cada uno de los docentes y, consecuentemente, la retroalimentación de parte de los acompañantes hacia sus prácticas. De tal modo, como sostienen Rueda (2018) y San

Martín et al. (2021), el proceso de evaluación docente es propiamente una oportunidad para que la organización haga conocer a los docentes lo que se espera de su labor con la finalidad de optimizar la función de los mismos en torno al crecimiento profesional de cada uno de los mismos y la alineación de objetivos. Así, la virtualización de esta ficha permitió agilizar el proceso de acompañamiento, permitiendo una mayor Eficacia bajo el paradigma de la Mejora Educativa.

Ahora bien, es necesario destacar que estas fichas se almacenaban en una “carpeta personal” (C1) en la plataforma de Google Drive por cada docente a las cuales los coordinadores ingresaban “en una fecha determinada [y siguiendo] una correcta documentación” (C1). En tal sentido, es necesario destacar que todas las medidas anteriormente mencionadas planificadas a partir de una “previa comunicación a los docentes” (D1, C2) para “evitar que el proceso de acompañamiento se vea afectado por algún cambio en las conductas de los mismos al darse cuenta de la presencia inesperada de alguno de los coordinadores” (C2) o de la directora como los encargados de la realización del mismo.

Este almacenamiento y jerarquización de la información permitió a la institución aprender en torno a la profesionalización docente relacionada al seguimiento y evaluación de los mismos. Sobre esto, Gairín (2020) sostiene que el aprendizaje organizacional relacionado a la Mejora Educativa se caracteriza por la sistematización de los aprendizajes y, a su vez, por buscar aplicarlos posteriormente. Este aspecto se evidencia en lo narrado por los sujetos de estudio y le permitió a la institución aplicar lo aprendido en el año 2022, independientemente si la educación fuera de naturaleza presencial o virtual. De tal modo, se sintetizan los aspectos vinculados al seguimiento de alumnos y docentes en la figura a continuación:

Figura 6: El Seguimiento en las Estrategias de Planificación



Fuente: Elaboración propia

1.5. Sobre la planificación de la evaluación institucional en el 2021

Habiendo tratado sobre la planificación de los procesos de acompañamiento a los alumnos y docentes y del proceso de evaluación a cada uno de los docentes como elementos de mejora, es necesario abordar la planificación de la evaluación institucional que se dio en durante el año 2021. En tal sentido, es necesario destacar que la evaluación institucional “ha tenido gran importancia en tiempos de pandemia” (C1), punto destacado por D1 y C3, por el hecho de que dicho periodo ha permitido el descubrimiento de nuevas herramientas y técnicas para optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, la evaluación institucional le permitió a la institución “corroborar qué estrategias y que prácticas permitieron esta mejora y también saber cuáles eran viables” (C1).

Esto se constituye como un elemento de la Mejora Educativa en tanto que, siguiendo a Delgado y Sánchez (2021) y Leithwood et al. (2020), una institución educativa que mejora procura orientarse hacia la optimización de la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de herramientas vinculadas a la evaluación institucional y la práctica del acompañamiento. En tal sentido, es importante destacar el hecho de que la institución se ha asentado sobre una política de planificación que tiene como base la evaluación de las acciones de la misma.

En torno a dicha evaluación, es necesario destacar que el mecanismo principal que se dio en la institución radica en el “examen FODA” (C1, C2, C3, C4). Este último

se planificó bajo el principio de hacer “una reflexión más que una evaluación” (D1) con la finalidad de que no solamente se evalúe la eficacia de las acciones tomadas a lo largo de un periodo de tiempo, sino que implique un proceso de análisis de mejoras posibles a las mismas independientemente si han sido eficaces o no. Esta evaluación implicó la “participación de toda la comunidad” (D1, C3), es decir, implicó la participación del equipo docente y del equipo directivo.

Los entrevistados destacan que el examen FODA es un elemento “originado en pandemia” (D1, C2, C3) y “es una práctica que ha aparecido para quedarse” (D1), por lo cual se constituye como un elemento emergente en pandemia como respuesta planificada a las necesidades particulares de la institución. En tal sentido, C3 aborda la forma en que se dio la aparición de este elemento afirmando que:

“Nosotros, antes de pandemia, apuntamos a tener un examen similar al FODA (...). No obstante, hemos utilizado este mecanismo ahora en cada bimestre y, además, a fin de año. Ahora que hemos visto una necesidad hemos tenido que realizarlo de una manera más próxima. Implicando también la participación de todos los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (C3)

Entonces, es posible afirmar que el análisis de los aspectos positivos y negativos del proceso de enseñanza y aprendizaje le permite a la escuela hacer frente a los aspectos que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto peruano los cuales, según Miranda (2008) radican en la composición social del alumnado, los aspectos motivacionales y afectivos, la habilidad docentes y el manejo de la diversidad en las aulas. Desde la gestión de la institución, entonces, se buscó garantizar, desde la planificación, la Eficacia para lograr, consecuentemente, el desarrollo integral de cada uno de los alumnos.

Ahora bien, sobre la naturaleza de los procesos planificados que implicaría el examen FODA, se destaca el hecho de que es un “mecanismo sistematizado” (D1, C2, C3) el cual no solo “permitió aproximarnos más a nuestras fortalezas y debilidades especialmente en pandemia” (C2), lo cual también destaca C3, sino que también implica examinar “los avances del año (...), qué cosas nos faltó, qué cosas se pudieron hacer mejor, evaluamos si se lograron los propósitos que se planificaron a nivel pedagógico, emocional, en relación al clima laboral, administrativo” (D1), es decir, implicó un examen “más exhaustivo” (C3) que en años anteriores.

Desde la visión de los involucrados en la gestión educativa, es posible afirmar que la labor del equipo directivo en la planificación, siguiendo a Vásquez (2011) y Gairín (2015), permitió la aplicación de propuestas educativas teniendo en cuenta el contexto de la institución. Esto, a partir del FODA como herramienta de evaluación de acciones que permitieron no solo la Eficacia, sino la Mejora en un contexto particular, las cuales se delimitan con la finalidad de ser aplicadas en el futuro.

En torno a la planificación de los momentos en los que se realizaba el examen FODA, es necesario destacar que este se realizaba durante las “semanas de gestión” (D1, C1, C2), en la cual “los docentes seguimos participando de actividades pedagógicas” (C2). De tal manera, es importante destacar el hecho de que estas semanas de gestión se dan bimestralmente, durante las vacaciones de los alumnos lo que implica que los exámenes FODA se “realizan bimestralmente” (C1) teniendo en cuenta que “desde inicio de año, [los docentes y coordinadores] sabíamos que teníamos que hacer un FODA siempre al inicio de cada bimestre. Eso es algo que ya sabíamos todos en el 2021” (D1), punto que también destaca C2.

La comunicación y consenso en torno a la realización del examen FODA como elemento de evaluación institucional permitió, en tal sentido, la gestación de una visión común en torno a un mismo objetivo: potenciar las estrategias de las prácticas institucionales por lo cual, siguiendo a Gairín (2020), dicha acción se constituyó como una oportunidad para la mejora de las formas de pensar y actuar de cada uno de los individuos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de acciones encaminadas bajo un mismo horizonte.

Entre las utilidades que se planificaron para este examen en función a la experiencia que tuvo el equipo durante el año 2020, es posible afirmar que el FODA se planificó como una “estrategia (...) para mejorar en los aspectos relacionados al aprendizaje de los alumnos y los mecanismos que podemos utilizar o implementar para dicho finalidad (...) [y] anticiparnos ante ciertas eventualidades” (D1), es decir, se buscó realizar una evaluación institucional comunitaria entre todos los agentes con la finalidad de mejorar de manera conjunta.

Esto se justifica en el hecho de que el FODA “no sólo se daba nivel de equipo general sino también a nivel de docente” (D1), aspecto destacado por C1 y C2. En tal

sentido, el equipo directivo tenía “el FODA de cada uno de [los docentes], cuáles son las fortalezas de [los mismos] cuáles fueron sus debilidades y a qué se comprometen” (D1), es decir, se planificó que este recurso permita “revisar si todos los maestros cumplían con los compromisos que habían delimitado al inicio del año o en el FODA anterior” (C1), teniendo en cuenta también el “adecuado de los recursos virtuales” (C1).

En tal sentido, es necesario destacar el hecho de que el equipo directivo tuvo un papel crucial en torno a orientación de las acciones de los docentes teniendo en cuenta que, como sostiene Lagos (2017), el liderazgo de los directivos permite orientar el cambio y las reformas relacionadas a las prácticas docentes y, en consecuencia, al logro de la calidad educativa. Garantizar el compromiso docente a través de una herramienta objetiva a partir de la cual el docente mismo era el que trazaba sus objetivos a través de compromisos se constituye como una acción planificada que no solo permitió la eficacia, sino la mejora durante el 2021.

Otro elemento que destacan en torno al examen FODA radica en que dicho mecanismo se constituyó como una sistematización de otros elementos de evaluación que ya se realizaban en la institución y formaban parte de la planificación tales como “la coevaluación que se realizaba en todos los grados” (C2), las “encuestas a los alumnos, padres y docentes [que también] se planificaron desde el inicio del año” (C1, C3) y “las fichas de acompañamiento” (C3). Además, se destaca que se realizaba una “evaluación diagnóstica periódica” (D1, C1) a través de reuniones para analizar el estado de los procesos institucionales en torno a las percepciones de los implicados lo que permitió ir “evaluando constantemente y planteando nuevas metas” (D1).

Sobre esto, es posible afirmar, tal como lo hace Murillo (2011) (2004) y (2011), que los procesos que realizan las instituciones educativas que mejoran deben de coordinar acciones de manera conjunta con la finalidad de orientarse hacia el aprendizaje institucional. De tal modo, se evidencia que el FODA es un elemento que permitió el aprendizaje organizacional de la institución porque dicha herramienta “sirvió mucho para poder delimitar qué es lo que necesitábamos reforzar, qué es lo que ya teníamos armado o consolidado” (C3) con una visión hacia el futuro. Así, es posible sintetizar estos aspectos en la figura presentada a continuación:

Figura 7: La Evaluación Institucional en las Estrategias de Planificación



Fuente: Elaboración propia

1.6. Sobre la planificación de mecanismos de participación docente en función a la democracia y flexibilidad en el año 2021

Ahora bien, en torno a la planificación de la toma de decisiones, es necesario tener en cuenta una serie de elementos que permitieron no solo el logro de la Eficacia, sino también que permitieron la Mejora en la institución. En primer lugar, es necesario destacar la existencia de un “consenso” (C1, C2, C3, C4) que ya existía en la institución desde antes de la pandemia. No obstante, durante el periodo de pandemia se evidenció la necesidad de involucrar más a los docentes para lograr un trabajo conjunto y consensuado. Por ello, se planificaron nuevas estrategias, es decir, se buscó que “todos [den sus] puntos de vista [y que] todos decidan conjuntamente en función a lo que la mayoría aprueb[e]” (D1), aspecto destacado por C1, C2 y C3.

El liderazgo del director, entonces, siguiendo a Gairín (2020) y Redding y Corbett (2018), se configura como un elemento positivo para el logro de la Eficacia y la Mejora de la institución ya que se relaciona a la existencia de altas expectativas, al trabajo en equipo, así como al establecimiento y logro de metas consensuadas. Estas, permitieron orientar la institución bajo una misma finalidad durante el año 2021.

Un primer mecanismo radicó en la “calendarización de reuniones” (C1, C2, C3) no solo al inicio del año escolar con los maestros, sino también a lo largo del año para coordinar “las actividades, los horarios, los tiempos de trabajo y el plan de estudios (...) [y el resto de] proyectos que tenemos nosotros como institución” (C2). En estas, a su vez, se planificó conversar con ellos para la realización de “un ranking, hablar sobre su relación con los alumnos, la opinión de los padres de familia sobre ellos, su

desenvolvimiento en el aula, el uso de recursos tecnológicos, entre otras” (C3). La revisión de estos aspectos buscaba entender la perspectiva del docente en torno a los elementos tanto negativos como positivos que se podrían encontrar en sus prácticas.

Esto se evidencia en el hecho de que, según Rodríguez y Gairín (2017) y Gairín (2020), los gestores deben de promover las prácticas docentes positivas para el aprendizaje de los alumnos, debido a que son estos los que actúan directamente con los mismos y conocen en qué ámbitos debe orientarse la Mejora Educativa a través de la innovación. En otros términos, al ser los docentes los actores que se ven inmersos directamente en el trabajo con los alumnos, conocen de qué manera deben aplicarse los mecanismos vinculados a la Mejora Educativa para potenciar los procesos de aprendizaje de estos últimos.

Estas reuniones, a su vez, se planificaron con la finalidad de la realización de una “fase de lluvia de ideas” (D1, C2) como mecanismo para evaluar distintas soluciones “a través de un diálogo [para] llegar a un consenso” (D1). Esto permitía que los docentes podían “realizar agregados a la [estructura original planteada] de acuerdo a la realidad de su aula porque cada una es distinta” (C1) para tener una estructura consensuada y clara sobre la cual realizar sus labores. En tal sentido, se planificó lograr “siempre el consenso, la democracia y la comunicación eficaz” (D1), elemento abordado por C1, C2, entre el equipo docente y el equipo directivo. Dicha planificación tuvo como consecuencia que, “desde finales de 2020, [las decisiones] se toman en consenso y para todos los aspectos” (D1), lo cual evidencia una mayor Eficacia.

