

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



**Relaciones de poder entre docentes de nivel inicial
de una escuela privada: Un estudio de caso desde el
contexto de redes intraorganizacionales**

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

Katia Johana Cohen Allca

Asesor:

Maria Elizabeth Salcedo Lobatón

Lima, 2024

Informe de Similitud

Yo, Elizabeth Salcedo Lobatón , docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis titulada(o) *Relaciones de poder entre docentes de nivel inicial de una escuela privada: Un estudio de caso desde el contexto de redes intraorganizacionales*, de la autora KATIA JOHANA COHEN ALLCA, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 11%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 14 de julio .
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de investigación, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima 14 de julio 2024

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Salcedo Lobatón Elizabeth	
DNI: 07594217	Firma 
ORCID: 0000-0003-1075-8811	

DEDICATORIA

A mi padre, Moisés, quien a pesar de su partida seguirá siendo mi héroe y a mi hija Alessandra quien se volvió mi motivación e inspiración para mejorar cada día.



AGRADECIMIENTO

El presente trabajo de investigación es el resultado de un largo proceso de aprendizaje y trabajo, el cual no hubiera sido posible sin el apoyo de las siguientes personas, a las cuales quiero agradecer.

En primer lugar, quisiera agradecer a mi asesora de tesis, la doctora Elizabeth Salcedo Lobatón, por su motivación, gran apoyo, acompañamiento y dedicación en todo el proceso de aprendizaje; gracias a sus aportes, conocimientos, experiencias, críticas constructivas, sugerencias y su enorme paciencia para guiarme a través de la metodología del análisis de redes que hicieron que la presente tesis de investigación fuera concluida satisfactoriamente.

Quisiera aprovechar para agradecer también al Dr. Álex Sánchez por la gran huella que generó en mi persona a través de todos los espacios de aprendizaje que pudimos compartir y que lograron despertar en mí la confianza suficiente para emprender esta investigación.

Por otro lado, quisiera agradecer especialmente a mi familia: a mi esposo Luis por su acompañamiento durante todo el proceso y lo que esto significó en nuestras rutinas, a mi madre Sonia y a mi hermana Carito por su gran comprensión, palabras de aliento y apoyo al permitirme robar espacios de trabajo para estudiar, a Mayra por tomarse el tiempo de leer mis borradores y corregirlos y a Graciela por su valioso apoyo motivacional durante las etapas más desafiantes de este proyecto regalándome espacios para estudiar al cuidar extensivamente a mi hija durante esta etapa de posgrado.

Quisiera hacer un agradecimiento especial a mi hija Alessandra, quien a su corta edad me acompañó pacientemente durante clases, tardes y noches de estudio, sacrificando en el proceso nuestro tiempo juntas y finalmente a mi padre Moisés, quien siempre me motivó a estudiar y a creer en mí misma, les dedico todo este esfuerzo.

Muchas gracias.

RESUMEN EJECUTIVO

La presente investigación ha tenido como objetivo analizar las relaciones de poder entre docentes de nivel inicial de una institución educativa privada desde el contexto de una red intraorganizacional, aplicando para ello el análisis de redes sociales (ARS). Con el fin de abordar este objetivo, se investigó cómo emerge el poder dentro de una red intraorganizacional, analizando la posición de poder de cada docente a través de un sociograma construido de manera participativa con los sujetos de la investigación.

Se identificaron actores clave en la planificación curricular, considerando su influencia y recursos que les permitieron tener posiciones privilegiadas dentro de la red. Además, los vínculos o relaciones predominantes, su naturaleza, el grado de centralidad de algunas docentes y la ventaja estratégica que genera la vinculación con otros actores claves fueron examinados. Por último, se analizaron las características generales de la red y los conjuntos de acción que se generaron durante este proceso.

Este estudio adoptó un enfoque cualitativo y empleó el método de estudio de caso intrínseco, centrándose en una red intraorganizacional específica dentro de una institución educativa, que atravesó un proceso de cambio en la planificación curricular.

El análisis y la discusión de los resultados han llevado a la conclusión de que las relaciones de poder entre docentes de nivel inicial están influenciadas por factores individuales, sociales, organizacionales y contextuales. Asimismo, se destaca que el acceso a los recursos a través de las relaciones establecidas con otros abre la posibilidad de potenciar significativamente la influencia de una persona y de sus contactos dentro de una red.

Finalmente, esta investigación busca promover el uso de la metodología del ARS dentro del sector educativo para abordar dinámicas complejas de interacción y poder entre docentes mejorando así la eficacia de las estrategias de gestión.

Key words: Relaciones de poder, redes intraorganizacionales, análisis de redes, sociograma, docentes.

ABSTRACT

The present research aimed to analyze power relationships among early childhood teachers in a private educational institution from the context of an intraorganizational network, applying Social Network Analysis (SNA). To address this objective, the emergence of power within an intraorganizational network was investigated by analyzing each teacher's power position through a participatory sociogram built with research subjects.

Key actors in curriculum planning were identified, considering their influence and resources that allowed them to hold privileged positions within the network. Furthermore, predominant links or relationships, their nature, the centrality degree of some teachers, and the strategic advantage generated by linking with other key actors were examined. Lastly, the general characteristics of the network and the sets of actions generated during this process were analyzed.

This study adopted a qualitative approach and employed the intrinsic case study method, focusing on a specific intraorganizational network within an educational institution that underwent a curriculum planning change process.

The analysis and discussion of the results led to the conclusion that power relationships among early childhood teachers are influenced by individual, social, organizational, and contextual factors. Additionally, it is highlighted that access to resources through established relationships with others opens up the possibility of significantly enhancing a person's influence and that of their contacts within a network.

Finally, this research seeks to promote the use of SNA methodology within the educational sector to address complex dynamics of interaction and power among teachers, thereby improving the effectiveness of management strategies.

Keywords: Power relations, intraorganizational networks, social network analysis, sociogram, teachers.

INDICE

DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTOS	iv
RESUMEN EJECUTIVO	v
ABSTRACT	vi
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN	4
A. Relaciones de poder y redes sociales dentro de la escuela	
1.1 La escuela como escenario político complejo	4
1.1.1 La complejidad. Un paradigma de análisis de la realidad.	4
1.1.2 Complejidad de las organizaciones	6
1.1.3 La escuela: escenario político complejo	7
1.1.4 La micropolítica de un sistema complejo	7
1.2 Relaciones de poder en la escuela	9
1.2.1 El poder en las organizaciones educativas	10
1.2.2 Relaciones de poder, alianzas y conjuntos de acción	13
1.2.3 Fuentes y recursos de poder	18
1.2.4 Influencia y liderazgo entre docentes	21
1.3. Redes sociales	22
1.3.1 La teoría de redes sociales	23
1.3.2 Elementos y estructura de una red	24
1.3.3 Tipos de redes	25
1.3.4 Redes Intraorganizacionales	26
1.3.5 Redes de docentes en la escuela	27
1.4 Análisis de redes sociales (ARS) y metodologías para el estudio de redes sociales	28
1.4.1 Análisis cuantitativo	30
1.4.2 Análisis cualitativo	31
1.4.3 Avances de investigación sobre redes aplicadas a la gestión educativa	33
B. Contexto de la Institución Educativa	35
1.5.1 Características de la Institución Educativa	35
1.5.2 Estructura de la organización	38
1.5.3 Características del personal docente	39
CAPÍTULO II. DISEÑO METODOLÓGICO APLICADO	42
2.1 Planteamiento del problema	42
2.2 Objetivos de la investigación	43
2.3 Enfoque y método	43
2.4 Descripción de informantes	45
2.5 Estrategia de recolección de datos	46
2.6 Construcción del sociograma	48
2.7 Técnicas de recolección de datos	50
2.7.1 Análisis sociométrico	51
2.7.2 Entrevista cualitativa semi-estructurada	53
2.8 Instrumentos de recolección de datos	54
2.9 Principios éticos	57
2.10 Procedimiento de análisis de datos	58
CAPÍTULO III. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	61
3.1 Posición de poder de las docentes en el marco de las redes intraorganizacionales	62
3.1.1 Nivel de Interés	62
3.1.2 Nivel de Influencia	66

3.1.3 Factores que influyen en las posiciones de poder	67
3.1.3.1 Factores organizacionales	68
3.1.3.2 Factores individuales	71
3.2 Relaciones sociales entre docentes en el espacio intraorganizacional	76
3.2.1 Mapa de relaciones sociales entre docentes	77
3.2.2 Tipos de relaciones	83
3.2.3 Centralidad de grado	86
3.2.4 Cercanía a actores claves	88
3.2.5 Capacidad de Intermediación	89
3.3 Características de la red intraorganizacional	90
3.3.1 Características generales de la red	90
3.3.2 Tipo de red	92
3.3.3 Tamaño de la red	92
3.3.4 Densidad de la red	93
3.3.5 Conjuntos de acción	94
CONCLUSIONES	97
RECOMENDACIONES	101
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
ANEXOS	113



INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Clasificación de las sedes de la Institución Educativa	35
Figura 2. Niveles de procesos y actores dentro de la Institución Educativa	36
Figura 3. Organigrama de la Institución Educativa	38
Figura 4. Distribución de los equipos de trabajo según grado de enseñanza	37
Figura 5. Orden de las fases de recojo de información	46
Figura 6. Guía de ejes para las posiciones de poder	48
Figura 7. Modelo de matriz de poder	50
Figura 8 Modelo de una red social	53
Figura 9. Clasificación de relaciones	57
Figura 10. Criterios de inclusión de las informantes	59
Figura 11. Matriz 1: Resultados del test sociométrico individual	63
Figura 12. Matriz 2: Resultados del taller grupal	65
Figura 13. Matriz 3: Resultados del sociograma	78

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Conceptualizaciones del poder de autores clásicos	10
Tabla 2. Los cinco niveles de relaciones de Rovére	17
Tabla 3. Fuentes de poder según su naturaleza	18
Tabla 4. Distribución del personal de nivel Inicial según local	37
Tabla 5. Características generales de las docentes	39
Tabla 6. Modelo de tabla de nominaciones	51
Tabla 7. Síntesis de objetivos específicos y sus categorías correspondientes	55
Tabla 8. Resultados test 1	58
Tabla 9. Caracterización de las informantes	60
Tabla 10. Resumen de incidencias de vínculos	80
Tabla 11. Clasificación de tipos de relaciones	83

INTRODUCCIÓN

En el complejo entramado educativo, la dinámica del poder ejerce una significativa influencia en los procesos internos de cada institución escolar, la cual está inmersa en un entorno constantemente cambiante y desafiante. De acuerdo con Acker-Hocevar y Touchton (1999), Blasé y Anderson (1995) y Brosky (2011), el comportamiento humano, el poder –y cómo se disputa– así como las relaciones interpersonales son factores que configuran la estructura organizativa. Por ende, es de vital importancia la comprensión del desarrollo y los cambios de estas dinámicas, a partir de metodologías que ayuden a entender su enorme complejidad.

Al examinar el constructo de poder desarrollado por Foucault, este siempre se presenta en relación con el otro, emergiendo y alterando la dinámica de las relaciones entre las personas en las vinculaciones cooperativas y conflictivas (Blasé, 1991). Las relaciones mediadas por el poder generan agrupaciones o alianzas con dinámicas particulares y conflictos internos que son parte integral de la escuela y su nivel organizativo.

Estudios previos de las relaciones de poder en las instituciones educativas han dirigido su atención hacia grupos heterogéneos como unidades de análisis; por ejemplo, relaciones entre la dirección y el personal docente y administrativo, o entre el personal docente, el alumnado y los padres y madres de familia. Sin embargo, la conformación de un grupo homogéneo, como el del personal docente, es totalmente arbitraria y sujeta a factores tanto internos como externos. La falta de atención, por parte de otros investigadores, a las relaciones entre docentes de una misma institución educativa proporciona una oportunidad para investigaciones como esta, que profundizan en la complejidad de un grupo tan relevante dentro de la escuela. Además, se evidencia una integración insuficiente de herramientas interdisciplinarias de análisis social en el campo de la educación, lo que abre una ventana al uso de herramientas ampliamente utilizadas en otros campos como la psicología y la sociología para comprender la realidad. Por estos motivos, la presente investigación tiene como objetivo analizar las relaciones de poder entre docentes desde una perspectiva de análisis de redes sociales.

Para ello se efectuó la investigación de la red de docentes del nivel inicial de una institución educativa particular de Lima, que respondió a la siguiente pregunta: ¿Cómo se producen las relaciones de poder entre docentes del nivel Inicial en el contexto de las redes intraorganizacionales de una institución educativa privada de Lima?

Cabe mencionar que, al considerar únicamente a docentes del nivel inicial como unidad de análisis se otorga una particularidad a este estudio y se llena un vacío de investigación en este campo, debido a la escasez de estudios centrados en docentes de este nivel y a la falta de investigaciones que utilicen la metodología del ARS en estudios docentes en Perú. Ello puede ser corroborado consultando la base de datos del Registro Nacional de Trabajo de Investigación de la SUNEDU.

La presente investigación se orientó hacia tres objetivos específicos: (i) identificar la posición de poder de las docentes en el marco de las redes intraorganizacionales; (ii) analizar las relaciones entre docentes que se dan en el espacio intraorganizacional; y, (iii) analizar las características de las redes interorganizacionales de las docentes de la Institución educativa particular elegida. Estos objetivos específicos permitieron lograr el objetivo principal de la investigación: analizar las relaciones de poder de las docentes de nivel inicial en el contexto de las redes intraorganizacionales de la Institución educativa privada de Lima. Para ello, se empleó el análisis cualitativo y, como método, se utilizó el estudio de caso.

Dentro de la organización, esta investigación ha contribuido positivamente en el desarrollo de las relaciones de colaboración entre las docentes de la Institución educativa, ya que ayudó a comprender la dinámica de los conjuntos de acción al interior de esta red intraorganizacional, y, a la vez, a determinar las fortalezas y puntos para mejorar a nivel institucional.

Como aporte al campo educativo, se considera que esta investigación promueve el uso del análisis de redes sociales con enfoques cualitativos en más investigaciones interdisciplinarias por las herramientas visuales y de análisis que esta metodología aporta a la comprensión de fenómenos sociales. Así como también, anima a la implementación de metodologías participativas en donde los sujetos son productores del

conocimiento, generando en ellos un pensamiento crítico de la realidad en la cual están inmersos.

Esta investigación se inscribe en el contexto de la Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación y constituye un aporte a la línea de investigación sobre Organizaciones Educativas, en el eje de micropolítica escolar y el sub eje de relaciones de poder.

Se ha estructurado toda la investigación en tres grandes capítulos. El primer capítulo aborda el marco teórico, donde se define a la escuela como un escenario político complejo; y se explora la naturaleza de las relaciones que emergen dentro de este contexto escolar. Así mismo, se explican –desde una mirada crítica– conceptos primordiales como el poder y su evolución a lo largo del tiempo. Además, se presentan los fundamentos teóricos y conceptuales de las redes sociales, así como el análisis de estas como metodología de estudio de redes. Este capítulo concluye con el desarrollo del marco contextual de la Institución educativa, objeto de investigación.

El segundo capítulo se dedica al diseño metodológico. Para empezar, se proporciona una descripción detallada del método empleado, luego se exponen los objetivos de la investigación; a continuación, se presenta a los informantes seleccionados y; después, se explica el método y orden de la recolección de datos y su posterior análisis. Finalmente, el tercer capítulo se centra en la presentación de los resultados obtenidos y su respectivo análisis, mediante la aplicación de la metodología descrita que generó los sociogramas que grafican la posición de poder de las docentes, los tipos de relaciones, las características generales de la red intraorganizacional y otros hallazgos relevantes.

La investigación concluye con la presentación de las conclusiones y recomendaciones derivadas de los hallazgos, cerrando así el ciclo de estudio y proporcionando perspectivas para futuras investigaciones en este campo.

CAPÍTULO I: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

A. RELACIONES DE PODER Y REDES SOCIALES DENTRO DE LA ESCUELA

1.1 La escuela como escenario político complejo

La escuela es un espacio en donde las personas (alumnos, docentes, padres de familia, personal administrativo y agentes externos) conviven, interactúan, y se relacionan, formando todos parte de una vida organizativa; la cual, desde la micropolítica escolar es entendida como un submundo organizativo en el que todos se reconocen y participan (Hoyle, 2019).

Lamentablemente, el paradigma científico utilizado por las ciencias sociales para estudiar lo que sucede dentro de la escuela ha privilegiado una metodología científica que termina siendo reduccionista y limitante para la comprensión de los procesos que se (re)producen en su interior (Morin, 1998). La naturaleza compleja de la escuela requiere entender este espacio organizacional como una construcción constante de todos los elementos, procesos y sucesos que forman parte de ella.

En este apartado, se propone discutir el uso del paradigma de la complejidad para analizar la realidad; a partir de ello se estudian las características que hacen compleja a una organización y, finalmente, se desarrollan las características que hacen de una escuela un sistema complejo, para así justificar la aproximación teórica que guio la investigación.

1.1.1 La complejidad. Un paradigma para el análisis de la realidad.

Desde los aportes del pensamiento complejo desarrollados por Edgar Morin (1998), se postula que el mundo puede ser explorado, analizado y estudiado como un tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones y azares, que constituyen el mundo fenoménico. Este autor, propone hacer entonces una sustitución de los paradigmas disyuntivos y unidimensionales vigentes ¹, por nuevos paradigmas asociativos y de conjunción. Ello permitirá estudiar los fenómenos sociales que se producen al interior de la escuela, a partir de sus asociaciones bajo un principio

¹ Monopolizados por el método científico y largamente empleados por las ciencias sociales para el estudio de la realidad.

dialógico y translógico; es decir, como un sistema en donde los comportamientos e interacciones de todos sus elementos construyen su propia dinámica y se constituyen en un todo.

En esta línea, las aportaciones de Bertalanffy (1987) en el desarrollo de la teoría de los sistemas abiertos traza la idea de que la definición de un sistema implica, necesariamente, definir su entorno con el cual intercambia materia. Este concepto de sistema abierto ha sido extendido al intercambio de información, donde genera múltiples relaciones establecidas entre los componentes del sistema con su ambiente (Tarride, 1995). No obstante, identificar a cada sistema abierto como un sistema complejo es caer en la visión totalizadora de la cual busca escapar la teoría de la complejidad.

Los sistemas complejos tienen la característica de estar formados por muchos elementos que interactúan entre sí. Para Salgado y Parra (2021), los elementos interconectados se relacionan de diversas maneras afectando, adaptando y generando nuevos patrones o comportamientos. Por su parte, Maldonado (2014) propone que rasgos como la aleatoriedad, incertidumbre, impredecibilidad y no-algoritmicidad son característicos de estos sistemas complejos que están en constante (re)organización de su estructura. En base a estas características se puede intentar nominar a un *sistema como complejo, no por la cantidad de elementos relacionados, sino por el comportamiento e influencia mutua de sus elementos cuyo carácter es de naturaleza impredecible.*

Existen tres principios fundamentales para el estudio de la realidad desde el paradigma de la complejidad: a) *el principio dialógico*, que nos permite asociar dos términos que son complementarios y antagónicos al mismo tiempo, b) *la recursividad organizacional*, que nos coloca como productos y productores al mismo tiempo y c) *el principio hologramático* que concibe al todo en las partes y a estas en el todo (Morin, 1998). Estos tres principios servirán de guía en el presente estudio para complejizar las posiciones de poder, las relaciones y las características de las redes entre docentes, evitando así la simplificación de conceptos teóricos antes trabajados por otros investigadores.

1.1.2 Complejidad de las organizaciones.

Para Navarro (2001), la teoría de la complejidad ofrece un modelo de organización distinto al planteado por la teoría organizativa clásica. La organización es conceptualizada por Navarro como un sistema caótico alejado del equilibrio, en donde la *inestabilidad organizativa* es una característica esencial de dicho sistema. Y la *incertidumbre* es un producto de los mecanismos de realimentación que surgen de las interacciones entre los miembros de la organización, desde su estructura y su cultura, evolucionando así hacia formas de organización más complejas.

Esta teoría, aplicada en organizaciones, reconoce que los sistemas complejos son imprevisibles debido a la presencia de fuerzas que provienen de múltiples fuentes y que se ejercen en múltiples direcciones. Para explicar la complejidad dentro de las organizaciones, Morin (1998) sugiere, a modo de ejemplo, considerar a la organización como una empresa; la cual, en su ejercicio de producir objetos y servicios, se auto-produce. Es decir, produce todos los elementos necesarios para su propia supervivencia y organización. Esta característica de auto-producción permite a la organización auto-organizarse. En otras palabras, la organización gestiona y guía sus propios diseños organizativos y de estructura, por ello habilita espacios de socialización entre sus individuos, lo que la conduce a una nueva construcción de su propia realidad.

La complejidad aplicada a las organizaciones encamina la investigación hacia el análisis de las relaciones como un todo interconectado, ello brinda un entendimiento exhaustivo del relacionamiento de los individuos dentro de esta organización. Por lo tanto, los estudios de organizaciones complejas requieren de un tipo de análisis multidisciplinar que integre teoría e instrumentos para observar, con rigurosidad, estos sistemas y los conflictos que subyacen dentro.

Analizar las escuelas desde este enfoque benefició a la investigación en los siguientes puntos: a. permitió desarrollar un análisis más profundo y real de lo que sucede dentro de una organización desde sus procesos, b. generó unidades de análisis que se asocian y cobran sentido en su interrelación y construcción como sistema, c. visibilizó fenómenos sociales propios de las relaciones entre los individuos.

1.1.3 La escuela como escenario político complejo

Como sistema complejo, la escuela se organiza a partir de la interacción e interrelación de todos los actores, ello es un componente cotidiano y reconocido de la vida escolar que se desarrolla de modo implícito en las esferas formales e informales de la vida organizativa (Manoni et. al., 2020). Este sistema de organización es inestable ya que constantemente se reconstruye en base a los procesos internos y externos al contexto, a los actores (y la forma cómo estos interactúan), a las políticas propias formales de la gestión, y a los factores externos que afectan a la organización., Lo que evidencia su naturaleza política y la interconexión entre sus múltiples componentes, gestionando así un gran sistema.

La complejidad dentro la escuela suele asociarse, erróneamente, a términos como complicación, enredo, confusión e, incluso, equívoco. Sin embargo, lo complejo forma parte y da forma a cada sentido, estructura y elección dentro de los procesos que convergen dentro de ella (Morin, 1998). Las investigaciones que estudian a las escuelas deben reconocer que estas son espacios adaptables de intercambio y construcción, ininterrumpida, de conocimiento, de orden y desorden, constantemente disputados por los actores. La naturaleza inestable de las escuelas permite una reorganización de sus procesos, como consecuencia de ello se construye un sistema político complejo.

Abordar la escuela desde este paradigma, fomenta un enfoque holístico que considera las múltiples capas y dimensiones del entorno educativo. La adaptabilidad, las dinámicas no lineales que se generan, la emergencia de patrones arbitrarios, en conjunto, responden a una comprensión más completa, integral y dinámica de los fenómenos sociales que subyacen dentro de la escuela.

1.1.4 La micropolítica de un sistema complejo

Existen varias aproximaciones, marcos teóricos o “lentes” desde los cuales podemos analizar un sistema complejo como es el caso de una escuela; siendo la micropolítica, para esta investigación, una guía para iniciar el estudio de sistemas complejos

Según Bernal (2004), la micropolítica escolar estudia la dimensión política de la escuela o su nivel de organización, enfocándose en cómo los diferentes actores

(docentes, directivos/as, estudiantes, padres/madres de familia y personal involucrado) interactúan dentro de la escuela, cómo se comportan y organizan con el fin de alcanzar sus metas individuales y comunes (Rodríguez, 2016). En esa línea, la escuela es concebida como un sistema político dentro del cual los actores organizacionales participan en actividades o generan estrategias para influir en la asignación de los escasos recursos (Ball, 1987; Johnson, 2001; Malen y Cochran, 2008; Malen, 1995, como se citó en Grissom et al., 2015). Para ello, el poder formal e informal es empleado por los individuos y grupos con el fin de alcanzar sus metas en las organizaciones (Blasé, 2002).

En ese sentido, la toma de decisiones y los conflictos que acontecen dentro de la escuela son importantes para su análisis político (Bernal, citado en Marin, 2013), ya que estos develan la organización de la escuela y la naturaleza de sus relaciones. Ambos procesos son el resultado de las interacciones e intercambios de los sujetos y grupos que forman parte de la misma organización.

La micropolítica se preocupa por entender tanto los procesos cooperativos como los conflictivos que existen en la dinámica de las relaciones entre las personas. Esto permite identificar y analizar estrategias como el intercambio, la facilitación, la negociación, la competencia, el compromiso, la aplicación y la dominación (Blasé y Blasé, 1997; Malen y Cochran 2008; Zhang y Henderson, 2018) empleados por individuos y grupos para obtener resultados ventajosos. Asimismo, estos procesos visibilizan también la manera en cómo se agrupan o asocian las personas para imponerse y también oponerse a resultados no favorables para ellos.

Ball (1989), Bardisa (1997) y Blasé (2005) han desarrollado aspectos teóricos de la micropolítica desde las cuales podemos analizar el estado político de una escuela: *las luchas de poder, las negociaciones y las coaliciones de los grupos de interés*. Anderson y Blasé proponen que *las luchas de (o por el) poder* son el centro de la micropolítica escolar: quién lo tiene, quién lo quiere, para qué propósitos y cómo se usa para lograr las metas individuales y grupales (citados en Bernal, 1997).

Las negociaciones nacen de acciones conjuntas durante los procesos de intercambio de recursos y medios por parte de los actores y las agrupaciones para alcanzar sus

objetivos (Marín, 2013). La negociación en el nivel escolar implica, también, conocer la forma en que se toman decisiones en el espacio de la escuela.

Las coaliciones de los grupos de interés son las agrupaciones de sujetos que están unidos por intereses comunes o particulares, conformadas por miembros situados en lo más bajo de la pirámide escolar, debido a su escasa representatividad y participación en la toma de decisiones (Rodríguez, 2016). Ellos pueden ejercer colectivamente alguna influencia para incidir en una decisión –que de manera individual no pueden alcanzar– por medio del intercambio de recursos por influencias con quienes toman decisiones, alcanzando de esta forma objetivos comunes (Bardisa, 1997).

Los aspectos teóricos y elementos desarrollados por la micropolítica deben ser analizados en conjunto y no como unidades individuales, ya que son interdependientes en su propia construcción y conformación. El estudio de la micropolítica escolar, desde el paradigma complejo, implica considerar la lucha del poder de los actores, sus interrelaciones y la dinámica de todo el sistema en conjunto de forma dinámica; es decir, desde el constante intercambio que se genera dentro de este, a través de negociaciones y/o disputas.

En consecuencia, las interconexiones tanto de actores, factores y procesos que subyacen en el entorno escolar facilitarán la comprensión sobre la organización política de la escuela, la toma de decisiones y gestión de la misma, aportando así herramientas de conocimiento para la gestión educativa.

1.2 Relaciones de poder en la escuela

El poder es uno de los conceptos fundamentales de las ciencias sociales y políticas (Cárdenas y Andrade, 2020) que, a la fecha, ha sido ampliamente estudiado, discutido y problematizado sin perder vigencia e importancia dentro del estudio de las organizaciones. Las reflexiones que este concepto genera a nivel inter y transdisciplinar (Lukes, 2007) en investigaciones originan debates en cuanto a sus características, las relaciones que genera, sus fuentes, su ejercicio, su alcance, su evolución, entre otros.

El fin del siguiente apartado es aproximarnos a una definición del poder; precisar las características de las relaciones mediadas por el poder, identificar las agrupaciones que genera dentro de una organización, las fuentes o bases que usa y los tipos de liderazgo que se generan dentro de las redes a partir de su ejercicio.

1.2.1 El poder en las organizaciones

“El poder no es algo que se tiene, sino algo que se ejerce”

(Foucault, 1988)

***El poder**

Etimológicamente, el término *poder* significa *ser capaz o tener la fuerza de poseer o de hacer algo* (Roberts y Pastor, 2013); entendido como capacidad, es a la vez un poder-potencialidad que afecta a lo que se hace y a las posibilidades creadoras que su ejercicio conlleva, tanto de creación como de destrucción (Cárdenas y Andrade, 2020). A continuación, se presentarán las discusiones y definiciones clásicas más relevantes históricamente con respecto al poder, para analizar así la evolución de dicho concepto en las organizaciones.

Tabla 1

CONCEPTUALIZACIONES CLÁSICAS DEL PODER	AUTOR	AÑO
“la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad”	Weber	1969
“Entre todas las desigualdades humanas, ninguna tiene tanta necesidad de justificarse ante la razón como la desigualdad establecida por el Poder. Salvo raras excepciones, un hombre vale lo que otro hombre: ¿por qué entonces unos tienen derecho a mandar y otros el deber de obedecer? (...) El poder no deviene legítimo y no se libera del miedo más que cuando consigue suscitar el consentimiento, activo o pasivo, pero sincero, de aquellos que le deben obediencia”	Ferrero	1998
“el poder es la capacidad humana de actuar en concierto sin mediación de la coerción y la violencia. Nunca es propiedad de un individuo, siempre pertenece a un grupo y sigue existiendo en la medida en que el grupo se mantenga unido, y en cambio desaparece en el momento en que se dispersan”.	Arendt	1970
“En sí mismo el ejercicio del poder no es violencia ni tampoco un consentimiento que, implícitamente, sea renovable. Es una estructura social de acciones posibles, incita, induce, seduce, vuelve más fácil o más difícil: en el límite constriñe o prohíbe absolutamente; sin embargo, es siempre una manera de actuar sobre un sujeto o unos sujetos actuantes en virtud de su actuación o su capacidad de acción. Un juego de acciones sobre otras acciones.”	Foucault	1991

Conceptualizaciones del poder de autores clásicos

Nota: Elaboración propia en base a conceptos de autores clásicos.

Weber concibe el *poder* como un medio físico o intangible para alcanzar un fin claramente definido y determinado por un sujeto cuya intencionalidad es dominar al otro; para este autor los sujetos que ejercen *poder* lo hacen *sobre* otros actores políticos (Basserer, 2015), imponiéndose así de forma unilateral la voluntad de un sujeto y la obediencia del otro en una relación social tradicional y jerarquizada centrándose así, este autor, en estructuras y formas clásicas de autoridad.

Para Ferrero, el concepto de *poder* adquiere las características de una fuerza consentida y aceptada por los subordinados; entendiéndolo como una relación social basada en un consenso de aceptación, basado en la aceptación de los mandatos como razonables y justos (Múnera, 2005); este consentimiento, finalmente, es naturalizado por los subordinados dándole así legitimidad.

Por su parte, Arendt postula que el *poder* es la capacidad de crear organización mediante la comunicación y el consenso; este no se ejerce *sobre* otros sino *entre* muchos (Besserer, 2015); es así que el *poder* no es nunca una propiedad de un individuo, “pertenece al grupo y existe sólo mientras éste no se desintegra” (Besserer, 2015). El *poder* emerge cuando las personas se unen en acción para tomar decisiones y participar en la vida política. La potencialidad (del *poder*) recae en que éste sea dialogado y en consecuencia apoyado o rechazado por el grupo a través de las opiniones (Di Pego, 2006). Esta autora convirtió el poder en puro consenso, en una acción colectiva concertada, siendo así expresión de una voluntad y un sentido comunes orientados a conseguir objetivos colectivos y a realizar intereses generales (Múnera, 2005).

