

# GestiónArte

- ENTREVISTA A ESPECIALISTA DR. DIEGO CASTRO CEACERO
- APRENDIZAJES CLAVE Y EDUCACIÓN DE CALIDAD
- EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO DEL EQUIPO DIRECTIVO
- DA SALA DE AULA A GESTAO ESCOLAR
- INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

latindex

GestiónArte es una publicación semestral de RedAGE Uruguay

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

Directora: *María Inés Vázquez Clavera*, Instituto Universitario Elbio Fernández, Uruguay

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

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

Corrección y revisión de estilo: *Victoria Zabala*, Uruguay

Revisión de traducción al inglés : *Macarena Baridón Vázquez*, Uruguay

Editor gráfico: *Juan Viera Alemañy*, Uruguay

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

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

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

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



## ÍNDICE

Entrevista a especialista: Dr. Diego Castro Ceacero	04
Aprendizajes clave: Hacia una educación de calidad en la telesecundaria mexicana <i>Lilia Esther Guerrero Rodríguez</i> <i>Elodia Ramírez Nieto</i> <i>Regina Dajer Torres</i> <i>Mayté Pérez Vences</i> <i>Marilú Villalobos López</i>	08
El liderazgo pedagógico del equipo directivo en instituciones educativas escolares de Lima Metropolitana <i>Clara Chávez Vargas</i> <i>Lidia Priscila Díaz García</i> <i>Rosa Tafur Puente</i>	18
Da sala de aula à gestão escolar: os desafios da transição da docência para a direção de uma instituição de ensino <i>Valeria de Souza Ramalho</i>	30
Innovación en Educación Física inspirada en la pedagogía Reggio Emilia y procesos de cambio en el equipo docente <i>Patricia Boragno Balletto</i>	39

Las imágenes de este número  
son tomadas de pixabay.com

### **Noticias de la RedAGE URUGUAY**

El 17 de noviembre se realizó en el IPES el ya tradicional "Café Coloquio" anual. En esta oportunidad el evento se tituló "Deconstruyendo problemas desde la gestión", actividad que estuvo a cargo de especialista de RedAGE y que contó con una nutrida participación.

## Entrevista a especialista: Dr. Diego Castro Ceacero<sup>1</sup>



**Dr. Castro nos gustaría iniciar la entrevista consultando sobre su recorrido profesional. ¿Qué etapa destacaría como la más relevante, la más interesante?**

Yo destacaría al menos tres hitos importantes, no necesariamente etapas, desde un punto cronológico; tres variables que considero que pueden ser importantes y que a mí me han permitido el desarrollo profesional.

Una primera que tiene que ver con todo lo que ha sido una experiencia profesional. Es decir, yo he trabajado en diferentes contextos del ámbito de la educación formal y de la educación no formal, como gestor, como directivo, y en estos escenarios profesionales, he podido adquirir una experiencia y por lo tanto, una manera de tener referentes de lo que es la realidad, y de lo que sucede, cuáles son los problemas, las tareas y las dificultades de la gestión educativa.

Considero que esto en mi desarrollo profesional ha sido importante porque no hablo de la gestión, no hablo desde la educación desde un punto de vista teórico, sino que de alguna

manera tengo referentes de práctica en primera persona, en primera línea, de muy distinta naturaleza: en una escuela de adultos, en un centro de educación no formal, en centros de educación social, etcétera, También y más recientemente en el ámbito de la gestión universitaria y considero que eso es un elemento muy importante.

Una segunda etapa sería todo lo que tiene que ver con mi formación, y yo destacaría ahí dos aspectos relevantes. Por un lado el doctorado, que fue sobre el ámbito de la gestión universitaria, pero también, hice una maestría anteriormente al doctorado que era sobre la dirección y gestión de recursos humanos. Eso lo hice en un contexto no universitario, en una escuela de negocios, y claro, la perspectiva que te dan en la escuela de negocios es muy distinta a lo que trabajamos en el ámbito de la educación. Poder contrastar me resulta muy enriquecedor, pues puedes analizar las partes que hay comunes entre el ámbito empresarial y el ámbito educativo, los patrones comunes y

<sup>1</sup> Diego Castro Ceacero. Diplomado en Educación Social y licenciado en Pedagogía. Master en Dirección de Recursos Humanos y Doctor en Ciencias de la Educación. Actualmente se desempeña como Director del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Es Profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada desde 1998. Integrante del CRIEDO. Especializado en el ámbito de la gestión de centros educativos sus principales líneas de docencia, investigación y transferencia son la gobernanza universitaria, los procesos de innovación y mejora educativa y la intervención para la mejora de los colectivos vulnerables en las instituciones de educación. <https://orcid.org/0000-0003-2842-0894>

también los patrones de diferencia, que eso también hay que ser un poco consciente.

Y la tercera cuestión que yo destacaría sería todo lo que tiene que ver con la investigación. Es decir, con el hecho de aproximarme a la organización, a la gestión educativa desde la mirada del análisis, de la reflexión, de la investigación. Cuando te cuestionas sobre los motivos donde ha terminado el resultado o las causas que pueden favorecer o dificultar determinada realidad. Una mirada totalmente distinta.

**Sobre sus experiencias de trabajo con otros países, con otras realidades, con otros contextos; ¿qué le han aportado?**

Esa pregunta me la han hecho varias veces. El hecho que se me haga en reiteradas ocasiones me permite, sobre todo, poder reflexionar. Yo creo que el beneficio es doble. Por un lado beneficia a mi quehacer y desarrollo personal pues me permite conocer, respetar y considerar la atención a la diversidad. La diversidad está en los matices, en las formas de relacionarte, en las formas, en los protocolos, en los actos sociales y eso me ha servido sobre todo para entender lo importante y lo difícil, y lo que implica la atención a la diversidad en la gestión.

Y la otra, me ha servido para tener una red de contactos de personas expertas en la gestión educativa en muchas partes del mundo, y esto es un privilegio enorme. No me refiero tanto a una agenda individual, sino la posibilidad de compartir, de contrastar, y en ese sentido sí que soy extraordinariamente democrático en el sentido de decir: es bidireccional: yo te consulto y tú me consultas. Yo te planteo y tú me planteas. Yo te colaboro y tú me colaboras. Yo creo que es una de las cosas que sin ser consciente, más me enriquece.

**Y parece ir en la línea de las estructuras reticulares. ¿Esto de la horizontalidad en los intercambios?**

Sí, que tiene que ver con el aprendizaje informal, con el intercambio, ahora también más vinculado con la posibilidad de compartir experiencias intergeneracionales. Bueno, de analizar la situación; me he dado cuenta de que mi conocimiento, o la posibilidad que tengo de conocer los sistemas educativos, las experiencias de distintos países me sirven para ilustrar, para comparar, para proponer. Es curioso, porque nunca me lo he planteado como un hito, como un objetivo. En cambio,

pues sí, pues hoy justamente en el almuerzo hablábamos de la brecha en los aprendizajes que se está generando en Uruguay en relación al sistema educativo. Esto pues a mí me permite pues eso, ejemplificar, discurrir, comparar; sí, lo veo una fuente muy interesante de conocimiento.

**Desde el cargo que actualmente se encuentra desempeñando en la Universidad Autónoma de Barcelona, ¿cuáles destacaría como los desafíos que tiene que enfrentar en la pospandemia?**

Bueno, en el contexto de la universidad, que no deja de ser un contexto muy particular, yo identificaría uno que tiene que ver especialmente con todo lo que tiene que ver con la presencialidad. El profesor universitario siempre ha sido un profesorado muy autónomo desde la perspectiva de trabajo individual, de desarrollo profesional muy ligado a su propio quehacer, de libertad de cátedra. Y esto ha servido un poco para que haya un cierto reforzamiento para decirlo de alguna manera, de este desprendimiento de lo institucional. Si yo puedo atender a mis proyectos, si yo puedo atender a mis alumnos, si yo puedo atender desde lo virtual, desde mi casa, con la aplicación, pues claro, al final, el ir a compartir, el ir a trabajar colaborativamente pues se dificulta.

Y entonces claro, una de las cosas que estamos intentando es reforzar toda esta idea de la importancia de la convivencia, de lo comunitario, del compartir, del estar. Eso ha sido un tema que en los últimos ocho meses que llevo acá en la dirección, estamos trabajando. Por ejemplo, entre los consejos de departamento que siempre citan a las cuatro, pues previamente hacemos un espacio de café informal, donde los profesores se pueden tomar su café, donde saben que habrá gente. Porque muchas veces esa excusa de "fui a tal hora y no había nadie", claro, has venido un día en el que como tú vienes quieres que esté todo el mundo para que te vean y para verte y para ver a la gente. Claro, eso no es así. En las reuniones formales se parte con un escenario de trabajo informal para que la gente sepa que se puede encontrar, bueno o la excusa de tomar el café, de un dulcecito, de la previa. Bueno, pero nos está resultando interesante porque hay esta parte previa ¿no?, esto es un tema importante.

Y luego otra cuestión que me parece que es relevante, es como gestionamos lo intergene-

racional. Porque en la universidad seguramente nunca había habido tanta diversidad generacional: la generación del *baby boom*, la X, de los Y, los *millennials*, que irán pronto también a hacer carrera y entonces claro, cada uno tiene unas competencias, cada uno tiene unos referentes, cada uno es fuerte en algo, pero seguramente nos falta el poder compartir. Y entonces me da la sensación que a veces puede haber un cierto desprecio o una cierta minusvaloración de lo que unos y otros pueden aportar. Yo creo que eso es una debilidad que deberíamos plantear. Una persona que está en las puertas de la jubilación, que ha dedicado cuarenta o cincuenta años a la universidad, pues seguramente tiene muchas cosas que decir. A lo mejor no está en la internacionalización, a lo mejor no está en la tecnología, pero ese *background* no se puede menospreciar. De la misma manera que alguien que tiene recién cumplidos los treinta y que está al día de “no sé qué”, pues bueno, seguramente no está socializado, contextualizado. Entonces el buscar un encaje de todas estas cosas creo que es otro de los retos que veo como más destacados, porque es muy fácil el desmerecer, ¿no? Por mayor o por demasiada experiencia o por demasiada poca.

**Bien importante ese tema. Haciendo foco ahora en una de sus especialidades que es la educación no formal ¿cómo hacer puentes entre ella y la educación formal? Nos gustaría tener su visión sobre este tema.**

Yo creo que en la pregunta está la respuesta. Es decir, nosotros hemos diferenciado habitualmente lo de la educación formal y no formal. Por ejemplo, en relación a las instituciones. Pero seguramente no lo hemos planteado desde el punto de vista de sus prácticas. Es decir, dentro de una misma organización educativa escolar formal, seguramente podríamos identificar claramente acciones de educación formal y acciones de educación no formal. Yo creo que deberíamos tender hacia esa perspectiva. De la misma manera que en determinados centros de educación social o de educación no formal, el complementar la educación formal es extraordinariamente necesario. Hay muchos educadores sociales que trabajan con niños y niñas en situación de vulnerabilidad que su labor socioeducativa consiste en apoyar y reforzar la actividad escolar y deben complementar la actividad del profesorado. Porque son niños de fracaso es-

colar, porque son niños que en su casa no hacen los deberes, porque las tareas escolares, etcétera, etcétera.

Yo entiendo que las diferencias entre organizaciones educativas formales y no formales es una buena manera de clasificar y de ordenar pero seguramente en el interior de esas instituciones deberíamos favorecer que las prácticas de educación formal y no formal, pudiesen convivir. En ese sentido yo vería con muy buenos ojos que en el contexto de las organizaciones de educación formal pudiésemos integrar perfiles que atendiendo a necesidades específicas, pudiesen resolver problemas propios de la educación no formal. Temas de convivencia, temas de escolaridad, temas de absentismo; que podamos evitar que el profesorado tuviese que invertir tiempo y esfuerzo en determinados temas, que si tuviesen un acompañamiento, tuviesen un complemento, podría resolver su actividad formativa de una manera mejor.

Por lo tanto, yo estoy confiado, o mi perspectiva es que más que distinguir las organizaciones, habría que distinguir las prácticas y hacerlas cohabitar. Es decir, la escuela tiene que ser la escuela, con sus objetivos, con su finalidad formativa; pero en esa finalidad yo no veo extraño que junto con el maestro pudiera haber educadores o educadoras sociales, dinamizadores, integradores (no sé cuál es el perfil que hay en cada contexto), que asumiera esas funciones que le son propias, favoreciendo, desarrollando.

**Ahora y para terminar, las instituciones educativas, los sistemas educativos, son bastante burocráticos en la certificación de conocimientos. ¿Cómo certificar los aprendizajes del área no formal?**

Claro, es que quizás el énfasis no se debería poner en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sino que se debería poner en aquellos elementos contextuales y sociales que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es decir, seguramente el educador social en la escuela no debería reforzar los procesos instructivos. Sino, evitar que factores personales, sociales, familiares, disruptivos, conductuales, afectaran al proceso de enseñanza aprendizaje. Es decir, yo no le restaría sus competencias al profesor. Yo no le sacaría competencias, sino que haría que esas competencias las pudiese destinar exclusivamente y que esos elementos que tienen que ver con las dificultades sociales, familiares,

económicas, de tecnología, de convivencia, etcétera, que tuviese en la organización, en la escuela, tuviese el profesional que se pudiese encargar de eso. Entonces no hace falta certificarlo. Porque el certificado de la escuela es en relación a los créditos curriculares. Pero como hay estudiantes, hay familias, hay contextos, hay tanta vulnerabilidad, hay tanta complejidad, necesitamos profesionales que son los educadores sociales, del ámbito de la educación no formal, que, en algunos casos compensen, o en otros apoyen, o en otros refuerce, o en otros hagan el enlace pues con

las familias, con los servicios sociales. En esa perspectiva yo creo que podría ser su función, dentro del mismo contexto, una intervención, una práctica educativa diferenciada. No los pondría a competir. Los pondría a colaborar.

**Una perspectiva interesante para pensarlo desde ahí. ¿Algún otro comentario en relación a los temas que venimos hablando?**

No, no sabría qué decir.

**Muchas gracias Dr. Castro por sus valiosos aportes.**



# Aprendizajes clave: Hacia una educación de calidad en la telesecundaria mexicana

Lilia Esther Guerrero Rodríguez<sup>1</sup>

Elodia Ramírez Nieto<sup>2</sup>

Regina Dajer Torres<sup>3</sup>

Mayté Pérez Vences<sup>4</sup>

Marilú Villalobos López<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Dra. Lilia Esther Guerrero Rodríguez. e-mail: [liquerrero@uv.mx](mailto:liquerrero@uv.mx) [legro\\_rdz@hotmail.com](mailto:legro_rdz@hotmail.com) Pedagoga, graduada por la Universidad Veracruzana. Es Maestra en Educación con Especialidad en Metodología de la Enseñanza Superior, por el Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Tamaulipas. A.C. Posee Doctorado en Educación por la Universidad IVES. Se desempeña como Profesora de Tiempo Completo en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana. Zona Poza Rica. Cuenta con reconocimiento de Perfil Deseable PRODEP por parte del Comité Evaluador externo SEP/ Subsecretaría de Educación Superior. Tiene Experiencia docente en el nivel medio superior, superior y posgrado en instituciones públicas y privadas. Ocupó el cargo administrativo de Secretaria de la Facultad de Pedagogía de Mayo de 2007 a Mayo del 2012. Forma parte del Núcleo del Cuerpo Académico consolidado "Gestión e Investigación Educativa Transdisciplinaria" CA-376. Es autora y coautora de capítulos de libro, artículos y ponencias publicadas como producto de su asistencia a eventos académicos de nivel nacional e internacional. Actualmente es Coordinadora General de Academias de la Facultad de Pedagogía zona Poza Rica. Forma parte del grupo de investigadores de la Red de Apoyo a la Gestión Educativa (Red AGE) Participa como Representante de la U.V. en el Observatorio Regional para la Calidad de la Equidad en la Educación Superior (ORACLE).

<sup>2</sup> Dra. Elodia Ramírez Nieto . e-mail: [eloramirez@uv.mx](mailto:eloramirez@uv.mx) [eloramnieto@hotmail.com](mailto:eloramnieto@hotmail.com) Profesora por asignatura desde 1996 a la fecha en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana. Licenciada en Pedagogía por la Universidad Veracruzana, cuenta con Maestría en Docencia por la Universidad de la Sierra, Puebla y Doctorado en Educación por el Instituto Universitario "José Martí". Es profesora de nivel Telesecundaria desde 1997 a la fecha. Forma parte como colaboradora del Núcleo del Cuerpo Académico en consolidación "Gestión e Investigación Educativa Transdisciplinaria" CA-376. Tutora Académica en Licenciatura desde agosto de 2006 a la fecha.

<sup>3</sup> Dra. Regina Dajer Torres. email: [rdajer@uv.mx](mailto:rdajer@uv.mx) Correo electrónico personal: [regina\\_dajer@hotmail.com](mailto:regina_dajer@hotmail.com) Profesora de Tiempo Completo en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana. Licenciada en Pedagogía con los siguientes estudios de posgrado: Maestría en Tecnología Educativa por la Autónoma de Tamaulipas, Doctorado en Educación por la Universidad Abierta de Tlaxcala. Cuenta con reconocimiento de Perfil Deseable PRODEP por parte del Comité Evaluador externo SEP/ Subsecretaría de Educación Superior, México del 2017 al 2020. Se ha desempeñado como docente en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana desde 1998 a la fecha. Es integrante del Cuerpo Académico "Gestión e Investigación Educativa Transdisciplinaria" con número de registro PRODEP CA-UV 376 y con estatus en Consolidación. Es Coordinadora de la Academia de TIC y Pedagogía de 2015 a la fecha en Facultad de Pedagogía. Es Tutora Académica de Licenciatura de 2005 a la fecha. Es Coautora del Libro: Comunicación Educativa para Formadores de Formadores y autora y coautora de capítulos de libro, artículos y ponencias publicadas como producto de su asistencia a eventos académicos de nivel nacional e internacional.

<sup>4</sup> Dra. Mayté Pérez Vences. e-mail: [mayperez@uv.mx](mailto:mayperez@uv.mx) [mytpeve@yahoo.com.mx](mailto:mytpeve@yahoo.com.mx) Profesora de Tiempo Completo en la Facultad de Pedagogía y Profesora de Asignatura de la Facultad de Trabajo Social, de la Universidad Veracruzana. Licenciada en Pedagogía con estudios de posgrado: Maestría en Educación con especialidad en metodología de la enseñanza, cursada en el Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Tamaulipas. A.C. y Doctorado en Educación con especialidad en Mediación Pedagógica, cursado en la Universidad la Salle de San José Costa Rica. Cuenta con reconocimiento de Perfil Deseable PRODEP por parte del Comité Evaluador externo SEP/ Subsecretaría de Educación Superior, México 2010 y referendos en 2013, 2016 y 2019. Experiencia docente de 1996 a la fecha en la Universidad Pedagógica Nacional y en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, de 2011 a la fecha en la Facultad de Trabajo Social, región Poza Rica – Tuxpan. Integrante del Cuerpo Académico "Gestión e Investigación Educativa Transdisciplinaria" CA-376. Autora y coautora de capítulos de libro, artículos y ponencias publicadas como producto de su asistencia a eventos académicos de nivel nacional e internacional. Directora de tesis a nivel licenciatura y Maestría. Coordinadora de Sistema Tutorial de la Facultad de Pedagogía de Marzo de 2008 a Diciembre de 2010, miembro del Consejo Técnico de la Facultad de Pedagogía de 2004 a 2012.