Esto último se vincula a lo propuesto por Azizifar et al. (2020) y Tabak y ahin (2020), en torno al empoderamiento de los maestros, acción que se tiene un vínculo directamente proporcional con la Eficacia en los procesos de enseñanza y aprendizaje y a la Mejora Educativa. De tal modo, la participación docente permitió encontrar nuevas formas de abordar los problemas desde la realidad del aula, lo cual le permitió a la institución lograr un aprendizaje organizacional de una manera más holística y democrática a través de los principios de consenso y democracia.

Ante las dificultades que se presentaron en el 2020, se planificó una “mayor participación docente” (D1, C1, C2, C3) a través de reuniones asentadas en el “diálogo y el debate” (C2), el mismo que se constituye como un “elemento que también se

hereda para el 2022 porque “una mayor participación de los docentes implica también una mayor cantidad de soluciones posibles a un mismo problema” (C3). De tal modo, las decisiones se tomaron “de manera democrática” (D1, C1, C2, C3), teniendo en cuenta que su participación se asienta sobre una previa coordinación realizada por el equipo directivo. Esto último, vale destacar, se vincula con la Mejora Educativa.

En otros términos, se evaluó “lo que ellos pueden sugerir en torno a [un] problema, [es decir], todas las “decisiones se manifiestan frente a todo el equipo, se escucha y se realiza una crítica constructiva” (D1), es decir, se llegaba “a un consenso o un acuerdo y se aceptaba la propuesta del maestro” (C1), lo cual también destaca C3. A pesar del hecho de que se planificó que “la toma de algunas decisiones las tenía la directora, pero siempre consultándonos hasta algún punto” (D1), aspecto reforzado por C2, el trabajo en equipo tenía la finalidad de que “cada docente se sient[a] bien trabajando en su institución, que no se sient[a] incómodo” (C1).

Este último aspecto se vincula al rol motivador de los directivos, el cual según Villa (2019), permite el cambio de las acciones de los demás agentes hacia una finalidad común y consensuada. De tal modo, es posible sostener que la institución analizada es una que se guía bajo el paradigma de la Mejora Educativa por el hecho de el rol que asumen los directivos en la gestión educativa se basa sobre la planificación en torno al logro de los objetivos consensuados que motivan a los docentes a guiar sus acciones bajo el paradigma de la Mejora Educativa. Asimismo, se planificó que la participación docente en la toma de decisiones beneficie la “aplicación de los recursos propuestos por dirección y promotoría” (C1), lo cual también es mencionado por C2 y C3.

En tal sentido, “la directora proponía una solución mientras que, como coordinadores, incluso los maestros, se encargaban de aterrizarla en los diferentes niveles” (C2), aspecto destacado por C3. Esto, a partir de un análisis conjunto de las propuestas de los maestros “en función de su experiencia en las aulas durante el 2020” (C2) a través de reuniones en las cuales se asignaba “a un coordinador para que se reuniera con un cierto número de maestros, o con todos los maestros del nivel, y esto nos permitía tomar decisiones democráticas en torno a un nivel” (C3).

De tal modo, se garantizó el compromiso hacia los maestros, logrando así que “ellos también se s[ientan] bien al momento de trabajar con nosotros y de esta misma forma seguir fomentando lo que es la empatía” (C1), aspecto que se encuentra vinculado tanto con el logro de la Eficacia como con la Mejora Educativa. Así pues, es posible agrupar estos elementos en la figura a continuación:

Figura 8: El Buen Liderazgo en las Estrategias de Planificación



Fuente: Elaboración propia

Así pues, es posible sostener que el proceso de planificación en la institución durante el año 2021 estuvo dotado de estrategias que lograron la Eficacia y que se encuentran vinculadas a la Mejora, las cuales evidencian (1) un adecuado aprendizaje organizacional, (2) un buen mecanismo de seguimiento y evaluación tanto para alumnos como para docentes, (3) la existencia de mecanismos eficaces de evaluación institucional y (4) un buen liderazgo de parte del equipo directivo. Por todo ello, se evidencia que la institución analizada contó con elementos pertenecientes al paradigma de la Mejora Educativa en el proceso de planificación durante el año 2021.

CAPÍTULO 2: PRÁCTICAS DE EJECUCIÓN VINCULADAS A LA MEJORA EDUCATIVA

En el presente capítulo se abordarán las prácticas de ejecución que se realizaron en la institución educativa analizada y que, luego de la evaluación institucional, fueron asociadas a la Mejora Educativa en función a seis criterios: (1) la naturaleza de la gestión a lo largo del 2021, (2) el modo en el cual aprendió la institución, (3) las prácticas en torno al seguimiento a alumnos, (4) las prácticas en torno al seguimiento a docentes, (5) la actuación del equipo directivo a lo largo del 2021 y (6) los retos que enfrentó dicho equipo durante el 2021. Esto, con la finalidad de dotar de un orden y jerarquía análogo al primer capítulo del presente apartado tal que se encuentre en concordancia y continuidad con la planificación explicitada a lo largo del desarrollo del capítulo anterior.

2.1. Sobre la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje durante el año 2021

En torno a la segunda categoría denominada como Prácticas de Ejecución, es posible afirmar en torno a la manera en cómo se gestionaron los procesos de enseñanza y aprendizaje durante al año 2021 que la institución educativa analizada que los coordinadores actuaron como ejes fundamentales (D1, C3). En tal sentido, es importante destacar que la directora ha “buscado saber cómo están los niños de cada uno de los docentes [y el equipo directivo ha preguntado siempre] (...) a los docentes si es que tuviesen problemas con algún niño o si sea el caso de que algún papá quisiera hablar [con la directora]” (D1). De tal modo, un primer elemento de Mejora a destacar es la constante reiteración de canales de comunicación con los padres.

Por ello, es necesario destacar que se citaron a los padres y madres de manera reiterativa para “volver a explicar la propuesta de la escuela” (D1), aspecto destacado por C2 y C3, además de las reuniones planificadas a inicio del año escolar. Ahora bien, en torno a estas, es importante destacar que se enfatizó la existencia de los canales de comunicación existentes por el hecho de que “los padres deben entender que se deben de seguir los canales correctos: primero es la maestra, luego a la Coordinadora y finalmente, si no hay solución, [con la directora]” (D1). Estas reuniones de naturaleza virtual permitieron sensibilizar este aspecto en la comunidad de padres para orientar el proceso de comunicación entre estos actores de una manera uniforme, jerarquizada y ordenada, acción que permitió el logro de la Eficacia.

En tal sentido, este elemento se relaciona con lo propuesto por Murillo y Krichesky (2012), quienes afirman que una institución educativa que mejora se asienta sobre una necesaria acción de los gestores en la guía del equipo docentes bajo un proceso ordenado y jerarquizado para potenciar los procesos propios de la misma. En tal sentido, una visión común en torno a este tema permite una alineación de las formas en cómo los docentes se comunican con los padres de familia, logrando hacer, consecuentemente, este proceso más eficaz.

Estas reuniones no planificadas, como bien se mencionó tuvieron una finalidad de sensibilización o concientización de aspectos claves en la institución educativa. Así pues, dicha práctica también se realizó con la finalidad de sensibilizar a los padres en torno a su rol de “acompañantes pedagógicos en sus casas” (D1, C3), como, por ejemplo, en el cumplimiento del envío de “fichas de evidencias” (D1, C1, C2, C3). Asimismo, en estas reuniones también se trataba de la naturaleza del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto virtual resaltando que “en ese nuevo escenario, se tuvieron que dosificar los tiempos los cursos, lo cual no nos permitía terminar el material que habitualmente se terminaba en educación presencial” (C3).

Esto último se justifica en lo postulado por Mertler (2016) y Mora et al. (2018), quienes afirman que el cambio en las instituciones educativas debe de implicar la participación del entorno más próximo por lo cual es necesaria la vinculación de todos los actores inmersos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La optimización de estos últimos en la institución se planteó en función a las necesidades propias de la

misma y bajo la actuación eficaz y compromiso de los implicados, lo cual evidencia un aspecto vinculado a la Mejora Educativa.

Otro aspecto destacado en torno a la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje radica en los “procesos de intercambio docente en torno a mecanismos de motivación para el alumno” (D1), lo cual también sostienen C1 y C2. Esto debido a que la naturaleza de la educación virtual exigía que “el profesor tenía que ser motivador para lograr que todos estén conscientes a la clase” (C2), aspecto destacado por D1, por lo cual se buscaron en las clases sean más “dinámicas e interesantes” (D1, C1). De tal manera, esta práctica se sumó a la planificación en torno a la capacitación de manejo de plataformas virtuales y facilitó encontrar nuevos recursos que “permitieron diseñar, crear nuevas herramientas para impartir las clases [ya que] en la virtualidad, el manejo de las plataformas fue lo crucial para innovar y mejorar” (C2).

Sobre esto, el Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación del Estado de Nuevo León (IIEPE) (2020) asevera que el funcionamiento eficaz de las instituciones que mejoran debe basarse sobre instrumentos, técnicas y procedimientos que permiten el desarrollo integral de los alumnos a partir tanto de la ejecución de tareas y de la evaluación de resultados, aspecto que se evidencia en la institución analizada.

En relación con esto último, es necesario destacar que la gestión se vinculó con la búsqueda por “caminar por el mismo rumbo como institución” (C1), aspecto destacado por D1 y C2, y no solamente para “utilizar “recursos de manera adecuada para que se permitan y mejoren los aprendizajes de los chicos” (C1), sino también para “conseguir que el niño aprenda de una manera lúdica y práctica” (D1) así como lograr que “todos los maestros orienten de una mejor manera sus clases” (C2). De tal modo, este proceso continuo se basó en una mejora personal de cada docente a través del intercambio mutuo de conocimientos entre docentes. Así, sobre esto, C2 destaca que:

Esto para buscar nuevas maneras de ver las cosas, de ver los problemas y de motivar al alumno a realizarse preguntas nuevas en torno a un tema y orientarlos mejor en el contexto virtual. Por otro lado, se buscaba siempre mejorar las estrategias, mejorar las respuestas y preguntas que le dábamos a los niños, revisar las grabaciones de nuestras propias clases y poder encontrar partes en las que pudiéramos mejorar; por ejemplo, que, podía haberle dicho: “las cosas son de esta otra manera” o pensar “debo de

reformular esta pregunta porque ya les estoy dando la respuesta” o “debo de utilizar preguntas abiertas para generar el diálogo” (C2)

En tal sentido, Murillo y Krichesky (2012), argumentan que es crucial para el logro de la mejora que cada uno de los actores en una institución trabajen de manera conjunta y bajo una finalidad común. En la institución analizada, el involucramiento de todas las partes permitió obtener distintas visiones y soluciones en torno a un mismo problema e identificar los puntos que requieran ser mejorados con una mayor prioridad que el resto, logrando así la Eficacia y la Mejora Educativa.

La gestión se dio, en la práctica, a modo de la constante búsqueda por “retar a los docentes” (C2), lo cual permitió que “cada uno de los maestros aport[ara] soluciones creativas a los problemas que se suscitaron” (D1). Esto solamente se logró a través de prácticas vinculadas de parte de equipo directivo por la búsqueda por lograr “empatizar con los docentes” (D1, C1). De tal modo, durante el año se buscó que “el coordinador y el director [deban de] estar en cancha: cada uno de nosotros tuvo una o la carga por lo cual tuvimos la oportunidad de experimentar los mismos problemas que los maestros y (...) hacer frente a los problemas de manera conjunta” (D1).

Por ello, es posible sostener que ese trabajo conjunto se configuró como un “mecanismo de motivación” (D1, C1) importante. Esto permitió que los maestros vean a los coordinadores y a la directora de manera horizontal en tanto se buscó que estos últimos actores “realicen las mismas actividades que [los primeros]” (D1) para que tengan la misma “mirada del docente y [comprendan] las problemáticas que se dan en las aulas” (C1). De tal modo, es necesario destacar que “este nuevo actuar (...) del director y coordinadores (...) se ha constituido como un elemento de Mejora que ahora en presencialidad también se mantiene” (D1).

Por otro lado, es importante destacar que la gestión no solo se orientó bajo la finalidad de mantener los cursos, contenidos y competencias que existieron antes de la educación virtual, sino que se buscó “mejorar habilidades en torno a la tecnología de parte de los alumnos” (D1) lo cual implicó una “dosificación de horas y contenidos” (C3) de manera progresiva y a través de la propia práctica docente. Dicha práctica implicó que el equipo directivo, a través de un trabajo conjunto con los docentes, realicen una “adaptación de la propuesta pedagógica” (C3) tomando en cuenta que, en el contexto virtual, el tiempo asignado para el mismo implicó “que el maestro se

tome el tiempo para realizar una correcta revisión del tema en horas de clase, o en su defecto, mediante asesorías posteriores” (C3).