Michael Foucault propone una aproximación distinta al *poder*, no desde su definición sino desde cómo se ejerce. Insta a escudriñar los procedimientos o estrategias desde los cuales emerge y, también, sus consecuencias y efectos en el/los otro(s) (Montbrun, 2010). Para este autor, estudiar el ejercicio del *poder* es cuestionar sus relaciones, mecanismos e implicaciones; es decir, construir o entender su estado a partir de las distintas direcciones posibles que el concepto de *poder* prescribe en los diversos escenarios de la realidad (Cárdenas y Andrade, 2020); la potencialidad y probabilidad del *poder* de las personas –y los alcances que este tiene– puede ser comprendido desde su propio accionar.

Foucault relaciona de forma dialógica el conocimiento o “saber” con el *poder*; en donde ambos se producen, mantienen y, por lo tanto, ambos son aspectos inseparables que se relacionan constructivamente (Bernal y Martín, 2001). Asimismo, este autor valoriza la naturaleza descentralizada del *poder* concibiéndose así en una red de relaciones sociales que se distribuye en todas partes, permeando todas las instituciones y prácticas sociales.

Las definiciones clásicas desarrolladas hasta aquí por los autores presentados, a excepción de Foucault, reducen la complejidad de lo que representa el *poder* y su construcción, cayendo en el reduccionismo y simplificación para estudiarlo. Webber se enfoca más en estructuras sociales y formas de autoridad más jerarquizadas y tradicionales, mientras que Foucault centra su análisis en cómo el poder se esparce por los diferentes escenarios, de forma descentralizada, a través de las relaciones y el conocimiento que sirven, finalmente, como instrumentos de poder. Arendt y Foucault comparten la idea de la vinculación del poder a la esfera política, pero la primera centra su atención en la acción política y la importancia del consenso político compartido y aceptado por el grupo; mientras que el segundo destaca la descentralización del poder y su relación con el conocimiento que emerge en las relaciones y las instituciones.

Es así que la aproximación del *poder* foucaultiano, que opera a nivel micro en las relaciones, en las prácticas y discursos de las personas y que emerge en las relaciones, se acerca más a la construcción del poder a partir del paradigma científico autoorganizativo- El cual postula que “el funcionamiento de un sistema complejo sólo puede describirse entendiendo sinérgicamente las interacciones, relaciones e intercambios entre sus componentes y del sistema con el entorno en el que opera” (Montbrun, 2010).

Aplicado al estudio de las organizaciones, el *poder* es sinónimo de política y su importancia recae no en qué se consigue que los demás hagan sino a quiénes se convence (Mintzberg, 1992). Para este autor, los actores dentro de una organización están inmersos en situaciones que los llevan a ejercer *poder* sobre otros o a ser influenciados por el *poder* de otros sobre ellos; lo cual genera una serie de vínculos interpersonales que afectan la dinámica de pensamiento y acción en un contexto

específico. Asimismo, dentro del contexto escolar, el *poder* se revela a través de la capacidad de influenciar en el comportamiento, pensamiento y hasta las actitudes de otros (Rodríguez, 1995); Gonzáles, 1997) y Yukl, 2006).

El *poder* en las instituciones educativas ha sido estudiado desde las relaciones (vínculos o nexos) entre los actores que se construyen a partir de él. “El poder está en las relaciones entre los individuos, y se ejercita dentro de una red compleja, multidimensional y azarosa, en una u otra dirección dependiendo de quién ostente de los recursos necesarios para ejercerlo” (Pascual, 2019). Para este autor, la red que se forma entre docentes permite que las relaciones de poder ejerzan su acción y, a partir de ellas, los profesores haciendo uso de recursos, tácticas y estrategias alcancen sus objetivos. Es así que, el ejercicio del *poder* puede ser entendido a través de las relaciones o vínculos que este genera. Ello se entrevé en todas las esferas organizativas y políticas de la escuela, que pueden ser visualizadas como una gran red.

1.2.2 Relaciones de poder, alianzas y conjuntos de acción

****Relaciones de poder***

*“Las relaciones de poder a menudo no se juegan en la arena política observable, son invisibles y por eso ha sido difícil conseguir una fundamentación empírica de las políticas educativas desde una perspectiva crítica”
(Bardisa, 1997)*

El ejercicio del poder no es simplemente una relación entre “parejas” individuales o colectivas (Foucault, 1988); por el contrario, se trata de un accionar de unos sobre otros. La naturaleza del poder que cada persona ejerce varía dependiendo del sujeto con el que se relaciona (para el caso de la escuela son los administradores, los docentes, los alumnos, entre otros). Las relaciones entre los diferentes actores originan la acción de subyugar unos a otros (Neumann, 2018), dicha acción tiene efectos individuales y grupales.

Estos vínculos o asociaciones mediados por el *poder* son intangibles; forman parte de las interacciones naturales entre los sujetos y, por su naturaleza, son difíciles de delimitar y, en consecuencia, de estudiar. Para Andretich (2007), existen situaciones o hechos concretos de la sociedad que representan los elementos capaces de

desequilibrar las relaciones de fuerza; y, como consecuencia de este desequilibrio, desembocarían en las relaciones de poder. Según este autor, las relaciones desde *los signos del poder* se configuran como las manifestaciones de los actores que hacen posible la desigualdad entre los sujetos. Es así como, los mecanismos, estrategias y tácticas que usan los actores para prevalecer su *poder* sobre otros son los signos que ayudarán a entender la manifestación del *poder* en la organización.

Dentro de la organización, todas las relaciones conforman una gran red social, profesional, política o de otro tipo que ejercen *poder* entre sí, lo que contribuye a tejer y complejizar esa red densificando las conexiones existentes (Neumann, 2018). Bajo esta analogía, es posible identificar con mayor facilidad cuáles son los factores que influyen el trabajo de los profesores. De acuerdo con la postura de Pascual (2019), es importante comprender el *poder* no desde un plano abstracto o simbólico, sino desde la materialidad y la acción que se desprende a partir de él. Un individuo o un grupo influye y ejerce control sobre otros individuos o grupos distintos al suyo dentro de la red de la escuela.

Las relaciones de poder en sí mismas, en esta investigación, serán entendidas desde estos mecanismos, estrategias, recursos y fuentes que permiten a un sujeto influenciar a otro(s); no obstante, estos no están expuestos en todo momento, sino que se visibilizan en las interacciones entre los sujetos. Andretich (2007) propone analizar estas relaciones desde los procesos decisivos y no decisivos, desde el conflicto y las negociaciones, los cuales son elementos que pueden ser observados, estudiados y, por ende, analizados. El recojo de información requiere analizar estos procesos para identificar el surgimiento de las relaciones de poder entre los docentes y su alcance.

En adición, la forma en cómo recojamos la información para analizar las relaciones de poder requiere que pongamos énfasis en las redes de los docentes que mencionaba Pascual (2019). Estas redes están presentes en la escuela y, a partir de ellas, buscaremos conocer su complejidad política. Las relaciones o vínculos mediados por el poder, generalmente, son de autonomía y dependencia (Andretich, 2007), entendidas como relaciones que funcionan sin una autoridad formal que las

regule y dentro de la cual unos docentes tienen un rol más “influyente” con respecto a otros.

Asimismo, estas redes están conformadas por *fuerzas múltiples*; es decir, distintos actores, contextos y mensajes (Batallán, 2004); en consecuencia, la formación de estas vinculaciones no es estática, sino que está mediada por diferentes elementos en constante construcción y cambio, lo cual genera una serie de situaciones donde los docentes pueden negociar, reafirmar o perder *su poder*. Una situación con los mismos individuos ejerciendo *poder* sobre otros puede cambiar y ser opuesta en circunstancias diferentes. Esto depende de qué elementos son disputados y qué se configura como centro de la relación (Pascual, 2019). En ese sentido, los vínculos de los docentes deben ser clasificados, estudiados y diferenciados unos de otros según los elementos que tendremos como centrales para el estudio del *poder* en la escuela.

La importancia de las relaciones que se gestan entre los sujetos afecta directamente al comportamiento tanto individual como grupal; en consecuencia, a partir de relaciones intermediadas por el *poder* se crean conexiones con características específicas de cooperación, violencia o resistencia, entre otras; cada una involucra comportamientos diferentes (individuales y colectivos) para alcanzar sus objetivos dentro de la red. Se gestan así distintos tipos de agrupaciones dentro de la escuela que responden a sus características organizativas particulares y, a partir de las cuales, los sujetos pueden operar para alcanzar sus metas dentro de la organización.

****Alianzas, resistencias y conjuntos de acción***

*“Los movimientos sociales son solo manifestaciones que se ven más o menos organizadas”
(Rodríguez-Villasante, 2015)*

Las agrupaciones o alianzas (formales e informales) que los docentes generan en la escuela son fundamentales para entender las relaciones o vínculos que se establecen entre sus pares. Asimismo, el estudio de la conformación de grupos esclarece el modo en que se constituyen las alianzas, la aparición de conflictos internos en ellas y la forma en que afectan a la red de la escuela. Toda agrupación o alianza desarrolla procesos internos tanto de negociación –para llegar a acuerdos y consensos que les

permita tener una dirección en conjunta—; así como de conflictos, que expresan la diferencia de intereses, formas de ser, etc. Ambos procesos pueden afectar el buen relacionamiento entre los diferentes sujetos de la educación (Gómez, 2019), creando, dentro de estas alianzas, subgrupos o pequeñas coaliciones que internamente se disputarán el poder dentro de la agrupación.

El alcance de estas alianzas para modificar el dominio de un grupo dependerá de condiciones determinadas y del uso de estrategias precisas (Giraldo, 2006), ya que la dinámica de las disputas por el poder —como se ha expresado anteriormente— no es estática, sino que está reconstruyéndose constantemente, respondiendo a cambios de acuerdo con el contexto en el cual acontecen y de los actores involucrados. Las alianzas pueden ser internamente controladas en beneficio exclusivo de ciertos individuos y no necesariamente para los fines grupales que, en primer lugar, lograron formar estas agrupaciones.

La resistencia entendida como la posibilidad o acción de oponerse, discutir y criticar el ejercicio del *poder* de otros sobre uno mismo; construye a su vez relaciones entre los docentes al permitirles agruparse y/o aliarse para contrarrestar el *poder* ejercido hacia ellos. Bardisa (1997) define este fenómeno como *alianzas dominantes*, mientras que Mintzberg las denomina *coaliciones*; las cuales pueden llegar a generar, tener, producir e influir más *poder* que la autoridad formal (citado en Rojas-Oviedo, 2017), ya que adquieren y representan un mayor peso en el mapa político escolar.

Los conjuntos de acción, por su parte, son agrupaciones conformadas para acciones concretas por parte de actores de un sociograma social que son poco visibles hasta que emergen. En el caso de la escuela, suelen ser los actores ubicados en la posición más baja (dentro de la estructura política de la escuela) y recurren a esta figura por su escasa participación y representatividad en la toma de decisiones (Rodríguez-Villasante, 2016).

A diferencia de las alianzas o coaliciones que son más estructuradas, los conjuntos de acción responden a una tarea específica y, por lo tanto, son temporales. Los conjuntos de acción pueden disolverse una vez realizada la tarea, teniendo así una duración breve; en contraste con las alianzas o coaliciones que se conforman

generalmente para obtener beneficios comunes y, también, para oponerse y resistirse a la autoridad formal o a medidas que atentan contra sus intereses comunes.

Dentro de las agrupaciones, alianzas y conjuntos de acción que constituyen parte integral de la extensa red escolar, se establecen vínculos entre los integrantes de cada conjunto, caracterizados por diversas naturalezas y rasgos. Estos vínculos encuentran su origen en el contexto en el que se gestaron y sirven para diferenciar los tipos de agrupaciones que se configuran dentro de la red escolar. Con el propósito de monitorear los grados de profundidad de una red, Rovére (2006) desarrolló una escala secuencial con cinco niveles de relaciones con acciones características para cada nivel, que se utilizan para definir diversos tipos de relaciones. Estos niveles se agrupan en cinco categorías principales, proporcionando una representación gráfica que facilita la comprensión del grado de conexión y la profundidad de las redes que los individuos han tejido dentro de la red (Martínez, 2014).

Tabla 2. *Los cinco niveles de relaciones de Rovére*

1er nivel	reconocimiento	en donde expresa la aceptación de que el otro sujeto existe
2do nivel	conocimiento	de quién es y qué hace el otro
3er nivel	colaboración	ayuda espontánea o esporádica con el otro
4to nivel	cooperación	compartir actividades y/o recursos.
5to nivel	asociación	compartir objetivos y proyectos

Nota: Tomado de Rovére (2006)

Los niveles van enumerados de acuerdo con el grado de profundidad de la relación. El primer nivel es el *reconocimiento*, en donde se acepta la existencia del otro. Esto implica tomar al otro en cuenta y aceptar que ejerza su derecho a opinar y, por ende, a ser interlocutor. Como segundo nivel, se tiene el *conocimiento*, en donde se reconoce al otro como par, incluyéndolo así en nuestra percepción y, por consiguiente, se genera un interés de saber quién es el otro. Tanto el primer como el segundo nivel permiten al sujeto visualizar circunstancias, episodios o situaciones que lo conducen al tercer nivel: la *colaboración*. La colaboración es la necesidad de trabajar con el otro o ayudar al otro. Esta no es una relación sistematizada sino es espontánea y presupone una reciprocidad, es decir, el sujeto que colabora espera que el otro colabore con él en algún momento.

El cuarto nivel es la *cooperación*, habla de un trabajo en conjunto que supone una organización más sistematizada, siendo así un proceso más complejo frente a una situación o problema que involucra a ambas partes y, por ende, requiere una acción de ambas partes para compartir actividades o recursos. El quinto nivel es la *asociación*, aquí se profundiza en este compartir de actividades sistemáticas y recursos para alcanzar objetivos que son importantes para ambos. Finalmente, este autor, agrega un sexto nivel que es de *fusión*, pero no aplica para mecanismos espontáneos de las relaciones, sino que es generado por factores externos.

1.2.3 Fuentes y recursos de poder

Para French y Raven (1959), las bases de *poder* son las fuentes de una persona para que, dentro de una organización, tenga la capacidad de influir y cambiar la conducta de otros; mientras que para Ramos et. al. (2020), son fórmulas de poder concretas que se aplican en toda relación social y dependen de la estructura organizacional para ser más efectivas. A diferencia de los autores previos, Mintzberg define las bases del poder como el control de: *recursos, habilidades y conjuntos de conocimientos críticos* para la organización. ¿Cuáles son estas fuentes de poder?, ¿Qué características tienen? A partir de la revisión de autores destacados en el tema, se ha generado el siguiente cuadro que rescata las fuentes más observadas en investigaciones.

Tabla 3

Fuentes de poder según su naturaleza

Autores	Tipos de fuentes de poder	Naturaleza
French and Raven (1959)	Recompensa Coercitivo Legítimo	Formal
	Referente Experto Informativa (Raven 1990)	Informal
García (2009), Ramos et al (2020)	Legítimo Recompensa Coercitivo	Formal
	Experto Información Referente Conexión	Informal
Cruz (2013)	Experto Referencia Informativa Conexión	Informal
Yulk, (2006), Gundogdu, (2022)	Basado en la posición	Formal
	Basado en los rasgos de personalidad	Informal

Mintzberg (1984)	Control de: Recurso Habilidad técnica Conjunto de conocimientos crítico Prerrogativas legales Acceso a otros que cuenten con las otras cuatro bases	
------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Nota: elaboración propia a partir de los autores

Las fuentes de poder son los factores o características que capacitan a un actor particular para ejercer poder hacia otros, al mismo tiempo que legitima su poder al ser reconocido por otros como válido para establecer esta relación de influencia. Estas fuentes afectan a las personas: en sus creencias, actitudes, comportamientos y sus relaciones interpersonales. Las fuentes de poder son clasificadas en dos grandes grupos: las dadas por la organización (formales) y las que provienen del sujeto (informales).

El primer grupo basado en la autoridad por su posición dentro de la organización y en los recursos con los que cuenta (ya sea información, recompensas o castigos) define el tipo de relación que construyen los demás alrededor de este, ya que posee un control que afecta directamente a otros y está legitimado “formalmente” por la autoridad que le es dada. Se ha mencionado también que la autoridad formal no es suficiente para ejercer control sobre otros, porque las alianzas y resistencias juegan su papel de oposición, mermando así el poder “formal” que ostentan algunos docentes.

Mientras que, en el segundo grupo, encontramos *el poder informal* basado en los rasgos de personalidad, que deviene de las características personales del individuo ya sea por su carisma, conocimientos o habilidades y por sus capacidades discursivas que le permiten influir en otros –a pesar de tener la misma posición formal que ellos dentro de la organización– formando así relaciones más influyentes. En ese sentido, para este estudio, es necesario centrarnos en el *poder* generado por las relaciones que el individuo con *poder informal* desarrolla con otros actores y que, en conjunto, con sus estrategias muestra un mayor efecto en sus relaciones interpersonales. Estas son complejas de explicar debido a que están en constante cambio y no siempre se construyen de la misma forma.

Para Yukl y Falbe (1991), los actores hacen uso de ambas fuentes de poder (formal e informal) en simultáneo, por lo cual es difícil distinguirlos en muchos casos; sin embargo, reconocen que el poder “personal” es más influenciable que el poder “formal” ya que encuentra menos resistencia por parte de los demás y, por ende, permite relacionar con naturalidad a los individuos dentro de la red.

Rescato estos estilos como matices para describir a los actores individuales; sin embargo, el *poder* que deviene de las relaciones tiene formas más complejas de evidenciarse. Este poder social o de la red, se define como el *poder* que procede de la habilidad de acceder a los recursos de otros mediante sus relaciones interpersonales; de aquí acaece que las personas tengan más posibilidades de éxito al usar sus conexiones como fuentes de *poder* (Litsa, 2022).

La teoría del capital social postula que la estructura social o la red de relaciones entre los individuos ofrece tanto oportunidades como restricciones para el intercambio de recursos (como información o conocimiento), que faculta el logro de metas individuales u organizacionales (Moolenaar, 2012). Es así que factores como la personalidad, el acceso a recursos, el grado de conocimiento, el tipo de comunicación, el tiempo que lleva esta persona en ese espacio, las relaciones con las que ya se cuentan previamente son parte del capital de poder de una persona. Ello le posibilita generar redes con otras personas que le producen un mayor beneficio o estatus al tener una variedad de recursos a su disposición en comparación con otras personas.

Dentro de la escuela, el estatus de un docente responde al sistema de valores y significados que normativamente seleccionan características, comportamientos y afiliaciones que logran distinguir a un docente de otro (Ortega et al., 2023). Esas son reconocidas por sus colegas como válidas ya que forman parte de la cultura de la escuela. Algunas de las características, como acceso a información privilegiada, conocimiento y experticia, son rasgos que le dan estatus a los docentes dentro de la escuela (Pascual, 2019) y dan, a su vez, *poder* a un docente sobre otro al tener un control sobre recursos importantes e información relevante para la organización.

Estas bases o fuentes de poder en conjunto dependen de la estructura de la organización para determinar las de mayor relevancia y eficacia para ejercer influencia de un sujeto a otro(s). En sumatoria, un sujeto puede ejercer *poder* tanto de fuentes formales como informales para establecer su influencia, así como usar estratégicamente recursos que son importantes dentro de la organización o acceder a ellos mediante sus conexiones, haciendo así más fuerte su influencia dentro de la red.

1.2.4 Liderazgo e influencia entre docentes

El liderazgo, entendido como un proceso de influencia complejo y multidimensional, se nutre de las condiciones externas e internas de la organización (Queupil et al., 2021), así como de las características de sus miembros (más allá de sus posiciones formales o jerárquicas) que, en conjunto, dan forma a la cultura de la organización. El liderazgo no es un atributo individual, sino que, de forma similar al poder, es relacional; es decir, se evidencia siempre en relación con otro y dentro de un contexto particular.

El liderazgo se extiende por toda la organización y resulta de la actividad misma de organizar, que incluye construir y transformar la red de interacciones en las que participan tanto los líderes como los seguidores (Bolívar et al., 2013). Es, entonces, una práctica colectiva (Bolden, 2011, como se citó en Queupil, 2021) que nace de las interacciones entre los docentes, en donde se reconocen a ciertos profesores como líderes frente a otros en situaciones específicas.

Los líderes surgen en las redes al interactuar con otros en tareas o metas específicas (Spillane, 2005,). Su poder puede partir de su posición formal dentro de la escuela, de los recursos con los que cuenta y la personalidad o carisma con la cual logra atraer a otros, convirtiéndose así en un líder informal. Los líderes hacen uso de sus habilidades políticas, recursos personales (Kipnis, 1974), fuentes de poder (a las cuales tiene acceso) y, sobre todo, la acción (entendida como el esfuerzo) para ejercer poder dentro de la organización (Mintzberg, 1983). Estos líderes pueden encabezar alianzas o resistencias que agrupan a algunos miembros de la red social, quienes de acuerdo con sus intereses se organizarán, comunicarán, teniendo una mayor o menor intervención en los procesos entre otros accionares.

De acuerdo con lo examinado, el análisis teórico del poder dentro de la escuela presenta aún limitaciones en cuanto a su propia naturaleza relacional y compleja que visibiliza la gran red que se gesta dentro de ella. Las investigaciones que desarrollan la política escolar y, específicamente, el poder, aún siguen un patrón simplificador que analiza sus componentes de forma individual sin llegar a relacionar todos sus elementos en la construcción de un gran sistema o, mejor dicho, la red que se construye a partir de los diferentes vínculos entre los sujetos. Por su parte, los estudios de liderazgo y de colaboración docente apuestan por un análisis multidisciplinar que observa la red escolar en su conjunto, generando así una mayor profundización de los fenómenos sociales y políticos que subyacen dentro de la escuela.

Se ha evidenciado que la naturaleza de la construcción del poder dentro de una escuela es compleja y requiere analizar tanto a los sujetos como a los grupos; a los vínculos como a la red que estos generan; a las fuentes de poder y la forma en que son usadas; a los recursos y la información que se intercambian; es decir, todos los elementos que subyacen dentro de ella. El estudio de las relaciones de poder dentro de la escuela requiere partir desde la naturaleza de las relaciones, y las características del comportamiento organizacional y político. Para ello se manejaron marcos teóricos multidisciplinarios integradores en comparación al análisis organizacional clásico que solo observa, y exige de metodologías e instrumentos adicionales para construir la realidad de forma integradora desde la perspectiva de los sujetos de estudio, y así revelar el submundo organizativo de la escuela y sus redes.

1.3 Redes Sociales

Las redes son el lenguaje de los vínculos (Rovére, 2006) y son alternativas de análisis al modelo piramidal de una organización, en donde sus integrantes se articulan de manera horizontal y forman estructuras organizacionales complejas que se construyen, sostienen y, también, se deterioran (Montbrum, 2010), creando así una gran red social. La conformación de estas redes dentro de la escuela visibiliza los cambios que, actualmente, se gestan dentro de las organizaciones y que responden a la manera en que los docentes ahora se vinculan, comunican, trabajan (colaborativamente), gestionan procesos, enfrentan situaciones de cambio y

responden a problemas. A partir del marco teórico de redes, podremos profundizar en las relaciones que se gestan dentro de la escuela y comprenderlas con mayor claridad

1.3.1 La teoría de redes sociales

Existen muchas definiciones de red, depende de la perspectiva y enfoque teórico-metodológico que se adopte (Dettmer, 2019). Como concepto la palabra red es una representación gráfica de una estructura abstracta (Álvarez-Díaz et al., 2022) con patrones característicos, los cuales para el presente estudio serán los patrones sociales de las personas entendidas como las redes sociales. Este tipo de red ha sido definida como un conjunto delimitado de actores/individuos, grupos/organizaciones vinculadas a través de una relación o conjunto de relaciones sociales (Lozares, 1996), que sirven para estudiar el comportamiento individual o grupal de los que conforman dicha estructura.

Las redes sociales se caracterizan por la interdependencia de los individuos vinculados (Dettmer, 2019) y su modo de construcción de una red particular con pautas operativas, normas y valores propios que influyen en la conducta de los actores y grupos que la conforman. Dentro de esta estructura gráfica, la posición y participación de los actores son clave para entender el comportamiento individual y conjunto de la red (Aguirre, 2011), ya que pueden develar características de la red tanto formales (como la estructura de organización del grupo, la dinámica de toma de decisión, la estructura de mando, etc.) como informales (grado de participación efectiva de los actores, formación de alianzas o bandos, relaciones colaborativas, entre otros).

En consecuencia, la esencialidad de una red no la componen los actores en sí, ni sus atributos, sino las conexiones y recursos que estos producen e intercambian y que dan cuenta del comportamiento interdependiente de los actores y la complejidad de sus relaciones (Lozares, 1996), por lo cual se necesitan conceptos y herramientas específicas para iniciar su estudio.

Para el presente estudio, el lazo o vínculo central a estudiarse en la red de docentes es el conjunto de las relaciones de poder entre los profesores. Estas gozan de un gran nivel de importancia dentro de la organización por la influencia que estas relaciones

tienen sobre el comportamiento individual y grupal. La influencia de las relaciones afecta las creencias, conductas e intereses de los individuos dentro de una organización.

1.3.2. Elementos y estructura de una red

Los elementos básicos que definen una red son los actores o *nodos* y sus relaciones o *vínculos* (Hanneman, 2005; Aguilar-Gallegos et al., 2017; Álvarez-Díaz et al., 2022), los cuales son utilizados prioritariamente para cualquier estudio que use el ARS como metodología. Otros autores incluyen elementos como los flujos o caminos, la direccionalidad del vínculo y los límites de la red que permiten visualizar claramente el tipo de relaciones que se generan dentro de una red social.

Los *nodos* o actores pueden ser personas, grupos o instituciones (Aguirre, 2011), quienes poseen características o atributos distintivos que los diferencian de otros y que explican el comportamiento de un conjunto de actores o de la red en su totalidad (Aguilar-Gallegos et al., 2017); mientras que los *vínculos* son los lazos, uniones o aristas que representan un tipo de relación existente entre los *nodos* y son representados por “grafos o líneas” (Hanneman, 2005).

Los *vínculos* pueden ser analizados de acuerdo a algunos conceptos básicos, como, por ejemplo: la *dirección* del vínculo; es decir, si este es recíproco o solo es alimentado desde uno de los actores; el *valor*, que viene a ser el grado o intensidad de la relación y el *signo*, que califica de forma positiva o negativa el tipo de vínculo entre actores. El uso de estos conceptos facilita un mapeo de las innumerables formas en que los individuos y las organizaciones se relacionan entre sí (Scott, 2012), ya que comprenden las cualidades básicas de las relaciones interpersonales y las características más abstractas de las relaciones macroestructurales.

Cada red tiene características propias como son el tamaño (dado por la cantidad de actores que la conforman) y la densidad (la proporción de todas las posibles conexiones sobre las que realmente existen), que brindan información general sobre el rango de posibilidades de estructuras sociales que existen dentro de la red (Hanneman y Riddle, 2014) y que serán usadas dentro de la presente investigación.

La ventaja del uso de redes en pequeña escala o en grupos pequeños —como es el caso de una escuela— es que, al enumerar a los individuos, se marcan límites claros (Lozares, 1996). Asimismo, el tamaño de la red influye, por ejemplo, en los recursos que un actor requiere para vincularse con otros y alcanzar a todos los actores dentro de una red. Las relaciones en una red pequeña suelen ser diferentes a las relaciones que se suscitan en una red más amplia.

El análisis de redes provee definiciones y mediciones concretas de patrones específicos que sintetizan aspectos de la estructura de las conexiones de una red que, de acuerdo con el tipo de relación que busquen analizar, serán usadas por el investigador; dentro de este grupo podemos resaltar algunos como la accesibilidad, conectividad, la distancia geodésica, reciprocidad, transitividad, agrupamiento, entre otros.

1.3.3 Tipos de Redes

Dentro de la tipología de redes, existen muchas clasificaciones que responden a la naturaleza de su estudio, como, por ejemplo: redes sociales, redes de política pública, redes virtuales, redes colaborativas, entre otras. Estas pueden ser descritas también de acuerdo con su institucionalización, número de participantes, configuración de políticas, tipo de actores y la función principal de la red. Asimismo, otro tipo de clasificación se basa en la forma de la red: tipo estrella, línea o círculo (Hanneman, 2005).

La clasificación que guio la presente investigación fue de acuerdo con el nivel de análisis que se realizó; en ese sentido, una de las divisiones fundamentales de redes las clasifica como *redes egocéntricas*, las cuales se basan en un foco individual o en una organización referida como ego (Scott, 2012), a partir de la cual se analizan los tipos de relaciones existentes entre un actor y otros individuos como, por ejemplo, las relaciones de amistad o laborales.

La aproximación a las redes sociales enfatiza que el poder es relacional, ya que un individuo no posee poder solo en abstracto, sino en función de su capacidad de influir en los demás (Hanneman, 2005). El poder del ego (de un sujeto) es una consecuencia de los patrones relacionales de la red con otros docentes, en donde el intercambio de

recursos, posición o estatus le dan a este ego una posición privilegiada y bastante conectada, en comparación a otros profesores.

Este nivel de análisis busca estudiar la estructura de la red a partir de las posiciones sociales de los actores dentro de su red local propia (Lozares, 1996). Son llamadas, también, red de influencia o redes personales (Carrasco y Miller, 2006) las cuales generan información, como el número de nodos conectados, la intensidad de los vínculos que ocurren entre ellos y alguna característica cualitativa de los nodos (Ovalle-Perandones et al., 2010). La información recopilada muestra de forma gráfica los vínculos existentes dentro de esta red local, siendo así un recurso fundamental para analizar la complejidad de una red, por ello su aporte es valioso para este tipo de investigación. Los resultados de la presente investigación pueden ser utilizados como una muestra representativa de un grupo particular en futuros estudios de mayor alcance que realicen el análisis desde las redes.

Lozares (1996) clasifica otros dos niveles: el intermedio que analiza las relaciones de las unidades entre sí con respecto a la red o una parte de ella. El otro tipo de nivel de análisis es el de la estructura completa de la red, considerando las particularidades morfológicas que adopta, así como la existencia, rol e interacción de todos los subgrupos entre otros (Aguirre, 2011). Este nivel conduce a descripciones más globales del análisis de estructuras completas sociales (Hanneman, 2005) que, generalmente, usan las medidas de densidad y centralización.

1.3.4 Redes Intraorganizacionales

Una persona se relaciona con otros individuos dentro de una organización formando en sus interacciones vínculos o lazos de amistad, de trabajo, de afinidad, de estrategia, etc. en el desarrollo de sus actividades, lo que propaga una especie de huella o rastro que puede ser visualizado como un mapa de acción y relación forma una red organizativa.

La escuela, como espacio complejo de interacción constante entre docentes, propicia la agrupación o generación de relaciones, cuya naturaleza se basa en características comunes compartidas o de ayuda mutua que terminan configurándose en redes sociales intraorganizacionales (Vieria y Rabelo, 2015). Los vínculos de estas redes

son de diversa naturaleza lo que ocasiona relaciones que reflejan una condición (por ejemplo, una relación de autoridad), un intercambio de recursos (consejos, información, etc.) o una relación afectiva (amistad) (Rank et al., 2010). Asimismo, la naturaleza de una relación puede y llega a variar según la interacción e intercambio de los sujetos².

Estas redes generadas dentro de la organización —la escuela para este caso— responden a la necesidad, por parte de los docentes, de coordinar y planificar sus actividades por medio de la estandarización de métodos que integren las prácticas de cada uno de los involucrados. La naturaleza de las redes intraorganizacionales dentro de una escuela es, generalmente, colaborativa; ya que requiere la alineación de todo el conjunto de docentes, con el fin de alcanzar una meta común y bajo la cual se establecen relaciones de carácter interpersonal (Castañeda y Brand, 2021), mediadas por intereses individuales que terminan afectando el desarrollo colectivo.