<sup>5</sup> Dra. Marilú Villalobos López. e-mail: [mwillalobos@uv.mx](mailto:mwillalobos@uv.mx) [marilu\\_vl@hotmail.com](mailto:marilu_vl@hotmail.com) . Profesora de Tiempo Completo en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana. Licenciada en Pedagogía con estudios de posgrado: Maestría en Educación con especialidad en metodología de la enseñanza, cursada en el Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Tamaulipas. A.C. y Doctorado en Educación con especialidad en Mediación Pedagógica, cursado en la Universidad la Salle de San José Costa Rica. Cuenta con reconocimiento de Perfil Deseable PRODEP por parte del Comité

El derecho a la educación tiene que ser más que sólo una garantía de adquirir habilidades que permitan a los jóvenes aspirar a un mejor futuro.

Zapata y Clark

## Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo analizar el concepto de *aprendizajes clave* —pieza fundamental del Nuevo Modelo Educativo (NME) para la Educación Básica, implementado en el año 2018— y abordar de manera particular su impacto en la modalidad de telesecundaria, que propone un modelo híbrido de educación a distancia y presencial aplicado en comunidades rurales y comunidades urbanas. A partir del estudio de algunos aspectos medulares del NME, se analiza críticamente la pertinencia de los aprendizajes clave en el actual contexto estructural del sistema educativo mexicano y se identifican problemas tales como ausencia de un diagnóstico para implementar el modelo, la falta de herramientas didácticas y tecnológicas para promover las estrategias necesarias y la inadecuada capacitación de los docentes para llevar a cabo los inminentes cambios curriculares. Sobre la base de los problemas anteriores se considera como caso específico la telesecundaria y se identifican las limitaciones en la aplicación de aprendizajes clave en dicha modalidad. Destaca la omisión de la diversidad sociocultural de la población atendida y las dificultades para abordar el eje socioemocional que propone. Desde esta perspectiva se afirma que el NME no cumple el objetivo planteado de garantizar la equidad educativa y justicia social a la población estudiantil de la telesecundaria mexicana.

**Palabras clave:** Nuevo Modelo Educativo, aprendizajes clave, telesecundaria, desigualdad educativa.

## Abstract

The objective of this work is to analyze the concept of Key Learning, a fundamental piece of the New Educational Model (NME) for Basic Education, implemented in 2018, and to evaluate its impact in Telesecundaria (distance-learning high-school) modality, which proposes a hybrid model of distance and face-to-face learning, applied in rural and urban communities. Based on the analysis of some core aspects of the NME, the relevance of Key Learning in the current structural context of the Mexican educational system is critically analyzed, identifying problems such as the absence of a diagnosis to implement the model, lack of learning and technological tools to promote the strategies, and inadequate training of teachers to carry out the imminent curricular changes. Based on the above problems, Telesecundaria is considered as a specific case, and limitations in the application of Key Learnings are identified. The omission of the sociocultural diversity of the population served and the difficulties in addressing the socioemotional component that it proposes are highlighted. From this perspective, it is concluded that the NME does not meet the stated objective of guaranteeing educational equity and social justice to the student population of Telesecundaria.

**Keywords:** New educational model, key learning, telesecundaria (distance-learning high-school), educational inequality.

---

Evaluador externo SEP/ Subsecretaría de Educación Superior, México 2010 y refrendos en 2013, 2016 y 2019. Experiencia docente en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, Integrante del Cuerpo Académico "Gestión e Investigación Educativa Transdisciplinaria" CA-376. Autora y coautora de capítulos de libro, artículos y ponencias publicadas como producto de su asistencia a eventos académicos de nivel nacional e internacional. Directora de tesis a nivel licenciatura. Coordinadora de la Academia de Desarrollo Pedagógico y Servicio a la Comunidad en la Facultad de Pedagogía. Tutora Académica en Licenciatura.

## Introducción

Garantizar la educación para todos en un país como México ha sido siempre una de las principales tareas de los gobiernos. Sin embargo, el tratar de resolver que la educación llegue a todos los espacios geográficos del territorio y garantizar que los contenidos académicos sean los adecuados y necesarios para romper con las barreras de la desigualdad y falta de oportunidades por los factores de pobreza, raza, sexo, origen étnico entre otros, ha sido una tarea difícil, lo cual dificulta alcanzar el máximo ideal de la justicia social (Santana et al., 2019). En este contexto, resulta fundamental considerar los lineamientos curriculares que se derivan de las políticas educativas del país para lograr los objetivos planteados.

En lugar de plantearse un desarrollo sostenido en dichas políticas, sexenios tras sexenios presidenciales los docentes mexicanos se enfrentan a nuevos planteamientos curriculares. Esto afecta la continuidad de las líneas docentes y genera incertidumbre en la práctica pedagógica, ya que al interior de dichos documentos se desarrollan contenidos conceptuales que son fundamentales para el desarrollo de las estrategias didácticas implementadas en las aulas. Por tal motivo, el objetivo de la presente revisión teórica es analizar el concepto de *aprendizajes clave*, pieza fundamental del Nuevo Modelo Educativo para la Educación Básica, implementado en el Gobierno del expresidente Enrique Peña Nieto (2010-2018). Se aborda de manera particular su impacto en la modalidad de telesecundaria, que se propone como un modelo híbrido de educación a distancia y presencial aplicado en comunidades rurales y comunidades urbanas.

Los aprendizajes clave son medulares en el Nuevo Modelo Educativo (NME) y atraviesan los niveles educativos con la intención de desarrollar competencias para la vida que integren todas las dimensiones del saber y del hacer. Sin embargo, al abordar los contenidos dispuestos en el modelo, queda la interrogante sobre cómo es posible abarcar estos propósitos, intenciones, contenidos y prácticas, las cuales se tornan inalcanzables en la actual realidad de las escuelas públicas del sistema educativo mexicano que carecen de los recursos económicos, infraestructura o la adecuada capacitación docente (Flores, 2017; Pérez-Castro y Palmeros, 2014; Solís, 2010). Lo anterior limita las expectativas reales de dicho modelo siempre que se mantengan las

mismas condiciones actuales de desventajas para muchos y los privilegios educativos para pocos, así como las condiciones de la capacitación docente. Esto es especialmente importante cuando el sistema de enseñanza combina los medios virtuales y presenciales, como ocurre con la telesecundaria, lo que genera una serie de consideraciones que se plantean el desarrollo de esta revisión y que ponen en cuestionamiento la pertinencia del NME y los aprendizajes clave.

## El sistema educativo mexicano y las condiciones de inequidad

El mundo actual, tan cambiante y acelerado en su día a día, requiere de individuos que posean un gran bagaje de habilidades para enfrentarse a los avatares que acontecen en los momentos históricos. Las sociedades reclaman una mayor preparación y potencialización para todos los seres humanos, en la que se pretende una educación de calidad, una educación que prepare a niños y jóvenes para afrontar y superar las exigencias sociales, políticas y económicas que demanda nuestro planeta tierra. Bien lo señalan De Hoyos y Estrada (2018): «Los aprendizajes son un derecho humano y son de importancia para el desarrollo económico y social del país» (p. 42). Sin embargo, son muchas las variables que hacen vulnerables a millones de mexicanos con el riesgo de perder el derecho a la educación, entre las cuales destacan las desigualdades en el acceso a los recursos educativos y a una educación de calidad. Según las estadísticas de Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2020), en dicho año, en el país un 43,9 % de la población vivía en condiciones de pobreza y un 8,5 % en condiciones de pobreza extrema. Estos indicadores muestran en el mismo año que existe un 19,2 % de rezago educativo.

Las condiciones de pobreza están indisolublemente asociadas al acceso a la educación de calidad y a las oportunidades del desarrollo laboral a través de la formación académica. La evidencia indica que en las aulas mexicanas existe inequidad educativa relacionada al nivel socioeconómico, las condiciones geográficas y de pertenencia étnica (González y Cisneros-Cohernour, 2020; Santana et al., 2019). Esta se ha expresado de forma insistente durante el período de la pandemia, debido a las desigualdades en los estudiantes para contar

con internet, la tecnología necesaria, los equipamientos y los tiempos para dedicar al estudio (Barrón-Tirado, 2020).

A pesar de que las políticas educativas internacionales y nacionales señalan que la educación debe de ser para todos, con calidad y equidad, la realidad es que los esfuerzos en el país no han sido suficientemente acertados para favorecer a la gran parte de la población que está excluida de estos principios que garantizan la justicia social y educativa, tal y como indica Medina (2021). Por el contrario, pareciera que las condiciones de desigualdad continúan reproduciéndose a partir de políticas educativas poco efectivas.

Uno de los aspectos que vale destacar en la problemática que se describe es que, en lugar de existir una línea consolidada para una educación inclusiva y equitativa, las políticas en educación son transformadas en cada sexenio y la mayoría de las veces son acompañadas de cambios curriculares y administrativos radicales, los cuales imponen abruptamente estilos organizacionales propios que no están conectados con los principios curriculares anteriores (Jiménez *et al.*, 2010). Esto trae como consecuencia poca unidad en las metas planteadas sobre la equidad educativa. Con relación a esto, Ferreyra y Vidales (2012) señalan la necesidad de lograr un equilibrio entre las demandas sociales de la población, las necesidades académicas de los estudiantes y los proyectos políticos que se promueven a través de la educación, de manera de lograr una verdadera articulación y una hoja de ruta clara.

### **Nuevo Modelo Educativo (NME)**

El gobierno federal del sexenio 2010-2018 implementó un cambio al interior del sistema educativo mexicano denominado Nuevo Modelo Educativo (NME), el cual propuso un “nuevo planteamiento pedagógico, que requiere la reorganización del sistema educativo y de sus políticas públicas” (SEP, 2017a, p. 9), que inició su puesta en marcha en Educación Básica (en donde encontramos la telesecundaria) y fue proyectado también para Educación Media Superior y Educación Superior con miras de ser generalizado en todo el país. Este modelo obedeció, de acuerdo con su fundamentación, a una necesidad social y política del país de brindarle mejores oportunidades de vida a niños y jóvenes para responder a la gran necesidad estructural existente.

Entre otros principios, dicho modelo proponía que el aprendizaje generara diversas competencias para desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes en los estudiantes. Así, se le dio una vinculación con otros saberes, con la intención de que estos fueran socialmente pertinentes a las demandas del siglo XXI. En esta perspectiva, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017b), dio a conocer que el propósito de la reforma educativa era lograr una educación de calidad, equitativa e incluyente, para lo cual el Estado:

Ha de garantizar el acceso a la escuela a todos los niños y jóvenes, y asegurar que la educación que reciban les proporcione aprendizajes y conocimientos significativos, relevantes y útiles para la vida, independientemente de su entorno socioeconómico, origen étnico o género (p.23).

En un análisis del NME realizado por Díaz-Barriga (2018), se destaca que los principales temas desarrollados en el modelo son: el planteamiento curricular; el énfasis en la gestión de la escuela, la capacitación docente y la inclusión y equidad. Sin embargo, durante los primeros años de trabajo en el modelo, el foco de desarrollo de la propuesta únicamente estuvo orientada a ajustar la reforma laboral de los docentes, lo cual puede interpretarse como una garantía política para la implementación del plan. Según señalan Cordero y González (2016) dichos contenidos referidos a la profesión docente estuvieron centrados en la evaluación del desempeño docente como pieza clave para garantizar la orientación a resultados y el programa de incentivos.

La capacitación docente resultaba otra piedra angular, pero en este sentido se identificaron fallas, ya que no se realizó de forma acertada para cumplir con las expectativas del proyecto (Ballesteros *et al.*, 2019). Cuando el modelo se aplicó en el período escolar 2017-2018 con la educación preescolar, los grados de primero y segundo de primaria y el primer grado de secundaria, fue necesario que los docentes reestructuraran a marchas forzadas toda su organización y diseño de sus estrategias pedagógicas, así como la de los directores y supervisores para que pudieran atender las necesidades emergentes que surgían en relación con la implementación del NME. Una de estas necesidades se evidenció en la instrumentalización del concepto *aprendizajes clave* al interior de las aulas.

## Los aprendizajes clave en el NME y la labor pedagógica

Como se ha señalado, los aprendizajes clave son centrales en el direccionamiento del currículum en el NME, ya que pretenden un desarrollo integral del individuo. En tal sentido, se definen como:

Contenidos, actitudes, habilidades y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento de la dimensión intelectual, personal y social del estudiante, y que se desarrollan de manera significativa en la escuela. Además, sientan las bases cognitivas y comunicativas que permiten la incorporación a la sociedad del siglo XXI. (Secretaría de Educación Pública, 2017a. p. 72)

Según se indica en el documento de la SEP, la importancia social de la adquisición de aprendizajes clave radica en que promueve en el estudiante un proyecto de vida, lo cual disminuye el riesgo de que sea excluido socialmente. Sin embargo, esto exige un trabajo pedagógico enfocado en desarrollar determinadas competencias, lo que posiciona al docente como un actor fundamental en la creación de un espacio adecuado para ello, comprometiendo aún más en su quehacer. En efecto, el modelo se planteó en tres ámbitos:

- los campos de formación académica;
- las áreas de desarrollo personal y social, y
- los ámbitos de autonomía curricular.

El desarrollo de los aprendizajes clave exige que el docente migre de un modelo didáctico directivo y vertical hacia una perspectiva horizontal y autónoma. Esto pretende una visión de aprendizaje con énfasis en los procesos socioemocionales, la transversalidad entre los saberes, el aprendizaje significativo y la interdisciplinariedad, sin descuidar los procesos de inclusión (SEP, 2017a). La discusión, en este sentido, fue cómo desarrollar simultáneamente todos estos procesos en el aula y asumir didácticamente las responsabilidades pedagógicas encomendadas sin una adecuada capacitación (Zapata y Clark, 2018; Ortega, 2017)

Según señalan Ballesteros *et al.* (2019) una de las fallas de la puesta en marcha del NME

fue la falta de lineamientos o pautas prácticas a los docentes para desarrollar los aprendizajes clave, ya que los contenidos recibidos en las capacitaciones se presentaron a través de recursos masivos en línea, con contenidos puramente teóricos y con escasa relación a los problemas de aula, situación que les generó estrés y desgaste en los docentes. No obstante, a pesar de estas limitaciones, el docente era el encargado de que el día a día cada alumno fuera desarrollando sus habilidades, destrezas y capacidades, conjuntando sus conocimientos en competencias socioemocionales, que lo llevarían a alcanzar una educación integral.

A continuación, con la finalidad de revisar la pertinencia del NME y los aprendizajes clave en la telesecundaria, se hará una breve contextualización sobre la telesecundaria y algunos aspectos que fomentan la inequidad educativa en la población atendida en este nivel.

## Algunas consideraciones sobre la telesecundaria y el acceso a la educación de calidad

La telesecundaria surge en la década del sesenta ante las transformaciones sociales, políticas y económicas en México y la necesidad de llevar la educación secundaria al área rural. Básicamente, en su origen se planteó la posibilidad de garantizar la escolarización en las comunidades rurales pequeñas que se encontraban lejos de centros urbanos, en las cuales resultaba poco factible la creación de secundarias generales o técnicas (Santos y Carvajal, 2001). El programa se inició con el uso de la televisión con fines educativos, pero en el fondo se trataba de la implementación de una educación remota con la mediación de la tecnología, cumpliendo con los mismos planes y programas de secundaria general y técnica (Jiménez et al., 2010). En esta línea, el enfoque dominante para el desarrollo el modelo a inicios el siglo XXI fue la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza.

Hoy en día, este modelo educativo incorporó tecnologías y materiales que habían sido actualizados en la anterior reforma educativa, centrados en la combinación de educación a distancia y educación presencial, lo cual ha permitido la incorporación a estudiantes en el ámbito urbano que, por cualquier razón, tienen dificultad para asistir a la secundaria presencial. En esta modalidad se trabaja con un solo docente que aborda todos los contenidos

de todas las asignaturas en una organización multigrado, auxiliado de programas televisivos de la red Edusat (Educación Satelital) y de los contenidos en la página de telesecundarias. Además, tiene un soporte en los medios digitales, como las aplicaciones informáticas y las plataformas de cursos masivos, lo cual ha permitido que en la actualidad la telesecundaria se haya fortalecido a la par de las otras dos modalidades (SEP, 2011).

Sin embargo, a pesar de su concepción innovadora en cuanto a formación híbrida, la telesecundaria ha sido objeto de controversias en cuanto al ámbito de aplicación, ya que se considera que tiene un doble carácter vulnerador de la población a la cual pretende atender. Esto sucede porque la incorporación de las estrategias tecnológicas en la práctica no ha sido garantía de una educación de calidad y de equidad. Escalante (2018) señala varios factores que se asocian a desigualdades en el acceso educativo que son reproducidas por este sistema. En primer lugar, la ubicación geográfica de la población atendida, la cual se localiza mayoritariamente en áreas rurales o marginadas, en las cuales hay menor acceso a las tecnologías y los recursos necesarios para proseguir las clases remotas. En segundo lugar, el autor menciona las desventajas en la formación de los profesores con relación a las otras modalidades de educación secundaria; este es un aspecto central en el desarrollo del sistema, debido al énfasis en la educación a distancia basada en la autonomía en los aprendizajes. Sobre este tema se retornará más adelante al vincularlo con el NME y los aprendizajes clave. En tercer lugar, destaca la pertenencia socioeconómica y cultural de la población atendida, razón por la cual las políticas educativas que fortalecen y promueven logros escolares son menos urgentes que otras necesidades como la salud, alimentación y vivienda, además de la educación básica.

Por su parte, Suárez y Valenzuela (2018) destacan otras condiciones que reproducen las desigualdades en la telesecundaria, lo que permite mencionar una cuarta razón referida a las desventajas en la formación académica en los estudiantes en relación con los otros modelos de secundaria. Esto se corrobora en las puntuaciones inferiores en las pruebas nacionales de los estudiantes de telesecundaria respecto al resto de sus pares (Reyes, 2014). Una quinta razón que expresa las inequidades fomentadas en la telesecundaria, expuesta

por Ramírez (2019), es que la estructura multigrado, junto con un pobre sistema de actividad académica, conlleva a que muchos estudiantes no vean avances en sus aprendizajes, decaigan en su interés por estudiar y deserten del sistema educativo, lo que también se asocia a un menor compromiso de esta población con el desarrollo de un proyecto de vida vinculado a lo educativo.