Esto último es sustentado por lo propuesto por Pérez-Ruiz (2014), quien afirma que la gestión de las instituciones educativas debe asentarse sobre el principio de flexibilidad ante los cambios en el contexto de las mismas con la finalidad de que se logren adaptar a posibles contingencias e, incluso, que desarrollen mecanismos de anticipación a problemas. De tal modo, en este caso particular, es necesario destacar que la institución buscó la adaptación a un contexto cambiante a través de la práctica que influyó en su concepción sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, repercutiendo en su accionar futuro, logrando la Eficacia y orientándose a la Mejora.

2.2. Sobre el proceso de retroalimentación, la reformulación de roles y las capacitaciones no planificadas durante el año 2021

Este último elemento se vincula a la manera en cómo ha aprendido la organización en torno a la gestión durante el año 2021. En torno al aspecto de dosificación, por ejemplo, la institución aprendió que “el aprendizaje no será de mejor manera cuando hay más contenidos que enseñar, si no, más bien, cuando se generan aprendizajes significativos” (C3). De tal modo, se aprendió que es necesario un trabajo conjunto con el docente para realizar una dosificación objetiva, independientemente a la naturaleza virtual o presencial de la educación. Esto debido a que es importante “la adaptación a nuestra realidad, a la realidad de cada una de las aulas” (C3). En torno a esto, es necesario destacar lo afirmado por C3:

“Es necesario repensar la planificación de las sesiones a lo largo de la experiencia del docente: (...) si hay actividades que surgen y que pueden constituirse como actividades fructífera para el aprendizaje de la alumno, deben agregarse. Para esto se le da total libertad de cátedra el profesor (...) la pandemia fue un detonante que nos ha hecho ver que es necesaria la flexibilidad en los contenidos y en las planificaciones de sesiones para los docentes (...). Un cuaderno, una sesión, una hoja no te manda, sino que eres tú el que no utiliza como guía y que al final, eres tú quien decide cómo realizar tu sesión de la mejor forma posible” (C3)

De tal modo, este elemento se vincula a la propuesta de Murillo (2011), según la cual para que se garantice la Mejora Educativa en las instituciones es necesario que los procesos estén coordinados y orientados hacia su adaptación constante a las

condiciones sociales, culturales, económicas y educativas que son propias de las mismas. Esto, entonces, implica que la institución educativa analizada se guía por el paradigma de la Mejora porque contextualizó sus acciones en función a su realidad.

Esto último se vincula a otro aspecto sobre el cual la institución aprendió a lo largo del 2021: el “trabajo en equipo” (D1, C1). Este se vio potenciado por el hecho de que, durante el periodo de la educación virtual fue crucial encontrar nuevas soluciones a partir de buscar “que todos estén orientados bajo el mismo objetivo” (D1). En tal sentido, los coordinadores tuvieron el nuevo rol de trabajar conjuntamente con los docentes para “revisar las planificaciones de clases lo que permitía que tenemos retroalimentación en función a lo que presentaban y poderle sugerir algún tipo de mejora en sus prácticas” (C2).

Esta nueva forma de trabajo colaborativa asentada en una nueva función del coordinador se nutrió en función a la “capacitación constante de los docentes de parte de los coordinadores” (D1), las cuales permitieron resolver problemas que aparecieron espontáneamente por lo que se ha “consensuado tener como objetivo brindarle al docente herramientas para actualizarse y seguir aprendiendo (...) es nuestro deber que como colegio les brindemos esas herramientas” (D1). Tal como sostiene Pericacho (2019), el equipo directivo de la institución analizada tuvo como objetivo la mejora de la calidad de los docentes a través de procesos de profesionalización, así como el uso de tecnología que permita el cambio, aspecto vinculado a la Mejora.

Por otro lado, es necesario destacar que esto último depende del hecho de que los docentes se encuentren motivados por lo cual, la institución también aprendió que debe existir un “diálogo abierto” (D1, C1, C2) con los docentes, siendo este “de naturaleza horizontal y participativa” (C2). En tal sentido, el equipo directivo analizó las prácticas que se desarrollaron “en el año 2021 y permitieron tener [el diálogo] de una manera más optimizada” (D1). Estas, vale destacar, se analizaron en función a “la empatía generada con los docentes” (C1) y los resultados que dichas acciones tuvieron porque “los docentes cuentan con soluciones creativas ante eventualidades distintas” (C2). En tal sentido, C2 sostiene, sobre esto, que los mecanismos aprendidos que promueven la participación docente:

“Han garantizado también una mayor gama de soluciones y propuestas creativas que nos permitirán anticiparnos a muchos más problemas que incluso, antes de pandemia.

Los maestros ahora, participan mucho más que antes. No sólo asisten a la reunión, sino que también participan en la misma. Y hasta ahora, eso nos está funcionando” (C2)

Sobre esto, siguiendo a Meza, et al. (2020), el equipo encargado de la gestión en la institución tiene el rol de asegurar la calidad de las acciones de los docentes, es decir, garantizar el adecuado desempeño de los mismos tanto en el aula como a nivel comunitario. Por ello, es posible afirmar que los directivos tuvieron un papel crucial en el desarrollo profesional y en la actuación del resto de agentes pertenecientes a la institución educativa durante ese contexto ya que, a través de dichas acciones, se logró la Eficacia y la Mejora Educativa.

De tal modo se explicita el “componente emocional docente” (D1, C1, C2) como un elemento que la institución comprendió que debe de tomar en cuenta en el futuro de su funcionamiento. Esto, se evaluó en función del rendimiento y participación de los docentes y de las acciones que tomó el equipo directivo con los mismos ya que “si el maestro está bien emocionalmente, va a rendir mejor. Pero si el maestro guarda cosas, vamos a tener a un maestro desgastado, desanimado, cansado” (D1). Así pues, la comunicación estrecha con los maestros, el intercambio de experiencias y saberes, así como una relación más cercana y empática con los mismos fueron elementos que se aprendieron durante el 2021 y que permitieron la Mejora para el 2022.

Delgado y Sánchez (2021), sobre esto, sostienen que el logro de la Mejora Educativa requiere la implicación total de las instituciones en los procesos de optimización puesto que esta se relaciona a su capacidad para responder eficazmente ante situaciones nuevas a través de estrategias y prácticas coordinadas. El hecho de que el equipo directivo busque que los docentes participen motivados en la elaboración de estas últimas, entonces, justifica el hecho de que la institución analizada busque la Eficacia y se orienta bajo el paradigma de la Mejora Educativa.

Otro aspecto importante vinculado al aprendizaje de la institución radica en la “selección de recursos” los cuales atravesaron por un proceso hipotético deductivo cuya comprobación se realizó en la práctica in situ. De tal modo, la institución aprendió “a seleccionar qué plataforma es viable, cuál era compatible con lo que buscamos en función a las capacitaciones que tuvimos tanto coordinadores como maestros” (C1), lo cual también destaca C2. La experiencia, entonces, jugó un rol importante en el aprendizaje de la institución analizada lo cual se justifica en el hecho de que se dio un

trabajo conjunto entre docentes y el equipo directivo. Estas, incluso, dieron pie a la estandarización de “nuevas competencia transversales” (C1, C2, C3) como, por ejemplo, el uso de las TIC, lo cual se constituye como un elemento aprendido.

La implicación de nuevas competencias, la utilización de nuevos recursos y la selección de los mismos, siguiendo a Retamal y Gairín (2020), permitieron que la institución se adapte al contexto en el cual se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje y, consecuentemente, tal como asevera Davis-Singaravelu (2022), que se conciba a sí misma como un conjunto de estructuras que evolucionan a partir de un proceso de comprobación in situ de acciones que potencian la Eficacia Educativa en un proceso progresivo de Mejora o, como sostiene C1:

“El aprendizaje del organización se remite al hecho de utilizar estos recursos virtuales independientemente al hecho de que la educación sea virtual o presencial. Seguimos manejando recursos tales como el correo, las fichas interactivas, las plataformas en donde se suben dichas fichas” (C1)

En torno a los elementos mencionados, es importante destacar que el modo en cómo la institución realizó el proceso de almacenamiento y análisis de la información recogida para lograr el aprendizaje radicó en la implementación del “Google Drive Corporativo” (D1, C1 C2, C3). Este no solamente “permitió el almacenamiento de todos los recursos, herramientas, técnicas y experiencias de los docentes lo cual permitió la revisión de la misma” (C1), sino que permitió “compartir la información de manera más eficaz” (C2), lo cual también es resaltado por D1 y C1.

Esto debido a que a través de dicho recurso se garantizaba “la revisión de la [información] de parte de coordinación, dirección y promotoría” (C2). Asimismo, este recurso permitía “tener un acceso a una plataforma en ese momento preciso” (C3). Así, el Google Drive Corporativo fue un primer elemento que hizo explícita la necesidad de utilizar recursos digitales para potenciar la labor de coordinadores y maestros y, consecuentemente, los proceso involucrados en la gestión organizacional: “es importante invertir en ese tipo de equipos porque ahora, en clases presenciales, la utilización de recursos virtuales es algo que se extraña mucho en el colegio” (C3).

Entonces, la utilización de estos nuevos recursos tecnológicos se vincula con la Mejora Educativa, lo cual se justifica en lo propuesto con Feldman (2021), quien arguye que la construcción y desarrollo de nuevas prácticas para el logro de la Eficacia en los

procesos de enseñanza y aprendizaje en instituciones tales como la analizada, se relacionan directamente con la búsqueda por el cambio y la optimización de los mismos y, consecuentemente, con la Mejora Educativa. De tal modo, es posible sintetizar los elementos del presente apartado en la figura presentada a continuación.

Figura 9: El Aprendizaje organizacional en las Prácticas de Ejecución



Fuente: Elaboración propia

2.3. Sobre las reuniones no planificadas y el trabajo colaborativo con los padres de familia durante el año 2021

Ahora bien, en relación a la forma cómo se gestionó el seguimiento a los alumnos para garantizar la eficacia educativa en la institución, es posible destacar la “acción de los coordinadores” (D1, C3) a lo largo del año, así como la participación docente en un “trabajo conjunto y constante” (D1, C2, C3). Esto debido a que los coordinadores tenían la facultad “para realizar las acciones que consideren necesarias para organizar el seguimiento de los alumnos” (D1) mientras que los docentes eran quienes encontraban “los mejores mecanismos para los problemas que ocurran” (D1).

Así pues, tal como argumentan Gonzáles, Vázquez y Rodríguez (2013) y Penalva et al. (2013), es posible afirmar que la institución analizada posee elementos pertenecientes al paradigma de la Mejora Educativa por el hecho de que las instituciones educativas eficaces y que mejoran tienen el objetivo de buscar potenciar

la calidad de la enseñanza y el aprendizaje a través del trabajo colaborativo y democrático, el buen liderazgo, así como el buen clima escolar.

En tal sentido, el seguimiento de los alumnos se dio a partir de las “evidencias de aprendizaje” (D1, C2), las cuales eran de naturaleza virtual y permitieron una comunicación y retroalimentación más fluida entre los docentes, los alumnos y los padres de familia lo cual facilitó la realización del proceso de retroalimentación. En tal sentido, las evidencias de aprendizaje, ahora virtualizadas, permitieron que los docentes se aseguren “de que los alumnos están avanzando con sus aprendizajes desde casa de una manera más fluida que en la educación presencial” (C2), lo cual justifica que la institución se oriente bajo el paradigma de la Mejora porque, según Carreras (2013) y Delgado y Sánchez (2021), este último se asienta sobre la eficacia de los procesos formativos en comunidad educativa.

Esto último se vincula al “trabajo colaborativo entre los docentes y coordinadores con los padres de familia” (D1), aspecto señalado por C2 y C3, ya que estos, en conjunto, son los actores involucrados en el aprendizaje de los alumnos. De tal modo, se buscó, a lo largo del 2021, a través de distintos mecanismos no planificados e, incluso, informales (tales como las redes sociales de mensajería), “establecer un medio de comunicación abierto y claro (...) para establecer esta conexión y lograr un trabajo conjunto” (D1). Entonces, además de los “los reportes mensuales, en las reuniones personales que se dan, en los reportes de avances bimestrales, [se realizó] un seguimiento que les daban las maestras a diario a los niños” (D1), elemento que también destaca C2.

La particularidad de estas reuniones no calendarizadas (no planificadas) durante el periodo virtual radicó, no obstante, en el hecho de que “se profundizaron por el hecho de que los padres ya eran conscientes de los que hacían sus hijos en el colegio ya que acompañaban el proceso de enseñanza y aprendizaje” (C2). De tal modo, se destaca que estas permitieron una “comunicación bilateral” (D1, C3) debido al hecho de que la institución buscó concientizar a los padres de familia sobre su labor de co-docentes en el proceso de aprendizaje de los alumnos: “un alumno que recibe apoyo de los padres de familia siempre tiene un buen resultado” (C3).

Por ello, tal como aseguran Murillo y Krichesky (2015), es posible sostener que la institución analizada es una que mejora, puesto que realizó cambios relevantes en función (1) a concebirse ellas mismas como el centro del cambio y (2) a partir de la participación protagónica de toda la comunidad educativa. Por ello, la concientización de los padres entorno a los procesos que atravesaban sus hijos y su implicación en los mismos se constituyen como elementos para el logro de la Eficacia y la Mejora.