Asimismo, estas redes no son compactas, sino que acaban fraccionándose en subgrupos, en los que los docentes se alinean entre ellos mediante mecanismos de afiliación. Estos mecanismos se basan en criterios de afinidad como lazos amicales y rasgos de similitud con sus compañeros; por ejemplo, la edad, el género, el grado de estudios, entre otros (Moolenaar, 2012); así como, también, vínculos políticos que se consideren importantes dentro de la escuela y que represente los intereses de un grupo de docentes.

1.3.5 Redes de docentes

La colaboración entre docentes puede ocurrir de diversas maneras, desde prácticas informales —como compartir material, y dar y recibir apoyo— hasta formas institucionalizadas y demandantes de colaboración —como co-docencia, planificación conjunta y observación de aula (Krichesky y Murillo, 2018), las cuales se constituyen en redes de colaboración y apoyo docente. Estas prácticas de colaboración requieren de espacios dados por la estructura de la escuela para poder desenvolverse ya que

² Por ejemplo, una relación de intercambio de recursos puede variar y convertirse en una relación afectiva dependiendo de los sujetos y de su contexto.

una cultura escolar que aísla a sus docentes interrumpe la naturaleza colaborativa del trabajo docente.

La literatura en torno a las redes de apoyo docente al interior de las escuelas sugiere que estas, generalmente, exhiben estructuras transitivas, es decir, compuestas por subgrupos (Kolleck et al., 2021); y que pueden diferir considerablemente entre sí en sus estructuras internas, particularmente en sus niveles de colaboración y centralización en torno a líderes influyentes (Daly et al., 2010, López-Yañez et al., 2014; Ortega et al., 2019, citados en Ortega et al., 2023). Asimismo, dentro de las redes de colaboración, el intercambio de recursos posibilita que ciertos docentes desempeñen un papel de mayor protagonismo en comparación a sus colegas. En ese sentido, los docentes que logran conectar y acceder a mayores recursos cuentan con una mayor capacidad de influencia con respecto a otros, por ende, asumen un papel de mediador en las interacciones dentro de la red más grande de la escuela.

1.4 Análisis de redes sociales (ARS) y metodologías para el estudio de redes sociales.

En lo sucesivo, el análisis de redes sociales (ARS) se centra en examinar las redes sociales y su estructura (Aguirre, 2011). Igualmente, investiga tanto el comportamiento individual a nivel micro como los patrones de relaciones o conductas a nivel macro (estructura de la red), y explora las relaciones dialógicas entre los dos niveles (Sanz, 2003).

El ARS se sustenta en la premisa de que todos los actores están profundamente integrados en sistemas sociales que los conectan con otras entidades y que pueden influir, permitir o restringir su comportamiento (Knoke y Yang, 2020). En este sentido, los factores que afectan los comportamientos son de naturaleza compleja, tanto en su construcción como en sus características intrínsecas; por lo tanto, se requiere la integración de recursos y metodologías para comprender la estructura, causas y consecuencias de estos factores. El ARS busca medir y mapear las estructuras (redes) que emergen desde los patrones de las relaciones, contactos e interacción para explicar, a través de estructuras fundamentales como matrices y gráficos, cómo estas redes se desarrollan en el tiempo y de qué forma influyen el comportamiento de los miembros que la conforman (Chané, 2023).

El análisis de estas redes es un procedimiento de análisis formal, sobre una base sustantiva de relaciones (Lozares, 1996), siendo un método de estudio para el recojo de información que será transformada en datos y servirá para una interpretación de la realidad a estudiar. El análisis de redes no es un fin, más bien es, como método, un sistema de herramientas que analiza sistemáticamente los datos de las relaciones para conseguir información acerca de lo que ocurre al interior de las organizaciones, que no podría ser obtenida basándose únicamente en los atributos individuales de las personas que forman parte de ella (Chané, 2023).

Para ello, el ARS propone conceptualizar a los actores o grupos como puntos o nodos y a sus relaciones como líneas. A partir de los nodos y las líneas que los conectan se generan patrones que pueden ser explorados de forma visual o matemática para aproximarnos a los efectos que estos tienen sobre los individuos y organizaciones que forman parte de esta red (Scott, 2012). La formulación de un modelo de red implica definir los tipos de lazos que se establecen y seleccionar los lazos relevantes a estudiar (Dettmer, 2019), estableciendo límites para la red y sus actores (Aguirre, 2011); es decir, concretar quiénes están vinculados y de qué manera lo están.

La teoría de redes provee conceptos fundamentales para el análisis —como actores sociales, lazos relacionales, díadas, triadas, grupos y subgrupos— (Wasserman y Faust, 1994, citados en Lozares, 1996), que favorecen el examen de las características y estructuras de la red, así como las interacciones y relaciones entre los actores. Desde una perspectiva de redes, la centralidad y el poder de actores concretos nunca son atributos individuales, sino que se derivan de las relaciones con otros nodos, y todos juntos contribuyen a determinar el alto o bajo nivel de poder de la red en su conjunto.

El ARS integra herramientas cuantitativas y cualitativas para la recolección y análisis de datos, que posibilitan la visualización y el estudio de la red. Estas herramientas no son excluyentes, sino que se adaptan al análisis que el investigador elija, proporcionan instrumentos y medidas para enfoques y resultados diversos. Así una investigación puede aplicar los elementos teóricos desarrollados por ambos enfoques, para construir y complementar su análisis.

1.4.1 Análisis cuantitativo del estudio de redes

Desde el análisis cuantitativo, la identificación del poder de un actor ocurre debido a su posición “ventajosa” dentro de la red. Existen tres criterios comúnmente considerados como fuentes de ventajas: grado alto, cercanía alta e intermediación alta (Sarno, 2017). Hanneman (2005) desarrolla estas tres aproximaciones que el análisis de redes usa para estudiar el poder de los actores en estructuras de relaciones sociales. También, agrega el índice de Bonacich para identificar el poder dentro de la red.

*La *centralidad de grado* parte de la premisa que los actores con mayores vínculos se posicionan ventajosamente en comparación a otros, ya que pueden tener intercambios más beneficiosos y potenciales para ejercer poder sobre la red; a estos actores se les llama actores influyentes o de prestigio.

*La *centralidad de cercanía* mide la capacidad de un actor para acceder al resto de actores en la red; partiendo de las distancias geodésicas (distancias entre los nodos) se puede calcular el número de pasos necesarios para que un actor alcance al resto. Este criterio se usa para caracterizar la distribución de la centralidad de la red.

*La *centralidad de intermediación* ubica al actor en una posición favorable en la medida que el actor está situado entre los caminos geodésicos entre otros pares de actores, recayendo en él un papel de intermediador y, por ende, se le otorga una posición de poder sobre otros actores.

*El *índice de Bonacich* es una aproximación que considera el tipo de conexiones que tiene un sujeto; las cuales pueden agregar conectividad, pero no necesariamente poder. Esto debido a que más importante que el número de conexiones, es el alcance que las conexiones demuestran para acercarse e influenciar a otros actores que no están conectados directamente con uno, sino, a través de sus vinculaciones próximas.

El ARS hace uso de softwares de análisis de redes para realizar la sistematización y clasificación de las características de la red a estudiarse, lo cual ofrece ventajas y limitaciones particulares, que serán evaluadas por cada investigador de acuerdo con sus propios criterios. Estas herramientas tecnológicas han ido en aumento debido a

su practicidad visual y descriptiva, su fácil acceso y ejecución sobre plataformas o interfaces web (Kuz et al., 2016).

Dentro de los programas más empleados para este tipo de investigaciones se encuentran los softwares EGONET, UCINET, VISONET, entre otros; los cuales son capaces de generar la red en su conjunto y realizar mediciones de distancia, densidad y centralidad, entre otros (Scott, 2012). Asimismo, se puede caracterizar también de forma explícita otros atributos de los actores haciendo uso, por ejemplo, de colores, formas y tamaños de los nodos (Aguilar-Gallegos et al., 2017), que enriquecen la visualización de las relaciones emergentes de la red.

El diseño del gráfico de una red es tan importante como los elementos que la componen, ya que puede comunicar, de forma efectiva, gráficos de red interesantes o, en caso contrario, presentar gráficos de red pobres que dificultan el proceso de análisis e interpretación de nodos (Aguilar-Gallegos et al., 2017). Sin embargo, las características de la red no son inferidas únicamente por cálculos matemáticos, porque es necesario asegurarse de que la medición provea un significado sociológico sustancial (Scott, 2012); por lo cual se hace uso de análisis cualitativos para complementar el análisis de una red.

1.4.2 Análisis cualitativo del estudio de redes

El análisis de la estructura y las relaciones de una red intraorganizativa mediante herramientas cuantitativas –como el grado de centralidad, lejanía o cercanía del sujeto al grupo– suscita un reconocimiento general de la red y de los tipos de vínculos más evidentes entre los docentes. Sin embargo, como metodología, el análisis de redes también provee una serie de recursos interpretativos para un acercamiento cualitativo a la naturaleza de las relaciones dentro de la red, que complementado con los datos cuantitativos explican con mayor precisión la complejidad de la red.

Este análisis penetra en la naturaleza de las relaciones que se generan al interior de la red y busca problematizar e interpretar las características que escapan al análisis cuantitativo. La red como representación de una realidad presenta elementos, relaciones y situaciones que observadas solo como datos no pueden ser analizados en toda su construcción. La pluralidad metodológica y técnica del estudio de redes

sociales es destacada por diversos autores por la complementariedad del análisis cuantitativo y el análisis cualitativo, en favor de lograr una adecuada visualización y análisis de las redes (Hein et al., 2013).

El uso de los sociogramas para el análisis de redes es otra herramienta bastante útil y dinámica que se construye a partir de una persona, grupo o referente central (Rodríguez-Villasante, 2002). Ellos, como sujetos estudiados, se ubican a sí mismos dentro de grupos o sectores, o frente a temas concretos. Los sociogramas son representaciones estéticas arbitrarias que mantienen solo los patrones de conexiones (Scott, 2012). Para Rodríguez-Villasante (2002), la dinámica y acción de la red es tan importante como la misma estructura de la red; asimismo, esta es objeto y sujeto del estudio, de esta manera, se analiza la red de forma más amplia y espacial (Ortega y Segovia, 2012), permitiéndonos observar en ella su naturaleza intrínseca y sus características más relevantes dentro de su propia construcción.

El sociograma como herramienta se genera con los actores y se contrasta con ellos. Por ende, ayuda a representar la estructura del grupo partiendo de la ubicación de los actores dentro de él y el modo de relacionarse con los demás. Martínez (1999) genera, para su investigación, un sociograma en una dinámica grupal mediante “reglas de juego”, de la cual rescato el análisis del discurso y la colaboración de los sujetos de la investigación. La construcción del sociograma con las docentes es una herramienta clave para comprender la red de relaciones que existe en la escuela debido a que es su propia representación, la cual es contrastada con los gráficos o esquemas que serán también generados desde las variables de influencia y grado de confiabilidad.

Mediante esta técnica se buscó conocer el tipo de relaciones y vínculos que las propias profesoras identifican en su organización y sus procedimientos para organizarse entre ellas. Asimismo, se analizaron los tipos de fuentes de poder usados por las docentes que les faculta una posición más privilegiada dentro de esta estructura. Esto se debe a que existen datos que son complejos y no pueden ser abstraídos cuantitativamente; en tal sentido, cada vínculo refleja en sí mismo un carácter múltiple que exhibe estructuras ideológicas (Rodríguez-Villasante, 2006). Estas emergen en los procesos de interacción entre las personas, en sus discursos, pensamientos y, también, en sus acciones.

Este enfoque supone una participación más activa de los sujetos de estudio ya que estos mismos generan los datos en conjunto con los investigadores y se involucran en el proceso de forma crítica. Ello promueve conciencia socio-política entre todos los participantes del proceso y los convierte así en agentes de cambio y no solo en objetos de estudio.

1.4.3 Avances en la investigación en gestión educativa que utiliza el análisis de redes

El análisis de redes sociales no es nuevo en la investigación científica, su origen se encuentra en la sociología y las ciencias políticas en donde se recurre a este tipo de análisis por su rigor analítico y sencillez interpretativa (Álvarez-Díaz, 2021). Las investigaciones de las disciplinas mencionadas, que se valen del análisis de redes sociales, se suelen orientar al estudio de redes de políticas públicas.

No obstante, en educación, el análisis de redes ha sido aplicado para estudios acerca del liderazgo y la colaboración docente: Mendoza (2008) usa la metodología de caracterización de redes sociales para identificar líderes y dimensiones de liderazgo en el contexto de aulas de clases; por su parte Perera y Hervás (2016) aplican esta metodología para examinar cómo se establece el liderazgo atendiendo a la naturaleza de las relaciones de intercambio que se generan en el aula; resaltando que el poder está relacionado con las posiciones centrales de los sujetos en una red. Bello y López-Yañez (2022), identificaron patrones de liderazgo característicos de cinco centros educativos chilenos a partir de la información de las redes y la posición de los actores.

Queupil y Montecinos (2020) logran identificar mediante herramientas del ARS a los líderes de departamentos de tres escuelas secundarias que lideraron procesos de mejora educativa (a pesar de no contar con un cargo formal) proponiendo que el uso del ARS puede ayudar a representar el capital social de una escuela para la mejora educativa.

Se ha empleado también esta metodología para estudiar y analizar las interacciones entre docentes; Hangul y Senturk, (2019) exploraron la causa y naturaleza de los patrones de interacción entre docentes mediante el ARS identificando que las redes

informales de docentes tienen una forma diferente a la estructura formal, siendo influenciada por factores como similitud de labores, antigüedad, género y tiempo de trabajo en la escuela.

Entre los países latinoamericanos, este tipo de análisis ha tenido una mayor incidencia en Chile. Lamentablemente, en el contexto nacional son aún pocos los estudios que hacen uso del análisis de redes sociales como metodología. Las investigaciones que aplican el citado análisis se han centrado en el área de Gestión e Innovación (Mejía, 2012; Saravia, 2014; Bazán, 2022), siendo su eje de estudio el análisis de temas asociados a liderazgo, gestión y redes de colaboración. Esta metodología es conveniente para entender cómo las redes se construyen, influyen y se presentan dentro de una organización.

En el ámbito educativo, es aún menor la incidencia de las ARS como herramienta de investigación; solo he hallado una investigación en el nivel de educación superior (Huamaní y Mayta-Tristán, 2009). Esto hace necesario que se promuevan investigaciones que estudien a la escuela desde estos enfoques, considero ellos una oportunidad para generar datos y evidencias empíricas a esta corriente de investigaciones en educación que existe fuera de nuestro país.

Las investigaciones que aplican la metodología del ARS permiten a los investigadores adentrarse en las complejas redes de relaciones que se construyen dentro de la escuela y que devela patrones de comunicación, colaboración e influencia que no suelen ser evidentes mediante métodos de investigación tradicionales.

Asimismo, al mapear a las redes sociales dentro de las instituciones educativas, se pueden identificar a los actores clave e influenciadores que desempeñan roles cruciales dentro de la dinámica política escolar; permitiendo así diseñar acciones más asertivas para la mejora de las políticas y prácticas educativas, así como la colaboración entre docentes.

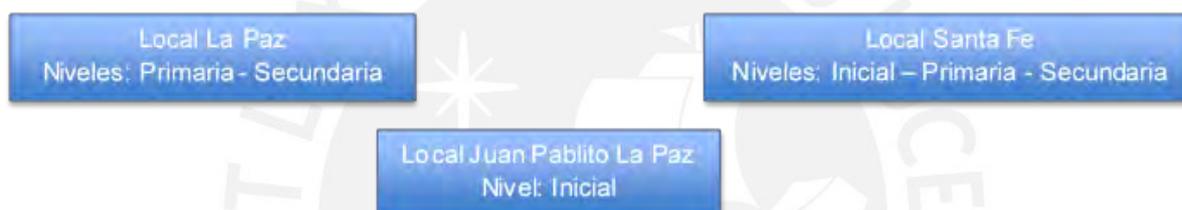
B. MARCO CONTEXTUAL

1.5.1 Características de la Institución educativa donde se realiza la investigación

La Institución Educativa Privada Juan Pablo se encuentra ubicada en el distrito de San Martín de Porres en Lima y fue creada en el año 2003; cuenta con los niveles de Inicial, Primaria y Secundaria con una población aproximada de 1000 alumnos entre todos sus niveles de los sectores socioeconómicos C y D. Actualmente, tiene tres locales físicos independientes, los cuales se ubican a aproximadamente 5 minutos de distancia y tienen las siguientes denominaciones entre locales o sedes:

Figura 1

Clasificación de las sedes



Nota: figura de elaboración propia

A continuación, se comparte la misión, visión y valores que promueve la Institución educativa.

“Su *misión* es ser una institución de calidad educativa, líder en la formación integral del niño, con habilidades, destrezas y actitudes con sólidos valores como resultado de educación de calidad, con proyección a la comunidad, capaces de analizar, proponer y enfrentar los retos del mundo moderno (PAT JUAN PABLO, 2023)”.

Su *visión* es: “Al 2025, seremos una institución educativa que brinda a nuestros niños una formación integral, innovadora y desarrolla capacidades fundamentales individuales y grupales, desarrollando su autoestima y conciencia social basada en el respeto, honestidad y responsabilidad garantizando una mejor calidad de vida que les permita enfrentar los desafíos del mundo competitivo (PAT JUAN PABLO, 2023)”.

Asimismo, se identifica que los valores guía que tiene la Institución educativa son: responsabilidad, respeto, honestidad y solidaridad. (PAT JUAN PABLO 2023).

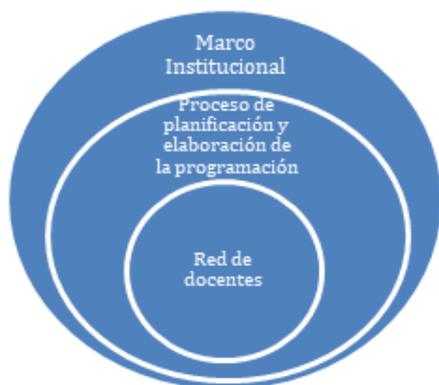
Esta Institución se rige a las normas y pautas que indica la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) la cual supervisa eventualmente a las instituciones privadas y para el año 2023 programó una supervisión de clases y entrega de documentos administrativos en todos sus niveles durante el mes de junio. En este contexto, de supervisión llevada a cabo por la UGEL, se identificó la ausencia de una planificación curricular que contemplara el desarrollo de competencias de los estudiantes. Este hallazgo motivó a la gestión escolar a tomar la decisión de actualizar la planificación curricular desde el nivel Inicial.

A partir de este punto, dicho nivel enfrenta un desarrollo significativo de cambios para la estandarización y actualización de la programación curricular en comparación con el resto de la Institución. El objetivo es uniformizar la enseñanza y los servicios educativos ofrecidos en todos sus locales, de acuerdo con los requisitos establecidos por la UGEL. En consecuencia, se han generado planificaciones y una serie de actividades que buscan incentivar el trabajo colaborativo y equivalente entre las docentes de Inicial con el fin de actualizar la programación curricular en todos sus locales y estandarizar así sus procesos.

Es así como la dirección, solicitó únicamente a todas las docentes del nivel Inicial que renovaran el currículo vigente, por estar desfasado, a uno orientado a desarrollar competencias. Para ello, la dirección se basó en agrupar a las docentes según las edades de los estudiantes que enseñaban (un grupo de 3, uno de 4 y otro de 5 años), compuestos por profesoras de ambas sedes (Local La Paz y local Santa Fe), quienes en conjunto conformaron una extensa red dedicada al proceso de planificación y elaboración de la programación curricular, el cual responde al marco institucional de la escuela.

Figura 2

Niveles de procesos y actores dentro de la Institución



Nota: elaboración propia

El presente estudio concentró su atención en la dinámica social de las relaciones de poder entre docentes del nivel Inicial (de ambos locales) durante el contexto de la planificación curricular. Estas docentes son uno de los grupos con mayor afluencia de intercambios de recursos y colaboración dentro de toda la Institución ya que presentaban regularmente trabajos en conjunto de las docentes de ambas sedes por lo cual la gestión decidió iniciar el proceso de actualización del currículo con el nivel inicial con el fin de proyectarlo al resto de niveles posteriormente. A continuación, se presenta un cuadro resumen de la cantidad de docentes que conforma toda la red de ambos locales.

Tabla 4
Distribución del personal de nivel Inicial según local

Local	La Paz	Local	Santa Fe
Docentes de aula	8	Docentes de aula	5
Docentes de talleres	2		
Auxiliares	3	Auxiliares	2
Coordinadoras	-	Coordinadora	1

Nota: Elaboración propia

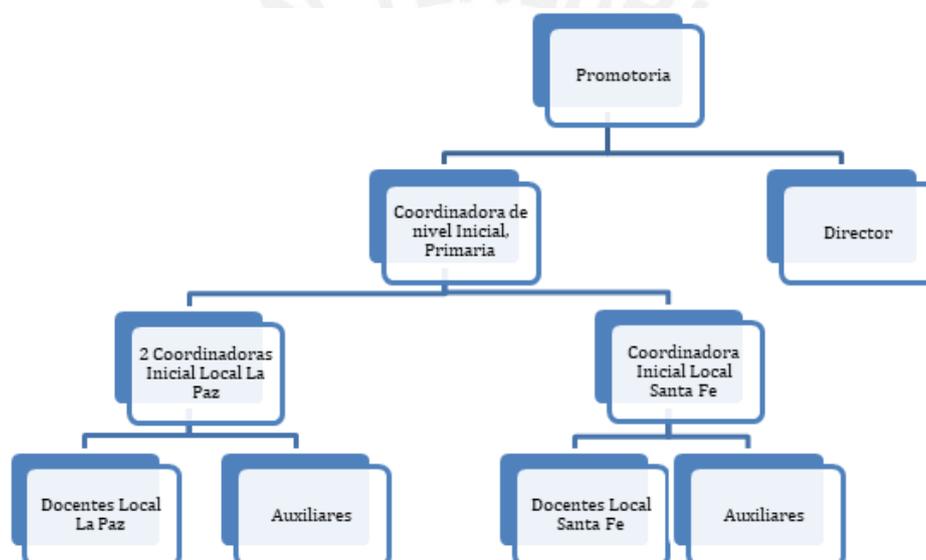
En el caso del local de La Paz, se ha marcado el espacio de coordinación en blanco porque las coordinadoras de ese local son a su vez docentes de aula, a diferencia de lo que sucede en el local de Santa Fe, cuya coordinadora no tiene ninguna tutoría; con respecto a los docentes de talleres, estos son los mismos para ambos locales. Se observa que existe una mayor cantidad de docentes y personal de apoyo en el local La Paz (11), en comparación con el local Santa Fe (8).

1.5.2 Estructura de la organización

La estructura de la organización de la escuela para el nivel Inicial sigue una línea bastante formal y vertical. La organización presenta como cabeza a una promotoría general de ambos locales de la escuela, la cual trabaja directamente con una coordinadora del nivel Inicial y Primaria, quien tiene la misma posición con respecto al director. La coordinadora del nivel Inicial y Primaria tiene a cargo a tres coordinadoras de Inicial divididas entre los 2 locales, quienes asumen una posición formal sobre el resto de las docentes y auxiliares.

Figura 3

Organigrama de la Institución Educativa



Nota: elaboración propia a partir de los datos entregados por el área de gestión de la Institución.

A partir del contexto explicado anteriormente, la gestión ha formado una red de equipos de trabajo que busca fomentar el trabajo colaborativo entre docentes dentro de la organización para generar un trabajo más integrado y horizontal entre las docentes.

Figura 4

Distribución de los equipos de trabajo según grado de enseñanza



Nota: elaboración propia

1.5.3 Características del personal docente

El número total de docentes del nivel Inicial es 13, distribuidas en los dos locales. A continuación, pasamos a consignar las características generales de cada docente que participó en la investigación –como edad, tiempo de servicio, tutoría, tipo de formación entre otros–, cuya data fue obtenida a través del área de gestión de la Institución Educativa.

Tabla 5

	Código	Edad	Nacionalidad	Local	Grado que enseña	Formación académica	Nivel alcanzado	Años de trabajo en la Institución
1	GA.	25	Peruana	Santa Fe	03 años	Educación Inicial	Superior universitario incompleto	4 meses
2	TR.	26	Peruana	Santa Fe	02 años	Psicología	Superior universitario completo	8 meses
3	KL.	25	Peruana	La Paz	04 años	Educación Inicial	Superior universitario completo (titulación en proceso)	8 meses
4	KV.	26	Peruana	La Paz	03 años	Educación Inicial	Superior universitario incompleto (actualmente estudia)	11 meses
5	ML.	29	Peruana	Santa Fe	04 años	Educación Inicial	Superior universitario incompleto (actualmente estudia)	11 meses
6	GC.	23	Peruana	La Paz	02 años	Educación Inicial	Superior universitario incompleto (actualmente estudia)	11 meses
7	KN.	25	Peruana	Santa Fe	05 años	Educación Inicial	Superior universitario	2 años

							incompleto (actualmente estudia)	
8	LS.	44	Peruana	La Paz	05 años	Educación Inicial	Técnico superior completo	3 años
9	AH.	40	Venezolana	La Paz	04 años	Educación Inicial	Magister especialista en Educación Inicial	4 años
10	YS.	30	Peruana	La Paz	05 años	Educación Inicial	Superior universitario incompleto (actualmente estudia)	5 años
11	CS.	28	Peruana	Santa Fe	05 años	Educación Inicial	Técnico superior completo	5 años
12	JS.	29	Peruana	La Paz	03 años	Educación Inicial	Superior universitario incompleto	7 años
13	PG.	39	Peruana	La Paz	04 años	Educación Inicial	Superior universitario incompleto	8 años

Características generales de las docentes

Nota: elaboración propia

Características del conjunto de docentes importantes para la investigación:

- El 90% de las docentes son de la especialidad de nivel Inicial.
- El 60% tienen estudios superiores incompletos (algunas son estudiantes en la actualidad), 24% tienen estudios universitarios completos y 16% tienen estudios técnicos superiores completos.

Para el proceso de planificación curricular estos factores fueron de alta importancia ya que se requería de un conocimiento del desarrollo del currículo basado en competencias (actualizado) que les permitiera participar y aportar al equipo durante el proceso.

- El 58% de las docentes tiene más de 2 años trabajando en la Institución Educativa, 21% viene trabajando desde inicios de 2023 y el otro 21% tiene menos de 8 meses trabajando en la Institución Educativa.

Como consecuencia se tiene un grupo joven de docentes que conoce poco la cultura o políticas de la escuela en comparación a las docentes con mayor tiempo dentro de

la Institución. Asimismo, se identificó que dentro de los equipos de trabajo dentro de los cuales fueron divididas el equipo de 03 años estuvo conformado en su mayoría por docentes con menos de un año de antigüedad.

- Comparando la cantidad de docentes con mayor tiempo dentro de la Institución educativa, se identificó que se encuentran concentradas en su mayoría en el local La Paz; asimismo se identificó que en cada grupo de trabajo (equipo de 03 años, 04 años y 05 años) tuvo por lo menos 1 docente con 5 años de trabajo dentro de la Institución.
- La conformación de los equipos de trabajo siguió la lógica de agrupar a las docentes de acuerdo al grado que enseñaban y no por afinidad o elección de las docentes desde inicio de año.

Estas agrupaciones (de acuerdo a la edad que enseñaban las docentes) se tenían conformadas desde inicio de año para tareas en conjunto que realizaban tales como la entrega de materiales impresos, corrección de unidades de aprendizaje, envío de exámenes, entre otros. No obstante, las coordinaciones entre docentes se generaban mediante el canal de comunicación (whatssapp y gmail) sin tener un espacio físico u horario establecido previamente por la gestión para el trabajo colegiado cooperativo.

El enfoque pedagógico y curricular de la institución estaba desactualizado, siendo evidenciado durante las supervisiones y pasando a ser responsabilidad de las docentes sin proveerlas de algún documento guía.

Las docentes no contaban con recursos disponibles dentro de la institución como bibliotecas, laboratorios o equipos que les permitieran realizar las labores de programación curricular dentro de la escuela lo cual representó uno de los principales desafíos que enfrentaron las docentes durante el proceso.

CAPÍTULO II. DISEÑO METODOLÓGICO APLICADO

En el presente capítulo se desarrolla la justificación, los objetivos (generales y específicos) de la investigación, la metodología desarrollada, la descripción de los informantes, la estrategia de recolección de datos y los instrumentos construidos y aplicados. Se presentan los principios éticos que respaldan la investigación, la descripción del procesamiento de la información y el análisis de los datos obtenidos.

2.1 Planteamiento del problema

La elección de las relaciones de *poder* entre docentes dentro del marco de redes intraorganizacionales como tema de la presente investigación se justifica en base a tres hallazgos generados durante el propio desarrollo de esta investigación. En primer lugar, el análisis acerca de las relaciones de poder en las escuelas ha orientado su atención a estudiar las relaciones entre grupos formales; por ejemplo, directivos/docentes, docentes/alumnos, directivos/padres, en donde existe una posición formal de autoridad. Por el contrario, encontramos un déficit de estudios sobre relaciones entre los mismos docentes, sobre todo, dentro del nivel inicial. En segundo lugar, existen escasas investigaciones en el ámbito educativo nacional que apliquen el análisis de redes para el estudio de las relaciones o vínculos entre las personas en comparación a otros países latinoamericanos como Chile y Argentina que aplican esta metodología para estudios de liderazgo y colaboración docente. En tercer lugar, dentro de los pocos estudios que aplican el análisis de redes en educación, se evidenció que pocos emplean metodologías participativas para la recolección y construcción de la data, las cuales enriquecen los resultados de la investigación.

Por los motivos anteriormente expuestos, en la presente investigación se analizan las relaciones de poder entre docentes en el marco de las redes intraorganizacionales bajo la metodología de análisis de redes sociales. Por ello, se aplicó esta investigación a las docentes del nivel Inicial de una institución educativa particular de Lima para responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo se producen las relaciones de poder entre docentes del nivel Inicial en el contexto de las redes intraorganizacionales de una institución educativa privada de Lima?

Se considera que esta investigación contribuyó positivamente en afianzar las relaciones de colaboración entre las docentes de la Institución Educativa. Asimismo, facilitó la comprensión de cómo se organizan las alianzas y conjuntos de acción dentro de las redes intraorganizacionales, también se logró determinar cuáles son las fortalezas y puntos para mejorar a nivel institucional. Además, lo considero un aporte al campo de la investigación educativa sobre el análisis de redes sociales dentro de las escuelas que usa en su desarrollo metodologías interdisciplinarias. Esta investigación se desarrolla dentro del programa de la Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación y constituye una contribución a la línea de investigación sobre las organizaciones educativas, en el eje de micropolítica escolar.

2.2 Objetivos de la investigación

Objetivo general:

Analizar las relaciones de poder de las docentes de nivel Inicial en el contexto de las redes intraorganizacionales de una institución educativa privada de Lima.

Objetivos específicos:

- Identificar la posición de poder de las docentes en el marco de las redes intraorganizacionales.
- Analizar las relaciones entre docentes que se dan en el espacio intraorganizacional de la institución educativa
- Analizar las características de las redes intraorganizacionales de las docentes de una institución educativa particular.