### **Telesecundaria y los aprendizajes clave del NME**

Tomando en cuenta la situación anteriormente expuesta, se puede afirmar que son muchas las variables que propician y permiten que la población atendida en telesecundaria esté en desigual relación frente a las otras dos modalidades del mismo nivel educativo. Esto pone a millones de mexicanos en riesgo de no acceder a la educación de calidad y ubica a este sector en desventaja frente a los pares del mismo nivel académico (Escalante, 2018), lo que propicia su exclusión del sistema universitario y del mercado laboral calificado. Considerando el contexto de la telesecundaria que se acaba de mencionar, se aborda a continuación su relación con el tema específico que se trata en este trabajo, es decir, el NME y los aprendizajes clave.

La problemática anteriormente citada muestra un complejo sistema en el cual se desarrolla el nivel de la telesecundaria en México. Muestra que las limitaciones en el diseño de este sistema no han sido efectivamente abordadas en las políticas educativas desde hace varias décadas (Benítez, 2022) y que son las que precisamente hacen difíciles las intenciones de generar el objetivo de igualdad educativa que promueve el NME. Sin embargo, en el NME para el fortalecimiento de la secundaria se consideran:

- Al alumno como gestor de su propio aprendizaje. Formar un alumno constructor de conocimientos, autónomo, crítico y reflexivo, capaz de aprender a aprender, hacer y aprender a ser, capaz de integrar y movilizar saberes con la intención de enfrentar exitosamente situaciones problemáticas en contextos diversos reales.
- Las TIC como apoyo indispensable para el aprendizaje del alumno. Incorporarlas para que los alumnos tengan acceso a textos, gráficos, videos, audio, imagen, interactividad, ambientes

virtuales y redes escolares que permitan flexibilizar y potenciar el aprendizaje. (SEP, 2011, p.13)

Todo ello atendiendo el cumplimiento de las estrategias curriculares centradas en los aprendizajes clave, que bajo la estructura en la cual se desarrolla el sistema de telesecundaria, los requerimientos del NME en lugar de facilitar el desarrollo formativo agregan nuevas exigencias de difícil cumplimiento, especialmente en la práctica docente. Díaz Barriga (2020) señala que una de las promesas en la implementación de este modelo a nivel de telesecundaria fue la capacitación de docentes para que pudieran diseñar y adecuar objetos de aprendizaje y estrategias en línea, recordando que la educación a distancia es medular en la telesecundaria. Por el contrario, la realidad es que los docentes de telesecundaria debieron ajustar el nuevo modelo educativo con los materiales del plan de estudios anterior, lo cual generó una incongruencia entre las nuevas expectativas de enseñanza-aprendizaje y los materiales didácticos disponibles (Suárez y Valenzuela, 2018).

Esto resta importancia al carácter autónomo de la formación en el estudiante, concepto que no solo atraviesa el objetivo de los aprendizajes clave, sino a la telesecundaria misma, razón por la cual los textos y plataformas de aprendizaje deben contar con un diseño adecuado para el desarrollo de las actividades centradas en el alumno, quien debe ser capaz de generar una relación activa con el conocimiento. En otras palabras, para que se desarrollen los aprendizajes clave en el modelo de telesecundaria según exige el NME, uno de los requisitos necesarios es contar con los textos adecuados y nuevos medios tecnológicos que se encuentren al acceso de la población estudiantil atendida. Por otro lado, es necesario que exista un contexto educativo que no esté sustentado en la labor de un solo docente en quien recae la responsabilidad de innovar y crear contenidos para grupos de distintos grados académicos y sin adecuada capacitación tecnológica para hacer frente al modelo de educación a distancia.

Por otro lado, en esta problemática también se identifica una razón práctica referida a la implementación del componente socioemocional de los aprendizajes clave. Ramírez (2019) plantea que los docentes rurales de telesecundaria no poseen la capacitación necesaria para desarrollar procesos socioemocionales,

tomando en cuenta que, por la propia naturaleza de esta modalidad, no existía un diseño concebido para actividades basadas en las destrezas empáticas y comunicativas. Esto limita la implementación de este componente fundamental en el modelo y fortalece nuevamente el planteamiento anterior de la necesidad de capacitar a los docentes en estrategias que permitan incluir los procesos socioemocionales de forma transversal a los contenidos.

Esto indica la necesidad de que una reforma educativa considere la mediación pedagógica y el trabajo colaborativo como un proceso transversal en la telesecundaria, pero no solo plantearlo en los documentos, sino diseñar los planes para que esto sea realmente efectivo, de manera que se fomente un entorno en el cual los aprendizajes clave logren ser promovidos de forma adecuada.

Otra de las limitaciones identificadas es la desarticulación del NME con las particularidades culturales de los grupos de pertenencia (Benítez, 2022). En el caso de la telesecundaria, la pertenencia sociocultural es fundamental, ya que se habla de una población básicamente rural que puede tener una pertenencia a un grupo étnico. Al respecto, Díaz-Barriga menciona que: «La mayor dificultad del modelo educativo es desconocer la diversidad cultural y social que caracteriza la sociedad mexicana. Escuelas localizadas en distintos entornos sociales tienen condiciones muy diferentes para impulsar aprendizajes» (p. 41). Esta situación queda en evidencia en el tercer componente curricular, llamado Ámbitos de Autonomía Curricular, que se conforma por espacios curriculares autónomos (denominados *clubs*) para atender a los intereses, habilidades y necesidades de los alumnos previo diagnóstico de las particularidades socioculturales, el contexto y el conocimiento regional de su entorno (SEP, 2017a). Su diseño queda, nuevamente, bajo la responsabilidad del docente, que debe cumplir con toda una estructura didáctica. De esta manera los ámbitos de autonomía circular se articulan con los aprendizajes clave, ya que promueven en el alumno su proyecto de vida, pues lo integran de manera óptima a su ambiente social y revalorización de su entorno.

Sin embargo, el propósito de estos espacios de relación entre lo institucional y lo cultural pareciera no haber cumplido a cabalidad el afianzamiento del alumno en la realidad sociocultural de los estudiantes. Según encontró

Reyes (2014) desde el propio relato de los estudiantes de telesecundaria, existe una crítica en los jóvenes sobre las prácticas de enseñanza y el trato general llevado a cabo por los profesores. Señalan injusticias en las actividades educativas cotidianas y, sobre todo, la prevalencia de diferencias culturales entre los miembros de la comunidad que afectan las relaciones de convivencia; todo tiene efectos en las identidades y el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Esto permite suponer que no se ha logrado el propósito de articular el NME con los intereses y proyectos de vida de los estudiantes, ya que se desestima el hecho de que la pertenencia sociocultural es fundamental en el desarrollo integral del ser humano.

## Conclusiones

El objetivo de la presente revisión teórica fue analizar el concepto de *Aprendizajes Clave* en el Nuevo Modelo Educativo (NME) implementado en el año 2010 y abordar su pertinencia en la modalidad de Telesecundaria.

El NME está focalizado en desarrollar las competencias necesarias para promover individuos autónomos, con conocimientos, habilidades, actitudes y valores integrales en un entorno de inclusión y equidad. Para lograr esta meta, en el modelo se propone el concepto medular de aprendizajes clave, los cuales son necesarios para hacer frente al devenir histórico y a las exigencias académicas y laborales del mundo actual.

Este modelo ha obedecido a una necesidad además de social, económica, cultural e inevitablemente política al ofrecer una oportunidad para que los estudiantes pudieran responder de manera efectiva al problema estructural que existe en todo el país, que genera desigualdad en el acceso a la educación. Si bien las intenciones y la pertinencia son positivas, el modelo ha sido objeto de críticas, que han sido presentadas en este trabajo y pueden resumirse en las siguientes: su sorpresiva implementación sin la existencia de condiciones de infraestructura y recursos tecnológicos y didácticos acordes a la propuesta; la inexistencia de un proceso diagnóstico sobre la realidad educativa del país, lo cual permitió puntos de fuga importantes que se traducen en propuesta ineficaces; una breve etapa de capacitación y concientización a los docentes — quienes además tienen la responsabilidad en sus manos de la ejecución de un plan sin lineamientos curriculares claros—, y el énfasis

de los procesos socioemocionales como eje transversal sin la debida consolidación de propuestas ajustadas a la realidad educativa para lograrlo.

En tal sentido, la mayor responsabilidad para concretar los postulados del NME y el desarrollo de los aprendizajes clave recayó en los hombros de los docentes quienes, aun con una capacitación muy deficiente, una enorme carga administrativa, una serie de proyectos y exigencias para solucionar situaciones sociales al interior de las aulas, sin las herramientas necesarias e incluso bajo amenazas laborales, iniciaron la tarea de conducir a sus alumnos a lograr los fines propuestos.

Esta realidad constituye un reto aún más importante en el sistema de telesecundaria, en el cual se hacen evidentes las desigualdades en el acceso a la calidad educativa, que se expresan no solo en el nivel curricular, sino en la infraestructura y la preparación docente, lo cual pone en desventaja a los alumnos que pertenecen a este sistema respecto a sus pares de las otras modalidades de secundaria. De la revisión llevada a cabo se concluye que en el NME no fueron diagnosticadas ni consideradas las necesidades estructurales de la población atendida en la telesecundaria, ya que se cometió una serie de omisiones que dificultan la implementación de los aprendizajes clave. Estas omisiones no solo reiteran las ya mencionadas, como son la infraestructura, las tecnologías, los materiales didácticos y la capacitación docente, sino un aspecto fundamental como es la pertenencia al contexto sociocultural de los estudiantes, tomando en cuenta que estos forman parte en su mayoría de grupos socioculturales vulnerables, grupos rurales y étnicos, con características heterogéneas entre sí y que, además, viven realidades distintas a las realidades de la población urbana, por lo que poseen especificidades culturales que deben ser atendidas para cada región en particular.

En esta situación, los procesos socioemocionales que atraviesan los aprendizajes clave difícilmente pueden ser promovidos en los estudiantes de telesecundaria sin una comprensión clara de las características culturales que permitan abordar las identidades, necesidades y expectativas diversas de la población con la cual se trabaja. Lo anterior permite afirmar que la implementación del NME en telesecundaria fue llevada a cabo sin un norte claro de las problemáticas existentes en este sector, lo cual ha conducido a un modelo que

no es funcional ni pertinente y, por tanto, es incapaz de lograr los fines propuestos de justicia social. Son diversos los escenarios que suceden principalmente en escuelas de áreas rurales y, al intentar homologar los enfoques didácticos a un modelo adaptado a las necesidades urbanas, se está conduciendo a la meta contraria, es decir, se propician enormes barreras para desarrollar los aprendizajes clave porque las propuestas no se articulan a las expectativas ni los proyectos de vida.

Puede afirmarse, para concluir, que los estudiantes atendidos en el modelo de telesecundaria han sido doblemente excluidos. Por un lado, han sido excluidos por la desigualdad en el acceso a los recursos estructurales y, por otro lado, han sido excluidos por omisión de la reforma educativa que pretendía asegurar una educación equitativa e inclusiva.

## Referencias

- Ballesteros-Ibarra, M., Mercado-Varela, M. y García-Vázquez, N.J. (2019). La formación docente en línea: experiencias con MOOCs en Sonora (México). *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 23, 62-79. <https://doi.org/10.7203/realia.23.15903>
- Barrón Tirado, M. C. (2020). La educación en línea. Transiciones y disrupciones. En H. Casanova Cardiel (Coord.) *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 66-74). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Benítez, J. (2022). Desigualdad y Exclusión Educativa en el Contexto de Pandemia. Experiencias de Jóvenes de una Telesecundaria Rural. *Revista EDUCA UMCH*, (19), 73-87. <https://doi.org/10.35756/educumch.202219.221>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social-CONEVAL (2020). *Medición de la pobreza. Resultados de pobreza en México 2020 a nivel nacional y por entidades federativas* <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Pobrezalncio.aspx>
- De Hoyos, R. y Estrada, R. (2018). ¿Los docentes mejoraron? ¡Sí! . *Nexos: Sociedad, Ciencia, Literatura*, 40 (490) 42-45. <https://www.nexos.com.mx/?p=39531>
- Diario Oficial de la Federación. (2018) Acuerdo 11/05/18. México. Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5525413&fecha=07/06/2018](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5525413&fecha=07/06/2018)
- Díaz- Barriga, A. (2018). El que mucho abarca. *Nexos: Sociedad, Ciencia, Literatura*, 40 (490), 39-41. <https://www.nexos.com.mx/?p=39535>
- Díaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 19-29). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Escalante, M. (2018) Una escuela telesecundaria en contexto vulnerable: desigualdad social y educativa. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1 (1), 175-184 <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i1.255>
- Ferreira, H. y Vidales, S. (2012). Aprendizajes y capacidades fundamentales: claves de un nuevo escenario educativo. *Educación y Ciudad*. (23), 67-76. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/76>
- Flores, A. (2017) La reforma educativa de México y su Nuevo Modelo Educativo. *Revista legislativa de estudios sociales y de opinión pública*, 10, (19),97-129. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6037367>
- González, R. y Cisneros-Cohernour, E. J. (2020). Justicia Social e Inequidad en la Formación Científica y Tecnológica de Jóvenes Rurales en la Región Maya de México: El Caso de Mex. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia*

- Social*, 9(1), 19–39.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.001>
- Jiménez, J., Jiménez, R. y García, C. (2010) *La telesecundaria en México: Un breve recorrido histórico por sus datos y sus relatos*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Medina, J. (2021). El gobierno de la 4ª transformación: ¿continuidad o ruptura de las políticas educativas previas? *Revista A&H*(13) 50-72.  
<https://revistas.upaep.mx/index.php/ayh/article/view/43/37>
- Ortega, F. (2017) Principios e implicaciones del Nuevo Modelo Educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 47 (1), 43-62.  
<https://ri.iberomex.mx/handle/iberomex/4884>
- Pérez-Castro, J. y Palmeros, G. (2014) Caracterización y análisis de tres colectivos vulnerables para generar políticas de atención en educación superior. En J. Gairín, G. Palmeros y A. Barrales (Coords.) *Universidad y Colectivos Vulnerables. Reflexiones y experiencias*. (pp.607-619). Mexico: Ediciones del Lirio.  
<https://www.uv.mx/pozarica/pedagogia/files/2018/03/UNIVERSIDAD-Y-COLECTIVOS-VULNERABLES.pdf>
- Ramírez (2019) ¿Las políticas educativas mexicanas reforman o deforman la educación en las telesecundarias? Desafíos de la escuela telesecundaria, desde la perspectiva docente. *Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241. Maestría en Educación Básica*. México
- Reyes, A. (2014). Adolescencias rurales, telesecundarias y experiencias estudiantiles. *Argumentos*, 27(74), 75-93.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-57952014000100004&lng=es&tlng=](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952014000100004&lng=es&tlng=)
- Santana, Y., Barrales, A., Dajer, R., Pérez, M. & Guerrero, L. (2019). Equidad: una necesidad universitaria en la construcción de justicia social. *GestiónArte*, N. 8, 4-11.  
<http://ojs.cfe.edu.uy/index.php/gestionarte/articulo/view/274/176>
- Santos, A. y Carvajal, E. (2001) *Operación de la Telesecundaria en zonas rurales marginadas de México*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 31, (2), 69-96.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27031204>
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria*. Documento base. México
- Secretaría de Educación Pública (2017a). *Modelo Educativo para la Educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México.  
[https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/siteal\\_mexico\\_0106.pdf](https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_mexico_0106.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2017b). *Aprendizajes Clave Para La Educación Integral*. Plan y programas de estudio para la educación básica. México, (SEP)
- Solís, P. (2010) La desigualdad de oportunidades y las brechas de escolaridad. En Alberto Arnau y Silvia Giorguli (coords.), *Los grandes problemas de México*. Tomo VII. La educación, México, El Colegio de México, 599-621.
- Suárez, C. y Valenzuela, G. (2018) Los Maestros de Telesecundaria ante los Cambios Curriculares en México. *Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación*. Año 4, (4), 1-15.  
<https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2018/C045.pdf>
- Zapata, A. y Clark, P. (2018). Manéjese con cuidado: Aula es destino. *Nexos: Sociedad, Ciencia, Literatura*, 40 (490), 32-35.  
<https://www.nexos.com.mx/?p=39543>

# El liderazgo pedagógico del equipo directivo en instituciones educativas escolares de Lima Metropolitana<sup>1</sup>

Clara Chávez Vargas<sup>2</sup>

Lidia Priscila Díaz García<sup>3</sup>

Rosa Tafur Puente<sup>4</sup>

## Resumen

Este artículo tiene como objetivo principal analizar las percepciones de los directores y docentes de colegios públicos y privados de Lima Metropolitana sobre el liderazgo pedagógico del equipo directivo. El estudio se realizó aplicando una metodología cualitativa con la finalidad de comprender las experiencias de los informantes desde su propia óptica dentro de un proceso inductivo, en el cual las investigadoras interactuaron con ellos describiendo, comprendiendo e interpretando situaciones y aportes de los involucrados (Bhushan & Alok, 2014). Se aplicó la técnica de entrevista semiestructurada a 16 directores y 75 docentes pertenecientes a 19 instituciones educativas escolares: 13 de gestión pública y 6 de gestión privada. Se empleó el *open coding* para la organización, interpretación y análisis de los datos obtenidos. El estudio concluyó que las instituciones educativas enfocadas en su contexto interno y externo se trazan metas acordes a sus necesidades y coherentes con su visión y misión institucionales. El éxito en el logro de los objetivos está relacionado con la motivación extrínseca que desarrollan los docentes en su trabajo.

**Palabras claves:** liderazgo pedagógico; equipo directivo; motivación y compromiso; gestión institucional.

## Abstract

The main objective of the article is to analyze the perceptions of the directors and teachers of public and private schools in Metropolitan Lima on the pedagogical leadership of the management team. The study was carried out applying a qualitative methodology, in order to understand the Informants' experiences from their own point of view within an inductive process, in which the researchers interacted with them, describing, understanding and interpreting situations and contributions from those involved (Bhushan & Alok, 2014). The semi-structured interview technique was applied to 16 directors and 75 teachers belonging to 19 school educational institutions: 13 publicly managed and 6 privately managed. Open Coding was used for the organization, interpretation and analysis of the data obtained. The study concluded that educational institutions focused on their internal and external context set goals according to their needs and are consistent with their institutional vision and mission. Success in achieving the objectives is related to the extrinsic motivation that teachers develop in their work.