Por otro lado, es necesario destacar que una acción no planificada que se vincula a la mejora educativa radica en la “selección y atención personalizada de grupos con necesidades especiales” (C1, C2, C3), a partir del cual los docentes “seleccionaban a los niños que veían con dificultades o rendimientos bajos” (C1) con la finalidad de “abordarlos fuera de las horas de clases para realizar el apoyo correspondiente” (C1, C2). En tal sentido, se coordinó con los alumnos “una fecha y hora establecida acomodándose a la disponibilidad del niño para poder monitorearlo debido a que ese niño requería de un acompañamiento personalizado” (C1) “ya sea en pequeños grupos o de manera individual” (C2).

Como bien argumentan Adelman y Taylor (2022) y Hopkins (2016), es posible señalar que la institución educativa analizada se orienta bajo los ejes de la Mejora Educativa puesto que buscó constantemente el establecimiento de estrategias y prácticas orientadas a la búsqueda por potenciar el aprendizaje de los alumnos. Así, estas reuniones permitieron no solamente una “homogenización del grupo” (C1, C2), sino que, además, permitieron identificar elementos externos que afectaban el desempeño de los alumnos como, por ejemplo, el hecho de que los alumnos “vivían difíciles situaciones económicas o la pérdida de un familiar (...) el seguimiento implicó abordar la parte emocional del alumno” (C1), siendo este un elemento que antes los docentes no contemplaban en el seguimiento presencial.

De tal modo, a partir de estas reuniones no planificadas, se dieron posteriores “reuniones con los padres de los niños que necesitaban alguna ayuda extra o que veíamos que tenían alguna dificultad emocional” (C2) con la finalidad de garantizar su desarrollo integral y que dichas situaciones no afecten sus aprendizajes. Asimismo, en torno a situaciones relacionadas al ámbito académico, C1, C2 y C3 sostienen que los coordinadores asumieron el rol de generar estas asesorías ya que, al igual que C1,

estos afirman que “los docentes (...) podían comunicarse con nosotros [los coordinadores] para poder gestionar reuniones con uno o más niños porque estos tenían reforzamientos pendientes” (C3) permitiendo “un acercamiento con el alumno y con el padre de familia” (C1).

Este aspecto se evidencia en las conclusiones a las que llega Ibrahim (2020), quien afirma que la búsqueda por impulsar y potenciar el aprendizaje de los alumnos en las instituciones se vincula con una visión común en torno al fenómeno educativo, así como en una responsabilidad compartida entre los docentes para lograr el desarrollo integral de cada uno de los alumnos, aspecto que se evidencia en las prácticas de la institución educativa analizada.

De tal modo, las anteriores acciones de seguimiento permitieron establecer una “mayor empatía con los alumnos” (C1, C2) por el hecho de que “conectarse con el alumno vía virtual a la hora en que él pueda, implica una mayor conexión por el hecho de que es más dinámico y fácil conversar con ellos fuera de horas de clase (...). Así nosotros nos ganamos la confianza de ellos y en ese ganar de confianza nos manifestaba muchas cosas que las maestras nos enteramos” (C1). En tal sentido, estos mecanismos de seguimiento permitieron no solamente abordar el plano académico del alumno sino también su plano emocional de una manera más eficaz que en anteriores años académicos, permitiendo, consecuentemente, la “mejora de la institución” (C1, C2, C3) en torno a dicho ámbito.

2.4. Sobre la priorización en el proceso de acompañamiento, la sensibilización y el componente emocional docente durante el año 2021

Por otro lado, en torno a la forma en que se gestionó el seguimiento a los maestros para garantizar la Eficacia Educativa en la institución durante el año 2021, es necesario destacar, en primer lugar, que las acciones vinculadas a este elemento de mejora se plantearon con la finalidad de establecer una “visión común con todo el equipo” (D1, C3) a partir de la planificación inicial. En tal sentido, es importante señalar que fue necesario “adaptar los procesos de seguimiento al escenario real (D1, C2, C3) debido a que “algunos necesitaron más este proceso de acompañamiento y, en

consecuencia, no pudimos abastecernos en realizar un proceso homogéneo de acompañamiento” (C2).

Por ello, el acompañamiento docente se nutrió del “compromiso de los coordinadores para implementar acciones in situ” (C3) y, garantizar la mejora de los docentes. En tal sentido, C2, afirma, sobre la naturaleza de las acciones realizadas en torno al acompañamiento docente que:

“Fue priorizar ciertas situaciones particulares en ciertos cursos que hacían que la presencia del coordinador general o del resto de los coordinadores sea necesaria, (...) porque el alumno representante del aula o algún padre de familia notificaba al coordinador de alguna falencia de parte del maestro” C2

De tal modo, tal como aseveran Murillo y Krichesky (2012) (2015), es importante destacar que el cambio escolar orientado hacia la Mejora Educativa que se dio en la institución estuvo acompañado por el conocimiento de la naturaleza de los procesos en la institución, por lo cual, es posible afirmar que el acompañamiento a la labor docente que se gestó durante el 2021 permitió conocer tales procesos de una manera más exhaustiva gracias al compromiso del director, de los coordinadores y docentes. Esto permitió, a finales de año, como bien argumentan estos últimos autores que se evalúen los mecanismos en torno a su éxito (Murillo y Krichesky, 2015).

Ahora bien, en torno a la naturaleza virtual del año 2021, es importante destacar que, si bien inicialmente no se planificó que, “las reuniones de retroalimentación fueron grabadas” (C2, aspecto señalado también por C3, con la finalidad de que quede constancia de los compromisos del maestro y de las sugerencias del coordinador asignado. Asimismo, esta práctica “se realizó en las reuniones por niveles” (C2), con la finalidad de que los maestros revisen las estrategias que se compartieron en las mismas, incluso si no hubieran podido asistir, en vivo, a la reunión. El uso de la tecnología permitió un adecuado seguimiento en la institución durante la educación virtual y este, en consecuencia, se constituye como un “elemento de mejora que será usado incluso en la educación presencial” (C2), elemento que también destaca C3.

Otra práctica que “se profundizó en el año 2021 fue la coevaluación” (C3), la cual fue un complemento que permitió una mayor eficacia que en anteriores años en el proceso de seguimiento docente. Esto, debido a que esta “permitió que los docentes ellos de mutuamente y que, nosotros como coordinadores, pudiéramos estar al tanto

de su ayuda también ya que todo esto se sube al repositorio” (C3). Así, el seguimiento y la retroalimentación se servían de los recursos virtuales que se realizaron durante el año para que se lograra el objetivo de mejora establecido a inicios de año.

Esto se vincula a lo propuesto por Hurtado (2020), quien afirma que el contexto de la educación virtual durante pandemia fue un detonante para que las instituciones educativas repensaran su funcionamiento y desarrollen estrategias para lograr ajustarse a un nuevo escenario. Las nuevas prácticas mencionadas a lo largo del presente apartado, entonces, se constituyen como acciones que, a través de un proceso de comprobación y evaluación, permitieron el logro de la Eficacia y, posteriormente, la Mejora en la institución educativa analizada.

A su vez, se destaca que en la institución se realizaron prácticas para lograr establecer “confianza entre los coordinadores y maestros” (C1, C2, C3). Así, a través de acciones como reuniones y diálogos no programados se permitió que “en la virtualidad se [de] una relación más personal entre docentes y entre coordinadores y docentes (...) [y] se adentró más allá con el personal docente en su vida cotidiana, en su vida familiar, en su situación personal” (C1). En esta realización de acciones jugó un papel importante el tutor porque “él estaba al tanto de las necesidades y requerimientos de los alumnos, así como de los docentes” (C3) lo cual permitió complementar la labor del equipo directivo en relación con esta última temática.

Este aspecto se vio potenciado por la “participación de psicólogos” (C1, C2) quienes fueron los encargados de analizar los casos más complicados de la salud docente para lograr una asistencia más personalizada a esos docentes. Esto permitió que los docentes “tengan mejores estrategias para enfrentar dichas situaciones” (C1). Asimismo, una práctica importante en torno a esta temática radicó en tener “encuentros con psicólogos (...) para que los docentes, de una u otra manera, puedan descargar sus propias vivencias o situaciones” (C1)

Ahora bien, sobre esto, es importante destacar el hecho de que, como bien argumentan Creemers et al. (2007), Murillo (2011) y Murillo y Castañeda (2007), la Eficacia y la Mejora de las instituciones se encuentran estrechamente vinculadas a la búsqueda por lograr que la escuela pueda gestionar el cambio hacia la potenciación de sus procesos y, consecuentemente, al mejoramiento de su calidad. Entonces, el

hecho de que la institución analizada busque abordar la salud docente por el hecho de que este último se configura como la base sobre la cual se asientan los procesos de enseñanza y aprendizaje sustenta que la misma se encuentre orientada bajo el paradigma de la Mejora Educativa.

En tal sentido, es necesario destacar que, frente a los acontecimientos de la virtualidad, las acciones de acompañamiento no solo se configuraron con la finalidad de lograr la capacitación docente ni la mejora de sus prácticas, sino que se reorientaron hacia lograr también la “motivación del docente en torno a la mejora de su propio desempeño” (D1), esto debido a que la institución tiene por objetivo “la mejora individual de cada maestro (...) [pues] permite mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y, consecuentemente, permite una mayor eficacia en la institución” (D1). La motivación docente, entonces, es un elemento que emergió y se priorizó en la educación virtual para la búsqueda de la mejora de las prácticas docentes.

En relación a la motivación, es importante destacar el hecho de que esta permitió dinamizar los procesos de seguimiento y evaluación o, en otros términos, la evaluación del desempeño se sostuvo sobre la motivación de los agentes para implementar acciones que potencien los resultados en su aula. Así pues, tal como sostienen Ruiz (2021) y Delgado y Sánchez (2021), la evaluación permitió que se conozcan los aspectos que deben ser modificados, reforzados o eliminados y esto último se alcanzó a partir de la motivación.

Finalmente, otra práctica no planificada a inicios de año radicó en el trabajo de los “alumnos líderes” (C2, C3) quienes eran alumnos representantes de un salón con la función de tener una comunicación constante y directa con los coordinadores por canales institucionales para garantizar que el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas se realice de manera óptima la comunicación “con los alumnos que representaba el aula, los líderes, era importante porque permitía que orientemos mayor parte del tiempo a un docente en particular (...) para lograr que mejore sus clases” (C2). Sobre esto, C3 sostiene lo siguiente:

“La actuación de los alumnos líderes ha permitido a la mejora de cada uno de los docentes y poder establecer una comunicación apropiada con los mismos de parte de coordinación puesto que conocemos de qué manera realizan su labor (...) no sólo durante los periodos en los que los acompañamos. La comunicación fluida con estos

alumnos líderes (...) nos permitía repensar las actividades que realizaban los docentes y poder reformularlas o adaptarlas en función de las necesidades de los alumnos o de las contingencias que podía ocurrir” (C3)

En tal sentido, es posible aseverar que esto último se vincula con lo propuesto por López-Cobo y Gonzáles (2011), quienes afirman que el paradigma de la Mejora Educativa orienta a las instituciones hacia dónde ir y de qué manera para lograr sus objetivos eficazmente. El hecho de que la institución analizada se guíe bajo los presupuestos de la Mejora Educativa se justifica en la búsqueda de mecanismos para lograr optimizar las prácticas docentes y, consecuentemente, garantizar el desarrollo integral de los alumnos. Así pues, los elementos pertenecientes al seguimiento a alumnos y docentes se pueden sintetizar en la figura presentada a continuación:

Figura 10: El Seguimiento de alumnos y docentes en las Prácticas de Ejecución



Fuente: Elaboración propia

2.5. Sobre la empatía y valoración del trabajo docente y el refuerzo del consenso durante el año 2021

En otro orden de ideas, en torno a la actuación de los directivos para lograr los objetivos en la institución durante el año 2021, es importante destacar que los entrevistados destacan acciones no planificadas en torno al "fortalecimiento de la comunicación entre la directora, coordinadores y docentes" (C2), aspecto destacado también por D1 y C1. Esto debido a que en la institución se buscó realizar un proceso

orientado bajo los mismos objetivos trazados de manera democrática y bajo el “principio de flexibilidad” (D1, C1, C2, C3). Mediante canales de comunicación como reuniones virtuales o llamadas grupales “se buscó que la comunicación sea mucho más fluida (...), cosa que se ha heredado para la presencialidad” (C2). Esto, tal como afirma C2, con la finalidad de:

“Repasar cuáles eran nuestros objetivos, como íbamos avanzándolos, de qué manera podríamos alcanzarlos de una manera más eficaz, si nuestras prácticas iban alineadas a los objetivos, realizar un check-list de qué es lo que hemos logrado, que está a punto de ser logrado, qué es lo que nos falta, que es lo que nos está yendo no también. También evaluamos qué acciones podrían ser llevadas a una futura presencialidad (...) [para] mejorar todas nuestras prácticas y estrategias para las clases virtuales. (C2)

De tal manera, este aspecto se constituye como una práctica para el logro de la Mejora Educativa porque, tal como aseguran Khurniawan et al (2021), Tonich (2021) y Delgado y Sánchez (2021), el principio de flexibilidad en la gestión educativa asegura la optimización de los procesos en las instituciones educativas porque permite una cultura orientada hacia el cambio.