2.3 Enfoque y método

Esta investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, basado en la premisa fundamental que el mundo social está intrínsecamente construido de significados y símbolos (Jiménez-Domínguez, 2000). Este enfoque aboga por el estudio desde la perspectiva del actor, como señala Begoña (1992), con el propósito de abordar la complejidad inherente a todos los procesos sociales. La complejidad e intersubjetividad de esta realidad pueden ser analizadas desde el sentido que las personas le confieren a sus acciones y comportamientos, más que con la medición cuantitativa de sus características o conductas (Salgado, 2007).

***Enfoque cualitativo**

En este contexto cualitativo, se empleó el enfoque humanista e interpretativo, el cual permite proporcionar explicaciones para el comportamiento y las actitudes de las personas dentro de los procesos sociales estudiados (Creswell, 2014). Este enfoque apunta a descifrar los significados atribuidos por los sujetos a sus acciones, emociones y experiencias en una realidad socialmente construida (Moreira, 2002; Otero-Ortega, 2018). Además, cabe destacar que esta aproximación cualitativa es abierta; es decir, carece de un proceso claramente definido (Hernández et. al, 2014), lo que posibilita realizar ajustes y adaptaciones a medida que la investigación progresa, respondiendo a los datos y resultados encontrados en la realidad (Begoña, 1992), con el objetivo de desarrollar un análisis coherente y representar de forma más precisa las observaciones realizadas (Esterberg, 2002, como se citó en Hernández et al., 2014).

El enfoque cualitativo, como proceso, se sustenta en una lógica inductiva que explora y describe el fenómeno social estudiado para posteriormente generar perspectivas teóricas (Hernández et al., 2014). Esta generación de perspectivas se basa en las observaciones y análisis realizados, orientando así el diseño de esta investigación. En primer lugar, el objetivo es desentrañar la red social entre las docentes en la Institución Educativa. A partir de esta red, se pretende identificar los tipos de relaciones sociales, poniendo énfasis en aquellas mediadas por el poder e influencia de algunas docentes sobre otras. Se analizan los significados asociados a estas relaciones entre docentes dentro de la organización educativa.

Este enfoque busca entender a fondo la singularidad y complejidad de un caso específico para obtener un entendimiento de su actividad en circunstancias significativas (Stake, 1998). La metodología se centra en un individuo, un fenómeno, evento o caso de especial interés, con el propósito de conocerlo a profundidad (Muñoz, 2011). Para lograr esto, se lleva a cabo un proceso detallado de descripción y análisis de los actores sociales (Rodríguez, 2003) que forman parte de un sistema delimitado en tiempo y espacio con un comportamiento específico (Mendivil, 2020). En este caso, el espacio de estudio es una institución educativa particular de nivel Inicial.

Dicha institución está compuesta por una red de docentes que están organizadas en dos grupos diferentes según su sede de trabajo. Las docentes de nivel Inicial laboran, por un lado, de forma colaborativa y por equipos en el marco de sus actividades académicas y extracurriculares; y, por el otro lado, de forma independiente dentro de su respectiva sede, generando así una red intraorganizativa de trabajo entre todas las docentes del nivel Inicial. Esta red se halla conformada por 13 docentes mujeres en total, divididas en dos grupos de ocho y cinco profesoras entre ambos espacios. La acción y organización de estos grupos de docentes opera, mayormente, de forma independiente a los docentes de Primaria y Secundaria, aislándolas así del resto.

La presente investigación realiza el análisis de la red intraorganizativa de las docentes de nivel Inicial y de las relaciones de poder que se generan dentro de ella en el desarrollo de la elaboración y planificación de la programación curricular, que es el contexto en el cual se han observado las características generales de esta red. Estas características convierten esta investigación en un estudio intrínseco de caso (Stake, 1988), ya que el caso de estudio posee características específicas que lo hacen único. Este método sirve para entender, comprender y descubrir cómo los acontecimientos ocurren. Aquí, el investigador procede caso por caso, dato por dato hasta llegar a una perspectiva más general (Hernández et al., 2014), tentativamente, se obtendrían indicadores con el fin de ser empleados en otros estudios posteriores (Moreira, 2002).

2.4 Descripción de informantes

Como se expuso en el planteamiento del problema, la unidad de análisis de la presente investigación son las docentes del nivel Inicial que integran la red interorganizacional conformada por todas las profesoras de ambos locales. Con el propósito de cumplir los objetivos delineados y considerando que la presente investigación es un estudio de caso que busca develar las relaciones de toda una red determinada, la participación se restringió exclusivamente a docentes, excluyendo a auxiliares y docentes de otros talleres que no formaron parte del proceso de planificación y elaboración curricular.

La participación abarcó la totalidad de docentes de ambas sedes: 13 participantes. Previamente a la aplicación de los instrumentos, se evaluaron aspectos como la accesibilidad a los mismos, la disponibilidad de tiempo para participar en el taller

grupales, la posición dentro del sociograma (en el caso de los entrevistados) y el interés en contribuir al tema de investigación. Estos criterios fueron considerados para asegurar la representatividad y relevancia de las perspectivas aportadas por el conjunto de participantes.

2.5 Estrategia de recolección de datos

Los datos que se reportan en esta investigación provienen del estudio realizado en las dos sedes de la Institución Educativa Juan Pablo, que forman parte de un solo consorcio privado del área metropolitana del departamento de Lima. La investigadora se comprometió a entregar al final del proceso un informe destinado a mejorar el trabajo colaborativo entre docentes del nivel Inicial de dicha Institución y a socializar los resultados de la investigación con los participantes del estudio y la comunidad educativa. Asimismo, se trabajó exclusivamente con las docentes del nivel Inicial de ambas sedes, dejando fuera de la muestra al personal administrativo y auxiliares de dicho nivel.

Como estrategia para el recojo de información en esta investigación se plantearon tres fases:

Figura 5

Orden de las fases de recojo de información



En la fase inicial, se procedió a identificar las posiciones de influencia y el nivel de interés en el proceso de planificación curricular. Para llevar a cabo este análisis, se administró un Test Sociométrico individual a todas las docentes, utilizando un formulario de *Google* y, a partir de los resultados obtenidos, se construyó una Matriz de doble eje que ubicaba las posiciones de poder e interés de las docentes dentro de un cuadrante. Este test permitió graficar de manera efectiva las posiciones de influencia y niveles de interés de cada docente en el contexto específico de planificación curricular.

En la segunda fase, como dinámica del taller grupal, se presentó como instrumento de base la Matriz número 1, generada por el test individual, para su respectiva discusión y validación de las posiciones de poder e interés propuestas. A partir de estos insumos, se construyó el sociograma que identifica a las docentes más influyentes dentro de la red, el nivel de interés que ellas mismas han evidenciado en este proceso y las relaciones generadas durante el proceso.

En la última fase, se efectuaron entrevistas semi-estructuradas con determinadas docentes con la meta de entender el porqué de las posiciones de las docentes dentro de la red. Igualmente, se identificó a los conjuntos de acción y/o subagrupaciones de docentes que puedan coexistir dentro de la red generada.

A partir de los instrumentos aplicados, se procedió al análisis de redes sociales (ARS) para la investigación de este caso particular respetando los márgenes del enfoque cualitativo, al cual está alineado este estudio. Esto parte de la necesidad de recoger la información desde la construcción social de la realidad a estudiarse; considerando así su debida pertinencia y los significados que le atribuyen los propios participantes, en sus prácticas y conocimientos cotidianos (Flick, citado en Fernández, 2016). Al mismo tiempo, se tuvo en cuenta la información que proveyeron los sujetos de estudio para la reconstrucción de la realidad en base a los elementos que la conforman (Mendizábal, 2006).

Para Montañés (2012), el diseño en el proceder en este tipo de estudios participativos sigue un camino en espiral que responde a los principios de la lógica compleja, dialógica, holográfica y recursiva desarrollados por Morin (1995) y que le dan características particulares en cuanto a la planificación en el proceso de investigación. Para este autor, el proceso de investigación puede (re)construirse, modificarse y re(programarse) respondiendo a lo dialogado en conversaciones con los primeros sujetos participantes para alcanzar una programación aplicable al resto de participantes; con ello, el proceder del recojo de información queda abierto; con posibilidad de considerar los hallazgos como una guía de programación para el resto de conversaciones posteriores.

Finalmente, como parte de la estrategia, se contó con el apoyo de otro especialista para el recojo de información durante el taller grupal y las entrevistas. Esta decisión fue tomada debido a que la investigadora forma parte del área administrativa del colegio estudiado, por ende, su posición de poder podría haber influenciado indirectamente en las respuestas y comportamientos de las docentes durante el desarrollo de los talleres.

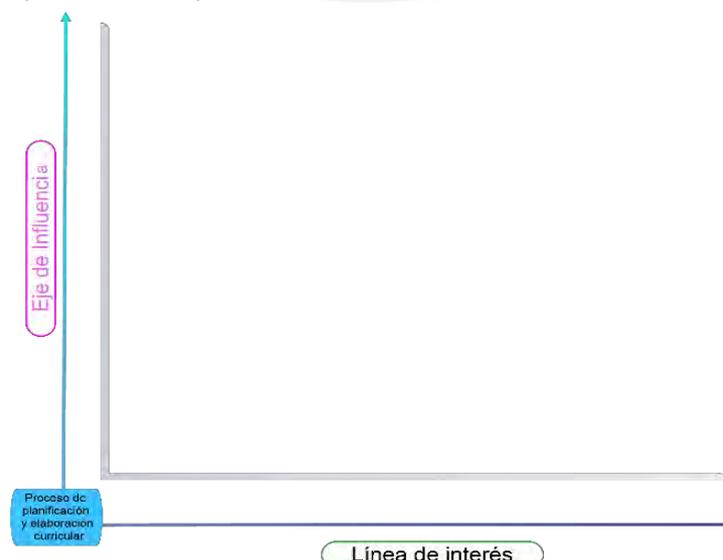
2.6 Construcción del sociograma

El sociograma se construye a partir de alguna persona, grupo o referente central (Rodríguez-Villasante, 2006), siendo para esta investigación las relaciones de poder que se construyen entre las docentes de nivel inicial en el contexto de la planificación curricular. Para ello, se usaron 2 ejes para enmarcar los puntos de contraste: la influencia y el interés de las docentes durante el proceso para a partir de estas posiciones mapear a los actores claves dentro de la red e identificar sus relaciones.

Esta “impresión o fotografía” refleja la condición actual en la que se encuentran todos los actores involucrados en un contexto o escenario social específico (Tapella, 2007; Silva, 2016) y añadiendo las relaciones sociales que todos los actores construyen desde sus posiciones pueden determinarse algunas características generales de los actores como el poder, la organización, los intereses grupales e individuales, los conjuntos formales e informales, entre otros. A partir de ello se trazan los dos ejes:

Figura 6

Guía de ejes para las posiciones de poder



Nota: Adaptado del sociograma planteado por Rodríguez-Villasante (2006), Gutierrez (2007), Tapella (2007).

El sociograma se construyó utilizando las puntuaciones obtenidas por todas las docentes a partir de las nominaciones generadas en el test sociométrico. Cada vez que una docente nominaba a otra, se otorgaba un punto, lo que permitió medir los niveles de influencia e interés.

Con el fin de asignar a cada participante una posición específica en el mapa, se estableció **una línea de interés** en el eje horizontal, clasificada en cuatro niveles: altamente interesado, interesado, medianamente interesado y poco interesado. El rango de puntuación en este eje varía de 1 a 11, en función de la cantidad de nominaciones realizadas por las docentes, según los niveles mencionados anteriormente.

***Altamente interesado** (11 a 10) que identifica a los actores que tuvieron una participación superior al promedio y estuvieron implicados de forma extraordinaria dentro del proceso.

***Interesado** (9 a 7) que identifica a los actores que tuvieron una participación adecuada para el proceso y estuvieron implicados de forma regular dentro del proceso.

***Medianamente interesado** (6 a 4) que identifica a los actores que tuvieron una participación suficiente para el proceso y estuvieron implicados por momentos dentro del proceso.

***Poco interesado** (3 a 1) que identifica a los actores que tuvieron una participación pobre para el proceso y estuvieron implicados inconstantemente o por momentos no se implicaron dentro del proceso.

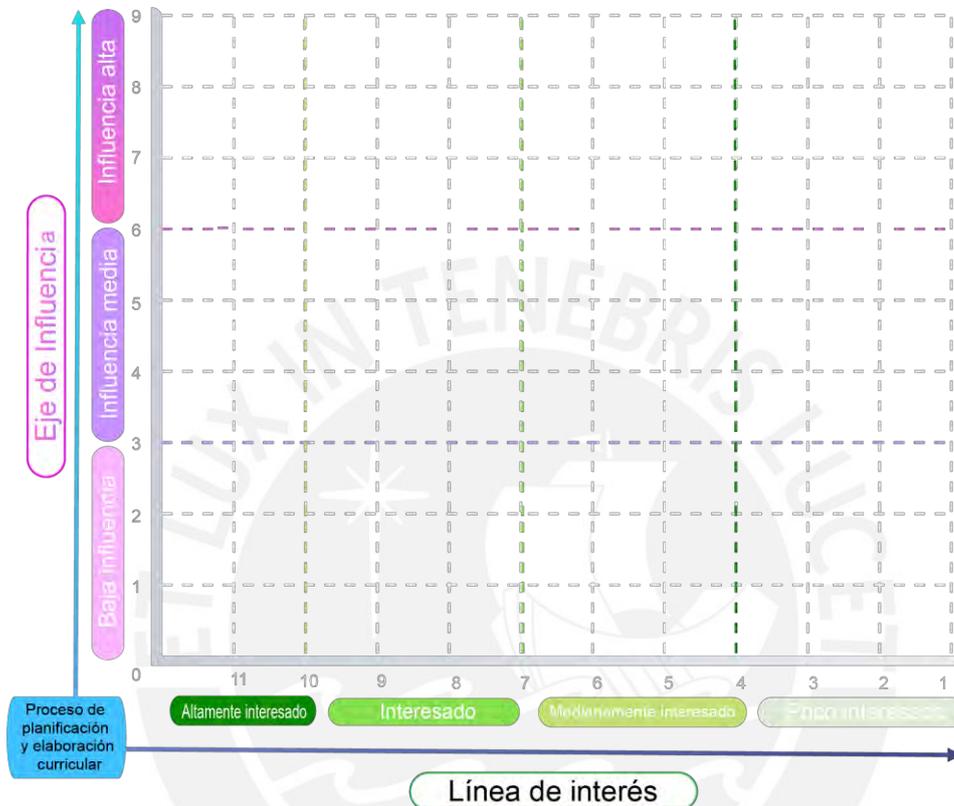
Con respecto al **nivel de influencia** (eje vertical) se establecieron 3 niveles: baja influencia, influencia media, influencia alta, correspondiéndole el rango de puntuación del 1 al 9 en base a la cantidad de nominaciones que realizan las docentes.

Es así que utilizando ambos ejes se genera la matriz de referencia que mide las posiciones de poder de los sujetos en procesos específicos que se investiga. De esta

forma el puntaje recibido por cada sujeto se transforma en un valor que representa una posición estratégica dentro del proceso.

Figura 7

Modelo de matriz de poder



Nota: Adaptado del sociograma planteado por Rodríguez-Villasante (2006), Gutierrez (2007), Tapella (2007).

2.7 Técnicas de recojo de datos

Para las fases de recojo de información se utilizaron dos tipos de técnicas de manera complementaria: el *análisis sociométrico* (mediante un test individual anónimo y un taller grupal) que genera la matriz o sociograma, a partir de la cual se develan las posiciones de poder y los tipos de relaciones entre las docentes, y la técnica de *entrevista semi-estructurada* que profundiza en los conjuntos de acción y la naturaleza de los vínculos que se visibilizan dentro de la red.

La presente investigación facilita un alto grado participativo de los sujetos de estudio, quienes asumen el rol de constructores de la información; por lo cual, se analiza el discurso (individual y colectivo) y las percepciones (grupales e individuales) para descifrar así la naturaleza de las relaciones de poder entre las docentes y las

características generales de la red intraorganizativa que se ha forjado dentro de esta Institución.

2.7.1 Análisis Sociométrico

El **test sociométrico individual** consiste en una serie de preguntas formuladas a cada miembro del grupo para que postule a dos o tres miembros que elegiría y/o rechazaría para un conjunto de tareas (Ruiz, 2014). Esta técnica conduce a develar las posiciones de poder; por lo cual sus preguntas buscan conocer la influencia y el nivel de interés de las docentes dentro un contexto específico que es la planificación y elaboración curricular.

Este test es respondido por los sujetos de manera individual, por lo cual los entrevistados tienen una mayor libertad para nominar a sus compañeros y a sí mismos en cuanto a sus niveles de interés dentro del proceso. En cada pregunta, un sujeto nombra a otro. Cada sujeto obtiene un punto por cada nominación que recibe de los demás sujetos de estudio. Las nominaciones son ingresadas a una tabla simple para su conteo total; después, a partir de ellas, se ubica a los sujetos dentro de una matriz como se visualiza a continuación:

Tabla 6
Modelo de tabla de nominaciones

Nombre	Local	Nivel de Interés	Influencia
CARLOS	Frutales	4	2
SANDRA	Cereales	5	2
PEPE	Cereales	5	4
JULIA	Frutales	3	2
CLARA	Frutales	9	5

Nota: Elaboración a partir de los conceptos de elaboración y tabulación de resultados de Hanneman y Riddle (2015).

A partir de estas puntuaciones, se procede a ubicar a los sujetos dentro de la tabla de doble entrada para mapear a los actores claves dentro del proceso de elaboración y planificación curricular. La primera construcción de la tabla de nominaciones es el punto de inicio para empezar el taller grupal, en donde se discutirá y validará las posiciones propias y de las demás compañeras.

El **taller grupal** propone una participación visible y dialogada por parte de las docentes en donde validan o refutan sus posiciones, interés e influencia que tienen en el proceso de elaboración y planificación de la programación curricular. Esta técnica tiene un carácter constructivista y participativo que proviene de un enfoque socio-práctico de investigación desarrollado por Rodríguez-Villasante (2006), quien despliega una serie de procesos y técnicas como la generación de matrices autoconstruidas, en donde los sujetos de estudio son productores y constructores de conocimiento de forma activa dentro de la investigación.

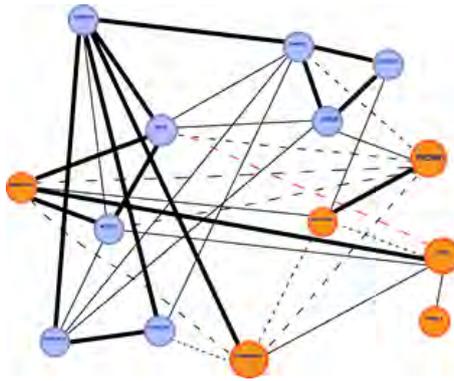
El sociograma es una de las herramientas más conocidas y usadas en investigaciones educativas. Esta herramienta permite representar la estructura de un grupo, pretendiendo así obtener una radiografía grupal en donde se pueden visualizar las relaciones de preferencia e influencia que existen dentro de este (Pineda et. al, 2009). El sociograma grafica la posición que ocupa cada miembro del grupo con respecto a los demás, tomando como insumo las elecciones y rechazos que ha recibido y que ha realizado cada sujeto (Pineda, et al. 2009) en un contexto específico.

Algunas investigaciones que han usado esta técnica se han enfocado en estudiar las normas sociales en la estructura de las redes de amistad entre alumnos (McCormick y Capella, 2015, citados en Urbina et al., 2018); en otros casos, se ha empleado como instrumento de evaluación del clima del aula (Ruiz, 2014). El sociograma también ha servido en procesos de cohesión grupal (Torralbas, 2022), y para analizar las agrupaciones que se generaron entre adolescentes que participaron en una experiencia educativa que buscaba promover el desarrollo de relaciones interpersonales (Ferreira et al., 2017), por mencionar algunos casos.

La matriz gráfica o sociograma construida (término acuñado por sociólogos para este tipo de matrices en estudios de representaciones sociales (Hanneman y Riddle, 2005) visibiliza las relaciones formadas por sujetos en un espacio y tiempo determinado. Su estudio se centra en la conducta de los individuos a nivel micro, los patrones de relaciones (estructura de la red) a nivel macro y las interacciones entre los dos niveles (Sanz, como se citó en Brand y Gómez, 2006) develando así las múltiples relaciones existentes y patrones de organización e intercambio que los actores generan entre sí como en el siguiente ejemplo:

Figura 8

Modelo de una red social



Nota: Elaboración propia a partir de los conceptos desarrollados por Hanneman y Riddle, 2005.

Empleando esta técnica se generó y representó de forma gráfica las distintas relaciones presentes (Alberich, 2007) de las docentes de nivel Inicial de la Institución Educativa, construyendo el mapa de vínculos desde las posiciones de poder e interés que se generaron con el test sociométrico.

El taller se realizó en forma conjunta con las docentes de ambos locales, cabe recordar que se excluyó de la dinámica a auxiliares y docentes de otros talleres que no tuvieron participación dentro de este proceso. En esta dinámica se validaron las posiciones de poder dentro del sociograma de acuerdo con su nivel de interés y su influencia en el proceso. Luego, se graficaron las relaciones o vínculos que se generaron entre las docentes para el contexto de la planificación y elaboración curricular.

2.7.2 Entrevista cualitativa semiestructurada

Basándonos en la red generada que identificó a los actores con mayor influencia, los conjuntos de acción y las relaciones que han surgido en su entorno, se avanzó hacia una comprensión más profunda de la naturaleza de estas interacciones. Este análisis se llevó a cabo mediante entrevistas cualitativas semi-estructuradas, un proceso comunicativo que implicó un diálogo entre el entrevistador y el entrevistado. Esta dinámica se centró en la conversación y el intercambio de información a través de preguntas y respuestas, según lo describe Hernández-Sampieri et al. (2018).

Esta técnica permite recoger información de carácter abierto, discursivo y natural (Briceño, 2021) en el desarrollo de investigaciones cualitativas. La finalidad primordial de la entrevista, en este tipo de investigaciones, es conocer la perspectiva de los sujetos, comprender sus percepciones y sentimientos, sus acciones y sus motivaciones (Trindade y Torillo, 2016) que se desprenden de las preguntas pautadas, que también pueden ser flexibles y adaptables al entrevistado (Troncoso y Amaya, 2017).

Las entrevistas fueron aplicadas con el fin de encontrar las lógicas de los vínculos encontrados en el sociograma, identificar los grupos o subgrupos de docentes, las motivaciones para que estos surjan y su grado de influencia; así como conocer los conflictos que se generaron entre los diferentes grupos de docentes. Se realizaron para ello tres entrevistas en total, los *criterios de selección* de docentes fueron: sus posiciones estratégicas dentro del sociograma, la pertenencia a alguno de los tres grupos de trabajo que se conformaron, disponibilidad de tiempo, así como su interés en continuar participando dentro de la investigación. Asimismo, se consideró incluir por lo menos una docente de cada sede para contar con la perspectiva de ambos contextos.

Estas tres técnicas de recolección de datos han seguido una secuencia estricta, debido a que los resultados que arrojaba cada técnica eran necesarios para nutrir y ejecutar la siguiente. Los niveles de profundidad del análisis de las relaciones que se estudiaron dentro de la red iban en aumento en cada técnica, según se avanzaba en la secuencia de la recolección de datos.

2.8 Instrumentos de investigación

Los instrumentos de investigación del presente trabajo se elaboraron en base a los objetivos específicos planteados. Antes de presentar los instrumentos de investigación, es preciso indicar las categorías y subcategorías preliminares de análisis que permitieron la creación de aquellos.

Tabla 7*Síntesis de objetivos específicos y sus categorías correspondientes*

Objetivos específicos	Categorías preliminares	Subcategorías preliminares
Identificar la posición de poder de las docentes en el marco de las redes intraorganizacionales.	Nivel de influencia Nivel de Interés	Influencia Fuentes y recursos Interés
Analizar las relaciones entre docentes que se dan en el espacio intraorganizacional.	Relaciones entre docentes	Tipos de relaciones Alianzas y conjuntos de acción
Analizar las características de las redes intraorganizacionales de las docentes del nivel inicial de una Institución educativa particular	Características de las redes intraorganizacionales	Estructura de la red Densidad Centralización

El primer instrumento que se implementó fue el test sociométrico y corresponde con la fase inicial del proceso de investigación. Este constó de tres preguntas para medir el nivel de interés y la influencia de las docentes dentro del proceso de planificación y elaboración curricular (ver anexo 1). Fue enviado a las docentes a través de un formulario de Google.

Esta encuesta *online* fue compartida a las docentes a través del grupo oficial de *Whatsapp* del personal. Cada una de las docentes completó, previamente, un consentimiento informado en el que confirmaba que accedía a participar voluntariamente en el estudio. Mediante *preguntas de red* utilizadas en otras investigaciones de redes sociales en contextos escolares (Moolenaar, 2012; Queupil y Montesinos, 2018) se cuestionó a las docentes por el nivel de interés propio mostrado en el contexto de planificación y elaboración curricular. Además, se les preguntó, con respecto a sus compañeras: a) quiénes eran las docentes con mayor nivel de interés mostrado en el proceso, b) quiénes eran las docentes más influyentes en este proceso; con el fin de generar la Matriz número 1.

Durante la segunda fase de recolección de datos, se empleó la guía de preguntas para el taller grupal, el cual tuvo como estructura orientativa las categorías de nivel de interés, influencia y relaciones. Se usó la matriz obtenida a partir del test para

mostrarlo durante el taller a las docentes con el fin de validar y discutir las posiciones de poder dentro de la red de docentes (ver anexo 2). Se adaptó parte del esquema de la investigación-acción participativa (I-A-P) que hace Rodríguez-Villasante y Martín (2006), el sociograma generado se enfrenta a la discusión y validación de los participantes de la investigación con el fin de aportar su propia perspectiva de lo que sucedió. Durante la dinámica grupal se construyeron y clasificaron los vínculos generados entre las docentes en el contexto de planificación y elaboración curricular de acuerdo con los conceptos que se les brindó para cada categoría. La dinámica duró 1 hora con 30 minutos aproximadamente y participaron todas las docentes, quienes, previamente, firmaron un consentimiento informado que permitió grabar la dinámica del taller en video para su posterior análisis.

**Conceptos desarrollados para las profesoras durante el taller*

Nivel de interés

Entendida como la participación y grado de interés mostrado por la docente durante el proceso.

Nivel de influencia

Dentro del contexto escolar, el poder de una persona se revela a través de la capacidad de influenciar en el comportamiento, pensamiento y hasta las actitudes de sus compañeros (Rodríguez, 1995; Gonzáles, 1997; Bailur, 2006; Yukl, 2006), por lo cual, la influencia percibida por sus compañeras durante este proceso visibiliza la posición de poder de las docentes dentro de la red.

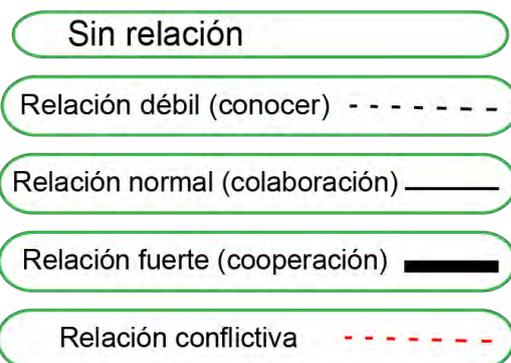
Clasificación de relaciones

Las relaciones o vínculos de las personas pueden diferenciarse de acuerdo con el nivel, acciones y valores que intervienen en los intercambios entre las personas, para de esta forma, clasificar en un esquema ascendente el grado de profundidad de una red (Rovére, 2006), del cual se desprende la siguiente tabla de referencia de clasificación de las relaciones propuesto.

Figura 9

Clasificación de relaciones

Tipos de relaciones



Nota: Adaptado a partir de los niveles de relaciones de Rovére (2006)

El tercer instrumento empleado es la guía de preguntas que busca ahondar en las explicaciones acerca de la naturaleza de las relaciones, las fuentes de poder y las asociaciones o conjuntos de acción (ver anexo 3). Este instrumento contó con un consentimiento oral por parte de las docentes para autorizar la entrevista y la grabación de esta, cabe precisar que la participación de las entrevistadas fue voluntaria y la información fue tratada de manera anónima y confidencial. Finalmente, se informó a la gestión de la institución educativa que se organizaría una dinámica posterior para compartir los resultados de la investigación con el fin de sugerir mejoras dentro de la escuela.

Todos los instrumentos fueron observados por la profesora asesora para corregirlos y mejorarlos; en adición, se procedió a mejorar los instrumentos invitando a una docente que había pertenecido a la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) para evaluar las preguntas del test sociométrico y la propuesta de dinámica planteada para el taller grupal, quien sugirió mejoras en los instrumentos que fueron corregidos antes de su aplicación.

2.9 Principios éticos

Desde el principio de la investigación, se tuvo en cuenta el respeto por la persona, al decidir participar o no en la investigación como informante. En tal sentido, todas las participantes fueron informadas acerca de los objetivos de la investigación. tuvo Se siguió el principio de beneficencia y no malevolencia, para que los resultados de la investigación cumplan un fin informativo que no perjudique a las docentes y, por

último, se acató el principio de integridad científica, al ser objetivo e imparcial con los resultados e informar los resultados de forma honesta (Millán, 2017).

2.10 Procedimiento del análisis de datos

Para el análisis de la información recogida del instrumento número 1, se procedió a contabilizar las veces que las docentes mencionaron el nombre de una colega para cada una de las preguntas. Luego, se sumó, también, con 1 punto su nivel de participación propia en la siguiente tabla. Cabe precisar que, a cada docente se le asignó una codificación con el fin de proteger su identidad.

Tabla 8

Resultados del test 1

Código	Local	Nivel de Interés	Influencia
GA	Santa Fe	4	2
LS	La Paz	5	2
GC	La Paz	5	4
CS	Santa Fe	3	2
KV	La Paz	9	5
ML	Santa Fe	3	2
JS	La Paz	5	3
PG	La Paz	10	9
TR	Santa Fe	4	4
YS	La Paz	7	3
KN	Santa Fe	7	5
AH	La Paz	8	4
KL	La Paz	7	3
GS	Santa Fe	3	2

A partir de estos datos, se procedió a generar la matriz con ambos vértices o ejes fundamentales que son el *nivel de influencia* y el *de interés* dentro del contexto de planificación y elaboración curricular. Se hizo una diferenciación por colores entre las

docentes de cada local con el fin de identificar el comportamiento grupal e individual en el proceso. Es así que se clasifica de color celeste a las docentes del local de la Paz y, de color anaranjado a las docentes del local de Santa Fe. Esta matriz se digitalizó, imprimió y amplió para ser usada como instrumento para el segundo taller.

Para el análisis de la información recogida mediante el instrumento número 2, se procedió a realizar una transcripción de lo expresado durante taller grupal que fue grabado en vídeo con el consentimiento de los participantes para posteriormente contrastar las matrices generadas en cuanto a los posicionamientos y relaciones. Una vez finalizada la transcripción, se procedió a digitalizar el sociograma, respetando tanto las posiciones de poder e interés, así como las relaciones (y sus clasificaciones) tal como fueron indicadas por las docentes.

Es importante resaltar en este punto que este procedimiento se realizó de manera manual, respetando los acuerdos y nominaciones que realizaron las docentes durante los talleres y la naturaleza de las relaciones clasificadas por las mismas profesoras durante el taller, en base a la escala de relaciones de Rovére previamente compartida.