**Keywords:** pedagogical leadership; management team; motivation; commitment; Institutional management.

<sup>1</sup> Investigación realizada en el curso Planificación y Gestión Educativa, Facultad de Educación de la PUCP

<sup>2</sup> Clara Chávez Vargas ([a20162523@pucp.edu.pe](mailto:a20162523@pucp.edu.pe)) Licenciada en Educación en la especialidad de Educación Primaria, por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP); docente de Educación Básica Regular en la Red Educativa de Fe y Alegría. Miembro del Grupo de Investigación de Gestión Educativa y desarrollo Profesional Docente (GEDEP), ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4278-001X>

<sup>3</sup> Lidia Priscila Díaz García ([priscila.diazg@pucp.edu.pe](mailto:priscila.diazg@pucp.edu.pe)). Licenciada en Educación, en la especialidad de Educación Primaria por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Miembro del Grupo de Investigación de Gestión Educativa y desarrollo Profesional Docente (GEDEP). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4345-1381>

<sup>4</sup> Rosa Tafur Puente ([rtafur@pucp.edu.pe](mailto:rtafur@pucp.edu.pe)). Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España; docente principal del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP); coordinadora del Grupo de Investigación de Gestión Educativa y Desarrollo Profesional Docente (GEDEP); coordinadora de la Red GEDU- PERÚ- Impulsores de la Gestión Educativa. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7481-8804>

## Introducción

Las instituciones escolares de calidad se caracterizan por contar con un equipo directivo que gestiona los procesos que conducen a que a los estudiantes logren aprendizajes y a que la institución alcance sus objetivos con la participación de los distintos actores de la comunidad educativa (Farías y Ramírez, 2010; Sáenz, 2018). Al mando del equipo directivo se encuentra el director, quien ejerce el liderazgo, lo que se evidencia en la ejecución de un conjunto de prácticas que posibilitan el establecimiento de metas institucionales compartidas por los miembros de la institución y en la creación de condiciones que favorecen el desarrollo de la motivación, la identificación y el compromiso docente con la institución (Gajardo y Ulloa, 2016).

## El liderazgo pedagógico en las instituciones educativas escolares

Hay distintos enfoques para conceptualizar el liderazgo, dos de ellos son el transformacional y el instruccional. Desde la perspectiva del liderazgo transformacional, se entiende el liderazgo como el «fijar rumbos, capacitar a las personas, rediseñar a la organización, y gestionar el programa docente» (Sun, 2019, pp. 148-149). Desde la perspectiva del liderazgo instruccional, Sánchez (2015) lo enfoca como el liderazgo para el aprendizaje y la labor de acompañamiento y supervisión de los docentes en actividades involucradas en estos dos procesos. Leithwood (2009), por su parte, prioriza la influencia directa del líder pedagógico sobre los docentes para obtener mayores efectos en los resultados del aprendizaje. Para él, el liderazgo pedagógico es la tarea de influir en las demás personas para conducir las al logro de los objetivos institucionales. No hay que perder de vista que, en la conceptualización de liderazgo, es importante la creación de un propósito compartido y el posicionamiento de una estructura de incentivos que contribuyan a la identificación de los objetivos establecidos en el personal y en los estudiantes (Gajardo y Ulloa, 2016).

En una institución educativa escolar, el liderazgo pedagógico se evidencia cuando el director y su equipo directivo «modelan buenas prácticas, brindan apoyo y estimulación intelectual individual y establecen metas escolares compartidas» (Sun 2019, p.150). Esta labor se materializa en diferentes acciones de

las que se valen los líderes pedagógicos para crear un vínculo cercano con los docentes y lograr su desempeño alineado a la meta común. Asimismo, esta relación se extiende al exterior de la escuela (Gajardo y Ulloa, 2016) y recae en otros miembros de la comunidad (Male y Palaiologou, 2012, Sánchez, 2015).

Finalmente, en el ejercicio de la labor pedagógica, según Day *et al.*, este liderazgo influye sobre el docente en las actividades curriculares y de evaluación, mejorando las condiciones de los procesos involucrados en la enseñanza y en el aprendizaje y contribuyendo al progreso del rendimiento escolar (en Garnica y Rodríguez, 2015).

## El director y el equipo directivo como líderes pedagógicos en las instituciones educativas escolares

Actualmente, hablar de las funciones y tareas que realizan el director y el equipo directivo, como líderes pedagógicos, implica considerar las metas institucionales, la motivación y el compromiso personal e institucional en el cumplimiento de los objetivos propuestos.

## Metas institucionales

En la institución educativa escolar las metas institucionales definen la dirección a seguir y el resultado que busca obtener la comunidad educativa respecto del aprendizaje. Estos propósitos se encuentran plasmados en el proyecto educativo institucional (PEI). Este orienta «el funcionamiento integral de la institución para la mejora de los aprendizajes» (Ministerio de Educación del Perú, 2016, p. 15), es decir, encamina a la escuela en el cumplimiento de las metas. Para Gajardo y Ulloa (2016), construir metas institucionales significa elaborar una visión compartida mediante el concurso de opiniones, la prospección y la validez de posturas que convergen en la aceptación de objetivos y metas grupales consensuadas, así como en el compromiso de las partes y en la implicancia de altas expectativas (Yukl, 1989, en Garnica y Rodríguez, 2015; Gajardo y Ulloa, 2016). Para lograrlo, según Robbins (1999, en Merlano, 2012), se requiere comunicación interna institucional que puede ser ascendente: de niveles inferiores hacia instancias superiores; descendente: de un nivel superior hacia niveles

más bajos en la organización, y lateral, referida a la comunicación entre agentes del mismo nivel.

### **Motivación y compromiso institucional**

Como parte esencial del liderazgo pedagógico surgen la motivación y el compromiso. Ambas características son dependientes entre sí, puesto que el nivel de compromiso que evidencie cada miembro de la comunidad educativa será acorde a la motivación que posea. En el caso de los directivos, la motivación y el compromiso están dirigidos, fundamentalmente, por las visiones que tienen con respecto a la institución, así como por el conocimiento de las necesidades de los docentes y estudiantes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, respectivamente. En el caso de los docentes, hay una motivación y compromiso institucional y dentro de sus aulas.

La motivación es uno de los cuatro pilares de todo educador (Alberca, 2012). El primer pilar es la imagen que posee cada uno de su persona, el segundo es la habilidad para enfrentar un conflicto, el tercero es la forma de actuar frente a determinadas situaciones y el último pilar es la motivación. Esta puede ser *intrínseca* y *extrínseca* (Acosta, 2019). La motivación intrínseca surge del interior de cada individuo y se basa en la satisfacción de necesidades básicas y de crecimiento personal. La motivación extrínseca surge a partir de acciones externas al individuo. De allí la importancia de conocer las necesidades de las personas que forman la organización con el objetivo de propiciar actitudes positivas y erradicar aquellas que no permiten el logro de las metas propuestas (Turienzo, 2016). Por último, se encuentra la motivación trascendental, que surge cuando un individuo quiere sentirse parte de algo importante (Marina, 2011). Se desarrolla en grupo, se basa en la satisfacción de necesidades y en los valores y principios de cada individuo. Por su parte, el compromiso institucional es el vínculo psicológico que influye en la actitud y en el comportamiento. Involucra toda actividad que realizan los miembros de la escuela con el objetivo de que el estudiante desarrolle competencias (Fuentalba e Imbarack, 2014).

A través de la motivación y del compromiso institucional, los líderes fomentan los principios morales y emocionales que necesitan los miembros de la comunidad educativa, a fin de generar un ambiente propicio para el logro de los objetivos en común. (Gajardo y Ulloa,

2016). Por esta razón, para su cumplimiento, es indispensable la atención emocional y económica de quienes lo merezcan, ya que, aportando a su bienestar, los intereses de cada uno estarán encaminados a la mejora institucional y los resultados serán óptimos. Es por esto que la fidelización a la institución aumentará (Botía, 2015).

### **Competencias para el liderazgo pedagógico**

El director de una institución educativa escolar es el responsable de gestionar los procesos que en ella se desarrollan. Para hacerlo planifica, organiza, preside la ejecución del hecho educativo y lo evalúa, muchas veces, con la colaboración del equipo directivo que lo acompaña (García, Crispín y Salgado, 2018). Este equipo se nutre de los aportes y participación de los actores de la organización. Para ello, el director, así como los miembros del equipo directivo, deben poseer perfiles profesionales que les permitan encaminar esta labor nuclear (Pérez-Ruiz, 2014). Esto implica ser líderes del aprendizaje y promotores de la relación entre la gestión escolar y la calidad educativa. (Cervantes, 1998; Graffe, 2002; Schmelkes, 1994, 2002; Uribe, 2007, en Pérez-Ruiz, 2014). Por lo tanto, el equipo directivo debe tener claras sus responsabilidades y el director debe ser capaz de distribuir el poder y las funciones de promover y apoyar el desarrollo profesional de los docentes, así como administrar la institución con eficiencia (Andere, 2017). Esto exige que cuenten con un conjunto de competencias (Álvarez, 2010) expresadas en conocimientos, procedimientos y en el componente afectivo-emocional (Bolívar, 2011). Álvarez (2010) propone cuatro competencias:

- Competencia de pensamiento estratégico: se encarga de promover y gestionar cambios y proyectos compartidos, de manera innovadora.
- Competencia de gestión del aprendizaje: implica liderar procesos de enseñanza-aprendizaje, supervisar la labor del profesorado y promover su desarrollo profesional (Bolívar, 2011).
- Competencia de relación con las personas: se da mediante la promoción del trabajo cooperativo, las asociaciones sinérgicas e interdependencia de las personas (Gronn, 2010, Rodríguez, 2011, Botía, 2015).

- Competencia para la creación y animación de estructuras organizativas, entre ellas, un liderazgo compartido entre el equipo directivo y el profesorado, para una actuación efectiva (Rodríguez, 2011, Botía, 2015).

Cabe anotar que, además de las competencias profesionales, el director y los miembros del equipo directivo necesitan contar con competencias personales relacionadas con la capacidad de reflexión, de diálogo, de toma de decisiones objetivas y firmes, con honestidad, y espíritu de equipo (Naidoo, 2019; Tafur, 2019). Características que les confieren la autoridad suficiente para tener ascendencia sobre los miembros de la comunidad educativa y lograr que sus acciones coadyuven a la consecución de los objetivos institucionales.

## Metodología

El estudio se realizó aplicando un enfoque cualitativo (Quecedo y Castaño, 2002) dentro de un proceso inductivo en el cual las investigadoras interactuaron con los informantes y con los datos interpretando situaciones y aportes de los involucrados (Bhushan y Alok, 2014). Tuvo como objetivo general analizar las percepciones de directores y docentes sobre el liderazgo pedagógico del equipo directivo en colegios públicos y privados de Lima Metropolitana. Los objetivos específicos fueron: describir las percepciones de los directores y docentes sobre el establecimiento de metas institucionales que lidera el equipo directivo de colegios públicos y privados de Lima Metropolitana y explicar las percepciones de los directores y docentes sobre la motivación y compromiso que promueve el equipo directivo de colegios públicos y privados de Lima Metropolitana. Se plantearon categorías preliminares que fueron reajustadas a la luz de la información recogida: metas institucionales y motivación y compromiso. Se incorporaron a las anteriores categorías los elementos emergentes: metas de aula, planteamiento de metas, metas consensuadas y visión compartida (primera categoría). Para la segunda categoría: estrategias para fomentar el compromiso, sentido de comunidad educativa, compromiso docente y compromiso institucional con la comunidad.

## Técnicas e instrumentos para recoger la información

Se obtuvo la data mediante entrevistas semi-estructuradas. Esta técnica implica el desarrollo de una conversación con el objeto de recoger información específica sobre un tema determinado (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013). Se empleó un guion de preguntas validadas previamente y se amplió el repertorio de acuerdo con las respuestas de los informantes. Se aplicaron protocolos de consentimiento informado a los entrevistados, con la finalidad de recoger la aceptación expresa de su participación en forma anónima.

## Los informantes

Los informantes del estudio fueron 16 directores y 75 docentes pertenecientes a 19 instituciones educativas escolares de Lima Metropolitana, de las cuales 13 son de gestión pública y 6 de gestión privada. Sus edades fluctuaban entre 21 y 60 años. Del conjunto de informantes 76 eran mujeres y 15 hombres; con un rango de entre 1 y 25 años de experiencia en el cargo. En relación con el grado académico, predominaba el grado de bachiller.

## Recolección y análisis de la información

Para el tratamiento de la información se utilizó la técnica de *open coding*, proceso de análisis de contenido textual que permite examinar datos cualitativos e incluye conceptos de codificación, definición y desarrollo de categorías en función de las características de la data (Bonilla-García y López-Suárez, 2016). Para ello, las entrevistas fueron grabadas con aceptación de los informantes y posteriormente transcritas. Los entrevistados, así como las instituciones educativas, fueron codificados para facilitar la recolección de la información, el análisis de la data y la protección de sus identidades. A continuación, un ejemplo de la codificación empleada:

Tabla 1.  
Codificación de informantes e instituciones educativas

	Siglas	Código
Rol: Director 3 Docente 4	DI3 DO4	DI3-03-4 DO4-03-4
Número de pregunta	03	
Institución educativa	4	

Fuente: elaboración propia

Una vez organizada la información recogida, la integración e interpretación de los resultados permitió encontrar patrones y etiquetar los temas (Fernández 2006, Saldana, 2009), ratificando las categorías preliminares e incorporando elementos emergentes. Este proceso se realizó en concordancia con los referentes teóricos desarrollados en el marco del estudio (Fernández, 2006) e incorporó en ellos las manifestaciones de los informantes y las reflexiones de las autoras. Se asignaron significados a los hallazgos y elementos emergentes a la luz de las categorías y de los objetivos de la investigación. Así, se respondió la pregunta inicial.

## Resultados y discusión

Los resultados se organizaron de acuerdo con las categorías planteadas para la investigación. En relación con la categoría *metas institucionales*, un elemento importante que emergió de las entrevistas fue el planteamiento de metas. Este se realiza de forma consensuada, y se toma en cuenta las opiniones de los docentes sobre los logros obtenidos y las dificultades surgidas; se da retroalimentación y se plantean nuevos retos (Robbins, 1999, en Merlano, 2012). Los miembros de la comunidad educativa elaboran y evalúan las metas bajo las orientaciones y monitoreo del equipo directivo (DILP-03-1; DILP-03-6; DILP-03-10; DIPL-03-19; DILP-03-26), dentro de los parámetros de los instrumentos institucionales de gestión y se plasman en ellos. Apuntan a las metas educativas nacionales y, a la vez, atienden las demandas de las instituciones educativas. Se observa el énfasis en ambos tipos de metas en la siguiente afirmación: «Nosotros hacemos un plan anual de trabajo y en él una matriz de competencias de acuerdo con las áreas curriculares y con sus desempeños y nos proyectamos a lograr el estándar de aprendizaje programado para esa edad, de acuerdo con el currículo nacional» (DILP-03-16).

En general, los docentes concuerdan en la disposición de los colegios para cumplir las metas educativas emanadas por el Ministerio de Educación (MINEDU) (DO1LP-03-25; DO1LP-03-2; DO4LP-03-9; DO1LP-03-6). Al respecto, un docente indica: «Tenemos presente las metas del estudiante y las metas de aprendizaje. Las segundas, se dan a través de las evaluaciones tanto del Ministerio como de manera interna» (DO3LP-03-3). Asimismo, los directores y docentes explican que las metas institucionales están alineadas con las metas del MINEDU en lo relativo a los procesos de matrícula, la evaluación censal de estudiantes, los criterios de promoción de grado, entre otros (DILP-03-2; DILP-03-16; DILP-03-26).

Las metas vinculadas a las instituciones propiamente dichas dirigen su atención a los procesos internos y de contexto del colegio (DILP-03-1; DILP-03-6; DILP-03-10; DIPL-03-19; DILP-03-26). Están orientadas por la misión y visión teniendo en cuenta el diagnóstico de la realidad, las evaluaciones de aprendizaje y la metodología del colegio (DO1LP-03-23; DO1LP-03-19; DO3LP-03-19; DO4LP-03-19; DO4LP-03-27; DO3LP-03-26; DO3LP-03-25; DO4LP-03-3, DO2LP-03-16). Se alinean a las metas educativas nacionales y se plasman en el Proyecto Educativo Institucional, instrumento de gestión que encamina el funcionamiento de la institución educativa hacia el logro de aprendizajes de los estudiantes (Ministerio de Educación del Perú, 2017). Al respecto, un director manifiesta: «Nuestra meta con los estudiantes es que sean independientes, autónomos, que aprendan a hacer las cosas por sí solos y de manera correcta, no por premio o por condicionamiento, sino porque es lo que deben hacer» (DILP-03-10).

Las metas que se generan en estos colegios buscan dar respuesta a las necesidades detectadas, que se encuentran reflejadas en las acciones conjuntas que realizan (práctica pedagógica, emprendimientos, entre otros). Esta característica confiere a las instituciones el

sentido de comunidad educativa (Krichesky y Murillo, 2011), que apuesta por la mejora en aspectos como el rendimiento académico, el desarrollo de valores, el desarrollo profesional docente, el posicionamiento y prestigio institucional, el mejoramiento de la calidad educativa y el desarrollo del bien común (DO4LP-03-24; DO3LP-03-24; DO4LP-03-10; DO1LP-03-19; DO3LP-03-24). Evidencias suficientes que traducen la intencionalidad de la formación integral de los estudiantes (Krichesky y Murillo, 2011). Asimismo, se observa que, en la búsqueda del logro de las metas institucionales, el equipo directivo propicia, en los docentes, la construcción de una visión compartida como resultado de una comunicación fluida (Robbins 1999, en Merlano, 2012; Gajardo y Ulloa, 2016).

Las demandas del contexto constituyen otro foco de atención de las metas institucionales (DO4LP-03-24; DO3LP-03-24; DO1LP-03-23; DO4LP-03-10; DO1LP-03-19; DO1LP-03-19; DO3LP-03-19; DO4LP-03-19; DO4LP-03-27; DO3LP-03-26). Una evidencia de la vinculación estrecha entre ambas se observa en la atención al desarrollo de habilidades en el idioma extranjero que es área de competencia de los colegios, así como en la cantidad de estudiantes que elevan su nivel escolar, que es una meta tanto institucional como nacional (DILP-03-6; DILP-03-10). Según la manifestación de los docentes, las metas encaminadas al logro de resultados exitosos en los procesos internos se generan antes de comenzar un nuevo año escolar y en su transcurso, siempre lideradas por el equipo directivo, en reuniones docentes previamente establecidas en la institución. Las denominan *jornadas de reflexión, de planificación y/o de programación* (DO3LP-03-25; DO3LP-03-1; DO1LP-03-9; DO2LP-03-9; DO2LP-03-20; DO2LP-04-19; DO3LP-03-6; DO4LP-03-6; DO3LP-03-21; DO3LP-03-27; DO1LP-03-9; DO2LP-03-27; DO1LP-03-16).