El “establecimiento eficaz de metas compartidas” (C1, C2, C3) a partir de estas reuniones, entonces, fue un resultado que la institución analizó a finales del año y se asentó sobre la búsqueda por “asegurar que todos los maestros apunten al mismo propósito, el cual es el mismo propósito de la institución. Preparar a cada uno de ellos a lo largo del año (...) y logren mejorar” (C1). Estas reuniones, a su vez, permitieron que el equipo directivo “ayud[e] y d[e] ese soporte emocional a la persona que lo necesita” (C3), aspecto tratado a lo largo del presente capítulo.

Esto último, a su vez, se sostiene en el hecho de que trabajar en torno a la salud docente y a su plano emocional permite que estos logren un mejor desempeño en sus acciones. Así, siguiendo la propuesta de Aldridge, Rijken y Fraser (2020), es posible afirmar que los docentes reflexionaron sobre sus acciones en el aula buscando el cambio en sus prácticas a partir de una buena relación con el equipo directivo y una adecuada interacción con otros maestros, aspecto que permitió el logro de la Eficacia.

El plano emocional del docente, en ese sentido, se vio beneficiado por dichas acciones no planificadas porque permitieron “una mayor cercanía entre los docentes y el equipo directivo” (D1) y, consecuentemente, permitió generar “motivación y

valoración del trabajo del docente, animarlos a seguir adelante con las buenas prácticas, conversar con ellos en torno a alguna carencia que pudieran” (C2). Esto garantizó una buena relación entre los docentes y el equipo directivo lo que permitió un mejor desempeño de los mismos que se evidenció en la evaluación institucional a finales del año. Esto se justificó en el hecho de que “cuando uno se siente valorado, realiza el trabajo con más gusto y de acuerdo a lo estipulado por la institución” (C2).

De tal modo, como bien afirma el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (2000), es posible afirmar que el equipo directivo tuvo la habilidad de "pilotear" los procesos de cambio en los que se vea inmersa la institución educativa. Por ello, es posible sostener que la institución analizada se orienta bajo el paradigma de la Mejora Educativa ya que esta realizó, durante el 2021, un proceso de búsqueda por acciones vinculadas al cambio y a la innovación educativa.

En tal sentido, el rol de los coordinadores “se orientó durante el 2021 a convertirse en un nexo entre el director y el equipo docente” (D1), lo cual también destaca C2, y a actuar “a modo de acompañante, no solo a los alumnos sino a los docentes y a los padres de familia, [y este] es un elemento que se queda en los años post pandemia” (C1). No obstante, es importante destacar que este rol de los coordinadores es también asumido por la directora porque esta considera que “es necesario acompañarlos en el proceso” (D1). Esto permitió que, durante las eventualidades del 2021, “dirección siempre haya sido un apoyo para los maestros” (C2). Así pues, este nuevo rol se constituye como una práctica crucial a partir de la cual la institución logró la mejora en torno a la relación entre los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El rol que asumió el equipo directivo conformado por la directora y los coordinadores, entonces, se asentó sobre lo que Kalman (2020), Supovitz et al. (2019) y Robinson et al. (2017) denominan como la sostenibilidad de gestión de procesos significativos orientados hacia el cambio educativo. Esto por el hecho de que, a través de acciones coordinadas, se evidenció que era posible que se respondiera ante las adversidades de manera innovadora y eficaz.

Este nuevo rol, a su vez, permitió “que los maestros nos tengan la suficiente confianza como para cont[ar] cualquier situación que ocurría” (C2), lo cual permitió

hacer frente a las eventualidades del 2021 de una manera más eficaz. Asimismo, este nuevo rol permitió que “se optimizar[a]n los acuerdos en equipo” (D1, C1). De tal modo, se garantizó que los “acuerdos deb[a]n ser elaborados de manera conjunta y democrática [y que] se respet[e] siempre las decisiones que sean tomadas por la mayoría y se valida en todas las opiniones” (D1). Esto, a partir de que se promovió una “comunicación fluida y horizontal” (D1, C1) entre el equipo de docentes y el equipo directivo mediante las reuniones no planificadas que, según D1:

Han agilizado el proceso de comunicación entre coordinadores y director y también en situaciones en las que se necesita hablar con un docente específico. Antes se realizaban reuniones sólo ciertos días de la semana con previa anticipación, pero ahora es posible generarlas de manera más espontánea y de acuerdo a las necesidades reales del colegio. (D1)

De tal modo, tal como aseveran Lee y Louis (2019) y Fullan (2020), la institución analizada es una que mejora ya que se caracteriza por contar con una cultura escolar positiva, la cual se encuentra asentada sobre la búsqueda por el logro de un mejor rendimiento de los alumnos a partir de los presupuestos teóricos del paradigma de la Mejora Educativa. Así pues, es posible agrupar los elementos del presente apartado en la figura esbozada a continuación:

Figura 11: El Liderazgo en las Prácticas de Ejecución



Fuente: Elaboración propia

Asimismo, en torno a las situaciones o retos que enfrentó el equipo directivo para lograr los objetivos de la institución durante el 2021, es importante destacar que el reto más grande radicó en “fortalecer las habilidades tecnológicas de la comunidad educativa” (C3), aspecto destacado también por D1, C1, C2, puesto que este reto no solo implicó capacitar a los coordinadores, docentes, padres de familia y alumnos, sino también encontrar nuevas formas de impartir las sesiones de aprendizaje con la “finalidad no solo de garantizar el aprendizaje integral de los alumnos sino de mejorarlo” (D1), lo cual también es resaltado por C1 y C3.

En otros términos, la institución buscó, a lo largo del año, mediante un proceso hipotético deductivo, lograr que exista “socialización, la interacción entre los compañeros, trabajo en equipo, debates entre ellos (...): buscamos esos espacios, pero era de una manera diferente” (C1), lo cual también destaca C2. En tal sentido, las acciones que mencionamos en el anterior apartado permitieron que “cada docente buscara de qué manera p[odría] hacer que [su] clase sea más dinámica, (...) lograr dinámicas que motiven a los alumnos” (C1). En la virtualidad, entonces, las acciones que permitieron la dinamización del intercambio de información permitieron que los docentes sean “siempre dinámicos y flexibles y se adapten a la realidad del salón” (C2), lo cual coincide con lo expuesto por C3.

Este último elemento, entonces, aborda la relación entre la comprobación de mecanismos que potencian la eficacia de la institución a través de la evaluación y la Mejora Educativa, lo cual es sustentado por Rodríguez (2016) y Hallinger y Heck (2016), quienes sostienen que los cambios orientados hacia la Mejora Educativa se asientan sobre un conjunto de procesos estructurales y socioculturales a partir de los cuales la institución educativa aprende.

Este intercambio de información, a su vez, permitió que los docentes tengan “tranquilidad sobre lo que podrían buscar y podrían aplicar” (C1). Los coordinadores, como se mencionó a lo largo del capítulo, tuvieron el rol de acompañantes y nexos, pero también invitaban a los docentes “a que, si conocía otras herramientas, las compartieran (...) [y así] todos y cada uno se iban enriqueciendo” (C1). Estas prácticas de intercambio de información, así como la libertad y dinamicidad que lo caracterizaban, consecuentemente, motivaron a los docentes porque “los docentes

empezaron a investigar para superarse a sí mismos” (C3). Un caso particular radica en la relación entre la directora y la tecnología ya que, inicialmente,

Ella no entendía cómo utilizar una computadora. Sin embargo, en pandemia, (...) buscó todas las maneras posibles por implementar las nuevas tecnologías y por adaptarse y dar el ejemplo al resto de maestros. Durante esta época, nunca dijo un no a nada. Este tiempo siempre intentó capacitarse a todas y cada una de las capacitaciones que había entorno a las nuevas herramientas que se tenían que utilizar en la época de educación virtual. Su entusiasmo permitió que el resto de docentes se sumara a esta iniciativa ya que la veían como una líder. A pesar de inicialmente estar en contra de la virtual, ella fue la primera en aceptar la utilización de estos nuevos recursos” (C3).

En tal sentido, tal como arguyen Murillo (2011), Hallinger y Heck (2016) y Rodríguez-Gallego et al. (2020), se destaca el hecho de que la institución analizada tuvo una buena dirección escolar por encontrarse asociada a una adecuada contextualización, así como a la participación de los directivos en la construcción de estrategias para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto se evidencia en la búsqueda por comprometer y motivar a los docentes en tanto que, tal como se mencionó a lo largo de este capítulo, los docentes son las bases sobre las cuales se construyen y comprueban nuevas estrategias orientadas hacia la Eficacia y la Mejora.

Finalmente, otro reto importante radicó, tal como se mencionó anteriormente, “el manejo del tema emocional” (D1, C3). Es importante resaltar que “la actuación de los coordinadores y mía ha permitido rescatar elementos en el 2021 que han permitido la mejora para el 2022 y nos permitirán seguir mejorando en los próximos años” (D1). Esto, a través de acciones que permitieron lograr “el compromiso y la motivación docente (...) para garantizar el bienestar del profesor” (C3). Y esto mismo se constituyó como un reto en torno al padre de familia: “hacerles entender que (...) la situación que estamos viviendo los obligaba a comprometerse más en el aprendizaje de los niños” (C2), elemento que también es destacado por D1.

De tal modo, es posible afirmar que, a lo largo del año 2021 se gestionaron y ejecutaron prácticas vinculadas a la mejora, las cuales se delimitaron como tales en función de la evaluación institucional al final del año y se vinculan, a su vez, con la planificación a inicios del año. En relación con esto, se evidencia que dichas prácticas se vinculan con (1) elementos de aprendizaje organizacional, (2) acciones de seguimiento y evaluación eficaces que permitieron mejorar y (3) elementos del

liderazgo no planificados que se vinculan a la mejora. Así pues, se elucida el hecho de que la institución analizada contó con prácticas de ejecución vinculadas al paradigma de la Mejora Educativa en los procesos pedagógicos gestionados durante el año 2021.

2.6. Sobre la relación entre las Estrategias de Planificación y las Prácticas de Ejecución

Ahora bien, es necesario destacar el hecho de que existe una relación intrínseca entre las estrategias de planificación y las prácticas de ejecución que se gestionaron en la institución durante el año 2021. Esto debido a que, por un lado, en el análisis realizado a lo largo de esta tercera parte de nuestra investigación se vislumbra una continuidad entre las acciones pedagógicas planificadas a inicios de dicho año y las que se llevaron a cabo durante dicho año. En tal sentido, se evidencia una correlación en la formulación de estrategias de planificación y prácticas de ejecución lo que permite sostener que la institución analizada siguió un rumbo uniforme en torno a la consecución de sus objetivos.

En relación al aprendizaje organizacional, se evidencia una relación entre las Estrategias de Planificación y las Prácticas de Ejecución debido a que la planificación implicó una adaptación inicial de las actividades tanto académicas como no académicas, aspecto que se complementó de un proceso continuo de readaptación gestionado por el equipo directivo en conjunto con los docentes. Asimismo, dicha relación se evidenció en que la planificación de nuevos roles se complementó con una reformulación de los mismos a lo largo del año en relación a las necesidades particulares que acontecieron en la institución a lo largo del año. Estas situaciones, a su vez, son de naturaleza análoga a lo gestionado por la institución en torno a la delimitación de recursos virtuales y a las capacitaciones docentes.

En relación al seguimiento de los alumnos también se evidencia una relación entre las Estrategias de Planificación y las Prácticas de Ejecución por el hecho de que ambas tuvieron la misma finalidad: garantizar el aprendizaje integral de los alumnos manteniendo la esencia de la institución, es decir, conservando las particularidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de las cuales se denominan como alternativa. En tal sentido, las reuniones generales planificadas con padres y alumnos

se nutrieron de otras no planificadas que surgieron por la necesidad de casos particulares. Esto, consecuentemente, implicó que se replanteen las funciones de docentes, tutores y coordinadores frente a lo planificado a inicios del año.

Esto mismo ocurrió con el seguimiento a los docentes ya que las Estrategias y Prácticas estuvieron orientados a garantizar que las metas y objetivos particulares de los docentes se alineen con la misión, visión y objetivos organizacionales de la institución. Esto, a partir de un acompañamiento sistematizado y calendarizado que se nutrió de una constante sensibilización a los docentes y una reformulación del plan original para priorizar a los docentes que necesitaran más apoyo de parte de coordinación. Asimismo, lo planificado inicialmente se nutrió con la identificación del componente emocional de los docentes, elemento que fue atendido de manera eficaz a partir de la gestión de los coordinadores.

En función a esto último, es posible afirmar que el liderazgo del director y del resto del equipo directivo se planificó en función de la elaboración de mecanismos de participación docentes y que sean de naturaleza consensuada a partir de un nuevo rol que asumirían los coordinadores. Esta se vinculó con la búsqueda a lo largo del año

por empatizar con el trabajo docente a partir de reuniones de coordinación no planificadas en las cuales se procuró valorar el trabajo docente a partir de los principios de flexibilidad y democracia, así como evaluar los objetivos institucionales de manera conjunta y buscando reforzar la existencia de una misión, visión y metas compartidas.