Mediante la comparación visual de todas las matrices generadas, se procede a detallar los hallazgos relacionados con las posiciones de poder e interés de las docentes. Se genera un sociograma en donde se mapean a los actores de interés dentro de la red, se identifican los tipos de relaciones visibles y se examinan las características generales de la red. A partir de estos elementos, se lleva a cabo la selección de las docentes que serán entrevistadas, con el objetivo de profundizar en la naturaleza de los vínculos y los conjuntos de acciones presentes dentro de la red.

Figura 10

Criterios de inclusión de las informantes

Equipo de trabajo	1 docente de cada equipo de trabajo (03, 04 y 05 años)
Local	Por lo menos 1 docente del local Santa Fe
Vínculos	Alto grado de vínculos dentro del sociograma
Participación	Alta participación dentro del taller grupal

Nota: elaboración propia

Presentamos la siguiente tabla que caracteriza a las docentes seleccionadas según su sede, equipo de trabajo y cantidad de vínculos.

Tabla 9

Caracterización de las informantes

Código	Sede	Equipo de trabajo	Cantidad de vínculos
D1	La Paz	05 años	7
D2	La Paz	04 años	6
D3	Santa Fe	03 años	6

Nota: elaboración propia

Para el análisis de la información obtenida a partir de las narrativas de las docentes entrevistadas se llevó a cabo la siguiente ruta: Se procedió a transcribir literalmente cada una de las entrevistas usando códigos de transcripción como comillas, puntos y otros signos de puntuación, respetando así el sentido y significado que las entrevistadas les dan a sus respuestas. Se elaboró a partir de ello una matriz compuesta de dos elementos: respuestas narrativas y categorías emergentes que respondían principalmente a las categorías de influencia, tipos de relaciones, fuentes de poder y alianzas / conjuntos de acción.

CAPÍTULO III. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo, se exponen los resultados obtenidos y analizados después de culminar los procesos de recopilación de información, que incluyeron el test sociométrico, el taller grupal y las entrevistas. El propósito de esta investigación fue analizar las relaciones de poder entre las docentes de nivel Inicial dentro de la red intraorganizativa de esta escuela a partir de tres objetivos específicos.

El primero consiste en identificar las posiciones de poder de cada docente dentro de la red intraorganizacional, basándose en las categorías de influencia e interés en el contexto de la planificación y elaboración curricular. Para ello, el análisis inicia con una comparación entre la Matriz número 1 (resultado del test sociométrico individual) y la Matriz número 2 (resultado del taller grupal) las cuales grafican los niveles de interés e influencia de las docentes; que en conjunto generan la posición de poder de cada docente dentro del sociograma. A partir de este análisis comparativo, se procede a examinar y profundizar en los factores (tanto internos como externos), así como en las características individuales de las docentes que les permite alcanzar estas posiciones de poder.

El segundo objetivo se centra en el análisis de las relaciones entre docentes dentro de la red intraorganizacional, comienza con la exploración de la Matriz número 3, un mapa de las relaciones sociales construido de manera participativa por las propias docentes durante el taller grupal. El análisis se inicia con la descripción de los equipos de trabajo establecidos por la gestión, luego sigue la clasificación de los tipos de vínculos o relaciones que surgieron a partir de ellos. En este proceso, se registran las relaciones conflictivas cuya evidencia se obtuvo mediante las entrevistas semiestructuradas. Posteriormente, se examina la ventaja que representan ciertas relaciones específicas, basándose en los conceptos de centralidad de grado, cercanía a actores clave y capacidad de intermediación, para aquellas docentes que ocupan posiciones estratégicas de poder dentro de la red.

Finalmente, el tercer objetivo tiene como propósito analizar las características de las redes intraorganizacionales de las docentes de nivel Inicial, partiendo de sus atributos

generales, que incluyen el tipo, tamaño, densidad y cohesión de la red. Esto permite comprender la naturaleza de los vínculos y los conjuntos de acción que emergieron en su seno; ofreciendo así una visión integral de cómo operó esta red en el contexto de la planificación curricular.

Considerando lo anterior, se ha creado un diálogo entre los hallazgos y el marco teórico con fines de interpretación para cada uno de los objetivos, en donde se hace un uso complementario de conceptos del tipo cuantitativo y cualitativo del análisis de redes sociales (ARS) para enriquecer el análisis e interpretación de la investigación.

3.1 Posición de poder de las docentes en el marco de las redes intraorganizacionales

La determinación de la posición de poder de las docentes se ha establecido mediante el análisis de las categorías de interés e influencia, las cuales se fundamentan en la metodología de la construcción del sociograma desarrollada por Rodríguez-Villasante y Martín (2006). A través de esta metodología, se logró graficar en una matriz las posiciones de poder de todas las docentes dentro de la red intraorganizativa de la Institución Educativa.

3.1.1 Nivel de interés

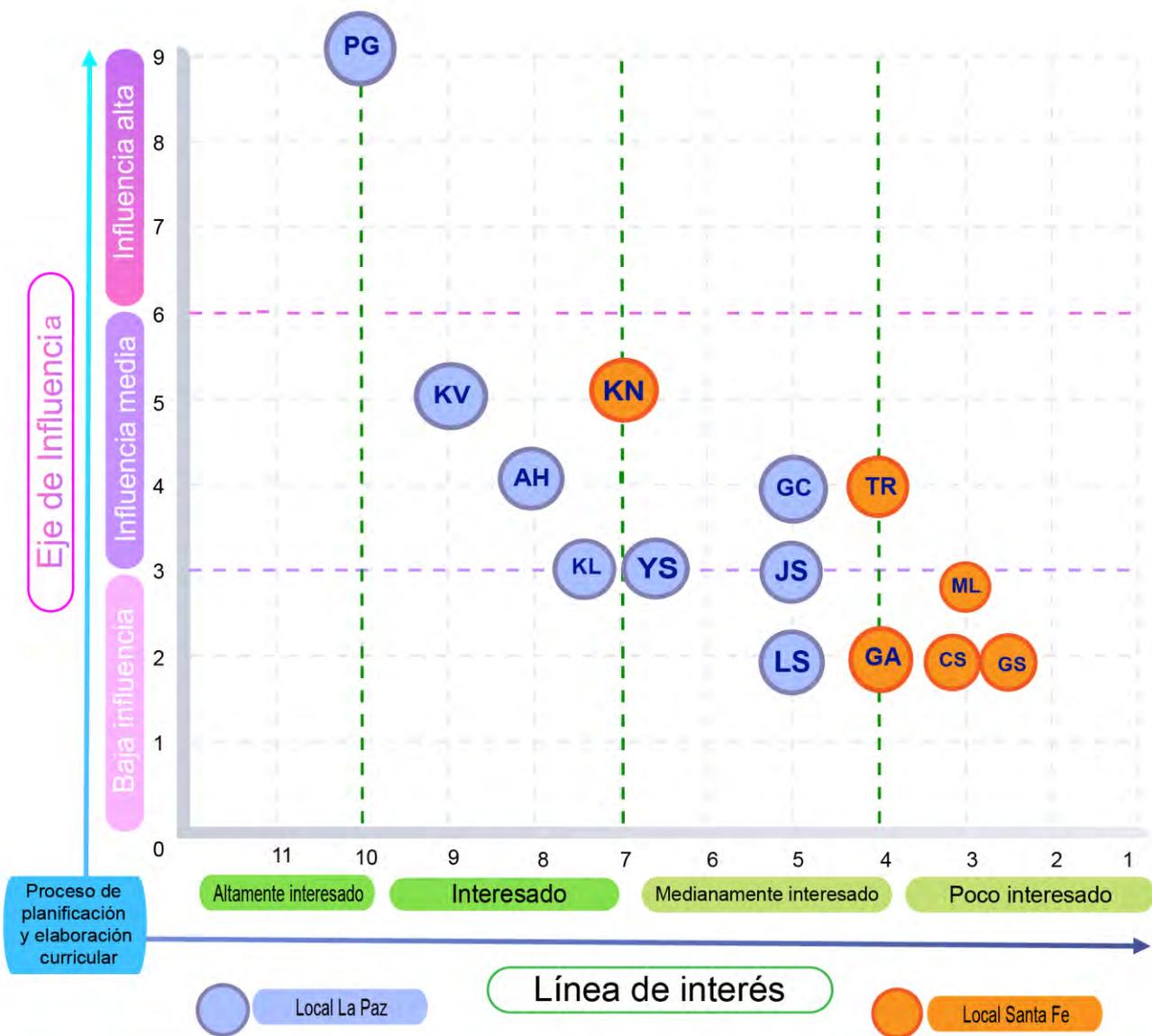
El nivel de interés, entendido como la participación y el grado de involucramiento de las docentes (dentro y fuera de los equipos de trabajo asignados) en el contexto de planificación y elaboración curricular, fue expuesto, discutido y validado durante el taller grupal. Para Rodríguez-Villasante (2005), dentro de las investigaciones de acción participación, se aconseja tener un sociograma previo que sirve para fomentar el intercambio y la participación del grupo durante la dinámica grupal, motivo por el cual se generó la Matriz número 1, a partir de la información dada individualmente por las docentes mediante el test sociométrico individual.

En este instrumento, se preguntó directamente a las docentes sobre su nivel de interés en el proceso de planificación y elaboración curricular, así como se les solicitó nominar a las docentes que en su opinión se mostraron más interesadas en el proceso. De esta forma, cada docente obtenía un punto por cada nominación y la suma de estos puntos dio como resultado el nivel de interés. Para clasificar estas

puntuaciones obtenidas se ha usado una escala de valores basada en cuatro niveles (poco interesado, medianamente interesado, interesado y altamente interesado) adaptadas de la medición del nivel de interés aplicado por Rodríguez-Villasante y Martín (2006).

Figura 11

Matriz 1 Resultados test sociométrico individual



Nota: Elaborado a partir de los resultados del Instrumento 1 y la tabla n°6. Sociograma basado en el modelo utilizado por Rodríguez-Villasante y Martín (2006)

En la Matriz número 1, se visibiliza a las docentes PG y KV con un puntaje de 10 y 9, respectivamente, como las docentes que se han ubicado como altamente interesadas

dentro del proceso. Le siguen las docentes AH, KN, KL e YS quienes se ubican como interesadas; es decir, con un nivel medio/alto de interés en el proceso. En contraparte, se tiene a las docentes GC, JS, LS y GA con un nivel de interés medio, seguidas finalmente por las docentes CS, ML y GS como las docentes con menor nivel de interés en el proceso. Como grupo, las docentes pertenecientes al local de La Paz (color azul) se sitúan en ubicaciones altas/medias que las visibiliza como las más interesadas, en comparación con el grupo perteneciente al local de Santa Fe (color anaranjado) que tiene a la mayoría de las docentes como las menos interesadas en el proceso, a excepción de la docente KN.

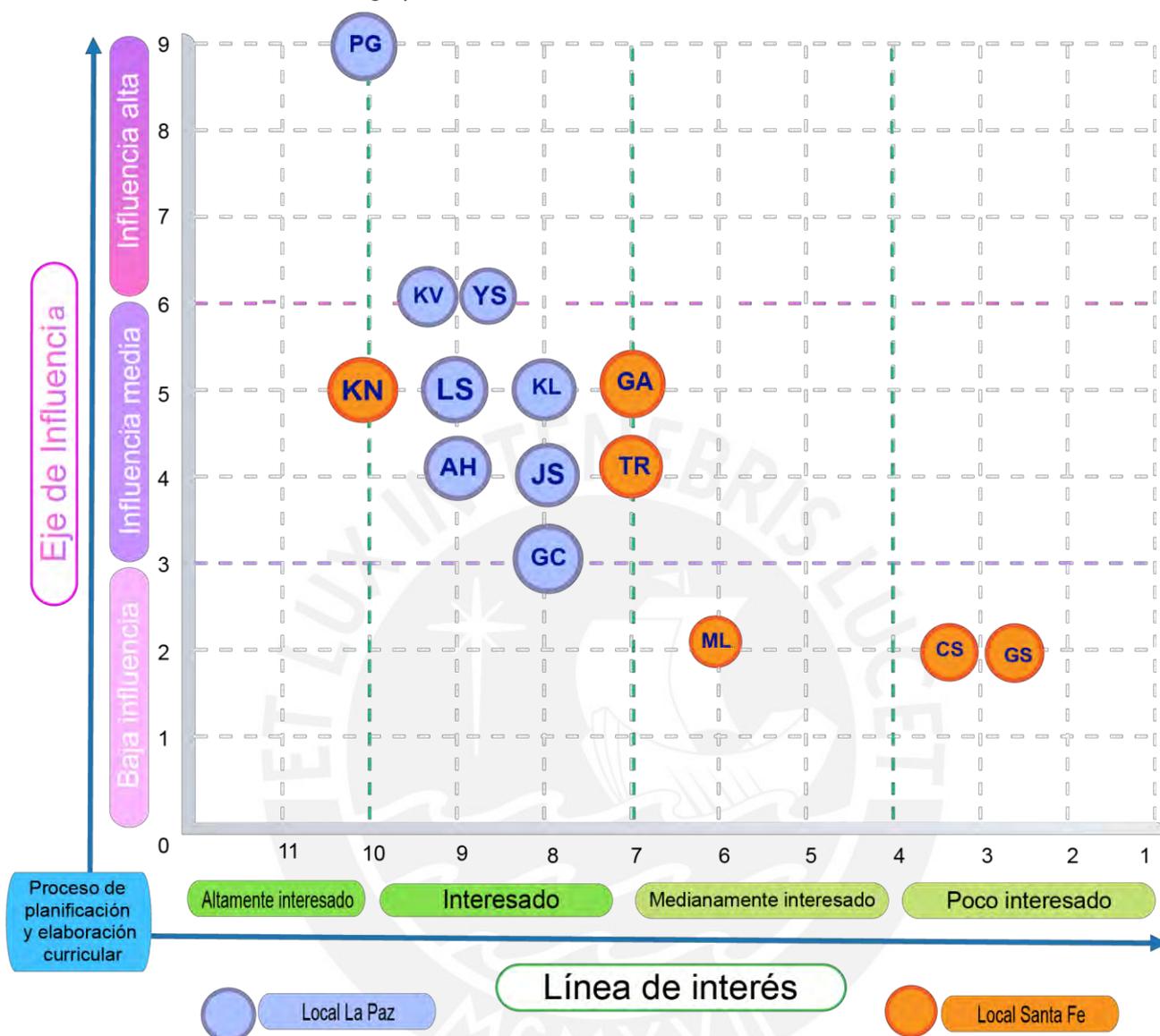
Durante el taller grupal, se presentó la primera matriz a las docentes y se les solicitó validar o desestimar tanto sus propias posiciones como las de sus compañeras. En este entorno participativo, se propusieron cambios en las posiciones durante la dinámica, los cuales fueron objeto de discusión y argumentación tanto por parte de las docentes, cuya posición se deseaba modificar, como de sus compañeras.

Al examinar la Matriz número 2, se resaltan notables divergencias en las posiciones de las docentes. Aquellas con niveles de interés más prominentes son PG y KN; esta última había mantenido una posición de "interés medio" en la matriz anterior. A ellas les siguen KV, quien sostiene su posición elevada de interés, junto con YS, LS y AH, que ocupaban una posición intermedia en la matriz previa y mejoraron después de la discusión. Por otro lado, JS, GC, GA, TR y ML experimentaron mejoras en sus posiciones en comparación con la matriz anterior, mientras que KL conserva su posición anterior. En última instancia, CS mantiene su posición como una de las menos interesadas, seguida por GS, quien no participó en el taller.

Al considerar el grupo en su conjunto, se observa nuevamente que la sede perteneciente al local de La Paz (identificada con el color azul) presenta el mayor nivel de interés, ya que todas sus docentes se muestran interesadas en el proceso. Esto contrasta con el grupo del local de Santa Fe (identificado con el color anaranjado), cuyas docentes siguen ubicándose en un nivel bajo de interés, confirmando así el dato inicial.

Figura 12

Matriz 2. Resultados taller grupal



Nota: Elaboración propia a partir de la discusión y validación de las docentes durante el taller grupal. Sociograma basado en el modelo utilizado por R. Rodríguez-Villasante y Martín (2006)

El nivel de interés fue mayormente cuestionado durante el taller debido a la discusión que se originó por disputar las posiciones iniciales. Este proceso evidenció el desconocimiento que tenían las docentes del involucramiento de sus compañeras fuera de sus grupos de trabajo; en contraparte, las docentes con menor nivel de interés no discutieron su posición y el resto del grupo validó también esta posición durante el taller. Los resultados de la Matriz 1 visibilizaban las percepciones individuales del nivel de interés de cada docente, cuyos resultados tenían una visión superficial de la participación de las docentes durante el proceso, mientras que la Matriz 2 termina por visibilizar los niveles “reales” de interés, por lo menos, los

aceptados grupalmente. En resumen, se visualiza un nivel de interés medio/alto por parte de la mayoría del grupo (64%), mientras que un 14% presentó un nivel alto de interés y el 22% tuvo poco interés en el proceso.

3.1.2 Nivel de influencia o poder

El nivel de influencia, entendido como la capacidad de una docente para afectar o mediar en el comportamiento y/o acciones de sus colegas durante el proceso de planificación y elaboración curricular, fue determinado, discutido y validado de manera similar al nivel de interés. Es decir, se utilizó el test sociométrico para recoger percepciones sobre el nivel de influencia de cada docente participante, lo que permitió producir la primera matriz, la cual fue posteriormente debatida y validada durante el taller grupal, cuyos resultados en las posiciones se representaron en la Matriz número 2.

Para este caso, se empleó una escala de tres valores (baja, media y alta influencia) que tomó como referencia el modelo (MAC) de Rodríguez-Villasante y Martín. Al analizar la Matriz 1, se destaca que la docente PG exhibe una influencia considerable en el proceso, en contraste con la mayoría de sus colegas, quienes mayoritariamente se sitúan en el rango de influencia media/baja (8), y se identifica un grupo marginado percibido con baja influencia (5). Asimismo, las docentes del local de Santa Fe (color naranja) son consideradas menos influyentes en comparación con la mayoría de las docentes del local de La Paz (color azul).

La Matriz 1 refleja un alto nivel de influencia centralizado en una sola docente, en oposición con la influencia media/baja del resto de los colegas, donde solo tres docentes superan la media. Esto evidencia una concentración de poder en unos pocos dentro del proceso.

Al igual que en la categoría de interés, los niveles de influencia obtenidos se expusieron y validaron durante el taller grupal, donde las intervenciones de todas las docentes generaron reubicaciones dentro de esta categoría. En la Matriz 2, se observa que PG mantiene un alto nivel de influencia en el proceso, lo que constata una distancia considerable con el resto de las docentes. Le siguen KV y YS, quienes, aunque inicialmente tenían un posicionamiento medio/alto y medio/bajo,

respectivamente, ahora se sitúan en un nivel de influencia alto. KN mantiene su posición en un rango medio de influencia. Las docentes que mejoraron su posición al discutir los resultados de la matriz anterior son LS, KL, GA y JS, pasando de tener un nivel de influencia bajo a uno medio, mientras que ML y CS continúan ubicándose en un nivel bajo de influencia.

En cuanto a la posición del grupo, se observa que las docentes del local de La Paz (azul) ostentan una influencia superior en comparación con las docentes del local de Santa Fe (anaranjado), quienes son percibidas como menos influyentes en el proceso y conservan posiciones generales en un rango medio sin variaciones significativas.

Las posiciones de influencia fueron objeto de discusión y reordenamiento principalmente por parte de las docentes que deseaban modificar su propia situación en el gráfico. El resultado de la dinámica fue que ocho de ellas cambiaron su posición a un rango medio de influencia, mejorando así su posición en el sociograma. Por otro lado, las docentes con menor grado de influencia no participaron en la discusión de sus posiciones en el sociograma y reafirmaron la escasa influencia que tuvieron en el proceso. Cabe destacar que, GS no estuvo presente en el taller, pero se consultó su posición al resto, obteniendo como resultado la misma posición con respecto a la Matriz 1.

Los resultados de ambos sociogramas visibilizan el liderazgo de la docente PG, quien fue reconocida por todos como la líder formal del proceso, reafirmando una influencia formal en toda la red. Sin embargo, también destacan otras docentes que lideraron equipos de trabajo y que, a causa de sus recursos, personalidad y posición dentro de la escuela (Spillane, 2006), son reconocidas por el grupo como líderes informales del proceso. En resumen, el 7% tiene un nivel alto de influencia, el 14% un nivel medio/alto, el 50% un nivel medio en el proceso, el 7% nivel medio/bajo y el 19% presenta una influencia baja.

3.1.3. Factores que influyen en las posiciones de poder

Al analizar las posiciones de poder de diversas docentes en función de sus niveles de interés e influencia, se logró identificar a educadoras clave que lideraron de manera

destacada sus equipos de trabajo y también desempeñaron un papel fundamental en la influencia de varios procesos en toda la red educativa. Este liderazgo se atribuye a una serie de factores o condiciones, tanto externos (vinculados a la gestión educativa) como internos (relacionados con las características individuales y grupales). Queupil et al. (2021) destaca en su estudio la importancia esencial de ambos factores para que el liderazgo emerja dentro de la red.

3.1.3.1 Factores organizacionales

Durante el taller grupal, en donde se validaron y discutieron las posiciones de poder de las docentes, varias mencionaron que hubo factores externos que afectaron su participación dentro del proceso. Se señaló que estos factores provenían desde la dirección del colegio; motivo por el cual algunas docentes demostraron una participación sobresaliente y liderazgo, y otras tuvieron una participación escasa. En consecuencia, se han identificado tres factores vinculados a la gestión de la Institución (dirección) que influyeron en la posición de poder de varias docentes dentro de la red: *el momento* en el que fueron involucradas en el proceso, *la fecha límite* para llevar a cabo el proceso y *la información o recursos proporcionados* para su realización.

La gestión de la Institución asignó, inicialmente, a docentes específicas para la fase de planificación y elaboración curricular. Por consiguiente, designó a KN en el local de Santa Fe y a PG y YH en el local de La Paz. Estas docentes son las que ocupan posiciones de alto interés dentro de la Matriz número 2.

Yo tuve que hacerlo sola al principio, porque me dieron esa responsabilidad (KN)

A [KN] se le informó primero, a nosotros se nos informó dos semanas después, a otro grupo después (. ...) La información vino en tiempos diferentes, primero un grupo, después otro grupo, fue de manera dispersa (...) [YS] y yo tratamos de enmendar lo que ya estaba, pero después a cada una se le dio la tarea en específico (PG)

Ella [KN] estaba bien atareada por ese tema de la programación, de los formatos, que le achantaron a ella y me ha hecho acordar de todo el chambón que se ha comido (CS).

Nos pasó lo mismo que a [KN], nos dieron responsabilidades a [PG] y a mí (...) nos tocaba presentar programaciones de los siguientes meses y por factor tiempo lo terminé haciendo yo sola y el siguiente mes también (YS)

Las docentes mencionadas fueron involucradas antes que el resto, lo que les proporcionó "más tiempo" para desarrollar la planificación curricular solicitada por la gestión, en comparación con las demás docentes que fueron informadas posteriormente y, por ende, tuvieron menos tiempo para prepararse, recopilar información u organizarse.

Este hallazgo, se explicita durante las entrevistas realizadas con posterioridad donde se explica con mayor detalle la motivación de la gestión para solicitar estos documentos de forma impositiva a solo algunas docentes:

Lo que pasa es que fueron varias etapas antes de trabajar la programación. Bueno, me dieron en un momento, me buscaron para (...) iba a haber una supervisión creo de la UGEL y nos pidieron un cambio de formato como que rapidito, no fue algo anticipado. Entonces para eso me buscaron y también a Paola fueron a las dos personas que buscaron para hacer este documento. Entonces las dos nos apoyamos porque fue la primera vez que hacíamos un formato así, entonces tuvimos que indagar, facilitar, buscar información de otras personas y cambiar información para poder realizar lo que nos pidió, lo que nos pidieron en dirección (D1).

Asimismo, esta asignación de tarea tuvo un período de proceso muy breve y se impuso de manera "intensa", representando una carga de trabajo que impactó en su *interés*. Esta tarea fue asignada como una responsabilidad diferenciada al resto, ya que se trató de una orden con una prioridad muy alta para estas tres docentes, quienes tuvieron que crear formatos desde cero en lapsos tan cortos como de un día para otro.

El tema de programación fue todo a última hora, entonces se pidió documentación en ambas sedes y tengo entendido que, en la sede de Santa Fe, quien trabajó fue [KN] porque aquí también nos pidieron información a personas en esta sede (YS).

A mí me pidieron todos los formatos, yo casi los he enviado todos. Incluso he recibido llamadas hasta las 11 de la noche para recibir esos documentos de información (...) a mí incluso me lo pidieron de un día para otro (KN).

Además, se observa que todas las docentes llegaron a mostrar algún nivel de interés en el proceso, ya que se convirtió en una obligación para todas ellas a partir de la segunda etapa, donde fueron agrupadas en equipos y debieron participar de manera obligatoria. Este factor de *responsabilidad* fue asumido en diferentes grados por las docentes: algunas, como KV, mostrando un mayor interés, y otras, como CS,

presentando un interés menor. Aunque ambas fueron informadas del proceso al mismo tiempo, sus comportamientos opuestos las sitúan en posiciones contrastantes dentro del sociograma.

Todas hemos tenido un factor demandante, que ustedes ya saben que teníamos que hacer el trabajo, entonces con ese factor, todas teníamos interés de trabajar, teníamos que presentar el documento en fecha determinada. (PG)

Yo sé que ha habido profesoras que no estaban interesadas, pero han tenido que hacerlo porque han tenido que hacerlo. (YS)

Con respecto a este factor de responsabilidad asumido por las docentes se encontró que las docentes fueron aparentemente coaccionadas por la dirección mediante una retención de sus pagos en caso del no cumplimiento de la entrega de la programación, generando de esa forma que las profesoras tuvieran la necesidad de cumplir con la entrega de la programación curricular actualizada mes a mes.

Nos dijeron que sino presentábamos documentación no nos iban a pagar entonces obvio era fin de mes y queríamos nuestros sueldos y nadie se había preocupado en el tema de la programación (...) y cuando nos pusieron ese ultimátum yo dije guau si necesitamos nuestros sueldos y obvio teníamos que cumplir con lo que el colegio nos había dicho para que ellos también cumplan con eso. (D1)

Adicionalmente, se concluye a partir del cotejo de percepciones, que hubo una carencia de directrices formales desde la dirección hacia las docentes durante el proceso de planificación y elaboración curricular; a excepción de la directriz de armar grupos de trabajo (agrupadas de acuerdo al grado que enseñaban). Tampoco se entregaron formatos guía para llevar a cabo este proceso en ninguna de las etapas, ni a las tres docentes iniciales ni al resto del equipo. En consecuencia, las docentes se vieron en la necesidad de generar y construir la programación sin contar con ninguna base proporcionada desde la Institución.

Todas teníamos dudas de cómo hacerlo, tratamos de consultar con nuestras compañeras cómo estaban haciendo las programaciones, pero como que por ahí no teníamos una idea clara (GA).

No nos entregaron un formato en el que nosotros podemos guiarnos (...) en este colegio no se llevaba ese tipo de programación, y que te digan de pronto se tiene que hacer esto, averígüense cómo se hace, preguntar a una (...) no es así y luego a la otra que te dice no, no es así, a una la atolondran (JS).

Desde un inicio cuando ingresé a esta institución yo pregunté qué es lo que faltaba organizar, cómo son los planeamientos, cómo es el programa curricular y todo ello, a lo que en un inicio no encontré respuestas (TR).

Este desorden y falta de claridad en los requisitos por parte de la gestión escolar conlleva a transferir la responsabilidad total del proceso y los resultados a las docentes. Para cumplir con los requisitos, las docentes se vieron obligadas a utilizar recursos propios, lo que se manifestó en la falta de estructura inicial en la organización del proceso y en las disparidades de posiciones entre las docentes de ambos locales, como quedó patente en el grupo de 3 años. Por ejemplo:

Miss Jennifer y miss Kiara fueron quienes estuvieron desde un comienzo con la documentación, es quizás por eso que yo las tomo con un poquito más de influencia porque fueron las intermediarias para que nosotras llegáramos a tener ese documento del colegio, de las planificaciones que se estaban realizando. (D3)

Como consecuencia, se observa una disparidad tanto a nivel individual como grupal, ya que la responsabilidad se concentró en KN en el local de Santa Fe; mientras que, en el local de La Paz, esta fue distribuida primero a YS y PG, pero posteriormente, el proceso fue liderado por KV dentro de su equipo de trabajo. En este último caso, se identifican hasta tres docentes altamente interesadas e influyentes en comparación con el grupo del otro local, que solo mantuvo a una docente altamente interesada e influyente dentro de la red.

A partir de este contexto, se analizarán las características comunes de las docentes posicionadas en los niveles más altos de influencia en el sociograma, ya que representan las bases de poder predominantes en este contexto.

3.1.3.2 Factores individuales

La falta de claridad por parte de la gestión en este proceso llevó a que las docentes se viesen obligadas a gestionar por sí mismas los formatos y compartir la información disponible. Como consecuencia, aquellas docentes con una mayor participación e influencia exhibieron características individuales que las distinguieron a lo largo de todo el proceso. El recurso más valorado en este contexto fue el *conocimiento amplio de la planificación curricular por competencias*, lo que las posicionó como líderes capaces de orientar a sus colegas y compañeras.

Asimismo, el *cargo formal* de la docente PG dentro de la Institución fue un gran diferencial para tener una clara jerarquización y alcance dentro de toda la red a diferencia de las líderes informales que se establecieron dentro de los equipos de trabajo y fuera de estos. Su alcance al resto de docentes que conformaban la red intraorganizacional se basó en su acceso a recursos propios o a través de sus conexiones y su personalidad (Spillane, 2005) así como a su *experiencia laboral* dentro de la Institución. Estas características se configuran como fuentes de poder tanto formales como informales (ver Tabla 3), otorgándole la capacidad de participar de manera más activa en el proceso, influir en el comportamiento y la participación de sus colegas de equipo, tener una alta resonancia en toda la red intraorganizacional y, en algunos casos, actuar como intermediarias con otros actores, afectando así las relaciones construidas dentro de la red.

***Conocimiento y calidad de experto**

Una de las primeras fuentes de poder individual fue el poseer un conocimiento "actualizado" sobre la planificación curricular por competencias, lo que situaría a las docentes con esta información como *expertas* en comparación con sus compañeras menos familiarizadas con este proceso. Aquellas docentes con posiciones de poder estratégicas contaban con esta competencia más actualizada, ya sea porque fueron involucradas antes en el proceso y, por ende, tuvieron que actualizarse antes que las demás, o porque eran estudiantes actuales de la carrera de Pedagogía, como en el caso de KN y KV, quienes aprendieron estos contenidos recientemente en equiparación con el resto de sus compañeras.

Sí en nuestros estudios está el programar, pero todo va cambiando entonces yo de tiempo veía eso y era otro el proceso de elaboración de los programas (JS).

Son cosas nuevas que yo no llevaba, la programación que llevamos en Venezuela es diferente y como aquí no se trabajaba ese tipo de programación (refiriéndose al colegio) no sabía, entonces sí recibí mucha ayuda y orientación de mis compañeras (AH)

En cuanto al conocimiento que pueda tener [KN] a mí me consta que ella sabe planificar, como nosotras que estamos con esta carrera y sabemos planificar y programar (GA).