Los docentes y el equipo directivo participan en la elaboración de las metas institucionales y reconocen su protagonismo en la definición de estas, sin diferenciar sus niveles de involucramiento en el proceso (DILP-03-22; DILP-03-20; (DO1LP-03-27; DO1LP-03-3; DO1LP-03-22; DO2LP-03-22; DO3LP-03-22; DO1LP-03-2; DO1LP-03-10; DO2PL-03-26; DO1LP-03-24). Sin embargo, la percepción docente no es homogénea respecto de este punto. Así, para algunos entrevistados, las metas se caracterizan por posibilitar la comunicación

fluida ascendente, descendente y lateral (Bolívar, 2011). Esto indica la influencia de un liderazgo pedagógico que gestiona las mejoras y conduce a los docentes al logro de los objetivos institucionales (Leithwood, 2009) aportando desde su experiencia, e incluso teniendo un rol protagónico en sus respectivas áreas curriculares, en el establecimiento de metas alcanzables y prioritarias (DO2LP-03-22, DO1LP-03-2; DO2PL-03-26): «[El director] nos invita y nosotros participamos y es porque el director nos ayuda a que nosotros también cumplamos nuestras metas, con la visión que tenemos como institución» (DO2LP-03-20). Sin embargo, para otros docentes, las metas son impuestas por el equipo directivo y ellos deben cumplirlas (DO2LP-03-23; DO3LP-03-23; DO4LP-03-23; DO3LP-03-10; DO1LP-03-24). Es decir, solo se considera una comunicación descendente, en la cual el equipo directivo asigna metas sin acuerdos de por medio (DO2LP-03-23; DO3LP-03-23; DO4LP-03-23; DO3LP-03-10; DO1LP-03-24), puesto que el nivel de incidencia en la toma de decisiones del docente se circunscribe al aula (DO2LP-03-23; DO4LP-03-23). Al respecto, un docente expresa: «Uno tiene que adaptarse a esas metas y buscar guiar su trabajo hacia ellas, pues la dirección, de acuerdo con los propósitos y su filosofía, tiene un tipo de alumno que desea formar» (DO3LP-03-23).

Estas opiniones contradictorias hacen recordar que las percepciones son subjetivas y que dependen de las propias experiencias, en las cuales pueden influir características personales como el carácter o la facilidad de comunicación, y también factores propios de la gestión institucional como el estilo de dirección (Botía, 2015; Rodríguez, 2011). Asimismo, los docentes no solo se avocan a la consecución de metas institucionales, las metas de aula constituyen su objetivo principal, puesto que abordan su quehacer pedagógico diario. Desde su percepción: «Las metas se establecen a nivel institucional, pero también en las distintas dimensiones del colegio, y sobre todo en el aula» (DO4LP-03-25) debido al rol que los docentes cumplen en su elaboración, en especial, cuando se refieren a los logros del aprendizaje de los estudiantes a partir de las orientaciones del equipo directivo (DO1LP-03-17; DO2LP-03-9; DO4LP-03-3; DO1LP-03-19; DO3LP-03-17; DO2LP-03-26; DO4LP-03-25). El cumplimiento de las metas de aula se observa en la siguiente afirmación: «Hay las generales, [...] es como que cada profesor se está poniendo sus propias metas en el ámbito

del dictado de clase» (DO3LP-03-17). Es así como los docentes cuentan con elementos suficientes para realizar acciones conjuntas en favor de las mejoras correspondientes (Ahumada 2012). Esto pone en evidencia la competencia del líder pedagógico de relacionarse con las personas, promover el trabajo cooperativo y las asociaciones sinérgicas e interdependientes (Gronn, 2010, Rodríguez, 2011, Botía, 2015).

De lo expresado en párrafos anteriores se puede deducir el esfuerzo que realizan las autoridades de los colegios consultados en la planificación y el cumplimiento de las metas procurando, desde sus propias formas, que los docentes participen en este proceso. La realidad analizada coincide con Álvarez (2010) cuando afirma que la elaboración y consecución de metas se puede vincular a la competencia de pensamiento estratégico por parte del líder pedagógico, gracias a la cual se promueven y gestionan cambios. En cuanto a la visión compartida, se percibe el reconocimiento de un trabajo en equipo y el involucramiento de todos los agentes educativos (DO4LP-03-25; DO2LP-03-1; DO2LP-03-20; DO4-03-21), así como la identificación con las metas y objetivos institucionales, que para varios entrevistados es un primer paso para el desarrollo de su compromiso institucional (DO4LP-03-1; DO2LP-03-20; DO2LP-03-19; DO4-03-21).

Con respecto a la segunda categoría, la motivación y compromiso, el cumplimiento de las tareas docentes se encuentra reforzado por dos tipos de motivación: la motivación extrínseca y la intrínseca (Acosta, 2019). Ambas se ven potenciadas por los directivos y por los docentes, de distintas maneras. Los docentes concuerdan en señalar que la motivación extrínseca se da a partir de acciones externas a ellos propiciadas por el equipo directivo, tales como el otorgamiento de actas de reconocimiento por su labor (DILP-04-16, DO3LP-04-16, DILP-04-24), regalos por actividades realizadas e incentivos económicos a través de bonos o aumentos salariales: «He recibido algunas remuneraciones extra por lograr que los estudiantes saquen mejores calificaciones [...] los directores nos llevan de paseo, nos invitan almuerzos, nos ofrecen capacitaciones gratuitas» (DO3LP-04-24). Esto responde a que las instituciones premian el esfuerzo de cada docente, lo que estimula a que sigan avanzando en sus labores y que prioricen las metas institucionales a las personales.

Algunos directivos comprometen a los docentes con su trabajo mediante distintas estrategias: «... Realizando retroalimentaciones en base a su desempeño y trabajo con los niños y padres» (DILP-04-1). Los acompañan en el proceso y les brindan las condiciones necesarias para su desarrollo profesional, lo que redundará en los estudiantes: «La motivación que se les da (a los docentes) es siempre con facilidades, supongamos que... la capacitación es en la tarde, porque no se pueden cortar las horas de clase, entonces, la institución educativa hace un esfuerzo para darles alimentación, para que puedan quedarse y seguir trabajando» (DILP-04-20). Los directivos valoran la autonomía y responsabilidad con que los docentes realizan sus labores: «Hay profesores que tienen motivación intrínseca; ellos por sí mismos quieren hacer las cosas mejor y se preocupan. Lo ideal sería que todos tengan ese tipo de motivación, pero hay docentes que no son así...» (DILP-04-17). Pero también emplean formas de despertar su interés al trabajo que transitan entre la sensibilización y la coerción, dependiendo del estilo de dirección y de la aceptación que tienen los docentes ante ellas. Algunas veces «Se sensibiliza a los docentes para que asuman y sientan compromiso en su práctica pedagógica» (DILP-04-3); otras, provocando reacciones positivas hacia su labor: «Hay que recurrir a un poco de persuasión forzada, [...] sucede que algunos docentes necesitan que se atente contra su trabajo para que reaccionen: “Oiga profesor, de no mejorar en la disciplina de su salón, tendremos que prescindir de sus servicios, lastimosamente”. Cuando hemos recurrido a estas acciones hemos notado que hay mejores resultados...» (DILP-04-24). De ahí la importancia de que el equipo directivo conozca las necesidades de los profesores, con el objetivo de propiciar, en ellos, actitudes positivas que permitan el logro de las metas propuestas (Turienzo, 2016).

Asimismo, se ha encontrado que esta motivación también puede provenir de los docentes, traducida en el ánimo y la contención emocional que se brindan entre colegas (Botía, 2015) en las reuniones colegiadas: «Siempre va a haber algo en lo que no estamos de acuerdo, pero hacemos todo lo que está en nuestras manos para poder llegar a cumplir con nuestras metas, y nos motivamos con palabras como: “chicas, nosotras podemos...”» (DO4LP-04-25). La comunicación en estas reuniones es democrática y accesible a todos: «Se realiza un diálogo horizontal» (DO2LP-

04-9), y en ellas intervienen los distintos estamentos de las escuelas: «En mi caso como coordinador, reflexiono junto con el colega para mejorar nuestra labor docente» (DO2LP-04-9). Ante estas manifestaciones, se puede mencionar que la motivación extrínseca no solo surge a partir de estímulos monetarios o premios, sino también de incentivos no tangibles que van en dos direcciones: del equipo directivo hacia los docentes y de estos entre sí, lo cual favorece el funcionamiento de las instituciones educativas.

Por su parte, la motivación intrínseca se encuentra relacionada con el deseo de que los estudiantes aprendan: «Yo creo que el compromiso está por parte de cada una de nosotras por querer dar lo mejor a nuestros niños...» (DO1LP-04-25), y con el apoyo entre colegas para realizar un trabajo coordinado: «Siempre está el trabajo en equipo, y ¿quién va a ser beneficiado de todo esto?, los niños». Esto redundará en el desarrollo emocional y académico de los estudiantes, con la satisfacción del deber cumplido: «Cuando ves el avance de tus niños, esa es tu motivación, porque no hay otra, porque tú tienes que cumplir lo que te dicen. La motivación es que tus niños avancen» (DO4LP-04-20). A su vez, se extiende a los padres de familia el esfuerzo pedagógico que realizan: «Nos comprometemos, involucrando en primer lugar a nuestros estudiantes y nuestros padres de familia que son nuestros mejores aliados en este caso» (DO1LP-04-26). Asimismo, los docentes reconocen que su motivación es producto de la madurez profesional y que está relacionada con el compromiso laboral y la satisfacción personal: «La motivación que es personal, tiene que ver con la madurez profesional de cada uno, qué compromiso ha adquirido cada uno de nosotros con esta institución y consigo mismo» (DO4LP-04-9). De igual manera, los docentes valoran el clima organizacional como facilitador del logro de las metas: «Una de las motivaciones me parece que es el cómo nos sentimos al trabajar; debido a que, si nosotros como personas nos sentimos bien, trabajamos bien, pero, si nosotros nos sentimos mal o con presión, trabajaremos mal» (DO4LP-04-3). Esto confirma la postura de Turienzo (2016) cuando afirma que la motivación intrínseca surge del interior de cada individuo y se basa en la satisfacción de sus necesidades básicas y de su crecimiento personal. Sin embargo, la ausencia de motivación a los docentes es otra realidad que

ocurre en algunos colegios del estudio, posiblemente debido a que los equipos directivos no tienen conocimiento de cómo motivarlos o los dejan solos en su quehacer. Asimismo, en algunos docentes existe desmotivación laboral causada por el exceso de trabajo y de amonestaciones que no les permiten optimizar su enseñanza. En conclusión, la motivación intrínseca genera satisfacción personal, compromiso con el trabajo y medios para contrarrestar los obstáculos que se tengan en el ejercicio docente.

De lo expuesto se puede indicar que el tipo de motivación más usada en las instituciones educativas del estudio es la extrínseca, dirigida a obtener mejores desempeños en los docentes y su compromiso con el propio trabajo y con el colegio. Para lograrlo, los directivos emplean estrategias sensibilizadoras y, en algunos casos, coercitivas. Estas últimas podrían ser contraproducentes y producir conductas contrarias a lo esperado, provocando, en los docentes, reacciones de rechazo y de disminución de su motivación.

Otra característica que los informantes afirman tener es la identificación y compromiso. Este vínculo psicológico influye en su actitud y en su comportamiento, dirigiendo sus acciones hacia el logro de los aprendizajes de los estudiantes (Fuentealba e Imbarack, 2014). «Identificarse con la cuna es una de las cosas que se trata de hacer, la coordinadora busca que cada maestra se identifique con la pedagogía, con el método que seguimos, y de esa forma adquirimos identidad y tratamos de involucrarnos más con lo que venimos haciendo en la cuna» (DO1LP-04-1), así como su compromiso con la institución educativa y con las metas que esta propone: «El compromiso está basado en la identidad que cada actor posee para hacer efectiva la incorporación de acciones significativas en su labor pedagógica» (DILP-04-19).

Partiendo de esta premisa, podría pensarse que el compromiso individual de los docentes se vería reflejado en el compromiso de los colegios hacia la comunidad; sin embargo, no es así. No se ha encontrado una participación directa de los profesores en favor del entorno, pero sí en favor de sus alumnos: «Cada una de acuerdo con su salón tiene metas con sus alumnos y si nos comprometemos, porque es parte de nuestra vocación» (DO4LP-04-23). Por este motivo, varias docentes han sido reconocidas con diversos títulos por parte del Ministerio de Educación, como es el caso de

las maestras fortaleza: «Somos una institución educativa de calidad a nivel del MINEDU, somos jardín vitrina, somos escuela valora, casi siempre hemos sido premiadas, tenemos muchas docentes fortaleza...» (DO4LP-04-2). Ante estas evidencias se puede decir que el compromiso está presente no solo en la plana directiva, sino también en las docentes (Ministerio de Educación del Perú, 2016), aunque con distintas características y niveles de involucramiento.

Otro factor importante es el sentido de comunidad educativa que se va desarrollando poco a poco con las actividades realizadas por el equipo directivo para este fin: «Hacemos también, un paseo para tratar de motivarlos, actividades donde todos participemos» (DILP-04-2). Por su parte, los docentes perciben que su sentido de comunidad educativa puede estar influenciado por los demás miembros de la plana directiva o por sus propias experiencias.

## Conclusiones

El liderazgo pedagógico de los equipos directivos se ve evidenciado en las distintas acciones de gestión que realizan. Estas se encuentran alineadas con la normativa del Ministerio de Educación y responden a las demandas internas y del contexto. Abarcan, fundamentalmente, los procesos pedagógicos, administrativos e institucionales que se desarrollan dentro del marco de la visión y misión, y se caracterizan por ser reflexivas y estratégicas. Los equipos directivos elaboran las metas y acompañan a los docentes en su desarrollo y supervisión. Dependiendo de los colegios, la participación de los docentes en la planificación de las metas es activa o se limitan a su ejecución. En cualquiera de los dos casos, los equipos directivos proporcionan espacios de información y diálogo a los docentes sobre ellas. Junto con las metas generales de los colegios, las metas de aula son de gran importancia para los docentes, ya que es su principal espacio participativo.

La motivación se potencia de diferentes formas. Las motivaciones extrínseca e intrínseca están puestas al servicio del logro de los objetivos trazados. La extrínseca es la más empleada por el equipo directivo como soporte para el cumplimiento de las metas institucionales por parte de los docentes. El equipo directivo aplica una amplia gama de estrategias para incentivar el compromiso docente. Estas van desde el reconocimiento de los logros

hasta la amenaza con la aplicación de medidas disciplinarias, dependiendo de las características de las instituciones educativas y de los estilos de gestión que se ejecutan en ellas. En resumen, el compromiso docente con la institución, promovido por el equipo directivo, supone una identificación, una visión compartida y el sentido de comunidad. Esto se refleja en la participación directa y sostenida de los docentes con la institución.

## Referencias bibliográficas:

- Acosta, M. G. (2019). "La motivación docente como factor que influye en el desempeño educativo de las educadoras de nivel inicial en las escuelas de parroquia de Nayón". Tesis de Licenciatura. Universidad de las Américas. Recuperado de <http://dspace.udla.edu.ec/bitstream/33000/10534/1/UDLA-EC-TLEP-2019-01.pdf>
- Ahumada, L (2012). Liderazgo en organizaciones educativas. *Persona*, (15) Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147125259014>
- Alberca, F. (2012). *Todos los niños pueden ser Einstein*. Décima Edición, España: Toromítico
- Recuperado de: [https://grupoalmuzara.com/libro/9788496947863\\_paginas.pdf](https://grupoalmuzara.com/libro/9788496947863_paginas.pdf)
- Álvarez, M. (2010). Liderazgo compartido: Buenas prácticas de dirección escolar. España: Wolters Kluwer.
- Andere, E. (2017). Director de escuela en el Siglo XXI: ¿jardinero, pulpo o capitán? Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Bonilla-García, M. y López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de moebio*, (57), 305-315. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>.

- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar*, 47(2), 253-275. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/248536/332663>
- Botía, A. B. (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Padres y maestros/Journal of Parents and Teachers*, (361), 23-27. DOI: <https://doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.004>
- Bhushan, S., & Alok, S. (2014). *Handbook of research methodology*. Educreation Publishing: New Delhi. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/319207471\\_HANDBOOK\\_OF\\_RESEARCH\\_METHODODOLOGY](https://www.researchgate.net/publication/319207471_HANDBOOK_OF_RESEARCH_METHODODOLOGY)
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez M. y Varela, M. (2013) La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*. 2 (7), 162-167. Recuperado de <http://www.re-dalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Farías, G. M., y Ramírez, M. S. (2010). Desarrollo de cualidades reflexivas de profesores en formación inicial a través de portafolios electrónicos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(44), 141-162. Recuperado de <https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/577801/Desarrollo+de+cualidades+reflexivas+de+profesores+en+formacion+inicial+a+traves+de+portafolios+electronicos.pdf?sequence=6>
- Fernández, L. (2006). *¿Cómo analizar datos cualitativos?* *Butlletí La Recerca (Universitat de Barcelona)*, 1-12. Recuperado de <https://evidencia.com/wp-content/uploads/2014/12/analisis-datos-cualitativos.pdf>
- Fuentealba, R., e Imbarack, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 40 (Especial), 257-273. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200015>
- García, F., Crispín, S. y Salgado, L. (2018) Gestión escolar y calidad educativa, *Revista Cubana Educación Superior* (Universidad Autónoma de Tlaxcala), 37 (2). 206-216. Recuperado de: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0257-43142018000200016&lng=es&nrm=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142018000200016&lng=es&nrm=iso)
- Garnica, M. G., y Rodríguez, K. C. (2015). ¿Qué prácticas eficaces de liderazgo desarrollan los directivos andaluces en sus escuelas? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 129-147. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5308051>
- Gajardo, J., y Ulloa J. (2016). Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones. Nota Técnica N°6, *Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar* (Universidad de Concepción), 5-11. Recuperado de <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-6.pdf>
- Gronn, P. (2010). Leadership: Its genealogy, configuration and trajectory. *Journal of Educational Administration and History*, 42 (4), 405-435. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220620.2010.492959>
- Krichesky, G., y Murillo, J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), 65-83. Recuperado de <https://www.re-dalyc.org/pdf/551/551218790005.pdf>
- Leithwood, K. (2009) *Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Área de Educación Fundación Chile. Recuperado de

<https://docplayer.es/11900593-Como-liderar-nuestras-escuelas-aportes-desde-la-investigacion.html>