De tal modo, es posible afirmar, a modo de síntesis, que las Estrategias de planificación y las Prácticas de ejecución guardan relación entre ellas por el hecho de que estas fueron gestionadas por un equipo orientado bajo el paradigma de la Mejora Educativa y, a su vez, en función a una visión y misión común, así como una serie de objetivos consensuados y trazados de manera democrática. Así pues, es posible sintetizar estos últimos puntos en la figura presentada a continuación.

Por ello, es posible sostener que la Mejora Educativa implica la alusión a los procesos y a los resultados que se explicitan como factores de Eficacia Escolar, los mismos que se vieron expuestos a lo largo de esta tercera parte. Todo esto, teniendo en consideración al contexto de análisis. Asimismo, es posible sostener que la gestión institucional puede ser vista como un proceso que sigue una ruta lógica, la cual

empieza por el proceso de planificación, se pone a prueba en la ejecución y se analiza en la evaluación. Así, es posible concluir que el contexto de pandemia fue un detonante para el hallazgo de estrategias y prácticas que permitieron no solamente mantener la eficacia en dicho contexto espacio-temporal sino que, a su vez, permitieron que la institución analizada se encuentre orientada bajo el paradigma de la Mejora Educativa.

Figura 12: La relación entre las Estrategias de Planificación y las Prácticas de Ejecución

	<i>Estrategias de Planificación</i>	<i>Prácticas de Ejecución</i>
<i>Aprendizaje Organizacional</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adaptación Inicial de actividades. 2. Planificación de nuevos roles. 3. Delimitación de recursos digitales. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proceso continuo de retroalimentación. 2. Reformulación de roles para atender necesidades particulares. 3. Capacitaciones docentes no planificadas.
<i>Seguimiento a Alumnos</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reuniones planificadas con padres y alumnos. 2. Asignación de funciones nuevas a docentes, tutores y coordinadores. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reuniones no planificadas con casos particulares. 2. Reformulación de roles por acontecimientos no planificados 3. Trabajo colaborativo con padres de familia.
<i>Seguimiento a Docentes</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acompañamiento sistematizado. 2. Calendarización del acompañamiento. 3. Comunicación previa a los docentes. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Priorización de docentes en el acompañamiento. 2. Sensibilización docente. 3. Identificación del componente emocional docente.
<i>Buen Liderazgo</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planificación de mecanismos de participación docente. 2. Planificación en función de principios de flexibilidad y democracia. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Empatía y valoración del trabajo docente. 2. Evaluación conjunta de objetivos institucionales. 3. Refuerzo del consenso y objetivos compartidos.

Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

Como podemos visualizar a lo largo del presente estudio, se corrobora que, en la organización escolar escogida, se realizan estrategias y prácticas vinculadas al Aprendizaje Organizacional, al Seguimiento y Evaluación, así como al Buen Liderazgo como elementos pertenecientes al paradigma de la Mejora Educativa. En tal sentido, es posible afirmar que la presente investigación permitió analizar cómo se realiza una gestión orientada hacia la Mejora Educativa en una Institución Privada alternativa durante el año 2021. En consonancia con lo anterior, concluimos lo siguiente:

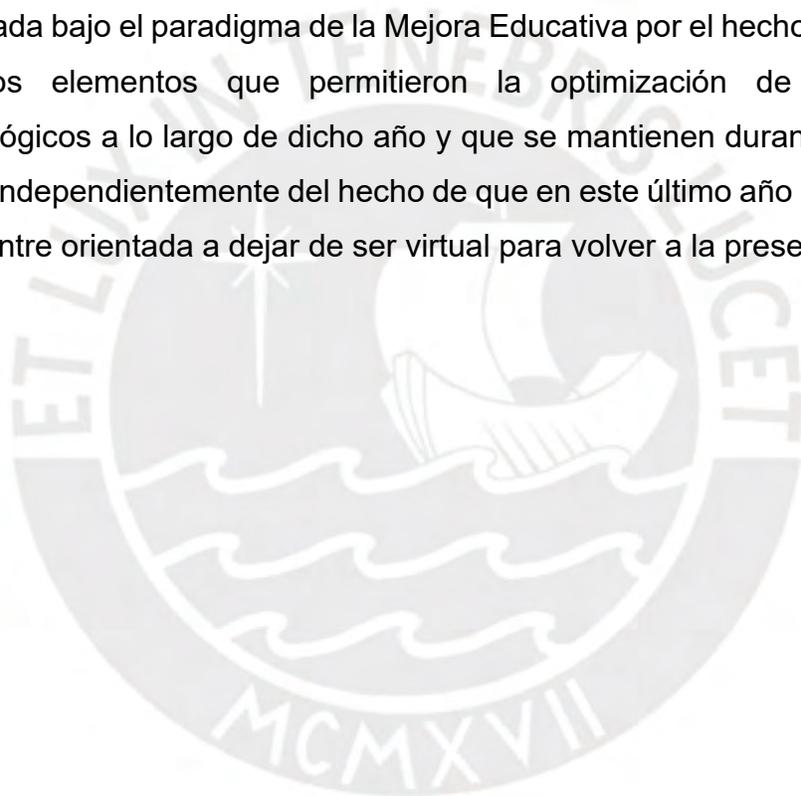
1. Durante el año 2021, el proceso de planificación en la gestión educativa de la institución analizada estuvo dotado de estrategias vinculadas a la Mejora Educativa por el hecho de que, desde el inicio de dicho año, el equipo directivo planificó herramientas y mecanismos para garantizar el desarrollo integral de los alumnos en función a la mejora de sus anteriores prácticas. Estas estrategias fueron la adaptación inicial de actividades, la planificación de nuevos roles, la delimitación de recursos digitales, las reuniones planificadas con padres y alumnos, la asignación de funciones nuevas a docentes, tutores y coordinadores, el acompañamiento sistematizado, la calendarización del acompañamiento, la comunicación previa a los docentes, la planificación de mecanismos de planificación docente y la planificación en función de principios de flexibilidad y democracia.
2. Las estrategias de planificación en la gestión educativa de la institución mencionadas en el punto anterior evidencian: (1) un adecuado Aprendizaje

Organizacional, (2) un buen mecanismo de Seguimiento y Evaluación tanto para alumnos como para docentes, (3) la existencia de mecanismos eficaces de Evaluación Institucional y (4) un Buen Liderazgo de parte del equipo directivo, los mismos que se configuran como elementos del paradigma de la Mejora Educativa permitiendo la Mejora Educativa en la institución durante el periodo analizado.

3. A lo largo del año 2021 se gestionaron y ejecutaron prácticas no planificadas vinculadas a la Mejora Educativa que respondieron a necesidades particulares y eventualidades que no se concibieron en el proceso de planificación a inicios del año. Luego de una evaluación se delimitó que dichas prácticas no solo respondieron eficazmente dichos acontecimientos, sino que permitieron el logro de la mejora para la gestión educativa. Estas prácticas fueron el proceso continuo de retroalimentación, la reformulación de roles para atender necesidades particulares, las capacitaciones docentes no planificadas, las reuniones no planificadas con casos particulares, la reformulación de roles por acontecimientos no planificados, el trabajo colaborativo con padres de familia, la priorización en el acompañamiento, la sensibilización docente, la identificación del componente emocional docente, la empatía y valoración del trabajo docente, la evaluación conjunta de objetivos institucionales y el refuerzo del consenso y objetivos compartidos.
4. Las prácticas de ejecución en la gestión educativa de la institución mencionadas en el punto anterior se vinculan con (1) elementos pertenecientes al Aprendizaje Organizacional, (2) acciones de Seguimiento y Evaluación eficaces que permitieron mejorar y (3) elementos de un Buen Liderazgo no planificados que se vinculan a la Mejora, los mismos que se configuran como elementos del paradigma de la Mejora Educativa permitiendo el logro de la Mejora Educativa en la institución durante el periodo analizado.
5. Así pues, se evidencia que la institución analizada contó con Estrategias de Planificación y Prácticas de Ejecución que guardan relación entre ellas ya que (1) ambas se encuentran vinculadas al paradigma de la Mejora Educativa y (2) existe una continuidad entre Estrategias y Prácticas bajo una finalidad

consensuada y compartida por los miembros de la institución: lograr la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje para el logro de una mayor eficacia y calidad en la misma. En tal sentido, se concluye que en la institución se realizó una gestión que permitió la Mejora Educativa durante el año 2021 a partir de las estrategias de planificación y las prácticas de ejecución que se analizaron a lo largo del presente estudio y que se explicitaron en el presente apartado.

6. Por ello, es posible afirmar que el estudio evidencia el hecho que la gestión educativa realizada durante el año 2021 en la institución analizada estuvo orientada bajo el paradigma de la Mejora Educativa por el hecho de que existen algunos elementos que permitieron la optimización de los procesos pedagógicos a lo largo de dicho año y que se mantienen durante el año 2021. Esto, independientemente del hecho de que en este último año la educación se encuentre orientada a dejar de ser virtual para volver a la presencialidad.



RECOMENDACIONES

1. Se recomienda emprender investigaciones con grupos muestrales más amplios y con otros criterios de selección como los siguientes: distintos niveles (inicial, primaria y secundaria), distintos sectores sociales y a partir de la percepción de agentes que ocupen otros cargos en la organización (promotores y docentes) así como a los padres de familia con la finalidad de comprender el fenómeno de la Mejora Educativa desde una perspectiva más holística que permita un análisis más profundo en el contexto peruano.
2. Asimismo, también se recomienda emprender investigaciones con otras técnicas de recojo de información tanto cualitativa, así como cuantitativa con la finalidad de que no solo se logre evidenciar, sino incluso demostrar que una institución educativa se oriente bajo el paradigma de la Mejora Educativa.
3. Además, se recomienda emprender investigaciones en torno a la Mejora en un contexto post-pandémico para contrastar si las Estrategias de Planificación y las Prácticas de Ejecución pertenecientes al contexto de pandemia (1) se mantuvieron en el contexto post-pandémico y (2) tienen algún vínculo con las que se pudieran encontrar en este último. Por otro lado, la información obtenida no solo enriquecerá la investigación en el campo de la Gestión de la Educación a nivel nacional en la educación básica, sino que le permitirá a la institución evaluada identificar sus fortalezas y debilidades en las acciones que realizaron para lograr evaluar su desempeño y trazar su accionar en el futuro. En tal sentido, la información obtenida le permitirá conocer a instituciones educativas con similares características no solo una lista de las acciones que deben de

planificar y ejecutar con el fin de lograr la Mejora Educativa, sino el modo en que deben realizar la gestión educativa para el logro de dicho objetivo.

4. Finalmente, recomendamos realizar nuevas investigaciones que busquen analizar el paradigma de la Mejora Educativa no solo a nivel de Lima, sino a nivel de provincias ya que este es un menester importante para orientar un cambio de naturaleza holística en la educación nacional. Esto, con la finalidad de optimizar de los procesos educativos en cada una de las instituciones de manera paralela y, a su vez, para comprender y enfrentar de manera eficaz a las situaciones adversas teniendo en cuenta que esto permitirá la anticipación ante las mismas mediante elementos útiles.



REFERENCIAS

- Abreu, Y., Barrera, A., Worosz, T., & Vichot, I. (2018). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua. *Mendive.Revista de Educación*, 16(4), 610-623.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S181576962018000400610&lng=es&tlng=es.
- Adelman, H.S. & Taylor, L. (2022). New Directions for School Improvement Policy. A Center Report: *Center for MH in Schools & Student/Learning Supports at UCLA*. Department of Psychology at UCLA.
<http://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/schoolimprovement/whatsmissing.pdf>
- Akay, E., & Aypay, A. (2016). School effectiveness and comparison of the effectiveness of Turkish state secondary schools according to socioeconomic status. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 453-467.
- Aldridge, J., Rijken, P., & Fraser, B. (2020). Improving learning environments through whole-school collaborative action research. *Learning Environments Research*.
<https://doi.org/10.1007/s10984-020-09318-x>
- Ali, N., Sharma, S., & Zaman, A. (2016). School culture and school effectiveness: secondary schools in Pakistan. *Malaysian Online Journal of Educational Management*, 4(4), 50-65. <https://doi.org/10.22452/mojem.vol4no4.4>
- Avendaño, W., Paz, L., & Parada, A. (2016). Estudio de los factores de calidad educativa en diferentes instituciones educativas de Cúcuta. *Investigación & Desarrollo*, 24(2), 329-354. <https://doi.org/10.14482/indes.24.2.8031>
- Azizifar, A., Naghipour, S., Mohamadian, F., Veisani, Y., Cheraghi, F., & Aibod, S. (2020). Investigating the relationship between iranian EFL teachers' empowerment and their self-efficacy as a consequence for their educational improvement. *Journal of education and health promotion*, 9.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7271906/>
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X., & Contreras, D. (2014). Lo aprendí en la escuela ¿cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? UNICEF CIAE.
- Benavides, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34j (1), 118-124.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008&lng=en&tlng=es.