Yo sabía que ella sabía [refiriéndose a KN] (...) yo hablaba con [PG], pero no con [KN], pero yo sé que ella tiene el conocimiento, que hacía ese tipo de cosas, que tenía todo ese tipo de información (ML)

La docente, que era señalada como *experta* en el tema de la planificación curricular, asumió un rol de enseñanza y guía hacia las otras docentes que carecían de recursos –como formatos de programaciones por competencias– para completar el proceso. Esto resultó una significativa influencia en el desarrollo de la planificación curricular. Sin embargo, el ámbito de enseñanza se centró en los miembros que formaban parte de los grupos de trabajo.

[LS] es una de las profesoras que sí me ha llamado, ha tenido el interés de aprender y como dijo miss [JS] este documento es actualizado y yo en ese aspecto sé los conocimientos y a miss [LS] le he enseñado paso a paso y se le ha hecho fácil aprender y de ahí lo digitó ya solita (YS).

GA me contactó porque me comentó que había pedido información con las chicas con las que estuvo trabajando, pero no le dieron la información adecuada, o mejor dicho en el momento en que ella lo pidió por eso es que recurrió a mí para apoyarla. (LS)

Yo he molestado a [PG] y [YS] para preguntarles (...) a Miss [PG] yo la he molestado hasta fines de semana por la programación. (KV)

Como resultado, surgió un intercambio de recursos entre las docentes que podían estructurar los formatos de programación curricular por competencias y aquellas que no podían (ya sea porque no estaban actualizadas o porque no comprendían claramente los requisitos de la Institución). Se observa que PG, KN, KV y YS ocuparon posiciones más "ventajosas" en contraste sus compañeras, ya que se convirtieron en referentes para el resto del personal al poseer estos recursos y el conocimiento necesario para orientar y liderar a sus colegas.

***Cargos formales y líderes informales**

PG ostenta una posición más "ventajosa" en comparación con otras docentes con un alto nivel de interés, ello sucede debido a su cargo formal dentro de la Institución. Ella es coordinadora de uno de los locales, lo que le proporciona un respaldo formal e institucional para situarse en un rango alto de interés e influencia. Por el contrario, su colega GS, quien ocupa el mismo cargo de coordinación en la otra sede, se posiciona como la persona con el menor nivel de interés e influencia en todo el proceso.

El ser coordinadora y tener más años de experiencia le da una responsabilidad y expectativa por parte de sus colegas de esperar algo, a lo que ella tiene que estar a la altura. (PG)

Miss (...) [PG] siempre iba a tener más influencia porque ella era la coordinadora del nivel Inicial. (D2)

De igual manera, tanto YS como KN no ostentan un cargo formal de coordinación, pero fueron involucradas en este proceso antes que el resto de las docentes, otorgándoles una responsabilidad “formal” en el desarrollo y seguimiento de la planificación y elaboración curricular, según la percepción de sus colegas. Esto dejó fuera a la coordinadora GS, quien, a pesar de tener un cargo formal, no lideró ni influyó durante el proceso.

En el local de La Paz, ambas docentes designadas en el primer grupo contaban con una amplia experiencia laboral dentro de la Institución, por lo que ya estaban familiarizadas con la forma de trabajo a presión que caracterizó este proceso. Por el otro lado, KN del local de Santa Fe, con menos de dos años en la organización, lideró el proceso en su local en calidad de *experta*, a diferencia de CS, quien, a pesar de tener tanto tiempo como PG y YS en la organización, tuvo una participación opuesta a sus compañeras.

Asimismo, se ha evidenciado, gracias a las entrevistas, que YS operó como una líder informal dentro de la red intraorganizacional.

Yo no tenía cargo en el colegio la verdad, yo soy una profesora nada más porque en el colegio hay coordinadoras...hasta las mismas mamás piensan que soy coordinadora cuando no lo soy de repente porque tomo decisiones, apoyo, soy metida igual con [PG]. (D1)

Con la profesora YS yo tengo mucha comunicación y cualquier inquietud yo le hacía llegar también a ella, ella estaba más empapada con este tema. Entonces para refrescar la memoria ya una llamadita y ya me decía saber cómo es esto, qué formato tienes que utilizar para poder planificar. (D3)

A diferencia de PG, YS no tiene un cargo formal dentro de la escuela, pero sí un alto involucramiento dentro de la red. Se evidenció su posición porque varias docentes indicaron que la buscaron para resolver dudas y realizar consultas durante este proceso específico. Hubo un acercamiento horizontal por parte de las docentes con

YS, generando con ella mayor cantidad de vínculos que trascendían los equipos de trabajo, incluso logró conectar con docentes aisladas. De este modo, YS asumió un liderazgo informal que le confirió una influencia oculta dentro de todo el proceso.

Por su parte, KV ejerció una influencia significativa dentro de su equipo de trabajo en el proceso en comparación con el resto de las docentes que tienen poco tiempo trabajando en la institución (menos de un año). Esto se debió a su alto interés demostrado durante el proceso, su personalidad, los recursos que poseía y su capacidad para organizar a su equipo de trabajo. Es notable que KV fue la única docente que se integró posteriormente en el proceso (a diferencia de las otras docentes con alta influencia), a pesar de ello, lideró un equipo de trabajo en ambas sedes.

Ella [KV] está ahí pendiente, no como molestando, sino como que hay que hacerlo, que el tiempo. (JS)

Yo percibo que la cabeza de ese grupo de 2 y 3 fue [KV]. (YS)

La que ha dirigido el grupo ha sido mi compañera [KV], delegó funciones y hemos cumplido con lo que se nos ha pedido. (GC)

Yo me he encargado de dirigirlo y lo hemos repartido, claro con los conocimientos que me brindaron [señalando a PG y YS] lo repartí y yo soy la que estaba ahí atrás, atrás. (KV)

KV ha venido directamente a mí a preguntarme, eso se ve reflejado en su trabajo. (PG)

La influencia de KV fue central en su equipo de trabajo y fue significativa dentro de la red general ya que su calidad de experta y su personalidad es reconocida fuera de los equipos de trabajo y; por tanto, ostenta una posición de poder superior a sus compañeras de trabajo (que en algunos casos tenían más tiempo de trabajo dentro de la Institución, como es el caso de JS).

A raíz de estos hallazgos, se concluye que tanto los factores formales –como los cargos o las responsabilidades asignadas por la gestión–; así como los factores informales —como las características personales de las docentes, sus conocimientos, personalidad y capacidad para liderar equipos—, diferenciaron el nivel de influencia

de las docentes dentro de la red en el proceso de planificación y elaboración curricular.

***Acceso a recursos**

El acceso a guías y formatos de referencia para la elaboración y planificación curricular adquirió una importancia considerable, debido a la escasa información proporcionada desde la dirección a las docentes en el momento inicial. Este hecho confirió poder a las docentes que disponían de dicha información y la compartían.

Estas docentes obtuvieron la información por su propio conocimiento, como en el caso de las *expertas* (quienes se hicieron de esta información a través de su propia investigación y por sus contactos externos a la Institución), y mediante el acceso a personas que contaban con estos recursos dentro de la red. Un ejemplo simbólico es el caso de KV, quien lideró el equipo de 2 y 3 años por su alto interés y conocimiento, así como por la información proporcionada por PG y YS, quienes lideraron el proceso tempranamente y le facilitaron los recursos necesarios para gestionar todos los formatos requeridos por su equipo.

[KV] hizo todo el armazón, ... a ella le aclararon más las cosas [refiriéndose a los formatos solicitados]. (JS)

En resumen, la posición de poder, entendida a través de la influencia e interés de las docentes en este contexto, se vio afectada por factores organizacionales internos que otorgaron posiciones estratégicas a ciertas docentes más experimentadas o con mayor conocimiento en el proceso de planificación y elaboración curricular. Además, los factores individuales de cada docente, como su conocimiento, interés y carisma jugaron un papel crucial al posicionarlas como líderes informales. Estos elementos, en conjunto, convirtieron a algunas docentes en agentes de poder dentro de la red, influyendo y dando forma a las relaciones construidas en este proceso, aspectos que abordaremos en detalle a continuación.

3.2. Relaciones sociales entre docentes en el espacio intraorganizacional

Las relaciones entre las docentes que se han hallado y graficado en el sociograma responden a dos grandes factores contextuales: el primero, la agrupación establecida

por la gestión de la escuela en tres equipos de docentes conformados por miembros de ambas sedes y; el segundo, fueron los objetivos para los que se generó esta red intraorganizacional que fue la planificación curricular.

Para analizar estos factores se procede, en primer lugar, a describir el sociograma y las relaciones encontradas; luego, se analizan los tipos de vínculos más frecuentes dentro de toda la red, la centralidad de algunas docentes (su habilidad para acceder a recursos), la cercanía entre actores clave (con posiciones de poder en el sociograma) y la capacidad de intermediación de algunas docentes que actuaron como enlaces para conectarse con docentes que estaban distantes del proceso.

3.2.1 Mapa de relaciones sociales

A continuación, se presenta el sociograma que visibiliza las relaciones entre las docentes clasificadas de acuerdo a los cinco niveles de relaciones de Rovére y dentro de los ejes de influencia e interés que se obtuvieron a partir del test sociométrico y la dinámica grupal. Para ello se usará la siguiente escala:

Tipo de relaciones:

Sin relación:

Relación débil (conocer) - - - - -

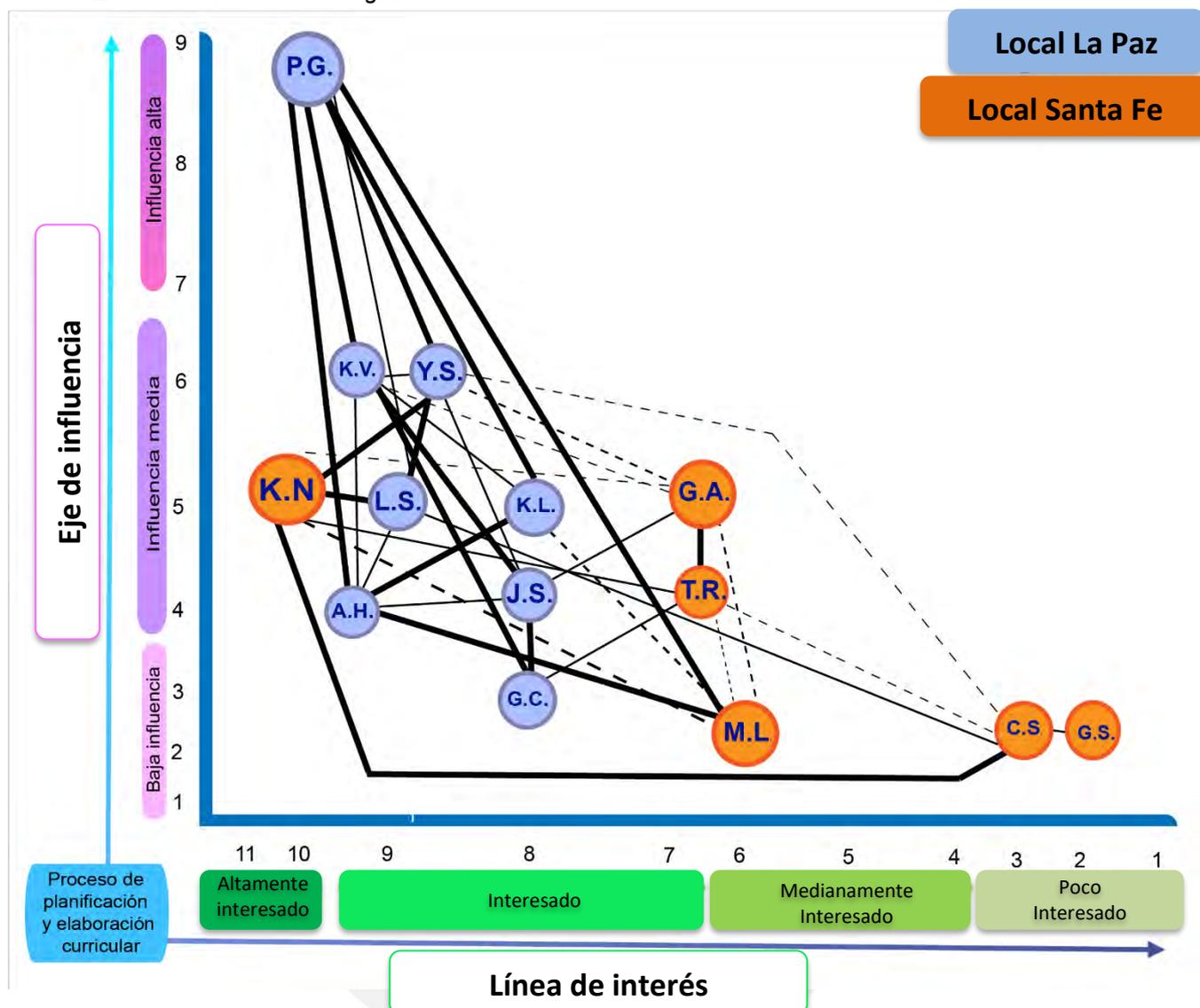
Relación normal (colaboración) _____

Relación fuerte (cooperación) **██████████**

Relación conflictiva: - - - - -

Figura 13

Matriz 3: Resultados del Sociograma



Nota: Elaboración propia del sociograma basado en el modelo utilizado por Rodríguez-Villasante y Martín (2006).

La Matriz número 3 se construyó durante el taller a partir del discurso directo de las docentes, este gráfico mantuvo las posiciones de interés e influencia desde las cuales se conectaban las docentes con sus colegas y se clasificó los tipos de relaciones construidas en el proceso. Se utilizó una escala de 5 tipos de clasificación de las relaciones o vínculos construidos durante el proceso: *sin relación* donde no se establece ningún vínculo con otro, *relación débil* (simple conocimiento de la otra persona o consulta muy esporádica) expresada como líneas punteadas, *relación normal* (de colaboración) como una línea delgada continua, *relación fuerte* (de

cooperación) como una línea gruesa continua y *relación conflictiva* (llena de tensiones o discusiones) expresada como una línea punteada de color rojo.

Las relaciones del presente sociograma responden a la organización propuesta por parte de la gestión de la escuela que agrupó a las docentes de ambos locales en equipos de acuerdo con el grado de enseñanza que tienen a cargo; es decir, se agruparon las docentes de 2 y 3 años en un equipo, las docentes de 4 años, en otro y las de 05 años, en un último equipo, Estos grupos debían trabajar colaborativamente en el proceso de planificación y elaboración curricular de sus grados respectivos.

Equipo de 2 y 3 años: TR, GA, JS, GC y KV.

Equipo de 4 años: PG, AH, KL y ML

Equipo de 5 años: YS, KN, CS y LS

Puede observarse que, individualmente, la mayoría de docentes suelen tener como mínimo 3 vínculos y como máximo 7 vínculos establecidos con sus compañeras; entre las cuales, las personas que tienen menor cantidad de vinculaciones son CS y GS con 3 y 1, respectivamente; mientras que KV e YS tuvieron, cada una, 7 vínculos establecidos dentro del sociograma.

Acerca del tipo de relaciones, cada docente estableció por lo menos 1 relación fuerte o de cooperación con alguna de sus compañeras, la mayoría estableció de 2 a 3 relaciones fuertes o de cooperación y 3 relaciones normales o de colaboración. Las relaciones débiles se observan, reincidentemente, entre los vínculos establecidos por las docentes del local de Santa Fe (color anaranjado), en comparación a los vínculos normales y fuertes que priman en las relaciones de las docentes del local de La Paz (color azul).

A partir de estos datos, se resumen las incidencias de vínculos por cada docente en la siguiente tabla:

Tabla 10*Resumen de incidencias de vínculos*

Nombre	Equipo	Local	N° Vínculos	Relaciones fuertes	Relaciones normales	Relaciones débiles	Relación conflictiva
KV	02-03 años	La Paz	7	3	3	1	0
YS	05 años	La Paz	7	3	2	2	0
PG	04 años	La Paz	6	5	1	0	0
KN	05 años	Santa Fe	6	3	1	2	0
AH	04 años	La Paz	6	3	3	0	0
GA	02-03 años	Santa Fe	6	1	1	4	0
ML	04 años	Santa Fe	6	2	4	0	0
TR	02-03 años	Santa Fe	5	1	2	2	0
JS	02-03 años	La Paz	5	2	3	0	0
LS	05 años	La Paz	5	2	3	0	0
KL	04 años	La Paz	4	2	1	1	0
GC	02-03 años	La Paz	3	2	1	0	0
CS	05 años	Santa Fe	3	1	0	2	0
GS	Coordinación Santa Fe	Santa Fe	1	0	1	0	0

Nota: elaboración propia

A partir de este contexto y resultados, las relaciones fuertes se establecieron en los equipos de trabajo donde se formaron relaciones de cooperación, como es la naturaleza de las relaciones entre las docentes de 4 años: PG, AH, KL y ML. No obstante, la posición formal de PG generó una dinámica de trabajo jerarquizada, en donde esta docente indicaba las tareas y roles que asumieron el resto de docentes.

[PG] quien era la que nos asignaba, nos daba las informaciones generales y se ejecutaba las indicaciones que a ella se le daba. Ella daba la información general y todos los grupos aceptaban, realizaban lo que ella nos estaba indicando. (D2)

Se infiere que el liderazgo de la docente PG influyó para que este equipo estableciera relaciones fuertes (de cooperación), ya que PG fue el nexo que incluyó a la docente

ML dentro del grupo, a pesar de que esta última tuvo un interés e influencia baja y era el único miembro del equipo de un local distinto a diferencia del resto de miembros de su grupo.

Yo trabajé con [PG] y las otras chicas, pero a veces por whatsapp es un poco difícil. (ML)

Por su parte, el grupo de 2 y 3 años conformado por KV, JS, GR, TS y GA no llegó a establecer relaciones de colaboración y cooperación entre todas por igual, ya que se notaron relaciones débiles entre las docentes de la sede La Paz y la sede Santa Fe, a pesar de conformar un mismo equipo. Una de las razones fue que la mayoría eran docentes con menos de un año de trabajo dentro de la institución, por lo cual no conocían previamente a los miembros del equipo que no trabajaran en su sede respectiva. Otro motivo de la conformación exclusiva de relaciones débiles fue que no se generaron espacios específicos de intercambio de información por lo que la comunicación fue un desafío para este grupo.

Somos de diferentes sedes, no había una confianza, no nos conocíamos tampoco de manera así personal. (D3)

La líder visible de este equipo, KV, no logró integrar a sus miembros. KV tuvo la intención de integrar a las docentes del otro local para el proceso, sin embargo, solo generó vínculos fuertes (de cooperación) con sus colegas del mismo local y con otras docentes de otros equipos que estaban en la misma sede.

Nos hemos dividido, hemos tenido contacto, pero no tanto (...) con [GA] y solo hemos tenido relación una vez y con [TR] nada. (KV)

[GA] me contacto porque me comentó que había pedido información con las chicas que estuvo trabajando, pero no le dieron la información adecuada o mejor dicho en el momento en el que ella lo solicitó por eso recurrió a mí también. (LS)

Los vínculos de cooperación entre el equipo de 2 y 3 años son fuertes en los subgrupos que se formaron, pero no existió un nexo ni una integración de todas; por lo que se infiere que el trabajo no fue completado cooperativamente sino distribuido y ensamblado por partes. Finalmente, dentro del grupo conformado por las docentes de 5 años se visualizan relaciones estables de colaboración entre la mayoría de los miembros; a excepción de CS, quien en su mayoría tiene relaciones débiles, lo que

significa que está poco conectada con sus compañeras dentro de la red. Este grupo realiza labores colaborativas desde hace más de un año, por lo cual ya contaban con una dinámica de trabajo en equipo preestablecida que, en este proceso, no llegó a funcionar adecuadamente por la falta de participación de una de las docentes.

No hemos congeniado bien ya siendo profesoras antiguas porque ya hemos trabajado como le repito desde el 2022, juntas, pero nunca hubo un match, nunca llegamos a congeniar como equipo las de 5 años, ni en 4 ni en 5 años (...) yo ya he trabajado con CS, tampoco no es el primer año que yo trabajo directamente con ella, son varios años y siempre con las profesoras con las que hemos estado hemos tenido el mismo detalle con ella. (D1)

Finalmente, dentro del grupo de 5 años no se destacó el liderazgo particular de una persona, sino, fue un trabajo colaborativo entre la mayoría de las docentes de este grupo, a excepción de CS quien formó un vínculo de cooperación únicamente con su compañera de sede KN. Así mismo, CS estableció relaciones débiles, en su mayoría, con las otras docentes del grupo, lo que evidencia su poco involucramiento dentro del proceso.

Al momento debido no lo hice, porque estaba atendiendo otros asuntos y me dediqué muy poco... con miss [YS] no hemos conversado casi nada. (CS)

Este trabajo que hemos realizado ha sido en grupo, entonces por falta de uno o dos todos caemos (...) si no todos participan de la misma manera no presentamos el producto final. (LS)

El sociograma revela que se establecieron vínculos de colaboración y cooperación dentro de la mayoría de los equipos (a excepción del equipo de 3 años que tuvo una subdivisión adicional). Se generaron vinculaciones de colaboración entre las docentes con posiciones de poder estratégicas dentro de la red como es el caso de PG, KV e YS. Asimismo, existen mayor cantidad de conexiones entre las docentes del local de La Paz, quienes llegaron a enlazarse con mayor incidencia, en comparación con las docentes del local de Santa Fe. Estos hallazgos proporcionan una visión integral de las dinámicas relacionales en la red intraorganizacional, subrayando tanto los éxitos como los desafíos que influyeron en la colaboración y cooperación entre las docentes en el proceso de planificación y elaboración curricular.

3.2.2 Tipos de relaciones

De acuerdo con las características de las relaciones desarrolladas se encontraron patrones de relaciones que se repetían agrupándose de la siguiente forma: Los vínculos más fuertes (cooperación) se establecieron entre las docentes que pertenecían a los mismos equipos de trabajo, los vínculos normales (colaborativos) o débiles (conocer), con las docentes de otros grupos de su misma sede y los vínculos débiles y, en muchos casos, sin vínculos, con las docentes de otros grupos que pertenecían al otro local.

Tabla 11

Clasificación de tipos de relaciones

Tipos de relaciones	Entre quienes se da
Relaciones fuertes (cooperativas)	miembros del mismo equipo (ubicados en el mismo local) y líderes de otros equipos.
Relaciones normales (colaboración)	miembros del mismo equipo que pertenecen a otro local y miembros de otros equipos que pertenecen al mismo local.
Relaciones débiles (conocimiento)	miembros de otros equipos que pertenecen a otros locales
Sin relación	miembros de otros equipos (de ambos locales) que no ocuparon cargos de liderazgo y tuvieron baja influencia.

Nota: Obtenido de Rovére (2006)

Las relaciones **fuertes o cooperativas** fueron una constante *entre los miembros del mismo equipo que pertenecían al mismo local y entre los líderes estratégicos de los equipos de trabajo*. Con respecto al primer grupo, la proximidad física benefició las relaciones entre los miembros del mismo equipo al encontrarse en el mismo local por ello los canales de comunicación eran más directos y personales, lo que facilitó su organización.

No obstante, esto no aplicó en el grupo de 5 años, en donde los vínculos fuertes se dieron entre la mayoría de docentes del equipo que eran de ambas sedes. El factor diferencial para este grupo fue que tanto YS y KN (miembros del equipo) contaban con los recursos necesario y eran consideradas como las expertas. YS y KN establecieron una relación más horizontal con las demás docentes del equipo a través de la intermediación de LS, en comparación a lo ocurrido en otros grupos.

Únicamente, CS tuvo una participación mínima dentro del equipo, en consecuencia, se mantuvo aislada de esta dinámica de trabajo.

Al analizar detalladamente cada equipo de trabajo, se evidencia que ninguno logró tener a todos sus integrantes vinculados de manera sólida, y en todos los casos, al menos una docente mantuvo relaciones débiles o colaborativas. Curiosamente, esta situación se repitió con las docentes del local de Santa Fe, en todos los casos, lo cual refuerza que el factor de proximidad fue determinante para generar relaciones fuertes de cooperación dentro de los equipos al interior de una red intraorganizacional.

La proximidad física entre las docentes se convirtió en un obstáculo para la coordinación y la construcción de la planificación curricular en equipos, resultando en el distanciamiento y aislamiento de las docentes del local de Santa Fe. Sin embargo, este problema no fue abordado ni considerado por la gestión, ya que no se crearon espacios ni se asignaron tiempos específicos para asegurar la colaboración entre las docentes en este proceso. Esto condujo a que muchas de las coordinaciones se realizaran únicamente a través de medios como *WhatsApp*. Las docentes de ambos locales no lograron integrarse ni trabajar de manera conjunta en varios de los equipos, generando así relaciones débiles entre miembros del mismo equipo.

Es que hemos trabajado por separado, ha habido preguntas, eso sí ha habido con otras. (ML)

[Ellas] sí hacían su parte, de que trabajan sí trabajan, pero no trabajábamos en equipo... nosotras nos dividíamos el trabajo, en ambas sedes, sede La Paz con sede Santa Fe, hemos estado haciendo la planificación de 3 años comunicándonos más que todo vía Whatssapp. (D3)

Asimismo, el liderazgo de las docentes de cada equipo sumó y diferenció la participación de sus colegas que no pertenecían al mismo local, como es el caso del equipo de 4 años que integra de mejor forma a la docente ML, aunque el grupo esté conformado en su mayoría por docentes del local de La Paz. A diferencia del equipo de 3 años, que no logró consolidar relaciones fuertes entre todas las integrantes y requirió de la intermediación de JS para dividirse el trabajo.

No hemos intercambiado palabras fuertes ni nada, simplemente no nos comunicábamos mucho, la intermediaria era [JS]. (D3)

Las relaciones fuertes entre líderes estratégicos fueron exclusivas entre docentes del local de La Paz, quienes tuvieron una comunicación e intercambio de recursos más fluido que sus compañeras del local de Santa Fe. En este local, no se generaron esta clase de relaciones entre las docentes, sino que primaron las relaciones débiles.

Las **relaciones normales o de colaboración** se dieron entre los miembros del mismo equipo que pertenecían al otro local, situación que se repitió en todos los grupos con algunas diferencias importantes. Este tipo de relaciones también se conformaron entre las docentes de otros equipos que formaban parte de su mismo local.

La proximidad física entre docentes permitió establecer algunas vinculaciones de colaboración entre docentes que no pertenecían al mismo equipo de trabajo, pero a las cuales podían acceder con facilidad para hacer consultas ante la poca claridad del proceso que se tuvo. La mayoría de las relaciones de colaboración surgieron en el local de La Paz, evidenciando así que el intercambio de recursos e información en esta sub red era más fluido, en comparación al otro local en donde se contaba solo con una experta (KN). Esta experta no estableció relaciones cooperativas con otros miembros fuera de su equipo de trabajo, por lo que se obstruyó el acceso a recursos con los que contaban sus colegas de sede y, al mismo tiempo, le restó a ella el poder de influenciar en el proceso.

Las **relaciones débiles o de conocimiento** se hicieron evidentes entre las docentes del local de Santa Fe. Esto denota la falta de organización, liderazgo y preparación para el proceso, así como la escasa vinculación previa entre docentes de ambos locales. Además, se destacó la ausencia de un liderazgo que pudiera proporcionar los recursos necesarios a los miembros de esa sede.

En el equipo de 3 años, se identificaron relaciones débiles que indican un trabajo aislado y revelan la incapacidad de generar lazos entre todos los miembros. En consecuencia, el equipo se dividió en dos subgrupos. Esto contrasta con la dinámica de los otros equipos que lograron establecer conexiones entre sus participantes, aunque en diferentes niveles. Este grupo específico tiene el mayor porcentaje de

docentes con menos tiempo de trabajo en la Institución, lo que se traduce en la carencia de relaciones previas establecidas antes de este proceso, en oposición con los otros equipos. Asimismo, se subraya que el local de La Paz, con una mayor cantidad de personas con una trayectoria más extensa en la Institución, exhibe una organización más sólida en comparación con el personal del local de Santa Fe.

En resumen, la proximidad física, el liderazgo y la organización fueron factores determinantes en la calidad de las relaciones y la colaboración dentro de la red intraorganizacional. La falta de atención a estos aspectos afectó el proceso de la planificación curricular, y el trabajo colaborativo dentro de la red intraorganizacional, especialmente en el local de Santa Fe. Por lo tanto, es de suma importancia considerar estos elementos en futuros esfuerzos de la gestión por generar un trabajo colaborativo entre todas las docentes que conforman esta red.

3.2.3. Centralidad de grado

Existen docentes con una alta centralidad en la red que es el nivel en que una docente está conectada con otros miembros de la red (Hanneman, 2005); es decir tiene una mayor cantidad de vínculos establecidos con otros sujetos dentro de la red; ya sea porque se vincularon cooperativamente con miembros de su equipo o porque generaron vínculos colaborativos con otras colegas, ampliando así su rango de influencia dentro del proceso y los recursos con los que contaban que son las docentes PG, YS y KN.

Las docentes, cuyas posiciones de poder son superiores a las posiciones de las demás, fueron consideradas como referentes (debido a su conocimiento, recursos y personalidad); por ello, sus colegas acudieron a ellas en calidad de *expertas* para aclarar las dudas que tenían sobre el proceso. De esta manera, estas expertas generaron una mayor cantidad de vínculos dentro de la red y por ende una centralidad de grado mayor. Tener un grado de centralidad alto dentro de la red ofrece una serie de ventajas como el acceso a una amplia gama de información y recursos a través de sus conexiones directas en la red (Wasserman & Faust, 1994), así como la capacidad de influir en la transmisión de la información y coordinación de actividades dentro de la red (Jackson, 2008).

KN es la docente con el mayor grado de centralidad en el local de Santa Fe; no obstante, a comparación de PG y YS, estableció vínculos fuertes únicamente con miembros de su equipo, lo que limitó significativamente su influencia en el proceso, a pesar de ser ampliamente reconocida como experta por las docentes de ambos locales.

Yo le pregunté si es que ella [KN] había realizado las sesiones cuando yo lo estaba haciendo, pero todavía no lo hacía. (GA)

Tú has hablado con todo el mundo [refiriéndose a KN]. (ML)

A pesar de haber sido consultada por algunas de sus colegas, no se establecieron vínculos de cooperación alrededor de KN, debido al escaso acompañamiento que mostró hacia las docentes de su local que se contactaron con ella en su debido momento. Las docentes que se acercaron a KN no obtuvieron ningún recurso en sus intercambios. Esto devino en una centralidad baja en comparación a su símil YS (en cuanto a recursos y conocimientos) en el otro local. Como consecuencia se constituyeron relaciones débiles con sus colegas de sede e inexistentes con las docentes de otros equipos de la sede de La Paz.

YS y PG se configuran como las docentes centrales de la red debido tanto a la cantidad de relaciones establecidas, como a la calidad de estas. Ambas establecieron una relación colaborativa con KV en una dinámica de tutoría y acompañamiento; asimismo, generaron entre ellas una relación de alta cooperación y comunicación que se transformó en un conjunto de acción dentro de toda la red, posicionándolas como líderes para este proceso.

Tanto PG como YS obtenían información sobre cómo se desarrollaban las relaciones y los conflictos ocurridos en los otros grupos, a través de las relaciones que mantenían con KV y por su propio intercambio de experiencias. De este modo, para esta red, aumentó su capital social y, por ende, su poder. No obstante, la posición formal de PG —por ser la coordinadora— genera una diferencia en cuanto a la dirección de sus relaciones. Por ejemplo, dentro del grupo de 4 años, su relación con las demás fue más vertical: ella marcaba el ritmo de trabajo de todo el grupo y, también, podía hacer uso de esta posición para resolver conflictos que se suscitaban entre los grupos.