- Male, T. & Palaiologou, I. (2012) Learning-centred leadership or pedagogical leadership? An alternative approach to leadership in education contexts, *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 15 (1), 107-118, DOI: <https://doi.org/10.1080/13603124.2011.617839>
- Marina, J. (2011). *Los secretos de la motivación*. Barcelona: Ariel.
- Merlano, S. (2012). La comunicación interna en las organizaciones. *Contribuciones a la Economía*. Recuperado de: <https://docplayer.es/18583064-La-comunicacion-interna-en-las-organizaciones.html>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Guía para formular e implementar el Proyecto Educativo Institucional PEI*. Documento de trabajo. Lima: Ministerio de Educación del Perú. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/pdf/proyecto-educativo-institucional.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (2017). *Currículo Nacional*. Lima: Ministerio de Educación del Perú. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Naidoo, P. (2019) Perceptions of teachers and school management teams of the leadership roles of public school principals. *South African Journal of Education*, 39 (2), 1-12. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1219991.pdf>
- Pérez-Ruiz, A. (2014) Enfoques de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto latinoamericano. *Educación y Educadores (Universidad de La Sabana)*, 17 (2), 357-369. Recuperado de <https://www.re-dalyc.org/pdf/834/83432362009.pdf>
- Quecedo, R., y Castaño, C. (2002) Introducción a la metodología de investigación cualitativa *Revista de Psicodidáctica (Universidad del País Vasco)*, (14), 5-39 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Rodríguez, M. G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y Educadores*, 14 (2), 253-267. Recuperado de <https://www.re-dalyc.org/pdf/834/83421404003.pdf>
- Saldana, J. (2009). *The coding manual for Qualitative Researchers*. California: Sage Publications Ltd. Retrieved from [https://stevescollection.weebly.com/uploads/1/3/8/6/13866629/saldana\\_2009\\_the-coding-manual-for-qualitative-researchers](https://stevescollection.weebly.com/uploads/1/3/8/6/13866629/saldana_2009_the-coding-manual-for-qualitative-researchers).
- Sáenz, L. (2018). *Liderazgo Pedagógico Directivo y la Calidad de la Gestión Educativa de la Institución Educativa N 89008, Chimbote, 2017*. Tesis de Maestría. Universidad San Pedro, Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.usanpedro.edu.pe/handle/USANPE-DRO/10760>
- Sánchez, A. (2015). Importancia e impacto del liderazgo educativo. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (361), 6-11. Recuperado de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresy-maestros/article/view/5335/5135>
- Sun, J. (2019). Características, impactos y antecedentes del modelo de liderazgo escolar transformacional (Characteristics, impacts and background of the transformational school leadership model). *Revista Eletrônica de Educação*, 13 (1), 146-168. Recuperado de <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3069>

Tafur, R. (2019) *Las competencias directivas en la gestión de tres instituciones educativas escolares de Lima*. Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú. Recuperado

de <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/13588>

Turienzo, R. (2016). *El pequeño libro de la motivación*. Barcelona: Alienta



# Da sala de aula à gestão escolar: os desafios da transição da docência para a direção de uma instituição de ensino

Valeria de Souza Ramalho<sup>1</sup>

## Resumo

O objetivo deste trabalho é refletir sobre os desafios encontrados na transição da docência para a gestão escolar por parte dos profissionais da educação, os quais até então dispunham de atribuições diferentes dentro do espaço escolar. Uma vez que a perspectiva do professor em regência de turma considera uma parte de menor proporção em relação à responsabilidade e à competência técnica exigida de um gestor educacional, o presente estudo recorre à pesquisa bibliográfica com o intuito de analisar questões ligadas ao papel desempenhado pelo gestor de uma unidade escolar, o qual exige a capacidade de articulação entre os interesses da comunidade em que está inserida e o atendimento às demandas impostas pelos sistemas normativos. Para tanto, o presente estudo encontra-se estruturado em três momentos distintos. Primeiramente, será exposto o papel atribuído ao gestor dentro do sistema educacional, assim como suas responsabilidades e peculiaridades inerentes ao cargo. Em seguida, será explorada a mudança de perspectiva necessária para a direção de uma instituição de ensino com qualidade, a qual demanda um maior compromisso com questões para além da sala de aula. Por fim, diante do despreparo dos estabelecimentos de ensino de modo geral para adaptarem suas propostas metodológicas com o início da pandemia de coronavírus (COVID-19), serão expostas alguns dos desafios experienciados pelos gestores escolares nesse período, que atingiram de modo inevitável o trabalho desses profissionais, independentemente da experiência prévia e preparo técnico para se adequarem a esse cenário.

**Palavras-chave:** Covid-19 e educação; gestão educacional; políticas educacionais.

## Del aula a la gestión educativa: los desafíos de la transición de la docencia para la dirección de una institución de enseñanza

### Resumen

El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre los desafíos encontrados por los docentes en la transición del magisterio a la gestión escolar por los profesionales de la educación, que hasta entonces tenían diferentes asignaciones dentro del espacio escolar. Puesto que la perspectiva del profesor en la regencia de la clase considera una parte de menor proporción en relación con la responsabilidad y la competencia técnica requerida de un gestor educativo, el presente estudio recurre a la investigación bibliográfica con el fin de analizar cuestiones relacionadas con la función del gestor de una unidad escolar, que requiere la capacidad de vincular los intereses de la comunidad en la que se encuentra y el cumplimiento de las demandas impuestas por los sistemas normativos. Para ello, el presente estudio se encuentra estructurado en tres momentos distintos. Primero, se expondrá el rol asignado al gestor dentro del sistema educativo, así como sus responsabilidades y peculiaridades inherentes al cargo. Después, se explorará el cambio de perspectiva necesario para la dirección de una institución educativa de calidad, que requiere un mayor compromiso con cuestiones más allá del aula. Por último, frente a la falta de preparación de los centros educativos de modo general para adaptar sus propuestas metodológicas con el inicio de la pandemia de coronavirus (COVID-19), se expondrán algunos de los desafíos experimentados por los gestores escolares en este período, que han alcanzado inevitablemente el trabajo de estos profesionales, independientemente de la experiencia previa y la preparación técnica para adaptarse a este escenario.

**Palabras clave:** Covid-19 y educación; gestión educativa; políticas educacionales.

<sup>1</sup> Valeria de Souza Ramalho, Mestranda em Educação pela Universidad de la Empresa (UDE) - Montevideo (UR). Licenciada em Ciências com habilitação em Matemática pela Fundação Educacional de Duque de Caxias (FEUDUC). Apoio à direção em unidade de ensino subordinada à 4ª Coordenadoria Regional de Educação da Secretaria Municipal de Ensino do Rio de Janeiro (SME/RJ). E-mail: [valramalho3@gmail.com](mailto:valramalho3@gmail.com)

## Introdução

O gestor educacional é uma das figuras mais importantes para a condução do trabalho institucional de maneira adequada e comprometida com os interesses não só da comunidade escolar, mas também com o atendimento a demandas externas advindas dos sistemas educativos. Dessa maneira, gerir uma instituição de ensino, sobretudo em uma perspectiva democrática, torna-se um grande desafio, mesmo para as lideranças escolares mais experientes, em conformidade com o pensamento de José Libâneo (2015). Diante de atores recém-designados para cargos de representatividade pedagógica e administrativa nas unidades escolares, essa questão pode vir a ser mais acentuada.

Portanto, este artigo acadêmico propõe por meio de estudo bibliográfico refletir sobre a mudança de perspectiva experienciada pelo educador que passa a integrar o quadro de gestores educacionais de uma instituição de ensino, tal qual suas novas atribuições e desafios. Propõe, então, uma discussão quanto à função desse educador, o qual ao assumir uma nova função precisa estar atento ao compromisso de lidar com diferentes responsabilidades e à resolução de contratempos para além das paredes da sala de aula ou muros da escola.

Além disso, o presente estudo busca trazer à luz da investigação algumas das condições necessárias à eficácia de um trabalho realizado nas unidades escolares que busquem a qualidade do ensino, assim como a promoção da autonomia na tomada de decisões sobre temas relevantes como calendário escolar, práticas didático-metodológicas e estratégias de avaliação da aprendizagem. Assim, serão abordadas brevemente também a necessidade de participação ampla da comunidade escolar na percepção da identidade institucional, diretrizes e projetos desses espaços por meio da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Considerando a importância de as unidades escolares serem vistas como espaços de gestão democrática e compartilhada, onde cada membro pertencente a ela possa contribuir na construção da aprendizagem significativa, serão trazidas contribuições de, entre outros, autores clássicos como José Libâneo (2015, 2017), Pierre Bourdieu (2003, 2005) e Heloísa Luck (2000, 2009), os quais discutem sobre o

tema abordado e destacam a relevância do gestor educacional ao buscar uma escola mais descentralizada, aberta, flexível, democrática e participativa, uma vez que o gestor é o receptor das demandas que lhes são atribuídas pelos órgãos superiores e necessita delegar à comunidade escolar a responsabilidade da condução do ensino promovido, em conjunto com o governo e demais setores da sociedade.

Por fim, tendo em mente a incubência do gestor educacional de conduzir o trabalho político-pedagógico da escola, demonstrando conhecimentos acerca das políticas educacionais vigentes, além de desenvolver um conjunto de competências para conseguir lidar com as demandas que surgem, percebendo suas próprias limitações, serão abordados alguns dos desafios ligados ao início da pandemia de coronavírus (COVID-19), a qual exigiu do gestor a necessidade emergencial de implementar junto à comunidade escolar e equipe pedagógica o sistema de Educação à Distância (EaD) em todas as etapas da educação básica sem qualquer planejamento prévio.

## O gestor e seu papel no sistema educacional

O papel do gestor educacional se estabelece como um sistema micropolítico, uma vez que as instituições de ensino e o campo da educação apresentam aspectos que os assemelham ao modo de administração de empresas, porém em um nível mais especificamente comprometido com os interesses de seu local de atuação. Mesmo para aqueles que criticam a mercantilização da educação, sustenta-se que – ainda que precise ser encarada como algo complexo – “a educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios. Podemos pensar que essa oportunidade será maior ou menor, que virá mais cedo ou mais tarde, que está sujeita a inflexões e mediações.” (Ball, 2004, p. 1108)

Machado (2008, p.12) diz que a educação se porta como um setor empresarial e afirma que alguns destes “[...] permanecem estáticos mesmo diante do caos reinante. São setores que não têm tradição nem histórico de uso de modernas práticas gerenciais, nem mesmo gestores com conhecimento técnico em administração”. Assim, um gestor que cumpre seu papel de forma coerente e responsável necessita equilibrar o poder que a ele é legitimado. Precisa, pois, incluir entre suas atribuições o

desenvolvimento do espírito de equipe e liderança participativa e democrática, tendo a percepção de que também é gerenciado por instâncias hierarquicamente superiores, seguindo as orientações das macropolíticas educacionais vigentes, habilidades que nem sempre são desenvolvidas espontaneamente, necessitando de experiência e suporte para tal, conforme Paro (2017).

Ao abordar a temática é necessário, então, estar atento às atribuições elementares dos profissionais em atuação de liderança em instituições de ensino, reconhecendo que dentre suas responsabilidades, conforme Moraes & Felgar (2013), estaria o desenvolvimento de uma visão ampla do que ocorre em suas instituições; a habilidade de traçar diagnósticos com base nas evidências existentes, assim como possíveis soluções; a administração de verbas e recursos diversificados, inclusive humanos e materiais; além de compromisso com a manutenção da motivação da equipe escolar para buscar um trabalho de excelência. Contudo, este não deve ser um trabalho solitário. O processo coletivo de construção desse modelo de gestão precisa ser almejado, consonante com o pensamento de Luck (2000, p. 45) para quem “o desenvolvimento da equipe é uma dimensão básica do estilo de gestão participativa. O diretor eficaz é um líder que trabalha para desenvolver uma equipe composta por pessoas que conjuntamente são responsáveis por garantir o sucesso da escola.”

Logo, reforça-se a necessidade de encarar a gestão escolar como um processo em que a participação de todos os envolvidos seja buscada. Afinal, vivemos em uma sociedade globalizada, cujo modelo de gestão democrática impera prioritariamente. Decisões e reflexões acerca de soluções nas relações administrativas cotidianas, seja tanto a nível micro quanto macro, precisam ser garantidas na forma da lei. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de nº 9394/96, dispõe quanto à gestão democrática escolar, estabelecendo as relações de poder dentro das instituições de ensino, as quais devem estar integradas com a cooperação e participação de todos os atores envolvidos na construção e reconstrução da escolarização, devendo ser também um dos aspectos abordados pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades escolares. Segundo Veiga:

“O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. Desse modo, o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois: como organização da escola como um todo e como a organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade.” (Veiga, 1998, p. 11)

Ademais, entre os desafios encontrados pelos gestores educacionais está a articulação entre os diferentes níveis: micro, meso e macro-estruturais. Isso significa dizer que administrar uma unidade escolar implica em defender os interesses específicos do chão da escola sem, contudo, deixar de estar sujeito às determinações das instâncias superiores – como por exemplo projetos e por políticas públicas normatizadas por representantes escolhidos pelo povo. Vincular a gestão escolar às ações democráticas implica, portanto, numa permanente absorção de fins pedagógicos que levam a escola a cumprir sua função social.

Deve-se, ainda, considerar a educação como um processo de apropriação de cultura produzida ao longo da história da humanidade e que está voltada às classes trabalhadoras. Para Oliveira (2008, p. 64) “novas formas de organização e controle do sistema de ensino vem resultando em mudanças nas relações de trabalho na escola [...]”, apontando uma proporção da gestão democrática como fincada nos espaços escolares. Dessa forma, faz-se necessário um novo olhar para a gestão em suas diversas linhas de ação, tendo a clareza de avanço na representatividade e participação na ampliação da consciência de todos os envolvidos neste ambiente complexo. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), as normas de gestão estão definidas da seguinte forma:

“Art.14 – Os sistemas de ensino definirão normas de gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; II – Participação da comunidade escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes.” (Brasil, 1998)

No entanto, para que as políticas de democratização da escola e da gestão escolar sejam efetivadas, tais normativas precisam ser realizadas e decisivas, atuando de forma construtiva na elaboração do PPP, o qual necessita expor e considerar a superação das relações autoritárias de poder, sendo elaborado numa visão transformadora e transparente, além de levar em consideração a realidade que o cerca para que não se torne algo obsoleto ou mesmo inapropriado, uma vez que “a gestão democrática do ensino público supõe a transparência de processos e atos” (Cury, 2005 apud Oliveira, 2008, p. 205)

Assim, a formação do ser humano necessita ser o condutor do trabalho político pedagógico nas unidades escolares. As propostas apresentadas têm que ser construídas e reconstruídas por aqueles que estão envolvidos diretamente no fazer cotidiano das instituições, pressupondo uma interiorização teórica, consolidando a prática e estimulando a autonomia – administrativa, pedagógica e financeira –, devendo esta ser objeto de perseguição e valorização, conforme Gadotti (2004), o que não pressupõe transferência de responsabilidade do Estado para os gestores escolares quanto à resolução de questões que não sejam necessariamente de competência das escolas ou redes de ensino.

Faz-se necessário retomar e compreender que o ambiente educacional apresenta vários elementos do mundo empresarial. Sendo assim, há interesses, conflitos e jogos de poder em diferentes campos. Essas relações sociais que ocorrem dentro de uma instituição de ensino estão repletas de poder intrínseco que por vezes, podem ser detectadas claramente e por outras apresentam-se de forma invisível. “O poder simbólico, pode ser subordinado, é uma forma transformadora, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada das outras formas de poder [...]” (Bourdieu, 2005, p. 15). Pode-se, então, perceber que a relação

do diretor de uma unidade escolar com sua coordenação pode se apresentar de forma amistosa e cooperativa ou conflitante e desarmônica, e a relação entre a coordenação e o corpo docente pode acontecer da mesma maneira, configurando mais um desafio cotidiano inerente à gestão escolar.

O poder do gestor internamente nos espaços acadêmicos pode também ser minimizado diante de uma interferência do Poder Público ou até mesmo por agentes financeiros (macropolíticas), que atuam de forma contundente nas ações do gestor e de toda sua equipe. Essa relação de poder, para Bourdieu (2005, p. 95), é chamada de “coisas da cultura’[...] constituídas como natureza pela ação do estado que, instituindo-se ao mesmo tempo nas coisas e nos espíritos, confere todas as aparências do natural a um arbitrário cultural.” Logo, a simples interferência do gestor em procurar implementar mudanças, que aparentemente visam melhores condições de trabalho aos atores envolvidos no processo educativo, depende tanto de fatores internos quanto externos, pois envolve todas as formas de conflitos hierárquicos estabelecidos. Para Pérez Gómez, a escola tem importante papel na mediação dos significados e sentidos, podendo “ser entendida como uma instância de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações”. (Gómez, 2001, p.11).

Pérez Gómez (2001) complementa seu pensamento com o papel e relevância que o corpo docente possui, pois, para ele, “os docentes vivem no olho do furacão” da inegável situação de crise social, econômica, política e cultural. “Os docentes e os estudantes mesmo vivendo as contradições e os desajustes evidentes das práticas escolares dominantes, acabam reproduzindo as rotinas que geram a cultura da escola, com o objetivo de conseguir a aceitação institucional” (idem, p.11). O ambiente escolar propicia aos gestores e demais envolvidos a capacidade de formalizar e sintetizar as práticas educativas de desenvolver os saberes, valores éticos e morais necessários à construção do cidadão.

Em conclusão, o papel de gestor educacional e do corpo docente ultrapassa os muros escolares, atuando diretamente na construção de uma sociedade mais digna e capaz de tomar decisões quanto ao seu futuro. Dessa forma, podem agregar e transformar valores éticos e

morais, provocando mudanças de comportamento. Para Muglioni (1995, apud Meirieu, 2002, p.48), o vínculo social se dá com a fórmula “a escola determine o homem” e seu fim último é “promover o advento da humanidade”. As decisões entre formar “a escola dos professores” e “a escola dos profissionais” passa pelo campo político e nos remete a dois tipos de cultura: “a cultura universal, por um lado, e as competências profissionais, por outro” (Meirieu, 2002, p. 47). É necessário, portanto, a compreensão por parte de cada indivíduo participante do processo educativo em identificar os diferentes elementos envolvidos e reconhecer sua microatividade com as demais áreas.

### **A transição de educador para gestor educacional**

Como anteriormente referenciado, o cargo de gestão educacional exige competências distintas pela necessidade de atuar em uma diversidade de campos dentro do contexto das unidades escolares. Por esse motivo, a escolha do gestor torna-se desafiadora e em alguns casos há a necessidade de reformulação do processo de governança, além da reestruturação de departamentos, cargos e funções. Para se tornar gestor de uma instituição de ensino, exige-se muito mais do que um educador comprometido com os processos administrativos, de ensino e aprendizagem. Tanto em uma gestão educacional da rede pública quanto privada, a formulação de planejamento institucional adequado e a adoção de condutas voltadas à excelência são fatores fundamentais, pois “a política educacional é uma política pública. Neste sentido, deve contemplar um enfoque que vai para além do que ocorre em sala de aula, na relação direta entre professor e aluno, terreno próprio da Pedagogia.” (Costin, 2010, p.69).