- Blair, E. (2015). A reflexive exploration of two qualitative data coding techniques. *Journal of Methods and Measurement in the Social Sciences*, 6(1).
<https://doi.org/10.2458/v6i1.18772>
- Blanco, E. (2008). Factores escolares asociados a los aprendizajes en la Educación Primaria Mexicana: Un análisis multinivel. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (1), 58-82.
<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/viewFile/5454/5893>
- Blanco, E. (2009). Eficacia escolar y clima organizacional: apuntes para una investigación de procesos escolares. *Revista Estudios Sociológicos*, XXVII (80), 671-694.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59820676011>.
- Bohanon, H., Wu, M., Kushki, A., LeVesseur, C., Harms, A., Vera, E., Carlson-Sanei, J. & Shriberg, D. (2021) The role of school improvement planning in the implementation of MTSS in secondary schools. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 65(3), 230-242.
<https://doi.org/10.1080/1045988X.2021.1908215>
- Bolivar, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional. *Revista Portuguesa de Investigacao Educacional*, 14.
<https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/3398>
- Canales M. (2006) *Metodologías de la investigación social*. LOM Ediciones.
- Carneros, S., Fuentes-Julian, S., Ruiz, L., Quilez, M., Tomé, M., González, S., ... Castrillo, R. (2015). *Renovación educativa: Propuesta urgente, real y práctica*. Red Internacional de Educación (RIE).
- Carneros, S., & Murillo, F. J. (2017). Aportaciones de las Escuelas Alternativas a la Justicia Social y Ambiental: Autoconcepto, Autoestima y Respeto. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 15(3).
<https://doi.org/10.15366/reice2017.15.3.007>
- Carreras, P. (2013). Análisis de tres factores de un modelo de eficacia escolar aplicado por una organización privada en zona rural en el Perú. [Tesis para optar el grado de Magíster en Gestión de la Educación]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP.
http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/4633/CARRERAS_MARIANI_PIERA_ANALISIS_RURAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Carvalho-Pontón, M. (2010). Eficacia escolar: antecedentes, hallazgos y futuro. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3, 199-214.
<https://www.redalyc.org/pdf/2810/281023476012.pdf>
- Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P. y Teddlie, C. (2015). *The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement: research, policy and practice*. Routledge.
- Charmaz, K. (2000). *Grounded theory: objectivist and constructivist methods*. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research*, Second edition. Sage Publications.
- Creemers, B., Stoll, L., & Reezigt, G. (2007). Effective School Improvement — Ingredients for Success: The Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies. *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, 825-838.
[https://www.mona.uwi.edu/cop/sites/default/files/resource/files/plugin-Effective%20School%20Improvement%20Ingredients%20for%20Success\(2\).pdf](https://www.mona.uwi.edu/cop/sites/default/files/resource/files/plugin-Effective%20School%20Improvement%20Ingredients%20for%20Success(2).pdf)
- Creemers, B. & Kyriakides, L. (2009). Situational effects of the school factors included in the dynamic model of educational effectiveness. *South African Journal of Education*, 29 (4), 293-315.
<http://sajournalofeducation.co.za/index.php/saje/article/viewFile/270/166>
- Creemers, B. y Kyriakides, L. (2015). Theory development in educational effectiveness research. En C. Chapman, D. Muijs, D. Reynolds, P. Sammons y C. Teddlie (Eds.), *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement*. Routledge.
- Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education.
- Creswell, J. (2018). *Qualitative inquiry research design. Choosing among five approaches*. Sage Publications, Inc.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education.
- Davis-Singaravelu, S. (2022). The Potential to Build Collective Capacity for Organisational Learning in the Context of Teachers' Use of Digital Technology for School Improvement. *Education Sciences*, 12(1), 33.
<https://doi.org/10.3390/educsci12010033>
- DeJonckheere M. y Vaughn L. (2019) Semistructured interviewing in primary care research: a balance of relationship and rigour. *Fam Med Community Health*,7(2).

- <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6910737/>
- Delgado, K. (2004). *Evaluación y calidad de la educación. Derrama Magisterial*.
- Delgado, R. & Sanchez, A. (2021). Factores organizacionales en una institución educativa privada del Callao-Perú. *Horizonte de la ciencia*, 291 - 308.
<https://www.redalyc.org/journal/5709/570965027022/html/>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación En Educación Médica*, 2(7), 162–167. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6)
- Dolph, D. (2017). Challenges and opportunities for school improvement: Recommendations for urban school principals. *Education and Urban Society*, 49(4), 363–387. <https://doi.org/10.1177/0013124516659110>
- Feldhoff, T., Radisch, F. & Bischof, L. M. (2016). Designs and methods in school improvement research: A systematic review. *Journal of Educational Administration*, 54(2), 209-240. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2014-0083>
- Feldman, P. (2021). Digital transformation in education: from vision to practice during the pandemic. In A. Plutino & E. Polisca (Eds), *Languages at work, competent multilinguals and the pedagogical challenges of COVID-19* (pp. 39-45). <https://doi.org/10.14705/rpnet.2021.49.1216>
- Flick, U. (2009). *The sage qualitative research kit: Collection*. SAGE Publications Limited.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Fullan, M. (2020). The nature of leadership is changing. *European Journal of Education*, 55(2), 139-142. <https://doi.org/10.1111/ejed.12388>
- Gairín, J. (2015). Las comunidades de práctica profesional. Una breve Introducción. En J. Gairín (Coord.), *Las Comunidades de práctica profesional. Creación, desarrollo y evaluación*, 13-31.
- Gairín, J. (2020). Los directivos como promotores de la mejora educativa. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (Especial), 228-256. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8508>
- Gálvez, E. & Milla, R. (2018). Evaluación del desempeño docente: Preparación para el aprendizaje de los alumnos en el Marco de Buen Desempeño Docente. *Propósitos y Representaciones*, 6(2). <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.236>
- Gamazo, A., Martínez-Abad, F., Olmos-Migueláñez, S. & Rodríguez-Conde, M. (2018). Evaluación de factores relacionados con la eficacia escolar en PISA 2015. Un análisis multinivel. *Revista de educación*, (379), 56-78.

<https://sede.educacion.gob.es/publivena/evaluacion-de-factores-relacionados-con-la-eficacia-escolaren-pisa-2015-un-analisis-multinivel--assessment-of-factors-related-to-school-effectiveness-in-pisa-2015-a-multilevel-analysis/investigacion-educativa/22172>

Garcia, F., Juarez, S., & Salgado, L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(2), 206-216.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142018000200016&lng=es&tlng=pt.

Granvik, M., Brolin, S., Almquist, Y. & Modin, B. (2018). Effective schools, school segregation, and the link with school achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 464-484.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09243453.2018.1470988>

González, R. P. M., Vázquez, E. B., & Rodríguez, E. J. M. (2013). El liderazgo educativo. Consideraciones generales. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación* 4(1), 165-180. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4233787>

Guarino, C.M., Stacy, B.W. & Wooldridge, J.M. (2019) Comparing and assessing the consequences of two different approaches to measuring school effectiveness. *Educ Asse Eval Acc* 31, 437–463. <https://doi.org/10.1007/s11092-019-09308-5>

Guerrero, M. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>

Gunal, Y., & Demirtash, R. N. (2016). A pathway to educational accountability: The relationship between effective school characteristics and student achievement. *Universal Journal of Educational Research*, 4(9), 2049-2054.

<https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040915>

Hallinger, P., & Heck, R. (2016). Liderazgo Colaborativo y Mejora Escolar: Comprendiendo el Impacto sobre la Capacidad de la Escuela y el Aprendizaje de los Alumnos. *REICE - Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 12(4).

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5119078.pdf>

Harris, A. (2020). Leading school and system improvement: Why context matters. *European Journal of Education*, 55(2), 143-145.

<https://doi.org/10.1111/ejed.12393>

Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172-181.

<https://doi.org/10.1177/1365480210376487>

- Hellström, L., & Hagquist, C. (2021). School effectiveness in Sweden: psychometric properties of an instrument to measure pedagogical and social climate (PESOC) focusing on pedagogical leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 24(6), 855–875. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623921>
- Hesbol, K.A. (2019). Principal Self-Efficacy and Learning Organizations: Influencing School Improvement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 14, 33-51. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1218932.pdf>
- Hofman, R., Hofman, W. & Gray, J. (2015). Three conjectures about school effectiveness: An exploratory study. *Cogent education*, (2), 1-13. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1006977>
- Hopkins, D. (2016). *School improvement and system reform*. En Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P. & Teddlie, C. (Eds.), *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014). School and System Improvement: A Narrative State-of-the-Art Review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257-281. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885452>
- Hurtado, F. (2020). La educación en tiempos de pandemia: Los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revista arbitrada del Centro de Investigaciones y Estudios Gerenciales*, 44, 176-187. [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44\(176187\)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44(176187)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf)
- Ibarra, M., Miranda, E., & Alvarez, I. (2013). La Gestión Educativa como factor de calidad en una universidad intercultural. *Ra Ximhai*, 9(4), 149-156. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46129004014>
- Ibrahim, A. (2020). What hurts or helps teacher collaboration? Evidence from UAE schools. *Prospects*, p. 1-18. <https://doi.org/10.1007/s11125-019-09459-9>
- IIEPE. Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación del Estado de Nuevo León. (2020). Material de apoyo al curso. Fundamentos de gestión educativa. Red AGE – Red de Apoyo a la Gestión Educativa
- IIEPE. Instituto Internacional de Planificación de la Educación. (2000). Desafíos de la educación: diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. Instituto Internacional de Planificación de la Educación.

- INEI. Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2018) Mapa de pobreza monetaria provincial y distrital 2018.
https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1718/Libro.pdf
- Ismail, M, Khatibi, A, Azam, S. (2021). The Moderating Role of School Level in the Relationship between Deputy Principal's Instructional Leadership and School Effectiveness in Government Schools in Maldives. *Research in Educational Administration and Leadership*, 6 (2), 472-513.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1306778.pdf>
- Jiménez, V., & Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO - Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5757749>
- Jones, G. y George, J. (2014). *Administración contemporánea*. McGraw Hill.
- Kakilla, C. (2021). Strengths and Weaknesses of Semi-Structured Interviews in Qualitative Research: A Critical Essay. *MDPI AG*.
<https://www.preprints.org/manuscript/202106.0491/v1>
- Kalman, M.(2020). School Improvement and Contextual Factors: A Qualitative Case Study on Educators' Perceptions and Experiences. *Pedagogical Research*, 5(4).
<https://doi.org/10.29333/pr/9134>
- Karadag, E. (2020). The effect of educational leadership on students' achievement: A cross-cultural meta-analysis research on studies between 2008 and 2018. *Asia Pacific Education Review*, 21, 49-64.
<https://doi.org/10.1007/s12564-019-09612-1>
- Khurniawan, A., Sailah, I., Muljono, P., Indriyanto, B., & Maarif, M. (2021). The improving of effectiveness school-based enterprise: A structural equation modeling in vocational school management. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(1), p. 161–173. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1285470.pdf>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Kuhn, T. (1995) *Estructura de las Revoluciones Científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Lagos, A. (2017). Mejora educativa de las escuelas, modelos y estrategias en Chile y España. [Tesis para optar el grado de Doctora en Sociología]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/442971/ALM_TESIS.pdf?sequence=1

- Lee, M., & Louis, K. (2019). Mapping a strong school culture and linking it to sustainable school improvement. *Teaching and Teacher Education*, 81, 84-96.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.02.001>
- Lee A. & Nie Y. (2014) Understanding teacher empowerment: Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviours, psychological empowerment and work-related outcomes. *Teach Teach Educ.* 41, 67–79.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.006>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Leiva-Guerrero, M., y Vázquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad de la educación*, 51, 225-251.
<https://doi.org/10.31619/caledu.n51.635>
- Leon, A. & Sánchez, A. (2022). Percepciones de directivos sobre los factores organizacionales asociados a la eficacia educativa. Cuadernos de Investigación Educativa, 13 (2).
<https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/3182/3603>
- Liu, Y., Bellibas, M. S., & Gumus, S. (2020). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-24.
<https://doi.org/10.1177/1741143220910438>
- López, W. (2013) El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17 (56), 139-144.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>
- López-Cobo, I. & González, I. (2011). Aproximación a los factores de mejora de la eficacia escolar derivados del programa IQEA. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. 15, 345-361.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56722230021>
- Lunenberg, M., Dengerink J., & Korthagen, F. (2014). *The Professional Teacher Educator. Roles, Behaviour, and Professional Development of Teacher Educators*. Sense Publishers.