Con la que me comunicaba más era con miss Paola (...) le manifestaba también mi incomodidad para que también le hagan llegar a las demás

docentes el problema que estaba teniendo con ellas y fue así como también ya a raíz de eso las cosas fueron mejorando, la comunicación. (D3)

Por su parte YS, como líder informal dentro de la red, concentró relaciones más horizontales y de apoyo con el resto de colegas, que estaban fuera de su equipo de trabajo. YS era solicitada por sus compañeras de ambas sedes cuando se presentaba alguna diferencia con PG, pero, también, por el grado de confianza que tenía con varias de sus colegas.

Las coordinadoras eran PG y LS pero para buscar soluciones cuando Paola necesitaba apoyo era yo quien la apoyaba, también en cosas del colegio también entonces yo siento que las chicas se acercaban a mí por eso (...) de repente no encontraban una solución con Paola y venían a mí (D1)

Asimismo, sus comentarios, opiniones y decisiones tuvieron un mayor impacto en el resto de la red debido a la amplitud de las conexiones que tenían. Estos vínculos mantenían relaciones estratégicas con varias docentes de ambos locales, lo cual permitió a YS conectarse en relaciones colaborativas con las docentes de ambas sedes.

3.2.4 Cercanía a actores claves

Para entender la importancia que la cercanía a actores claves fue para este contexto, es necesario analizar el caso de KV. Ella, inicialmente, carecía del conocimiento, información y la pericia para realizar la planificación curricular por competencias. Sin embargo, a partir de la relación de aprendizaje que estableció con PG y YS, adquirió los recursos necesarios para llevar a cabo el proceso y liderar a su grupo. Es así que, luego de obtener de primera mano la información requerida, distribuyó los recursos con sus compañeras de equipo. Su alto grado de centralidad se basa en los recursos que pudo alcanzar a través de sus relaciones con las docentes que tenían una alta centralidad en la red.

Los actores claves dentro de esta red fueron aquellas docentes que contaban con los recursos y la información para realizar la planificación curricular, así como las docentes que estaban interesadas en compartir estos recursos con el resto de las compañeras. En ese sentido, podemos identificar claramente a PG y YS como actores clave y, por ende, la cercanía a ambas confirió una posición ventajosa a KV, en comparación a su símil GA en el local de Santa Fe. GA no llegó a vincularse

cooperativamente con PG ni ninguna otra de las docentes que podían brindarle los recursos necesarios. Por ello, KV y GA, a pesar de ser símiles, no conformaron los mismos tipos de relaciones con sus colegas ni obtuvieron la misma posición de poder.

3.2.5 Capacidad de intermediación

Entendida como la medida en que un sujeto o nodo en una red actúa como intermediario entre otros sujetos en la red, le da a un sujeto la posibilidad de controlar el flujo de información y recursos en diversas partes de la red posicionándose de forma ventajosa en la estructura (Borgatti y Everett, 1999). Debido a los pocos vínculos entre las docentes del local de Santa Fe, estas se mantuvieron principalmente dentro de sus respectivos equipos de trabajo; por lo cual el acceso a docentes más aisladas se logró a través de aquellas con un alto grado de intermediación. YS se destaca como la docente con mayor capacidad de intermediación, gracias a su relación de cooperación con KN Y PG, quienes poseían la mayor cantidad de recursos al inicio del proceso.

Además, YS estableció vínculos colaborativos y débiles con docentes de los equipos de 3 años de ambas sedes, lo que le permitió conectar indirectamente con miembros de todos los grupos de trabajo. Estos lazos débiles son más valiosos ya que permiten adquirir información nueva y recursos de actores periféricos que se encuentran en otros grupos o círculos sociales (Granovetter, 1973) aumentando así los recursos con los cuales pueden contar los sujetos. Esta posición estratégica no fue compartida por sus compañeras, a pesar de tener una alta posición de poder en el contexto.

A través de YS, se abren caminos más directos para llegar a docentes aisladas, como CS, GA y TR del local de Santa Fe, y también para establecer relaciones directas con docentes de su mismo local. La naturaleza de la relación que mantuvieron otras docentes con ella representa una ventaja estratégica para acceder a otros miembros de la red intraorganizacional de manera indirecta.

El análisis de la centralidad de grado reveló la presencia de docentes con una alta concentración de vínculos dentro de la red, siendo consideradas como referentes debido a su conocimiento, a los recursos con los que contaban, su posición formal y personalidad siendo buscadas por sus colegas para aclarar dudas y generar vínculos

colaborativos fuera de los grupos asignados. Destacan como actores centrales dos docentes quienes en adición establecieron relaciones cooperativas entre ellas y de liderazgo hacia el resto de las docentes dentro de la red. Finalmente, la capacidad de intermediación que brindó YS para conectar a docentes más aisladas le proporcionó una ventaja estratégica en la red intraorganizacional a pesar de no tener un cargo formal.

3.3 Características de la red Intraorganizacional de docentes

Las características estructurales de las redes de docentes son importantes porque proporcionan información crucial sobre el modo en que se organizan las interacciones sociales dentro de un grupo. Para Hanneman (2005), las características estructurales de una red influyen en varios aspectos tales como *el capital social* (información y recursos al cual pueden acceder los individuos), *el flujo de información*, *la influencia* y *el poder* (de acuerdo con la centralidad de ciertos individuos), así como *la colaboración* (efectiva) entre los individuos que conforman la red. Las características de la red abarcan su tipo, tamaño, densidad y los conjuntos de acción que se visibilizan dentro de ella.

3.3.1 Características generales de la red

Como se explicó anteriormente, la dirección de la Institución agrupó a las docentes de nivel Inicial de ambas sedes en tres equipos de trabajo, lo que ocasionó que el total de las 14 docentes se dividieran de la siguiente forma:

Equipo 1: docentes de 05 años

Equipo 2: docentes de 04 años

Equipo 3: docentes de 03 y 02 años

Ello generó entonces que estos pequeños equipos de trabajo funcionaran como pequeñas redes sociales cerradas (Scott, 2017), caracterizadas por desarrollar la mayor parte de su actividad dentro del grupo y establecer vínculos relativamente débiles fuera de este. Estas pequeñas redes en conjunto forman parte de la gran red intraorganizacional de la Institución Educativa (visualizada en la matriz 3) del nivel Inicial para el proceso de planificación y elaboración curricular.

Esta red intraorganizacional cuenta con 14 nodos o actores interconectados unos a otros de acuerdo con los niveles o vínculos generados durante este proceso. Dichos vínculos se han contabilizado de la siguiente manera: 9 vínculos débiles o de conocimiento, 13 vínculos de colaboración y 14 vínculos fuertes o cooperativos. En total suman 36 conexiones establecidas de las posibles 91 que, de acuerdo con la cantidad de nodos, pudieron haber llegado a establecerse. Es decir, solo se consolidó el 39% del total de posibles vínculos, ello equivale a la densidad de la red intraorganizacional.

De acuerdo con la cantidad de los actores involucrados (que fueron 14 en total), el tamaño de esta red es limitado. Ello permitió a todas las docentes conocer, por lo menos, quiénes conformaron parte de la red; a pesar de no haber establecido vínculos directos con todos. Además, los vínculos en esta red son simétricos, es decir, se dan en ambas direcciones, aunque se contabilizan como un único vínculo para este estudio.

Otra característica importante de la red es la centralidad de grado, que mide el nivel en que una docente está conectada con otros miembros de la red (Hanneman, 2005). En este caso, se encontró que cada docente estableció de 3 a 5 vínculos, principalmente con los miembros de su equipo y con algunas docentes de otros equipos. No obstante, hubo docentes con un nivel de centralidad más “alto” (mayor cantidad de lazos directos con otros) que establecieron hasta 7 vínculos, llegando así a tener una centralidad más alta dentro de la red. Para Scott (2017), los sujetos con un alto grado de centralidad están más conectados dentro de la red y esto, en la práctica, les confiere ventajas frente a otros sujetos por el acceso a la información y recursos, a los cuales pueden acceder a través de estas conexiones directas. Asimismo, son apreciados como socios deseables para la colaboración y cooperación en proyectos y actividades dentro de la red (Granovetter, 1973), ya que son más visibles y reconocidos debido a su participación activa en actividades claves (Scott, 2017).

La red muestra también que no existe una conectividad entre todos los nodos, ya que no se identifica a ninguna docente que haya podido conectarse con el total de sus colegas. Sin embargo, se visibiliza que YS y PG tienen una centralidad alta dentro de

la red al haber establecido vínculos fuertes con KV, quien era la docente más influyente dentro del equipo de 2 y 3 años. Ello, sumado a su relación de cooperación alta entre ambas, generó que su centralidad sea alta.

3.3.2 Tipo de red

La red de docentes de la Institución Educativa es del tipo intraorganizacional, entendida como un sistema de relaciones que se forma dentro de los límites de una organización y que son utilizadas generalmente para mejorar la comunicación, la coordinación y la eficacia organizativa (Scott, 2000). Esta red general presenta una densidad (cantidad de vínculos) media/baja que indica la poca conectividad entre todas las docentes de ambas sedes fuera de los equipos de trabajo.

Asimismo, la red estaba conformada por docentes del nivel Inicial ya que se ciñe al contexto de planificación y elaboración curricular, por lo cual el acceso o conexión de otros actores como auxiliares o docentes de otro nivel fue difícil. Ello determinó su clasificación como una red limitada en cuanto a la cantidad de sujetos que forman parte de ella.

3.3.3 Tamaño de la red

Para Hanneman y Riddle (2014), el tamaño de una red se define por la cantidad de actores o nodos que la conforman. Asimismo, el tamaño de una red puede afectar la densidad y conectividad de la red (Borgatti, 2003), ya que en redes más grandes hay más nodos potenciales y, en consecuencia, múltiples caminos de comunicación entre cualquier par de nodos a diferencia de redes pequeñas, que tienen menores posibilidades de caminos para acceder a recursos o información.

El tamaño de esta red es reducido debido al número limitado de personas que la componen, siendo un total de 14 participantes durante este proceso. Esta dimensión específica establece límites y alcances bien definidos, posibilitando que todos los integrantes se conozcan entre sí o, al menos, sepan quiénes forman parte de esta red, a pesar de trabajar en ubicaciones separadas. Sin embargo, el tamaño de esta red limita o reduce la cantidad de caminos de comunicación; por lo tanto, los recursos pueden ser alcanzados solo por unos pocos.

Por otro lado, la naturaleza pequeña de la red facilita la identificación de las docentes que han concentrado una mayor cantidad de vínculos y recursos compartidos durante el proceso, porque estos pueden contabilizarse directamente sin la necesidad de usar un software adicional.

Asimismo, el tamaño reducido de la red ha propiciado que exista una centralización de información y recursos en algunas docentes—en función de sus recursos y habilidades individuales, así como de los vínculos cooperativos y colaborativos a los que pueden acceder individualmente, – debido a la cantidad limitada de caminos que se han generado.

3.3.4 Densidad de la red

La densidad es definida como la proporción de pares de nodos en la red que están conectados (Borgatti y Everett, 1999); es decir, el número de vínculos totales dentro de la red. A causa de la agrupación de las docentes en equipos pequeños de trabajo impuestos por la dirección, se generaron vínculos, en su mayoría, únicamente entre las docentes que formaban parte de un mismo grupo y, en mayor grado, entre aquellas compañeras que pertenecían a la misma sede. Esto generó como consecuencia que la red tenga una densidad baja; en otras palabras, se construyó una red con pocas conexiones establecidas en relación con el número total de posibles conexiones entre todas en la red. Se establecieron así pequeñas redes cerradas de trabajo cooperativo. Aunque, en algunos casos, sus integrantes no trabajaron en conjunto; sino que se repartieron la tarea y cada una trabajó individualmente la parte que le fue asignada.

Esta baja densidad también da indicios del valor alto de la información que circula hacia todos los actores de forma no equitativa y, por ende, se convierte en un recurso valioso para quien pueda acceder a él, determinando de esa forma su influencia dentro de la red. Asimismo, la velocidad de circulación de la información dentro de redes con baja densidad es más lenta, en comparación con redes altamente conectadas donde los actores intercambian mayor cantidad de información o recursos de forma directa.

En esta red, los docentes más aislados necesitan recorrer caminos más largos de intermediación con otros docentes para acceder a los recursos. La distancia geodésica que debe recorrer, por ejemplo, la docente KL para influenciar o acceder a los recursos de CS, es considerable. KL necesita de una alta intermediación de por lo menos 3 personas para alcanzarla, dado que no ha formado vínculos directos y que sus pocos vínculos no están conectados directamente.

Para Hanneman (2005), la densidad de una red puede evidenciar el capital social de los individuos (de acuerdo con las características de los recursos que son valiosos para la red), así como, también, las restricciones sociales que cada uno tiene. En este caso, el capital social de las docentes fue el conocimiento, la información y los recursos para la planificación curricular por competencias. Ello posicionó como influyentes a las docentes que contaban con estas capacidades dentro del proceso y, al mismo tiempo, aisló a aquellas que no contaban con ninguno de ellos.

En resumen, las características estructurales de la red como lo son el tamaño, la densidad y la centralidad de algunos actores reafirman la posición de poder de las docentes que tenían tanto la información esencial del proceso, así como los recursos para poder llevarlo a cabo; diferenciando, de esa forma, sus posiciones dentro de la red y, por ende, su alcance y capital social que representaban.

3.3.5 Conjuntos de acción

Los conjuntos de acción son agrupaciones arbitrarias que se gestan para cumplir una acción u objetivo específico (Rodríguez-Villasante, 2006), se formaron entre docentes que trabajaban dentro de la misma sede con el fin de cumplir con los objetivos dados por la Institución para la planificación y elaboración curricular.

El primer conjunto de acción que emerge es el conformado por PG y YS al iniciar este proceso, ya que ambas, al igual que KN, tuvieron la misma responsabilidad de generar los primeros formatos. Las dos trabajaron cooperativamente durante la primera parte del proceso, actividad que fue apreciada por el resto de docentes, a pesar de que esta no fue una indicación dada por la gestión. PG y YS convinieron en trabajar como equipo por su buena relación laboral y por su relación de amistad, lo cual las benefició en el cumplimiento de sus tareas en esta primera parte del proceso.

A partir del factor de cercanía, se generaron otros conjuntos de acción que se enfocaron en compartir recursos y hacer consultas en ambas sedes. El contexto de poca información que marcó todo el proceso impulsó a que las docentes, en muchos casos, buscaran ayuda fuera de sus equipos con otras colegas para poder elaborar las programaciones, lo que propició la interacción y el constante intercambio de recursos.

El conjunto de acción del local de La Paz se gestionó como una red de apoyo, este estuvo conformado por las docentes: KV, YS, KL, AH, JS y LS, quienes compartieron información y realizaron consultas en diferentes momentos del proceso para poder complementar la información que les era solicitada dentro de sus respectivos grupos. Las relaciones predominantes dentro de este subgrupo, además del intercambio de recursos, fueron de consultas o ayudas centralizadas hacia las docentes consideradas como expertas o con más información acerca del proceso.

Con quien intercambié o mejor dicho me consultó fue [GA] y con [KV] también, me preguntaron a mí. (YS)

A ella le aclararon más las cosas y al momento en que ella hizo todo el armazón, ya nos informaron: mira esto es así (...). (JS)

Yo de ellas dos pedí bastante información [refiriéndose a PG y YS]. (KV)

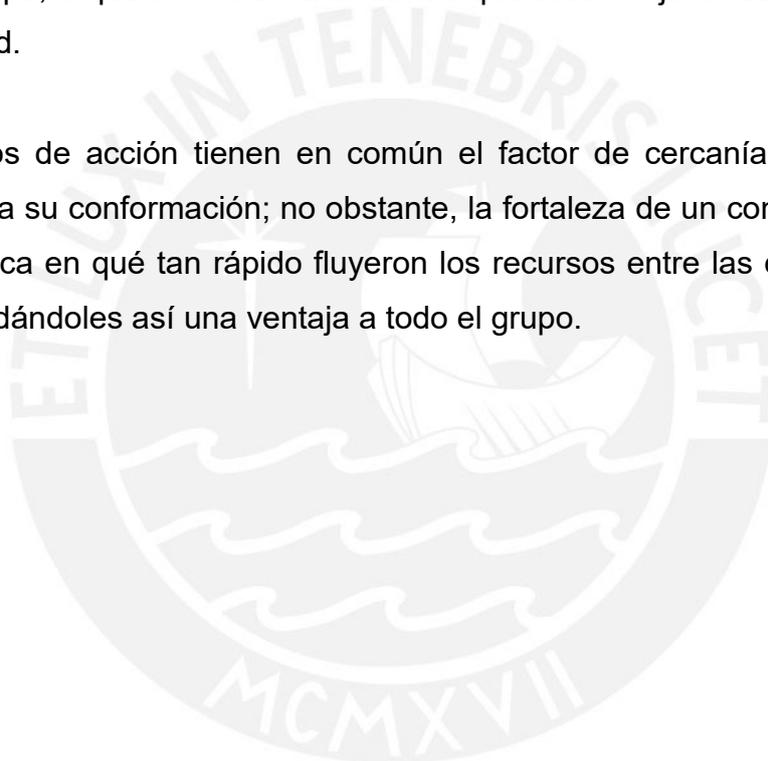
Asimismo, dentro del local de Santa Fe emergió otro conjunto de acción entre las docentes KN, ML, GA y TR, el cual a pesar de haber trabajado en el mismo espacio construyeron relaciones débiles con las docentes de otros equipos de trabajo que eran de su misma sede.

Hice unas preguntas con [TR], también preguntas con [GA], con [KN] yo le he hecho preguntas. (ML)

A raíz de que comenzamos con la planificación, tal vez ahí más que todo a la miss de 04 añitos, [ML] y la miss que estaba de apoyo conmigo [TR], nos agrupábamos a la hora de salida y por ahí intercambiábamos ideas si es que ella no sabía algo yo le decía en ese entonces. Así nos ayudábamos entre todas. (D3)

La diferencia de los niveles de relaciones entre las docentes de ambos locales se explica por la rapidez y la directividad en el intercambio de recursos entre las docentes del local de La Paz, en comparación con el local de Santa Fe. En este último, KN, en su calidad de experta no logró establecer colaboraciones significativas con otros miembros fuera de su núcleo, conformado por docentes de 5 años. Este hecho resultó en que los recursos tuvieran que seguir rutas más extensas a través de las docentes de la otra sede, como fue el caso del equipo de 3 años, que inicialmente se encontraba desorientado. La información compartida por esta docente se limitó al ámbito de su equipo nuclear y no generó una mayor cantidad de relaciones de cooperación más allá de este grupo, lo que devino en la influencia que cada conjunto de acción significó dentro de la red.

Estos conjuntos de acción tienen en común el factor de cercanía como principal motivación para su conformación; no obstante, la fortaleza de un conjunto de acción sobre otro radica en qué tan rápido fluyeron los recursos entre las docentes que lo conformaban, dándoles así una ventaja a todo el grupo.



CONCLUSIONES

Luego de haber analizado las relaciones de poder dentro del contexto de una red intraorganizacional, se puede concluir:

- I. El enfoque y metodología del análisis de redes sociales ha brindado una serie de pasos y herramientas para recabar evidencias y comprender mejor las relaciones de poder que se gestan dentro de una institución educativa. Esto ha permitido (i) conocer las relaciones entre las docentes dentro de un contexto específico, (ii) involucrar participativamente a las docentes como sujetos activos dentro del estudio, e (iii) identificar los conjuntos de acción que se gestaron dentro de la red.
- II. Mediante el análisis de las posiciones de poder, a partir de los niveles de interés e influencia de cada docente dentro de la red intraorganizacional, se ha identificado a los agentes claves e influyentes para el contexto particular de la planificación y elaboración curricular. Al observar las características compartidas por los actores claves o centrales, se llega a la conclusión de que: (i) aquellos que poseen un dominio superior de la planificación curricular basada en competencias son más influyentes en la red y tienen posiciones estratégicas dentro de la misma, ya que este conocimiento es altamente valorado, y(ii) la construcción de esta competencia puede lograrse a través de recursos obtenidos mediante vínculos con estas docentes en roles estratégicos.
- III. Las posiciones estratégicas de poder de las docentes se establecieron considerando (i) el entorno contextual, determinado por la gestión de la Institución educativa, el tipo de información compartida y el tiempo disponible para realizar tareas (ii) sus capacidades y recursos disponibles, (iii) sus roles formales dentro de la Institución; y (iv) las conexiones con las que contaban para acceder tanto a la información como a los recursos requeridos.
- IV. Las relaciones construidas dentro de esta red intraorganizacional fueron en su mayoría de cooperación y colaboración en los equipos de trabajo asignados y

débiles o inexistentes con docentes de otros grupos de trabajo que eran de diferente sede. La densidad de las relaciones de algunas docentes ha evidenciado su alto grado de influencia sobre toda la red al conectarse estratégicamente con docentes claves que permitieron adquirir recursos y así ampliar su poder.

- V. La naturaleza de las relaciones entre docentes fue de intercambio continuo de recursos y de tutoría, que llegaron a funcionar cooperativamente en algunos de los equipos de trabajo y terminaron aislando a las docentes que no contaban con los recursos necesarios para influir en el proceso, ya que no tenían acceso a aquellas que contaban con ellos o no mostraron un interés dentro del proceso. La naturaleza de estas relaciones era de influencia directa e indirecta entre las docentes al interior de los equipos de trabajo asignados y dentro de la red general para el proceso de planificación y elaboración curricular.
- VI. Las características generales de esta red pequeña han servido para (i) analizar la conectividad general de todo el grupo, (ii) identificar en el macro la densidad de las relaciones y lo que representa esto para toda la red, e (iii) identificar a los conjuntos de acción y sus características. Es por ello que su análisis ha permitido integrar en la investigación herramientas de análisis cualitativo de redes sociales, permitiendo así una mayor profundización en la naturaleza de las relaciones que se construyeron.
- VII. La estructura de la red ha revelado quiénes ocupan posiciones centrales y periféricas en términos de poder. Aquellas docentes centrales; es decir, con múltiples conexiones dentro y fuera de sus equipos de trabajo, tuvieron una mayor influencia y control sobre la información y los recursos, mientras aquellas docentes periféricas; es decir, con menor cantidad de conexiones estuvieron menos involucradas en los procesos de toma de decisiones.
- VIII. Los grupos de trabajo creados por la gestión permitieron generar vínculos de coordinación y colaboración entre docentes de ambas sedes que en otros contextos no se hubieran relacionado y; por ende, no podría haberse construido una red intraorganizacional de la Institución, la cual dista mucho de

ser altamente equitativa y distribuida, pero que en términos de gestión fue la semilla para enlazar a las docentes de ambas sedes. Asimismo, el intercambio de recursos e información fue fundamental para movilizar a las docentes hacia un objetivo común que era la planificación y elaboración curricular gestándose en el proceso pequeños conjuntos de acción entre docentes. En muchos casos, las docentes demostraron una alta adaptabilidad para superar diversos obstáculos propios del proceso.

- IX. La identificación de conjuntos de acción dentro de la red, desempeñaron un papel crucial en la efectividad organizacional. Estos conjuntos representan alianzas entre docentes que comparten intereses y objetivos comunes, y su impacto se extiende más allá de las interacciones individuales para influir en la agenda y las decisiones institucionales. Estos conjuntos pueden ejercer una presión colectiva sobre toda la red, lo que puede impulsar cambios significativos en las políticas educativas.
- X. El entendimiento de la estructura y dinámica de esta red es esencial para promover una distribución más equitativa del poder dentro de la institución y para mejorar la gestión educativa en su conjunto. Los resultados sugieren la importancia de integrar el análisis de redes sociales como una herramienta clave en los procesos evaluativos de la gestión educativa, ya que nos permite entender de manera más profunda cómo se entrelazan las relaciones entre docentes y cómo esto afecta los procesos educativos. Esta comprensión más profunda proporciona la información necesaria para diseñar estrategias más efectivas que mejoren la colaboración y el desempeño en el ámbito educativo.
- XI. El ARS como parte de la metodología de análisis integral generó en el equipo de docentes un impacto positivo dentro de las dinámicas de trabajo colaborativo y comunicación entre las docentes, permitiéndoles comprender y abordar de forma más empática las complejas interacciones sociales que ocurren dentro de su Institución. Sin embargo, es crucial reconocer las limitaciones temporales que enfrentamos en este estudio. Lamentablemente, debido a restricciones de tiempo, no se pudo realizar otro taller grupal para comparar las posiciones de poder una vez finalizado el año escolar. Esta

omisión representa una oportunidad perdida para monitorear y comprender completamente el impacto a largo plazo de las dinámicas dentro de la red de docentes.

- XII. La aplicación del análisis de redes sociales en esta institución educativa ha revelado una nueva perspectiva sobre las relaciones de poder entre docentes en el entorno escolar. Los hallazgos muestran que las conexiones entre docentes fueron fundamentales para influir en los procesos de planificación y elaboración curricular dentro de toda la red intraorganizacional. La capacidad de acceder a recursos o información privilegiada, a través de sus vínculos, permitió a las docentes influir en la manera en que se compartía y utilizaba esta información, lo que tuvo un impacto directo en el comportamiento de los equipos de trabajo y, por ende, en toda la red.



RECOMENDACIONES

Una vez finalizada la presente investigación, se considera importante plantear algunas recomendaciones en dos ámbitos: hacia la Institución educativa y hacia futuras investigaciones que apliquen el análisis de redes en el ámbito educativo.

Para la Institución educativa:

- I. Se recomienda a la gestión educativa de la Institución establecer un plan estructurado y ordenado de trabajo para las docentes, fomentando la colaboración entre ellas. Esto puede lograrse mediante la organización de reuniones regulares donde las docentes puedan intercambiar ideas, compartir prácticas y trabajar en más proyectos colaborativos. Asimismo, se podría implementar un programa de mentoría entre docentes (de ambas sedes), con énfasis en emparejar a docentes más experimentadas o familiarizadas con la planificación curricular basada en competencias, con aquellas que necesitan apoyo adicional en este aspecto.
- II. Es importante que la gestión educativa se asegure que todas sus docentes sean escuchadas y que haya una participación equitativa en las redes de trabajo colaborativo entre las docentes de ambas sedes. Se requiere tomar medidas en la mejora de la comunicación institucional (interna y específicamente hacia sus colaboradores) para mejorar la participación activa de sus docentes, independientemente de su antigüedad o experiencia.
- III. La gestión educativa puede facilitar el intercambio de recursos y conocimientos entre las docentes, proporcionando plataformas y herramientas adecuadas para compartir materiales educativos, lecciones, ideas y experiencias. Esto puede basarse en los canales actuales con los que cuentan, pero deben ampliarse y formalizarse para que puedan ser efectivos. Esto puede fortalecer las redes de trabajo colaborativo y enriquecer la práctica pedagógica de las docentes.
- IV. Se sugiere que la gestión evalúe periódicamente el plan de trabajo establecido para las docentes, identificando áreas de mejora y realizando

ajustes según sea necesario. Esto garantizará que la red de trabajo colaborativo entre todas las docentes de ambas sedes se fortalezca y pueda ser aprovechado por todos los involucrados.

V. Se recomienda que antes de implementar algún cambio importante que vaya a impactar directamente en el trabajo docentes, la gestión realice una planificación del proceso para poder monitorear su desarrollo, detectar posibles amenazas y ser más efectivos en su implementación.

VI. Se recomienda a la gestión de la Institución Educativa seguir utilizando herramientas de análisis de redes sociales para comprender mejor las dinámicas de poder y las relaciones entre docentes; reconocer sus patrones y tendencias que puedan influir en la dinámica escolar, así como detectar problemas y necesidades de los equipos de trabajo para así optimizar la colaboración y eficacia de los miembros de la Institución Educativa.

Para investigaciones que apliquen el análisis de redes en educación:

VII. En primer lugar, el análisis de redes sociales es una metodología que emplea herramientas gráficas para facilitar el análisis de las relaciones de un grupo complejo; sin embargo, su potencial se revela cuando se complementa con un análisis profundo de los discursos de los sujetos estudiados. Por lo tanto, es recomendable integrarlo con otros instrumentos que validen los hallazgos obtenidos. En esta investigación, se combinaron estrategias que utilizan recursos y metodologías sociométricas, como el test sociométrico y la construcción de sociogramas mediante talleres participativos complementándose con entrevistas semiestructuradas, permitiendo realizar un análisis más riguroso que refleje la complejidad de la realidad estudiada.

VIII. Los sociogramas como herramientas de análisis altamente visuales y, por ende, muy útiles y prácticas para evidenciar las relaciones existentes dentro de una red de manera general; no obstante, es importante recordar que representa una radiografía temporal, es decir, muestra las relaciones en un momento y contexto específicos. Dado que la realidad es en sí misma es compleja, ya que esta cambia y se adapta constantemente, se recomienda

realizar un análisis posterior para comparar la continuidad de las relaciones identificadas y los cambios que hayan surgido. Este contraste permitirá indagar sobre las razones detrás de dichos cambios o continuidades.