Apesar da importância do papel desses representantes, não há uma orientação a nível nacional no Brasil quanto aos requisitos para a ocupação dos cargos de gestão educacional, de maneira que cada rede ou nível de ensino dispõe de certa autonomia para estabelecer seus próprios critérios e normativas, levantando questionamentos quanto à indicação de indivíduos que, em algumas circunstâncias, não possuem vivência prévia na função ou formação técnica na área. Tais objeções se justificariam pela relevância do papel do gestor escolar, assim como o peso de suas respon-

sabilidades frente às demandas administrativas, pedagógicas e sociais, uma vez que – segundo Oliveira, Lima & Carvalho (2020) – suas atribuições englobariam nada menos do que:

“[...] coordenar e orientar todos os esforços no sentido de que a escola, como um todo, produza os melhores resultados possíveis de atendimento às necessidades dos educandos, promovendo seu desenvolvimento. Sendo assim, a equipe tem como função principal a gestão da escola.” (Oliveira et. al, 2020, p.125)

É importante considerar, porém, a existência de lacunas significativas nas teorias e metodologias apresentadas nos cursos voltados à formação para a docência e gestão escolar, segundo Luck (2009). Então, a apropriação de ambas as funções seria passível de ocorrerem com a prática cotidiana, mas sem excluir a necessidade de busca por formação continuada para tal. Conforme Nóvoa, “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente.” (Nóvoa, 2003, p. 23)

Contudo, Luck (2009) pontua a demanda por competência profissional e pessoal como sendo características indispensáveis à indicação de um bom gestor educacional. Assim, aqueles que se propõem a assumir um cargo de gestão escolar precisam desenvolver um conjunto de competências, como dar apoio às equipes de trabalho, proporcionar um cordial relacionamento com as pessoas envolvidas direta ou indiretamente no processo escolar incentivando uma formação continuada dos profissionais e administrando os recursos humanos e patrimoniais. É necessário ao gestor dirigir, coordenar e assumir junto a todos o comprometimento com o funcionamento da escola.

O trabalho, dessa maneira, não pode ser reduzido apenas às dimensões técnicas, mas também precisa ser considerado como ato político, pois há o envolvimento de tomadas de decisões entre a comunidade escolar e o poder público. Para que isso ocorra, é imprescindível à participação de todos os atores na gestão desses espaços, de modo a assegurar-lhes autonomia, conforme Paro (2017), o que pode ser um grande desafio ao gestor de instituição de ensino, sobretudo diante de sua

responsabilidade enquanto agente político educacional.

Costin (2010, p. 70) complementa que “para que uma política pública seja efetiva, é fundamental haver mensuração e metas claras”, pois o papel do gestor é de extrema relevância, uma vez que “para o gestor da política educacional, há que, no entanto, saber com quais problemas específicos ele se defronta para poder melhorar a educação em seu estado ou município” (idem p. 70). Assim, à medida que o professor gestor passa a dominar o seu campo de atuação, adquire aos poucos uma autonomia. Bourdieu (2003, p. 21) destaca que “uma das grandes questões que surgirão a propósito dos campos (ou dos subcampos) científicos será precisamente acerca do grau de autonomia que eles usufruem.”

Assim, ao passo que o educador sofre enormes pressões por parte dos alunos e clientela atendida de modo geral, que anseiam por aulas atualizadas e que estejam de acordo com suas necessidades, o gestor é pressionado como o mantenedor pela alta direção e pelos compromissos junto aos órgãos que regulam seu trabalho. Para Bourdieu (2003, p. 21), “[...] as pressões externas, sejam de que natureza forem, só se exercem por intermédio do campo, são mediatizadas pela lógica do campo”. Quanto mais estiver integrado a sua equipe e conhecer seu campo de atuação, maior será a capacidade de gerenciamento e desenvolvimento das competências do gestor, independentemente de sua preparação prévia.

O profissional da educação que não deseja ocupar, em algum momento, o cargo de gestor de uma unidade de ensino, irá dedicar-se à função de docência e gerenciar uma turma e transmitir os conhecimentos que a ela são proporcionados. Ao gestor de uma unidade escolar, por sua vez, caberá a difícil missão de seguir as tendências e compromissos inerentes ao cargo. Souza (2010, p. 9) ressalta que o “conhecimento se torna obsoleto a cada cinco ou dez anos, da mesma forma, o padrão tecnológico da sociedade se renova em espaços de tempo semelhantes”. Assim, torna-se evidente que a aptidão para função está além de tendências de mercado e que a transição de docente para a figura de gestão é determinada por um conjunto de fatores, cabendo ao gestor ser o elo entre os diferentes níveis estruturantes da sociedade.

## **Os desafios da gestão escolar junto as questões ligadas à covid 19**

Com o início da pandemia de COVID-19, diversos setores da sociedade civil necessitaram de adaptação de modo emergencial. Em particular no campo educacional, pela relevância social que dispõe, as propostas pedagógicas de implementação do Ensino à Distância (EaD) como estratégia alternativa ao fechamento das unidades escolares configurou-se como um imenso desafio à gestão educacional. Algo que até então no Brasil era mais utilizado no Ensino Superior e na Educação de jovens e adultos, o EaD passou a ser incorporado na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) – conforme Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação Brasileiro –, causando impactos na rotina de professores, alunos, familiares e demais profissionais das instituições de ensino que se viram pegos de surpresa por algo que não fazia parte de seu dia a dia.

No cenário de ensino remoto, o gestor educacional passou a lidar com o desafio e a responsabilidade de prover meios e auxílio a seu corpo docente e discente, na transposição das aulas presenciais para o ensino à distância e na necessidade de formação continuada de seus profissionais para lidar com as ferramentas tecnológicas que passaram a fazer parte do planejamento escolar. Diante de um panorama emergencial, a precariedade socioeducacional, num país multicultural como o Brasil, expôs carências (econômicas, sanitárias, sociais etc) e mudanças de paradigma na maneira de perceber a escola, conforme relatório divulgado pelo Fundo das Nações Unidas em 2020. Nas escolas, que retratam a sociedade que as cerca, a carência de profissionais especializados, a impossibilidade de acesso das crianças e jovens e a ineficiência do EaD em atender de maneira igualitária todos os segmentos sociais fazem com que a superação das lacunas na aprendizagem pós-pandemia desponte como o suprassumo de urgência de atuação dos gestores escolares e sociedade de modo geral, conforme Costin (2020).

Nesse contexto, independentemente do tempo de função, da existência de formação específica ou não e do perfil pessoal de cada gestor, o setor educacional, (sobretudo considerando a realidade educação básica) não estava preparado para adaptar-se repentinamente ao modelo remoto de ensino. Considerando estudo efetivado pelo Grupo de Estudos

sobre Política Educacional da Universidade Federal de Minas Gerais (2020), somente cerca de 30% dos regentes declararam-se aptos para atuar nesse sistema, carecendo de mais tempo, formação e recursos para apropriação das novas ferramentas tecnológicas, acendendo um expressivo sinal de alerta para os diretores escolares na busca pela viabilização da continuidade das práticas educativas.

Diante de tais dados, tornou-se após o surgimento da pandemia uma tarefa ainda mais árdua buscar a eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Tendo a manutenção das atividades escolares sido uma prática que atingiu cada setor e rede de ensino de uma maneira heterogênea, as intervenções necessárias voltadas à superação dos déficits educacionais acentuados pela pandemia precisarão ser objeto de reflexão e principalmente de ação por um longo período temporal não somente nas instituições escolares, mas na sociedade de modo geral. Embora esse compromisso precise ser assumido por todos os membros da comunidade escolar, é inegável que a assunção da função de representante de seus interesses delega para essa figura uma dura responsabilidade, uma vez cabe a esses atores garantir “condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas.” (Libâneo, 2017, p. 301)

Portanto, a pandemia escancarou questões educacionais que até então não figuravam como prioridade no planejamento das instituições, trazendo à tona provocações e desafios tanto para os gestores escolares mais experientes quanto para aqueles em processo de transição e assimilação de suas responsabilidades enquanto dirigente dos interesses de uma unidade escolar. A crise sanitária expôs esses indivíduos a obstáculos para além de sua competência técnica, pedagógica ou capacidade de relacionamento com a comunidade escolar. Uma das principais questões ligadas às funções do gestor nessa realidade esteve no despreparo para a transposição de aulas presenciais para virtuais, uma vez que há ausência de recursos – humanos e financeiros – para que tais práticas acontecessem de forma eficiente e democrática. Assim, o gestor escolar precisou neste período administrar as angústias e receios de diferentes nichos (estudantes e familiares, professores e demais profissionais da educação, etc). Foi preciso, ainda, desenvolver a sensibilidade na

viabilização das ações pedagógicas de maneira crítica e autônoma, afastando-se das imposições e se aproximando do “[...] diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a si próprio e de se autocriticar” (Alarcão, 2003, p.31).

### **Considerações finais**

Quando se fala em gestão escolar no Brasil e o trabalho de tal profissional e suas funções múltiplas, notamos que há hoje em dia uma semelhança no modelo de gerenciamento de uma unidade de ensino ao modo de administrar uma empresa. As competências exigidas para que um profissional da educação se torne um gestor são nítidas, pois tal profissional necessita encontrar um ponto de equilíbrio entre os que estão hierarquicamente subordinados a sua gestão e aos que estão acima deles na esfera macropolítica educacional. Logo, o diretor escolar precisa realizar um trabalho conjunto voltado à melhoria contínua da educação ofertada aos alunos, apresentando evidências sobre sua atuação para que aconteça a construção de uma cultura de convivência e de condescendência geral no ambiente escolar em detrimento da melhoria necessária.

Portanto, as considerações realizadas fortalecem o entendimento de que para uma oferta de melhor qualidade de ensino torna-se importante ao gestor ser um profissional habilitado e que compreenda a importância das competências necessárias que lhe permitam assumir efetivamente o acervo de responsabilidades pertencentes à função. Destacou-se, ainda, que cabe ao gestor envolver a comunidade escolar na construção de seu Projeto Político Pedagógico de maneira que este possa ser construído coletivamente e se encontre o mais próximo possível da realidade evidenciada, seguindo as normativas vigentes, mas sem deixar de ter sua identidade e objetivos preservados.

Em relação à mudança de atribuição, o docente que antes tinha como responsabilidade o planejamento e fornecimento de estratégias pedagógicas adequadas às especificidades e às necessidades de um grupo de estudantes, passa – com a nova função – a ter como preocupação demandas além das expectativas desses pequenos grupos. Uma vez que como gestor escolar esse profissional precisa não só manter as condições operacionais para funcionamento da unidade escolar (por meio

de gerenciamento recursos financeiros, humanos, etc), mas também ser responsabilizado pelo atendimento às solicitações das instâncias educacionais superiores, além de possuir competência técnica e pessoal para administrar as relações interpessoais, faz com que transição da docência para a dirigência seja complexa e desafiadora.

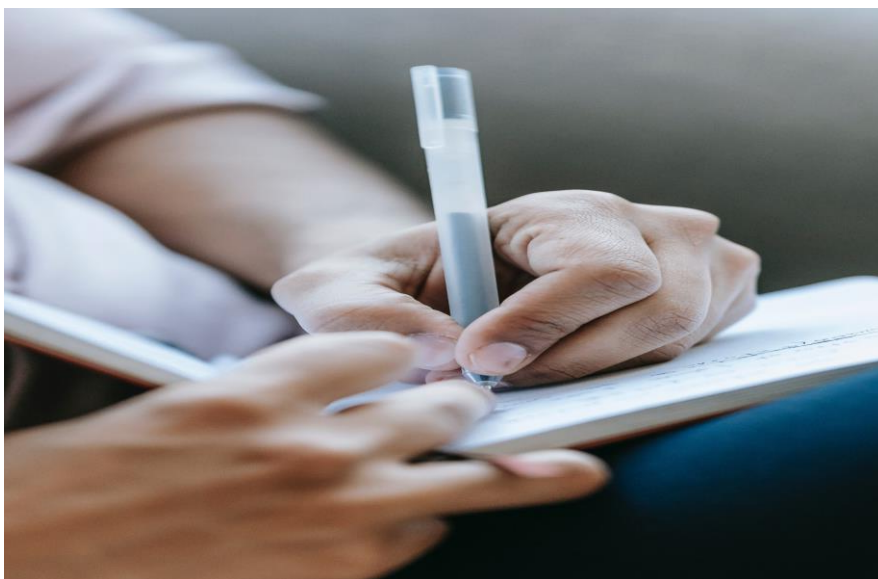
Com o avanço da COVID-19, os desafios da gestão educacional tomaram novos rumos e passaram a exigir uma capacidade conceitual, a qual envolve o pensamento abstrato e das novas formas de lidar com as tecnologias de comunicação, exigindo que o diretor se tornasse apto a lidar com a complexidade das dinâmicas humanas, sociais e institucionais que o trabalho escolar envolve. Dessa forma, mesmo os gestores mais experientes se viram diante de uma situação sem precedentes, para a qual foi preciso adaptação emergencial. Nesse cenário, novas competências foram exigidas dos diretores escolares para a condução do trabalho.

Portanto, gerir uma instituição oficial de ensino é uma responsabilidade de complexidade inegável, a qual exige compromisso e o desenvolvimento competências voltadas à realização de um trabalho contextualizado e em atendimento às diretrizes superiores. Para o profissional sem experiência administrativa prévia, este pode vir a ser um desafio ainda maior, sendo necessário tempo para adaptação, capacitação e incorporação de suas novas atribuições. Por fim, é preciso considerar que o bom professor não necessariamente se configurará um bom gestor, sendo importante estar atento às inclinações desses indivíduos para atuar como liderança nos espaços acadêmicos que representam.

### Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2022). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (Vol. 8). Cortez editora.
- BALL, S.J. (2004). Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126.
- BOURDIEU, P. (2005). *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 8. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Rio de Janeiro: UNESP.
- BORGES, A. (2004). Lições de reformas da gestão educacional: Brasil, EUA e Grã-Bretanha. *São Paulo em Perspectiva*, v.18, n.3, p.78-89.
- BRASIL. (1996). Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.
- \_\_\_\_\_. (2020). Ministério da Educação. *Portaria nº 343, de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.
- COSTIN, C. (2010). Educação básica no Brasil – a necessária transformação. *Educação corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos*. São Paulo: Atlas.
- \_\_\_\_\_. (2021). Impactos do COVID-19: qual a relação entre o coronavírus e a política educacional? Disponível em: <https://hdl.handle.net/10438/28968>.
- CURY, C. R. (2005). Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino. *Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens*, v. 7, p. 15-21.
- GADOTTI, M. (2004). *Pedagogia da Práxis*. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire.
- LIBÂNEO, J. C. et. al. (2017). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. Cortez editora.
- LIBÂNEO, J. C. (2015) *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. São Paulo: Heccus.
- LÜCK, H. (2000). *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A.

- \_\_\_\_\_. (2009). *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, v. 1.
- MACHADO, L. E. (2008). *Gestão Estratégica para instituições de ensino superior privadas*. FGV Editora.
- MEIRIEU, P. (2002). *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Trad. *Fátima Murad*. Porto Alegre: Artmed.
- MORAES, N.; FELGAR, J. (2013). A importância da gestão escolar democrática. *Revista Unar*, Araras, v. 7, p. 01-12.
- NÓVOA, A. (2003). *Escola Nova*. A revista do Professor. Edição de abril.
- OLIVEIRA, D. C. (2008). Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. *Rev. Enferm. UERJ*, p. 64-205.
- OLIVEIRA, I.P.; LIMA, B. V. G.; CARVALHO, A. (2020). A importância do planejamento na gestão: a função do diretor escolar. *Cadernos da Pedagogia*, v. 14, n. 27, p. 122-133.
- OLIVEIRA, D. A.; JUNIOR, E. A. P. (2020). Trabalho docente em tempos de pandemia. Belo Horizonte: Relatório Técnico, *GESTRADO/UFMG*.
- PARO, V. H. (2017). *Gestão democrática da escola pública*. Cortez Editora.
- PÉREZ GÓMEZ, A. L. (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed.
- SOUZA, P. R. (2010). Educação, economia e sociedade: um mundo novo e uma nova educação. In: EBOLI, M. et. al. (Orgs.). *Educação corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos*. São Paulo: Atlas.
- UNICEF. (2020). *Salud mental e Infancia en el escenario de la COVID-19*. *Unicef España*.
- VEIGA, I. P. A. (1998). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.



# Innovación en Educación Física inspirada en la pedagogía Reggio Emilia y procesos de cambio en el equipo docente

Patricia Boragno Balletto<sup>1</sup>

## Resumen

Es un estudio focalizado en la aplicación de la pedagogía Reggio Emilia en las prácticas de Educación Física del sector inicial en una institución educativa privada de Montevideo, Uruguay. Es considerada innovadora, ya que no cuenta con antecedentes de haber sido aplicada en Educación Física. La institución cuenta con veinticinco años de actividad y promueve la innovación educativa, la formación permanente y potencia el trabajo en equipo. Coordina acciones con distintas asociaciones internacionales, procurando la excelencia. La investigación, de corte cualitativo, se desarrolló durante el año 2019. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas, observaciones, análisis documental y grupos focales, como técnicas para el relevamiento de datos. El tratamiento de datos incluyó tres niveles de análisis, promoviendo procesos de creación y gestión de conocimiento de la innovación. Se generaron coordinaciones tomando la innovación como eje central de intercambio, habilitando reflexiones grupales sobre cómo consolidar estas prácticas. También fueron identificados temas necesarios, promoviendo espacios de actualización profesional. Como complemento para la generación de conocimiento institucional, fue diseñado un instrumento bajo el formato de *checklist* con el propósito de asegurar el registro sistemático y la concreción de algunos aspectos que fueron identificados como básicos.

**Palabras claves:** pedagogía Reggio Emilia, innovación, Educación Física.

## Abstract

This study focuses on the application of the Reggio Emilia pedagogical approach to the Physical Education practices in the preschool sector of a private school in Montevideo, Uruguay. It is considered innovative since there is no precedent of it having been applied to Physical Education. The school is 25 years old and promotes educational innovation, lifelong professional training and teamwork. It coordinates actions with different international associations, constantly seeking excellence.

The qualitative study was undertaken from February to November 2019. The data collection techniques used during the study were semi structured interviews, observation, document analysis and focus groups. Data processing included three levels of analysis, promoting creation processes and knowledge innovation management. Team meetings were added, with innovation as their core exchange axis. Necessary topics to be addressed were identified, to promote professional training. As a complement, a checklist format instrument was designed and introduced in order to generate institutional knowledge, with the purpose of ensuring that systematic records were kept, and making sure certain aspects, identified as key elements, were materialized.