- Luyten, H.; Visscher, A.; Witziers, B. (2005) School Effectiveness Research: From a review of the criticism to recommendations for further development. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(3), 249-279.
<https://doi.org/10.1080/09243450500114884>
- Luzarraga, J (2019). Factores que contribuyen a la eficacia y mejora en los centros de bachillerato de la Comunidad Autónoma del País Vasco. [Tesis para optar el grado de Doctor en Educación]. Archivo Digital Docencia Investigación.
<https://addi.ehu.es/handle/10810/42595>
- Majad, M. (2016). Gestión del talento humano en organizaciones educativas. *Revista de Investigación*, 40(88), 148-165.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376147131008>
- Manrique, A. (2016). Gestión y diseño: Convergencia disciplinar. *Pensamiento y Gestión*, 40, 129-158. <http://www.redalyc.org/pdf/646/64646279006.pdf>
- Manzano, J., de la Iglesia, J., & Balcells, J. (2013). La planificación estratégica, un indicador sobre el liderazgo pedagógico. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(2), 292-315.
<https://www.redalyc.org/pdf/2010/201028055013.pdf>
- Márquez, L. & Madueño, M. L. (2016). Propiedades psicométricas de un instrumento para apoyar el proceso de evaluación del docente universitario. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(2), 53-61.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S160740412016000200004&lng=es&tlng=es
- Martínez, J. (2011). Metodologías de la investigación cualitativa. *Silogismo más que conceptos*, 8 (1), 27-38.
<http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>
- Maureira, F. (2015). El ciclo del acompañamiento al aula: Una herramienta de planificación para la gestión escolar. *Cuadernos de Educación* (65).
<https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/9441>
- Mertler, C. (2016). Leading and facilitating educational change through action research learning communities. *Jeel*, 3(3), 1-12.
<https://scholar.archive.org/work/423c3mifvbethfpwdrgezg24cq/access/wayback/http://cojeel.org/wp-content/uploads/2013/06/JEELVol3No3.pdf>

- Meza, L., Torres, J. y Mamani-Benito, O. (2020). Gestión educativa como factor determinante del desempeño de docentes de educación básica regular durante la pandemia Covid-19, Puno-Perú. *Apuntes Universitarios*, 11(1), 23–35.
<https://doi.org/10.17162/au.v11i1.543>
- MINEDU. Ministerio de Educación de Perú (2014). Protocolo de Acompañamiento Pedagógico. Dirección General de Educación Superior y Técnico Profesional.
<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3706>
- Miranda, L. (2008). Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias para la política educativa del Perú. Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate, 11-39.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20100330040546/analisis-0.pdf>
- Monje, E (2010) El Estudio de Casos como Metodología de Investigación y su importancia en la dirección y Administración de Empresas. *Revista Nacional de administración*, 1 (2): 31-54.
- Moore, B. (2014). *In-Depth Interviewing*. En J. Sorters, P. Shields, S Henriette. (Eds.). *Routledge Handbook of Research Methods in Military Studies*, (p.115-128). Routledge.
- Mora. G., Monge, P. M., y Santiago, J.M. (2018). Liderazgo para la gestión del cambio en escuela de bajo desempeño. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 8(16), 53-61.
https://redib.org/Record/oai_articulo1339700-liderazgo-para-la-gestión-del-cambio-en-escuela-de-bajo-desempeño
- Muijs, D. (2010). A fourth phase of school improvement? Introduction to the special issue on networking and collaboration for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 21, 1-3.
<https://doi.org/10.1080/09243450903569676>
- Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H. & Earl, L. (2014) State of the art – teacher effectiveness and professional learning, *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research. Policy and Practice*, 25 (2), 231-256. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885451>
- Murillo, J. (2003). El movimiento de investigación de eficacia escolar. La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica, revisión internacional del estado del arte. *Convenio Andrés Bello*. <https://www.educacionyfp.gob.es/va/dam/jcr:0116a891-585c-4cfc-a119739843496ad8/murillotorrecillaeficaciaescolar-pdf.pdf>

- Murillo, J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (21), 319-360.
<http://www.redalyc.org/pdf/140/14002104.pdf>
- Murillo, J. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana De Educación*, (55), 49-83. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a02.pdf>
- Murillo, J., & Castañeda, B. (2007). Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *Convenio Andrés Bello*.
<http://www.rinace.net/javier.murillo/documentos/IIIEE.pdf>
- Murillo, J. & Krichesky, G. (2012). El Proceso del Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10.
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55123361003.pdf>
- Murillo, J. & Krichesky, G. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 13, 69-102.
<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2800>
- Murillo, J., Martínez-Garrido, C. & Ruiz, X. (2016). Factores de eficacia escolar en la República Dominicana. *Revista Innovación Educativa*, 16(72), 113-132.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v16n72/1665-2673-ie-16-72-00113.pdf>
- Neeleman, A. (2019). School autonomy in practice. School intervention decision-making by Dutch secondary school leaders. Maastricht, The Netherlands: Universitaire Pers Maastricht. <https://doi.org/10.26481/dis.20190628mn>
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E., & Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Ediciones de la U.
- Özdemir, N., & Yalçın, M. T. (2019). Examining the relationship between academic achievement of secondary school students and school and student level variables: Two-level path analysis. *Education and Science*, 44(200), 93 - 116.
<https://doi.org/10.15390/EB.2019.8056>
- Penalva, A., Hernández, M.A. & Guerrero, C. (2013). La gestión eficaz del docente en el aula. Un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (2), 77-91.
<https://revistas.um.es/reifop/article/view/180931/155401>
- Pérez-Ruiz, A. (2014). Enfoques de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto latinoamericano. *Educación y Educadores*, 17(2), 357-369.

- Pericacho, F., Vaillo, M., Zamorano, S. & Camuñas, N. (2019). Procesos de mejora en los centros educativos: ejemplificación de tres campos de análisis e innovación docente. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 27(104), 568–588.
<https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701621>
- Ponce, O & Pagán-Maldonado, N. (2015). Mixed Methods Research in Education: Capturing the Complexity of the Profession. *International Journal of Educational Excellence*, 1(1), 111-135. <https://doi.org/10.18562/ijee.2015.0005>
- Pontificia Universidad Católica del Perú (2011). *Reglamento del Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos y Animales de la Pontificia Universidad Católica Del Perú*. Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos y Animales.
<https://departamento.pucp.edu.pe/psicologia/wpcontent/uploads/2019/08/reglamento-del-comitedeeticadelainvestigaciondelapontificiauniversidadcatolicadelperu.pdf>
- Pulido M. (2015). Ceremonial y protocolo: métodos y técnicas de investigación científica. *Opción*, 31(1), 1137-1156. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31043005061>
- Ramberg, J., Láftman, S. B., Almquist, Y. B., & Modin, B. (2019). School effectiveness and students' perceptions of teacher caring: A multilevel study. *Improving Schools*, 22(1), 55–71. <https://doi.org/10.1177/1365480218764693>
- Redding, S. & Corbett, J. (2018) Shifting School Culture to Spark Rapid School Improvement: A Quick Start Guide for Principals and their Teams. *Center on School Turnaround. WestEd*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED592993.pdf>
- Retamal, S., & Gairín, J. (2020). Límites y posibilidades de la mejora escolar en el contexto patagónico chileno: el caso de las escuelas de la Comuna de Coyhaique, Región de Aysén, Chile. *Revista Educación*, 44(2).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44062184031>
- Reyes A., Irvin A., & Farfán, M. (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28(73), 45-61.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34056722004>
- Reynolds, D., Teddlie, C., Chapman, C. y Stringfield, S. (2016). Effective School Processes. En Chapman et al (Eds.). *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement* (p. 77-100). Routledge.
- Reynolds D. & Neeleman A. (2021). School improvement capacity: A review and a reconceptualisation from the perspectives of educational effectiveness and educational policy. En Feldhoff et al (Eds.). *Concepts and design developments in*

- school improvement research: Longitudinal, multilevel and mixed methods and their relevance for educational accountability* (p. 27-40). Zurich Rostock Springer Pub.
- Robinson, V., Bendikson, L., McNaughton, S., Wilson, A., & Zhu, T. (2017). Joining the dots: The challenge of creating coherent school improvement. *Teachers College Record*, 119(8), 1-44. <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=21946>
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco Revista De Ciencias Antropológicas*, 18(52), 39-49. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/article/view/3957>
- Rodríguez, C., Pozo, T., & Gutiérrez, J. (2006). *La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en educación superior*. RELIEVE, 12(2), 289-305. <https://doi.org/10.7203/relieve.12.2.4231>
- Rodríguez-Gallego, M., Ordóñez-Sierra, R. y López-Martínez, A. (2020). La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 275-292. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/85346/1/01_RIE_V38_N1_2020.pdf
- Rodríguez-Gómez, D., & Gairín, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, 24(46), 73-90. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/12245>
- Rodríguez-Gómez, G. y Gairín, J. (2017). Influence of the practices of pedagogical leadership in the educational pedagogical practices: case in Chile of the Pedagogical Technical Units. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 5(1), 6-29. https://doi.org/10.5353/th_b2940059
- Rueda, M. (2018). Los retos de la evaluación docente en la universidad. Publicaciones. *Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 48(1), 171-192. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6424817t>
- Ruiz, E. (2021). Análisis cuantitativo de la evaluación del desempeño docente en la Universidad de Costa Rica. *Revista electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. 21(1), 1-27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44767299003>
- Salazar, J. y Marqués, M (2012). Acompañamiento al aula: Una estrategia para la mejora del trabajo pedagógico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5, 10-20. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4423>

- San Martín, D., San Martín, R., Pérez, S., y Bórquez, J. (2021). Prácticas de mejora para el proceso de acompañamiento pedagógico. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 1-24. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/46783>
- Scheerens, J. (2013). The use of theory in school effectiveness research revisited. *School Effectiveness and School Improvement*. 24, 1–138. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.691100>
- Scheerens, J. (2015). *School effectiveness research*. In J. D. Wright (Ed.), International encyclopedia of social and behavioral sciences, 2nd edition (pp. 80-85). Elsevier. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780080970868920804>
- Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness. A critical review of the knowledge base*. Springer.
- Seidman, I. (2013). Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in Education and the Social Sciences. *Four Edition*.
- Şen, S., Yıldırım, İ., & Karacabey, M. F. (2020). The implementation of the value-added assessment to determine school effectiveness. *Education and Science*, 45(202), 79-91. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8023>
- Senge, P. (1990). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Granica.
- Sheng, M. L., & Chien, I. (2016). Rethinking organizational learning orientation on radical and incremental innovation in high-tech firms. *Journal of Business Research*, 69(6), 2302-2308. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2015.12.046>
- Slavin, R. (2007). *Comprehensive school reform*. En 21st century education: A reference handbook. Thousand Oaks, CA: Sage. <http://www.successforall.org/wpcontent/uploads/2016/02/ComprehensiveSchoolReform.pdf>
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications, Inc.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata S.L.
- Supovitz, J., D'Auria, J., & Spillane, J. (2019). Meaningful & sustainable school improvement with distributed leadership. *Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania*. https://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/112
- Tabak, H. & Şahin, F. (2020). Investigating the Relationship Between School Effectiveness, Professional Learning Communities, School Culture and Teacher Characteristics. *Education Reform Journal*, 5, 45-59. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1282664.pdf>

- Tarrés, M. L. (2013). *Observar, escuchar y comprender: Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (1st ed.). FLACSO-México.
<http://www.jstor.org/stable/j.ctt16f8cd1>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2000) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. PAIDOS.
- Tonich, T. (2021). The role of principals' leadership abilities in improving school performance through the school culture. *Journal of Social Studies Education Research*, 12(1), 47–75. <https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/3078/488>
- Torres, A. (2021). The transition in qualitative research: an approach to triangulation. *Revista Scientific*, 6(20), 275-295.
<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.20.15.275-295>
- Torres, E. (2015). Gestión educativa y su relación con la práctica docente en las instituciones educativas emblemáticas de la ciudad de Puno -2014 -Perú. *Comuni@cción*, 6(1), 56–64. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682015000100006&lang=pt
- Troncoso-Pantoja, C., & Amaya-Placencia, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de La Facultad de Medicina*, 65(2), 329–332.
<http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>
- UNESCO (2008). *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. LLECE. Salesianos Impresores S.A.
- UNESCO (2020). Seguimiento mundial de los cierres de escuelas causados por el Covid-19 [Mapa]. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Vázquez, M. (2011). Estrategia de intervención institucional. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 1(11), 23 - 29
<https://revistas.ort.edu.uv/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/>
- Vásquez, T. (2013) Calidad y calidad educativa. *Investigaciones Educativas*, 17(2), 49-71.
<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8206/7157>
- Villa, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>
- Wietse, V (2004) La gestión de la universidad: Interrogantes y problemas en busca de respuestas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9 (22), 575-584.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1064986>

Yin, R. (2003). *Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos*. Applied Social Research Methods Series, Segunda Edición (5). SAGE Publications.

<http://www.polipub.org/documentos/YIN%20ROBERT%20.pdf>

Zepeda, S. J. (2013). *Instructional leadership for school improvement*. Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781315852645>



ANEXOS

Proceso de evaluación de la tesis

Actividad académica	Docentes evaluadores del avance	Fecha
Socialización del plan de tesis en el curso Cultura investigadora	Pablo Montalván	17/11/21
Socialización del plan de tesis en el curso Seminario de tesis 1	Alex Sánchez	12/04/22
Socialización del avance de tesis (marco de la investigación) en el curso Seminario de tesis 1	Carmen Díaz Dany Briceño	14/06/22
Socialización del avance de tesis (diseño metodológico) en el curso Seminario de tesis 2	Pablo Montalván Dany Briceño Luzmila Mendivil	20/09/22
Socialización del avance de tesis (interpretación de resultados, conclusiones) en el curso Seminario de tesis 2	Edith Soria Elizabeth Salcedo Jussara Barboza	22/11/22
Revisión de la tesis versión completa por parte del asesor	Alex Sánchez	16/12/22
Aprobación de la tesis por el asesor para que pase a jurado	Alex Sánchez	06/02/2023
Revisión del jurado (aprobación)	Jurado 1	27/03/2023
	Jurado 2	29/03/2023