- IX. Se sugiere la aplicación de herramientas participativas en los estudios de redes en educación debido al gran impacto que tienen tanto para la investigación como en los sujetos de estudio. La participación activa fomenta el pensamiento crítico de los propios sujetos sobre su realidad, genera discusiones que enriquecen el análisis posterior y afecta la construcción misma de la red. Se recomienda analizar tanto los productos obtenidos por los participantes (como el sociograma en esta investigación) como el análisis del proceso por parte de los participantes: cómo se ubican a sí mismos y al resto de sus compañeros, cómo se llegan a acuerdos sobre sus posiciones dentro de la red y qué problemas se presentaron durante el proceso. Estas acciones evidencian la dinámica de toda la red.
- X. Se recomienda renovar enfoques investigación en el ámbito educativo adoptando enfoques interdisciplinarios que incorporen metodologías como el uso de análisis de redes sociales y la exploración de herramientas participativas de los sujetos de estudio. Estos enfoques permiten comprender la naturaleza de las relaciones que se construyen dentro de la escuela de una manera más amplia y profunda; es por ello que la adopción de una perspectiva interdisciplinaria no solo enriquecerá nuestra comprensión de las dinámicas sociales en el entorno escolar, sino que también proporcionará una base sólida para la innovación en la gestión educativa. Entre las ventajas de aplicar enfoques interdisciplinarios se incluyen la integración de diversos conocimientos, la posibilidad de abordar problemas complejos desde múltiples perspectivas y el fomento de la colaboración entre diferentes disciplinas, lo que puede conducir a soluciones más completas, críticas y efectivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abravanel, L. G., Rossoni, L., y Machado-Da-Silva, C. L. (2011). Condicionantes estruturais dos relacionamentos intraorganizacionais: uma análise da influência sobre relações de comunicação e decisão. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 12(1), 139-168. <https://www.scielo.br/j/ram/a/TNNBwmVdW4D4NcTCKnnWL5h/?lang=pt>
- Aguilar-Gallegos, N., Martínez-González, E. G. y Aguilar-Ávila, J. (2017). Análisis de redes sociales: Conceptos clave y cálculo de indicadores. *Serie: Metodologías y herramientas para la investigación*, 5. Universidad Autónoma Chapingo. <https://www.redinnovagro.in/pdfs/indicadores.pdf>
- Aguirre, J. L. (2011). Introducción al Análisis de redes sociales. *Documentos de Trabajo*, 82. <https://www.ciepp.org.ar/images/ciepp/docstrabajo/doc%2082.pdf>
- Alberich, T., (2008). IAP, Redes y mapas sociales: desde la investigación a la intervención social. *Portularia*, 8(1), 131-151. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=161017350008>
- Álvarez-Díaz, M., Gallego-Acedo, C., Fernández-Alonso, R., Muñiz, J. y Fonseca-Pedrero, E. (2022). Análisis de redes: una alternativa a los enfoques clásicos de evaluación de los sistemas educativos. *Psicología Educativa*, 28(2), 165-173. <https://doi.org/10.5093/psed2021a16>
- Andretich, G. (2007). Las relaciones de poder en la escuela: consideraciones para el abordaje en investigaciones. *Políticas Educativas – PolEd*, 1(1), 141-155. <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/18259>
- Balcazar, F. (2003) Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, 7-8(4), 59-77. <https://redalyc.org/pdf/184/18400804.pdf>
- Batallán, G. (2004). El poder y la construcción de la identidad laboral de los docentes de infancia: Limitaciones de la teoría para pensar la transformación escolar. *Cuadernos de antropología social*, (19), 63-81. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2004000100005&lng=esytlng=es.
- Begoña, M. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. En Abalde Paz, E. y Muñoz Cantero, J. M. (coord.), *Metodología educativa I. Jornadas de Metodología de Investigación Educativa* (pp. 101-116). Universidade da Coruña. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/8533>
- Bello Villablanca, J. y López-Yáñez, J. (2022). Distribución del liderazgo y éxito escolar: análisis de redes sociales en escuelas chilenas. *REICE. Ibero-American Journal on Quality, Effectiveness & Change in Education/REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(4), 5-29.
- Bernal, A. y Martín, J. (2001). La dialéctica saber-poder en Michel Foucault: un instrumento de reflexión crítica sobre la escuela. *Aula Abierta*, 77, 99-110. <http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=008200430747>.
- Besserer, A. (2015). *¿Qué es el poder?: un análisis del concepto de poder en las obras de Thomas Hobbes, Max Weber, Hannah Arendt y Michel Foucault*. [Tesis de Licenciatura,

Centro de estudios Internacionales El Colegio de México].
<https://repositorio.colmex.mx/concern/theses/0v838090h?locale=es>

- Blase, J. (2002). Micropolítica del cambio. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6. Recuperado el 13 de enero de 2007 de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART2.pdf>
- Bolívar, A., López J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60. <https://www.researchgate.net/publication/261799041>
- Borgatti, S. y Everett M. (1999). The centrality of groups and classes. *The Journal of mathematical sociology*. 23(3), 181 – 201. <https://doi.org/10.1080/0022250X.1999.9990219>
- Borgatti, S. y Foster P. (2003). The network paradigm in organizational research: a review and typology. *Journal of management*, 29(6), 991 – 1013. https://www.researchgate.net/publication/228697354_The_Network_Paradigm_in_Organizational_Research_A_Review_and_Typology
- Brand, E., y Gómez, H. (2006). Análisis de redes sociales como metodología de investigación. Elementos básicos y aplicación. *La Sociología en sus Escenarios*, (13), 1–28.
- Brosky, D. (2011). Micropolitics in the School: Teacher Leader's Use of Political Skill and Influence Tactics. *The International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(1), 1-11. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ972880.pdf>
- Cárdenas, L. y Andrade, J. (2020). El poder: una mirada desde la complejidad. *Ratio Juris*, 15(31), 645-667. <https://publicaciones.unaula.edu.co/index.php/ratiojuris/article/view/1077/1437>
- Cárdenas, M. y Rivera, J. (2004). La teoría de la complejidad y su influencia en la escuela. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9), 131-141. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65200908.pdf>
- Carrasco, J. y Miller, E. (2006). Exploring the propensity to perform social activities: a social network approach. *Transportation*. 33, 463-480. <https://doi.org/10.1007/s11116-006-8074-z>
- Castañeda, I., & Brand, E. (2021). Las redes sociales en la movilidad social. *Revista mexicana de sociología*, 83(2), 357-387 <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2021.2.60088>
- Chané, A. L. (2023). Social Network Analysis. En F. Badache, L. R. Kimber, y L. Maertens (Eds.), *International Organizations and Research Methods: An Introduction* (pp. 248–254). University of Michigan Press. <http://www.jstor.org/stable/10.3998/mpub.11685289.54>
- Chigona, W., Roode, D., Nazeer, N. y Pinnock, B. (2010). Investigating the impact of Stakeholder Management on the implementation of a Public Access Project: Case of Smart Cape. *South African Journal of Business Management*, 41. 10.4102/sajbm.v41i2.517.

- Creswell. J. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications, Inc. [http://www.drbramedkarcollege.ac.in/sites/default/files/Research-Design Qualitative-Quantitative-and-Mixed-Methods-Approaches.pdf](http://www.drbramedkarcollege.ac.in/sites/default/files/Research-Design%20Qualitative-Quantitative-and-Mixed-Methods-Approaches.pdf)
- Dettmer, J. (2019). Análisis de Redes sociales (ARS): Estado del arte del caso mexicano. *Espacio Abierto*, 28(3), 5-24. <https://www.redalyc.org/journal/122/12264369001/html/>
- Di Pego, A. (2006). Poder, violencia y revolución en los escritos de Hannah Arendt: Algunas notas para repensar la política. *Argumentos*, 19(52), 101-122. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952006000300006&lng=es&lng=es.
- Fernandez-Garcia, Laura. (2016). El Diseño de Investigación Cualitativa, por Uwe Flick [Book Review]. *Qualitative Research in Education*, 5(3),332-334. doi:10.17583.qre.2016.2364
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata. <https://dpp2017blog.files.wordpress.com/2017/08/disec3b1o-de-la-investigac3b3n-cualitativa.pdf>
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3–20. <https://doi.org/10.2307/3540551>
- French, J. y Raven B. (1959), The bases of social power en D. Cartwright (Ed.). *Studies in social power* (pp.150–167). University of Michigan. https://www.researchgate.net/publication/215915730_The_bases_of_social_power.
- Georgescu, S. y Anastasiu, I. (2021). The Interview as a Qualitative Research Instrument. *Proceedings of the International Management ConferenceE*, 15(1), 969-973.
- Giraldo, R. (2006) Poder y resistencia en Michel Foucault. *Tabula Rasa*, 4(1), 103-122. <https://www.redalyc.org/pdf/396/39600406.pdf>
-
- Gómez, D. N. (2019). Ámbito de la micropolítica escolar en una institución educativa, en la ciudad de Lambaré, Paraguay. *Educación*, 24(2), 141-145. <https://doi.org/10.33539/educacion.2018.v24n2.1327>
- Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380. <https://www.jstor.org/stable/2776392>
- Grissom J. A., Kalogrides, D. y, Loeb S. (2015). The Micropolitics of Educational Inequality: The Case of Teacher–Student Assignments. *Peabody Journal of Education*, 90(5), 601-614. doi:10.1080/0161956X.2015.1087768
- Gutiérrez, P. (2007). Mapas sociales: método y ejemplos prácticos. En Rodríguez Villasante, Montañés y Gutiérrez (Coordinadores), *Prácticas Locales de creatividad social. Construyendo ciudadanía/2* (pp. 65-82).
- Hamodi-Galán, C. y Benito-Brunet, Y. (2019). Bullying: Detección mediante el test sociométrico y prevención a través de experiencias basadas en el método socioafectivo. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 44-68. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.23-3.3>

- Hangul, S., & Senturk, I. (2019). Analyzing teachers' interactions through social network analysis: a multi-case study of three schools in Van, Turkey. *New Waves-Educational Research and Development Journal*, 22(2), 16-36. Editorial El Viejo topo.
- Hanneman, R. (2005). Centralidad y poder. En *Introducción a los métodos del análisis de redes sociales*. Universidad de California Riverside. <http://revista-redes.rediris.es/webredes/textos/cap6.pdf>
- Hanneman, R. y Riddle, M. (2014). *Concepts and measures for basic network analysis*. SAGE Publications Ltd. <http://doi.org/10.4135/9781446294413>
- Hein, K., Tomažič, A. C., Henríquez, K. y Valenzuela, S. (2013). Aproximación al análisis cualitativo de redes sociales. Experiencias en el estudio de redes personales mediante Ego. Net. QF. *Redes. Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 24(2), 58-79. <https://www.raco.cat/index.php/Redes/article/view/274759>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education.
- Hoyle, E. (2019). Las dos caras de la micropolítica. En Manoni, Cáceres y otros. La micropolítica y su influencia en los procesos excluyentes. FLACSO UNICEF.
- Huamaní, C. y Mayta-Tristan P. (2010). Producción científica peruana en medicina y redes de colaboración, análisis del science citation Index 2000-2009. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*. 27 (3), 315-325.
- Kadushin, C. (2013) Comprender las redes sociales. Teorías, conceptos y hallazgos. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, primera edición en castellano. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=730556>
- Kairienė, A. (2018). Toward a Broader Understanding: A Formal Concept Analysis of the Micropolitics of a School. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 40, 127-141. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2018.0.11892>.
- Kolleck, N., Schuster J., Hartmann, U., Grasel, C. (2021). Teacher's professional collaboration and trust relationships: An inferential social network analysis of teacher teams. *Research in Education*, 11 (1), 89-107. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/00345237211031585>
- Krichesky, G. y Murillo, F. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora, un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135-155. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=70653466007>
- Kuz, A., Falco, M. y Giandini, R. (2016). Análisis de redes sociales: un caso práctico. *Computación y Sistemas*, 20(1), 89-106. <https://doi.org/10.13053/cys-20-1-2321>
- Jackson, M. (2008). *Social and Economic Networks*. Princeton University Press. https://spb.hse.ru/data/2017/04/07/1168291816/Social_and_Economic_Networks.pdf
- Litsa, M. y Bekiari, A. (2022). The Powerful, the powerless, and the empowered: Visualizations of power in high school and university through social network analysis. *Power and Education*, 14(3), 262-281. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1352702>

- Lozares, C. (1996). La teoría de redes sociales. *Papers*, 48, 103-126. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v48n0.1814>
- Maldonado, C. (2014). ¿Qué es un sistema complejo?. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, 14(29), 71-93. <https://www.redalyc.org/pdf/414/41438646004.pdf>
- Manoni, F. M., Caceres, E. Y. y Aguirre, J. (2020). Análisis de micropolíticas en la Institución educativa desde aportes de Foucault: lo normal y lo anormal. *Saberes Y prácticas. Revista De Filosofía Y Educación*, 5(2), 1-19. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/4129>
- Marín, J. (2013). *Los docentes frente al cambio de gestión directiva: La dinámica micropolítica de un colegio privado de Lima* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional Pontificia Universidad Católica del Perú. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/4740/MARIN_SALAZAR_JULISSA_DOCENTES_GESTION.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Martínez, M. (2014). Aplicación de redes de innovación para el diagnóstico de grandes actores en apoyo a la sustentabilidad, en el DDR152, Emiliano Zapata Tabasco. DOI:10.13140/RG.2.2.22425.11360.
- Mendivil, L. (2020). El método de estudio de caso. En Sánchez, A. (Ed.), *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación* (pp. 41-50). Editorial.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp.65-106) GEDISA. <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf>
- Mendoza, M. (2008). Aproximación al liderazgo desde la caracterización de redes sociales presentes en el aula. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: investigación y reflexión*, 16 (2), 141-160. <https://www.redalyc.org/pdf/909/90916210.pdf>
- Millán, A. (2017). Módulo 1: ¿En qué consiste la ética de la investigación con seres humanos? En Serie ética de la investigación con seres humanos. Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/71120>
- Mintzberg, H. (1984). Power And Organization Life Cycles. *The Academy of Management Review*, 9(2), 207-224. <https://www.jstor.org/stable/258435>
- Monsalve, E., y Pareja, I. (2021). Redes intraorganizacionales. En *Análisis de redes sociales: Conceptos y técnicas para la investigación social* (pp. 196-203). Universidad de Antioquia. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1rnpj6k.11>
- Montañés, M. (2012). Una estrategia participativa conversacional con la que producir conocimiento y propuestas de actuación sociocultural. *Revista de Antropología Experimental*, 12(5), 67-90. https://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/09/TE_-Una-estrategia-participativa-conversacional.pdf
- Montbrun, A. (2010). Notas para una revisión crítica del concepto de "poder". *Polis*, 9(25), 367-389. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000100022>

- Moolenaar, N. (2012). A social network perspective on teacher collaboration un schools: theory, methodology and aplicaciones. *American Journal of education*, 119(1), 7-39. <https://www.jstor.org/stable/10.1086/667715>
- Moreira, M. [en línea] (2002) Investigación en Educación en Ciencias: métodos cualitativos. Programa internacional de doctorado en Enseñanza de las Ciencias. Universidad de Burgos. Universidade Federal Rio Grande do Sul
- Morin, E. (1990). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa editorial. http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf
- Múnera, L. (2005). Poder (Trayectorias teóricas de un concepto) *Colombia Internacional*, 62, 32-49. <https://www.redalyc.org/pdf/812/81206203.pdf>
- Navarro, J. (2001). *Las organizaciones como sistemas abiertos alejados del equilibrio* [Tesis de Doctorado, Universitat de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/2445/42732>
- Neumann, J. W. (2018). How power really works in schools. *The Phi Delta Kappan*, 99(8), 30–35. <https://www.jstor.org/stable/26552401>
- Ortega, G. y Segovia, M. (2012). Tres enfoques metodológicos para el análisis de redes. *Prisma Social*, (9), 110-135. <https://www.redalyc.org/pdf/3537/353744581005.pdf>
- Ortega, L., Manaut, C., Palacios, D. y Martínez, V. (2023). Patrones y predictores de colaboración docente: Un estudio mixto en escuelas chilenas. *REICE*, 21(1), 65-85.
- Otero-Ortega, A. (2018). Enfoques de Investigación. En *Métodos para el diseño del proyecto de Investigación*. Universidad del Atlántico https://www.researchgate.net/publication/326905435_ENFOQUES_DE_INVESTIGACION
- Ovalle-Perandones, M. A., Olmeda-Gómez, C. y Perianes-Rodríguez, A. (2010). Una aproximación al análisis de Redes egocéntricas de colaboración interinstitucional. *Redes. Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 19, 168-190.
- Pascual, J. (2019). *Relaciones de poder y empoderamiento docente para la innovación educativa*. [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/670115/jpm1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Perera V. y Hervás, C. (2016). Análisis de la red social de aula. Relaciones entre estudiantes para la determinación de líderes. En Edunovatic2016. Congreso Virtual Internacional de Educación, Innovación y TIC: del 14 al 16 de diciembre de 2016. Libro de actas, págs. 118-129
- Pineda, I., Renero, L., Silva, Y., Casas, E., Bautista, E., y Bezanilla, J. (2009). Utilidad del sociograma como herramienta para el análisis de las interacciones grupales. *Psicología para América Latina*, (16), http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttextpid=S1870-350X2009000100009yIng=ptytIng=es.

- Queupil, J. P., y Montecinos, C. (2020). El liderazgo distribuido para la mejora educativa: Análisis de Redes Sociales en Departamentos de Escuelas Secundarias Chilenas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 97–114. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.005>
- Queupil, J., Cuéllar, C., Cuenca, C., Ravest, J. y Guíñez, C. (2021). Roles de liderazgo y colaboración para la mejora escolar: Un estudio de caso a través del análisis de redes sociales. *Calidad en la educación*, (54), 107-142. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttextpid=S0718-45652021000100107
- Rank, O., Robins, G. y Pattinson, P. (2010). Structural logic of intraorganizational networks. *Organization Science*, 21(3), 745-764. <http://jstor.org/stable/40792442>
- Raven, B. (1990). Political applications of the psychology of interpersonal influence and social power. *Political Psychology*, 11 (3), 493-520. <https://www.jstor.org/stable/3791662>
- Rivera, R. (comp.) (2019). *Reflexiones sobre investigación integrativa. Una perspectiva inter y transdisciplinar*. Editorial Kavilando. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/kavilando/20200309045350/0.pdf>
- Roberts, E. y Pastor B. (2013). Diccionario etimológico indoeuropeo de la lengua española. Alianza.
- Rodríguez, E. (2016). El liderazgo directivo en la hermenéutica micropolítica de la escuela. *Alteridad. Revista de Educación*, 11(2), 231-239. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467749196008>.
- Rodríguez-Mantilla, J. M., y Ruiz-Lázaro, J. (2018). El clima social en centros educativos: Percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 231–250. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.320541>
- Rodríguez-Villasante, T. (2006). La socio-praxis: un acoplamiento de metodologías implicativas. *Metodología de investigación social*, 379-408. <http://ecosad.org/laboratorio-virtual/phocadownloadpap/METODO-IMPLICATIVAS/la-socio-praxis-un-acoplamiento-de-metodologias-implicativas-r-Rodríguez-Villasante%202.pdf>
- Rodríguez-Villasante T. (2015). Conjuntos de acción y grupos motores para la transformación ambiental. *Política y Sociedad*, 52(2), 387-408. https://doi.org/10.5209/rev_POSO.2015.v52.n2.45204
- Rodríguez-Villasante, T. y Martín, P. (2006). Redes y conjuntos de acción para aplicaciones estratégicas en los tiempos de la complejidad social. *REDES*, 11(2), 125-140. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2306756>
- Rovére, M. (2006). *Redes En Salud; los Grupos, las Instituciones, la Comunidad*. El Agora, Secretaría de Salud de la Municipalidad de Rosario, Instituto de la Salud “Juan Lazarte”. <https://elagoraasociacioncivil.files.wordpress.com/2015/05/redes-en-salud.pdf>
- Salgado, M., y Parra, J. (2021). La teoría de la complejidad y el entorno educativo. *Revista Ciencias de la Complejidad*, 2(Edición Especial), 37–44. <https://doi.org/10.48168/ccee012021-004>

- Sanz, L. (2003). Análisis de Redes Sociales: o como representar las estructuras sociales subyacentes. *Apuntes de Ciencia y Tecnología*, 7, 20-29. https://digital.csic.es/bitstream/10261/1569/1/analisis_redes_sociales.pdf
- Sarno, E. (2017). Análisis de redes sociales e historia contemporánea. *Ayer*, 105 (1), 23-50. <https://www.jstor.org/stable/26491696>
- Scott, J. (2012). *What is social network analysis?* Bloomsbury Academic. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/58730/9781849668200.pdf?sequence=1>
- Scott, J (2017) Social network Analysis. Sage Publications. https://books.google.com.pe/books?id=i5EmDgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150. https://www.researchgate.net/publication/233061505_Distributed_Leadership
- Tapella, E. (2007). *El mapeo de actores claves* [Documento de trabajo proyecto Efectos de la biodiversidad funcional sobre procesos ecosistémicos, servicios ecosistémicos y sustentabilidad en las Américas: un abordaje interdisciplinario]. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba e Inter-American Institute for Global Change Research (IAI). <https://planificacionsocialunsj.files.wordpress.com/2011/09/quc3a9-es-el-mapeo-de-actores-tapella1.pdf>
- Tarride, M. (1995). Complejidad y sistemas complejos. *Historia Ciencias Saude-manguinhos*. 2. 10.1590/S0104-59701995000200004.
- Trindade, V. y Torillo, D. (2016). La entrevista no estructurada en sectores de actividades informales: obstáculos y facilitadores. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 16 al 18 de noviembre de 2016, Mendoza, Argentina. Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8597/ev.8597.pdf
- Troncoso-Pantoja, C., Amaya-Placencia. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65, 329-332. <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>.
- Vieira, S. y Rabelo, E. (2015). Redes sociales en el contexto de cambio organizacional. *Interamerican Journal of Psychology*, 49 (3), 342-353. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28446020006.pdf>
- Wasserman, S. y Faust, K. (1994). *Social Network analysis: Methods and applications*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815478.006>
- Yukl, G. y Falbe, C. M. (1991). The importance of different power sources in downward and lateral relations. *Journal of Applied Psychology*, 76, 416-423
- Zhang, Y. y Henderson, D. (2018) Interactions between principals and teacher leaders in the context of Chinese curriculum reform: a micropolitical perspective. *The Australian Educational Researcher*, 45, 603–624. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0275-x>

Zurbriggen, C. (2004). Redes, actores e instituciones. *Revista del CLAD. Reforma y Democracia*, (30), 167-188.
https://www.academia.edu/9583158/Redes_actores_e_instituciones



ANEXOS

XI. ANEXO 1 "Proceso de evaluación de la tesis"

Actividad académica	Docentes evaluadores del avance	Fecha
Socialización del plan de tesis en el curso Cultura investigadora		
Socialización del plan de tesis en el curso Seminario de tesis 1		
Socialización del avance de tesis (marco de la investigación) en el curso Seminario de tesis 1		
Socialización del avance de tesis (diseño metodológico) en el curso Seminario de tesis 2		
Socialización del avance de tesis (interpretación de resultados, conclusiones) en el curso Seminario de tesis 2		
Revisión de la tesis versión completa por parte del asesor		
Aprobación de la tesis por el asesor para que pase a jurado		
Revisión del jurado (aprobación)	Jurado 1	
	Jurado 2	

INSTRUMENTOS

1. ANEXO 2. Guía del Test Sociométrico individual

Objetivos:

- Identificar la participación de las docentes y su nivel de interés en el proceso de planificación y elaboración de la programación curricular.
- Generar una matriz preliminar de la influencia y nivel de interés percibida por las docentes con respecto a sí mismas y a sus compañeras.

Categorías:

Participación

Nivel de Interés

Carácter: Anónimo

Contexto de análisis: Planificación y Elaboración de la programación curricular.

Preguntas para el Test sociométrico de carácter anónimo

Estimada participante, el presente instrumento tiene por finalidad conocer su participación en el proceso de planificación y elaboración de la programación curricular y las relaciones que ha generado con sus colegas por lo cual agradeceremos sea lo más sincera en sus respuestas ya que no existe una respuesta correcta o incorrecta. Solo se pide que nombre a sus compañeras y en algunos casos explicar brevemente el por qué. Asimismo, este pequeño test es de carácter anónimo por lo cual no será compartido con otras personas ajenas a la investigación.

Pregunta 1

- ¿Cómo calificarías tu nivel de Interés mostrado en el proceso de planificación y elaboración curricular?

- a. **Muy alto** (He estado profundamente interesada en el proceso)
- b. **Alto** (Me he interesado mucho en el proceso)
- c. **Medio** (Mi interés ha sido regular en el proceso)
- d. **Bajo** (He tenido un mínimo interés en el proceso)
- e. **Nulo**. (No he tenido interés alguno en el proceso)

Pregunta 2

- **En su opinión, ¿quiénes son las docentes que tienen mayor nivel de interés en el proceso de planificación y elaboración curricular?}**

- | | |
|--------------------|---------------------|
| () Gabriela C. | () Jennifer S. |
| () Kiara | () Paola G. |
| () Kristell L. | () Andreina |
| () Yahaira S. | () Lily A. |
| () Tania | () Guadalupe O. |
| () Milagros L. | () Cynthian S. |
| () Karoll N. | () Gabriela S. |

Pregunta 3

¿Quiénes son las docentes que tienen más influencia en este proceso de planificación y elaboración curricular? Puede nombrar a más de una docente

2. ANEXO 3. Guía del Taller participativo – A partir de la red generada por la encuesta se discutirá y reordenará el Sociograma

Objetivos:

*Validar y discutir la posición de poder e interés de las docentes en el marco de las redes intraorganizacionales

*Identificar las relaciones entre las docentes en el proceso de planificación y elaboración curricular.

DINÁMICA DEL TALLER

Estimadas docentes, la dinámica que trabajaremos el día de hoy forma parte de un proyecto de mejora institucional que busca conocer las relaciones, dificultades y desafíos que han surgido entre las docentes durante este contexto específico de planificación curricular bajo el cual se han podido generar situaciones de cooperación, trabajo en equipo y quizás también de tensión entre las docentes en el desarrollo de este proceso. Este espacio es de conversación y discusión en donde lo más importante son sus opiniones o impresiones por lo cual no existe una respuesta correcta o incorrecta pero sí se requiere de una participación activa durante la dinámica por lo cual les pedimos estar atentas a las preguntas que se les hará.

Se trabajará con algunos conceptos que pasaremos a definir antes de iniciar las rondas de preguntas.

Nivel de interés: Grado de participación e involucramiento en el proceso.

Escalas

Altamente interesado: Participación intensa e involucramiento en todo el proceso

Interesado: Participación activa e involucramiento constante en el proceso.

Medianamente interesado: Participación por momentos e involucramiento en momentos específicos del proceso.

Poco interesado: Participación e involucramiento escaso en el proceso.

Nada interesado: No ha participado ni se ha involucrado en el proceso.

Influencia: La capacidad del actor para influir en la toma de decisiones, acciones y personas durante el proceso.

Escalas

Alto: predomina una alta influencia sobre los demás en el proceso.

Medio: La influencia es medianamente aceptada por los demás en el proceso.

Bajo: no hay influencia sobre los demás actores en el proceso.

Relaciones: tipos de vínculos establecidos entre los actores para el proceso.

PASOS

1. La facilitadora colocará el sociograma del nivel Inicial en donde podrán identificarse a sus compañeras y a ustedes mismas en su participación en el proceso de planificación y elaboración curricular.
2. Se le hará preguntas individuales a cada una en forma ordenada de acuerdo a su ubicación dentro del espacio (sillas distribuidas circularmente).
3. Solo la facilitadora podrá dibujar o trazar vínculos en caso de ser necesario; sin embargo, son las docentes quienes darán la indicación en caso se requiera hacer cambios dentro de la matriz presentada.
4. Las docentes podrán volver a intervenir después de que todo el grupo haya respondido a la pregunta.
5. El tiempo de duración aproximado de la dinámica será de 1 hora y media.

CATEGORÍA 1: NIVEL DE INTERÉS

***Se les presentará la gráfica de la red en donde podrán identificar sus nombres y el de sus compañeras, así como su posición en su participación y nivel de interés en el proceso de planificación y elaboración de la programación curricular.**

1. Con respecto a tu nivel de interés en el proceso, ¿estás de acuerdo con tu posición dentro del gráfico? ¿Por qué?
2. ¿Estás de acuerdo con la posición de tus compañeras con respecto a su nivel de interés en el proceso? ¿Por qué?
3. ¿Validamos el posicionamiento de las compañeras en el proceso de planificación? (A cada una)

Repreguntar

*En caso de desacuerdo con la posición a la profesora de forma individual en desacuerdo y en grupo. Si el grupo se queda callado insistir para obtener la respuesta.

CATEGORÍA 2: INFLUENCIA

4. Con respecto a tu nivel de influencia, ¿estás de acuerdo con tu posición dentro del gráfico? ¿Por qué?
5. ¿Estás de acuerdo con la posición de tus compañeras con respecto a su influencia en el proceso? ¿Por qué?
6. ¿Validamos el posicionamiento de las compañeras en el proceso de planificación? (A cada una)

Repreguntar

*En caso de desacuerdo con la posición a la profesora de forma individual en desacuerdo y en grupo. Si el grupo se queda callado insistir para obtener la respuesta.

CATEGORÍA 3: RELACIONES

Observemos el siguiente sociograma e identificaremos a las docentes y sus vínculos.

1. ¿Con quiénes te has relacionado e interactuado en el proceso de planificación y elaboración de la programación curricular dentro del sociograma?

Una vez finalizada la participación de las docentes se pasará a discutir las relaciones construidas

2. ¿Estás de acuerdo con todos los vínculos de tus compañeras que aparecen dentro del sociograma? ¿Por qué?
3. ¿Estás de acuerdo con todos tus vínculos que aparecen en el sociograma?
4. ¿Qué tipo de relación es?

Tipos de relaciones

Sin relación	
Relación débil o puntual (Conocer)	.
Relación normal (colaboración)	.
Relación fuerte (cooperación)	▪
Relación conflictiva (débil, normal, antagónica)	▪

5. Validación de todas las relaciones **(al grupo)**

Repreguntar si han existido otras relaciones con la docente /individual.

Si alguna docente quedó aislada preguntarlo también. Reiterando el contexto de la planificación.

3.ANEXO 4. Guía para la entrevista semiestructurada.

Presentación

Buenas tardes estimada, agradezco de antemano tu tiempo para poder participar en esta entrevista, la cual forma parte de la investigación que se viene realizando dentro tu Institución educativa acerca del proceso de planificación y elaboración de la programación curricular. Para comenzar quisiera tener tu aprobación o permiso para poder grabar esta entrevista considerando que esta será utilizada únicamente con fines académicos y respetando la confidencialidad de tus respuestas.

Quisiera recordarte que no existe una respuesta correcta o incorrecta y que estamos aquí para conversar acerca de tus percepciones durante el trabajo realizado por las docentes del nivel inicial en el proceso de planificación y elaboración de la programación curricular que realizaron durante el año 2023. De acuerdo a la dinámica grupal que realizamos en el mes de noviembre estuvimos conversando acerca de las relaciones generadas entre las docentes, el interés y la influencia que mostraron para este proceso.

El interés entendido por el grado de participación e involucramiento y la influencia como la capacidad para mediar en la toma de decisiones, acciones y personas durante el proceso y las relaciones entendidas como los vínculos establecidos.

A partir de lo conversado en dicha dinámica podrías responderme...

a. Relaciones

1. ¿Con qué docentes te relacionaste más para la planificación y elaboración de la programación curricular? ¿Por qué?
2. ¿De qué forma se relacionaron las docentes dentro de la Institución educativa para la planificación y elaboración de la programación curricular?
3. ¿Todas las relaciones fueron fáciles o alguna fue complicada? ¿Por qué?
4. ¿Surgieron conflictos entre docentes en el proceso de planificación y elaboración de la programación anual?
5. ¿Entre quiénes se dio el conflicto? ¿Por qué se dio? ¿Cómo lo resolvieron?
6. ¿Cómo gestionaste o afrontaste las situaciones o decisiones en las que no estuviste de acuerdo con otras docentes en el proceso de planificación y elaboración de la programación curricular?
7. ¿Hubo docentes que se agruparon para el proceso de planificación que no necesariamente estuvieron en el mismo equipo de trabajo? *(En función a la respuesta preguntar si hubo más grupos fuera de ellas)* ¿Cuáles fueron los grupos? ¿Cuáles crees que fueron las motivaciones que tuvieron para agruparse?

b. Influencia

8. En el equipo que formaste, ¿quiénes fueron las docentes con mayor influencia en la toma de decisiones dentro del proceso de planificación y elaboración de la programación curricular?
9. ¿Por qué crees que tuvieron más influencia?
10. Cuando hubo algún desacuerdo en el equipo dentro del cual trabajaste, ¿qué hicieron al respecto? ¿Cómo se llegó a resolver? *(En base a su respuesta se consulta)* ¿Por qué se resolvió de esa forma?
11. De las agrupaciones que se conformaron fuera de los equipos de trabajo ¿Cuáles dirías tuvo más influencia en el proceso de elaboración y planificación curricular? ¿Por qué?

c. Interés

12. ¿Cómo fue tu participación en el proceso?
13. ¿Cuáles fueron los roles que tuvieron cada una de las docentes dentro de tu equipo?
14. ¿Cómo se distribuyeron las tareas?
15. En base a lo que me has comentado hasta ahora ¿Cuál dirías que ha sido tu grado de participación dentro del equipo? ¿Por qué?
16. ¿Cuál ha sido el grado de participación de cada integrante de tu equipo? ¿Por qué? (Repreguntar por el grado de participación de cada miembro del equipo)

Eso sería todo, quiero agradecerte por tus respuestas y tu disposición para participar en esta entrevista, me despido hasta una nueva oportunidad, muchas gracias.