**Key words:** Reggio Emilia approach, Innovation, Physical Education.

---

<sup>1</sup> Magíster Patricia Boragno Balletto. Coordinadora del Educación Física y Deportes e integrante del Equipo de Dirección Woodlands School (2000-2022). Presentación de una comunicación en Congreso EDO - Gestión del conocimiento Barcelona, España (2020) sobre el trabajo de investigación de Maestría; en conjunto con la Dra. María Inés Vázquez: "Una propuesta innovadora en Educación Física Infantil inspirada en la filosofía Reggio Emilia". Exposición en tres instancias en la Ferias de Buenas Prácticas en Educación del Instituto de Educación Santa Elena, Uruguay y publicación en sus libros, con proyectos educativos referentes a Educación Física: "Desde Multideportes hacia Actividad Física para la Salud." (2015), "Episodios traumáticos durante la Actividad Física. Manejo a través de los conocimientos y las emociones." (2019) y "Carrera Aventura." (2022)

## Introducción

El trabajo se enmarca en la investigación sobre el proceso que requiere transformar las prácticas de Educación Física en experiencias educativas inspiradas en la filosofía Reggio Emilia en las clases de 3 y 4 años del nivel inicial, con el fin de generar una coherencia pedagógica en el sector inicial y en la institución. La temática es considerada innovadora, dado que no se cuenta con antecedentes de aplicación de esta pedagogía en Educación Física.

El estudio tiene un enfoque cualitativo, que fue trabajado con la metodología de caso único, que permitió analizar y contextualizar las prácticas de Educación Física del sector inicial. En la fase exploratoria, fueron consultados actores calificados en materia de especialistas en la pedagogía Reggio Emilia y directivos, a partir de entrevistas exploratorias, posteriormente fueron aplicadas entrevistas semiestructuradas, observaciones de clases, análisis documental y la técnica de grupos focales. Las técnicas fueron intercaladas con instancias de análisis de datos. El proceso de implementación del cambio, la gestión del conocimiento y la cultura colaborativa fueron claves para la innovación.

## Objetivos

El objetivo general de la investigación fue relevar información sobre las prácticas de Educación Física en el nivel inicial de una institución educativa privada de Montevideo basadas en la pedagogía Reggio Emilia, y las perspectivas de quienes participan de ellas.

A partir de este objetivo general se definieron cuatro objetivos específicos:

1. Identificar aspectos vinculares entre la pedagogía Reggio Emilia y los contenidos del programa educativo de Educación Física en el nivel inicial.
2. Identificar componentes organizativos para la implementación de la innovación.
3. Identificar componentes para avanzar en el diseño de un sistema de evaluación del proceso innovador.
4. Definir las temáticas que pudieran formar parte de una propuesta de capacitación para los docentes de Educación Física en la pedagogía Reggio Emilia.

## Marco contextual donde se aplicó la investigación

Tal como lo plantean Rodríguez y Gairín (2015), las características del escenario organizativo en el que se produce la innovación, afectarán directa o indirectamente a la propia innovación. Por ello, es fundamental conocer y contextualizar la organización donde se pretende implementar este cambio dada que la pedagogía Reggiana hace mucho énfasis en los espacios y ambientes de trabajo como un aspecto más del aprendizaje.

Es así que presentaremos a la organización donde se llevó a cabo esta investigación como una institución educativa privada de Montevideo, Uruguay, ubicada en un barrio residencial que cuenta en lo edilicio con un edificio de tres plantas, donde el sector inicial se encuentra en la planta baja. Este sector inicial hace uso de forma exclusiva de siete salones de clases amplios y luminosos con puerta ventana hacia el patio, organizados a través de distintos rincones de forma no tradicional (sillones, almohadones, mesas de arena, otros); un salón multiuso llamado FunLab, organizado con distintos materiales para crear y construir; una sala de *stock* de materiales reciclables que se usan para los proyectos; una oficina para la dirección y el *staff* docente; la recepción; una sala de psicología, y un patio grande, organizado con juegos de madera, arenero y cancha chica de sintético para deportes. También comparte algunos espacios con el resto de la institución como son la sala de psicomotricidad, el gimnasio, la sala de música, la biblioteca adaptada con el proyecto de robótica y la sala de arte. Todo el mobiliario del sector, está adaptado con materiales para investigar, jugar y crear, y los espacios están acondicionados y cuentan con materiales específicos para las distintas actividades.

La institución cuenta con 645 alumnos entre los niveles: inicial, primaria y secundaria. Nos centraremos en el sector inicial, compuesto por 160 alumnos organizados por edades en grupos mixtos, con un máximo de 25 niños por clase —dos grupos por nivel—, y con un equipo de nivel inicial integrado de la siguiente manera: siete maestras de Inglés y siete de Español que trabajan juntas todo el horario, cinco asistentes que realizan apoyos a distintas clases, seis docentes de Educación Física, dos docentes de Psicomotricidad, una docente de Música, la psicóloga, la Coordinadora de Educación Física de la Institución y la Directora del sector onicial. La gran mayoría

de los docentes y los coordinadores están desde que se implementó la pedagogía en la institución, en el año 2011 y son pocos los docentes nuevos en este sector.

Desde el año 2011 la institución ha capacitado a las maestras de Inglés y Español en la pedagogía reggiana en todos los niveles educativos del sector inicial (2, 3, 4 y 5 años). En el año 2016, se comenzó a aplicar la pedagogía reggiana en algunas clases de Educación Física, del nivel 5, de forma experimental a partir de la observación de algunos proyectos que se trabajaban con las maestras de clase. Es importante destacar que la institución a la cual hacemos referencia promueve el valor del aprendizaje a través de la innovación y la formación docente, en búsqueda de una mejora educativa ya que «facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma» (Gairín Sallán, 1998, p. 130).

### **Aportes teóricos que orientaron el estudio**

Los conceptos orientadores del estudio refieren a la educación física infantil, a la pedagogía Reggio Emilia, a la innovación y a la gestión del conocimiento. Para conocer la pedagogía Reggio Emilia debemos conocer primero sus orígenes, que nos llevan a una ciudad de Italia llamada Reggio Emilia —de ahí su nombre—, y a la época posterior a la Segunda Guerra Mundial. En ese momento, la ciudad se encontraba en una situación crítica: estaba destruida por la guerra. Los padres preocupados por la educación de sus hijos y la falta de una escuela, se reúnen e imaginan la escuela ideal para sus hijos, contextualizando el momento que les toca vivir, y hacen foco en las necesidades e intereses de sus hijos: querían una escuela para sus hijos. Es así como el maestro y pedagogo Loris Malaguzzi conoce esta pedagogía y se enamora de la propuesta, y se transforma, años después, en el líder principal de esta pedagogía. Malaguzzi (1993), la define como prácticas educativas que implican una mirada distinta de los procesos de aprendizajes en relación a lo convencional, donde el niño construye su propio aprendizaje a partir de provocaciones y proyectos que pueden surgir del docente, del ambiente o del grupo. El autor destaca tres elementos fundamentales: un niño autónomo, capaz y creativo; un docente investigador y observador, y un ambiente estéticamente pensado («estética, no entendida como el

concepto clásico de belleza, sino como concepto mucho más complejo [...] como todo aquello capaz de activar las percepciones sensoriales» (García Montenegro, 2011, p. 35).

Pensar en los niños según Rinaldi, en *Project Zero y Reggio Children* (2016), es pensar en «personas curiosas que quieren conocer el mundo y que son capaces de construir un propio conocimiento simbólico de la realidad» (García Montenegro, 2011, p. 31). Por otro lado, pero alineados a este pensamiento, encontramos a González de Álvarez y Rada de Rey (1997), que afirman que la Educación Física debe cumplir con propósitos que tengan en cuenta al niño, al docente y a las estrategias. Una Educación Física que no busque enseñar contenidos, sino que busque despertar en los niños la curiosidad por investigar el movimiento, su cuerpo y su accionar en un contexto lleno de estímulos, creativo y desafiante, que le brinde seguridad para potenciar sus habilidades motrices, sociales, afectivas y cognitivas. Para esto, es fundamental una metodología que nos permita el alcance de estos aprendizajes a partir de los proyectos, las ideas, los problemas y el disfrute a través de actividades exploratorias entre otros. Un docente que observe permanentemente al niño y su tarea, para entender lo que ocurre en él mientras aprende, capaz de adaptar y crear a partir de materiales y metodologías espacios que posibiliten y aseguren riquezas de experiencias motrices; dado que el aprendizaje es un proceso interno, que se da de forma continua y en un contexto determinado. El niño construye a partir de sus propias experiencias y por lo tanto es importante pensar en una nueva concepción del cuerpo, del movimiento, donde los aprendizajes y las estrategias serán distintos también. Es así que, cuando pensamos en la educación física infantil, debemos jerarquizar al niño en su proceso de aprendizaje, pensar en su potencial, en su capacidad para experimentar, jugar y construir nuevos aprendizajes a través del movimiento. Por otro lado, sostienen que este cambio en la mirada implica un cambio en el docente, en su actitud y en su rol. No lejos de esta concepción del niño está la mirada de la pedagogía Reggio Emilia, donde Rinaldi, en *Project Zero y Reggio Children* (2016), habla de los centros de educación inicial como lugares de cultura y los define de la siguiente manera:

La escuela, incluyendo aquellas para niños pequeños, es un lugar educativo, un lugar de educación; un lugar donde educamos y somos educados; un lugar donde se transmiten valores y conocimientos; y sobre todo, un lugar donde los valores y conocimientos se construyen. La escuela es un lugar de cultura, un lugar donde se desarrolla una cultura personal y colectiva que influye en lo social, político y valores del contexto y, a la vez, es incluida por este contexto en una relación de profunda y auténtica reciprocidad. (p. 36)

A partir de estos conceptos, y para dar fidelidad y sustento al proyecto educativo Reggio Emilia, la Fundación Reggio Children (2011) ha redactado doce principios que se deben respetar, entre los cuales se encuentra el protagonismo activo de los niños y niñas en los procesos de crecimiento; los cien lenguajes: «cien modos de pensar, de expresarse, de entender, de estar con los otros a través de un pensamiento que conecta, y no separa, las dimensiones de la experiencia» (Fundación Reggio Children, 2011, p. 10); la escucha permanente, que fomenta la reflexión, el diálogo y el cambio, una escucha «para entender, para poder estar con los otros, para poder conocer a los niños, saber cuáles son sus intereses, sus emociones, sus conocimientos, sus aprendizajes» (García Montenegro, 2011, p. 32); las progettazione, que implican proyectar como estrategia de pensamiento y acción del aprendizaje de niños y adultos, y la organización de los contenidos al servicio de la calidad de las prácticas, son las que estimulan la elaboración de los ambiente, de los espacio y las relaciones, para ofrecer a los niños lugares de convivencia favoreciendo la investigación y el aprendizaje. La investigación educativa hecha visible a través de la documentación, como elemento de innovación pedagógica, dada que la documentación educativa: «Es parte integrante y estructurante de las teorías educativas y de las didácticas, ya que da valor y hace explícita, visible y evaluable la naturaleza de los procesos de aprendizaje subjetivos y del grupo de niños y adultos» (Fundación Reggio Children, 2011, p. 13); la evaluación como «proceso estructurante de la experiencia educativa y de gestión [...] pertenece a todos los aspectos de la vida escolar [...] y se entiende y propone como oportunidad para reconocer y negociar los significados y las intenciones del proyecto educativo» (Fundación

Reggio Children, 2011, p. 10-14). Todo esto requiere una formación profesional del maestro, un derecho-deber que la escuela debe acompañar y fomentar en búsqueda del cambio en la mirada y rol docente que acompañe estos principios reggianos.

La innovación que se busca en la institución, implica nuevos aprendizajes docentes con el fin de generar una renovación pedagógica en las prácticas de Educación Física, que según Carbonell (2011), teniendo en cuenta el contexto en el que nos encontramos, podemos definirla como una innovación educativa, dado que los «procesos de innovación y cambio fomentan la transformación de la organización y generan respuestas creativas a los factores cambiantes del entorno» (Gairín, 1998, p. 12); promueven el trabajo en equipo, la autonomía de gestión y el desarrollo profesional. La «gran revolución de las últimas décadas se da en el campo del conocimiento, que se liga al factor humano como protagonista y que se relaciona con los procesos de innovación y cambio en las organizaciones» (Gairín et al., 2020, pág. 41). Si bien este es un aspecto motivante para la organización, no siempre lo es para sus agentes, en este caso los docentes, dado que los cambios pueden generar resistencia, incertidumbre, miedos y desafíos.

Toda «innovación para ser considerada como tal, necesita ser duradera, tener un alto índice de utilización y estar relacionada con mejoras sustanciales de la práctica profesional, para poder establecer la diferencia entre cambios superficiales y auténtica innovación» (Bernabeu, 2009, p. 34). Se evaluaron los avances y las dificultades que surgieron en el camino, teniendo en cuenta las cuatro fases del proceso de cambio que presenta Vázquez (2013). Primero está la fase de iniciación, etapa donde aparece la discusión y negociación de la propuesta; la implementación que implica la puesta en práctica y requiere de seguimiento y apoyo; una tercer fase llamada institucionalización, que ocurre cuando se incorpora lo novedoso a las rutinas colectivas, y, por último, la sustentabilidad como fase clave para asegurar el cambio en el tiempo. Tener en cuenta estas fases permitió visualizar que «cada momento del proceso de cambio presenta características diferenciales, que requieren de apoyos también específicos» (Vázquez, 2013, p. 122).

## Propuesta metodológica

Posicionados desde el paradigma interpretativo y destacando el pensamiento de Guba y Lincoln (1994), que entienden que uno de los objetivos de este paradigma es comprender la realidad y las creencias de las personas sobre el fenómeno a investigar para lograr reconstruirla y reinterpretarla, se procuraron analizar y comprender las prácticas educativas del área Educación Física en esta institución. Si bien en el país se ha desarrollado amplia experiencia sobre la pedagogía Reggio Emilia, no se conocen antecedentes de aplicación y análisis de esta modalidad desde el área de Educación Física, lo que es tomado como evento a focalizar en la institución en estudio. Este estudio de caso único hizo foco en el sector inicial de una institución educativa privada ubicada en la capital de Uruguay y las conclusiones se aplicaron solo a esta institución, en un tiempo y contexto determinado, y por tanto los resultados no admiten generalizaciones.

La muestra seleccionada fue intencional, integrando docentes, autoridades y especialistas del sector inicial de la institución, todos relacionados con la pedagogía Reggio Emilia. También fueron integrados registros de observación de 110 alumnos de nivel inicial (3 y 4 años), 4 maestras, 6 docentes de Educación Física y 1 directora. Las técnicas utilizadas durante el estudio fueron: entrevistas exploratorias a especialistas claves —expertos en el tema—, entrevistas semiestructuradas a la directora y a maestras, observaciones de clases, análisis documental de proyectos y grupos focales a docentes de Educación Física. Los instrumentos fueron validados previos a su aplicación y el cronograma estuvo asociado al período de clases, entre los meses de febrero y noviembre de 2019. Por otra parte, la triangulación tanto de técnicas como de referentes fue determinante para la investigación reconociendo su valor estratégico, además de requerir «esfuerzos que van más allá de la simple repetición de la recogida de datos, y que tratan de descubrir la validez de los datos observados» (Stake, 1999, p. 95). Esta modalidad también permitió minimizar los niveles de subjetividad de la investigadora, dada su vinculación laboral con la institución en estudio. Se destacaron distintas estrategias metodológicas que fueron utilizadas para minimizar el impacto de implicancia, como ser la cantidad de técnicas utilizadas para el relevamiento de datos, la diversidad de actores institucionales que participaron en la consulta,

la triangulación de técnicas realizada durante el análisis de datos y la alternancia en la organización de las sucesivas fases de relevamiento y análisis de datos.

El proceso de investigación implicó tres grandes fases: *exploratoria*, *colecta de datos* y *análisis de datos*. La fase exploratoria consistió en entrevistas con especialistas claves, expertos en el tema Reggio Emilia, no necesariamente integrantes de la institución. Estas entrevistas brindaron información sobre experiencias variadas de cómo llegó la pedagogía a Uruguay, a algunas instituciones y los procesos de transformación que se dieron en las aulas y con los docentes, colaborando también en la comprensión de la teoría. A partir de esta fase exploratoria se organizó la segunda fase de la investigación que consistió en la colecta de datos, la cual se desarrolló en varias etapas: una primera etapa consistió en entrevistas a maestras y directora del sector inicial de la institución y a observaciones de clases; una segunda colecta de datos tuvo en cuenta la observación de las clases de Educación Física y el análisis documental de los proyectos elaborados por maestras; y por último el grupo focal a los docentes de Educación Física como una última etapa de la colecta de datos. Se fueron intercalando las fases de colecta y análisis de datos como estrategia facilitadora para la comprensión del fenómeno en estudio, permitiendo tomar nuevas decisiones en relación a las siguientes fases de relevamiento.

La fase de análisis de datos se llevó a cabo en tres niveles de profundidad, el nivel I (julio 2019) consistió en la triangulación tanto de técnicas como de fuentes de los aportes obtenidos en las entrevistas —exploratorias a especialistas y semiestructuradas a maestras y directora—, las observaciones de clases y el análisis documental de proyectos, se intercalaron la información de la primera y segunda colecta de datos y consolidando el análisis con aportes provenientes del marco teórico que organizó y sustentó el estudio. Un segundo nivel de análisis de datos realizado en agosto de 2019, tuvo en cuenta la teoría de la pedagogía Reggio Emilia con los datos obtenidos del grupo focal aplicado a los docentes de Educación Física. Fue interesante observar cómo la técnica del grupo focal permitió profundizar en algunos aspectos y promovió la reflexión colectiva en torno al proceso innovador en estudio, cumpliendo con un doble cometido: por una parte, aportó información

complementaria en cuanto a las representaciones y perspectivas personales sobre el tema y, por otra parte, motivó a los implicados en la propia innovación. En el nivel III de análisis de datos realizado en setiembre de 2019, se buscó dar respuestas a los objetivos que orientaron el estudio a partir de los aportes obtenidos en los niveles anteriores, abordando el alcance y las conclusiones de la investigación. Se realizaron procesos de categorización de la información producto del estudio, que según Rodríguez *et al.* (2005), implican separar la información en unidades teniendo en cuenta distintos criterios. Las categorías a partir de las cuales se organizaron las conclusiones del estudio fueron seis: el cambio, el rol docente, la jerarquización del niño en el proceso de aprendizaje, la importancia del ambiente, la documentación y las dificultades que surgen de la práctica.

### Conclusiones del estudio

A modo de cierre y retomando los objetivos del estudio es posible afirmar que:

- En relación con los contenidos de trabajo de Educación Física, los docentes manifestaron que los mismos no presentan una dificultad a la hora de implementar la pedagogía, ya que los trabajan de una manera distinta, dado que la pedagogía reggiana, en vez de eliminar el concepto de contenido de trabajo, los potencia. No hay un tiempo para trabajar determinados temas o contenidos, sino que ellos van surgiendo en el correr del año y se van profundizando de acuerdo al nivel de análisis, investigación y motivación por parte de los niños.
- Se pudo observar que el apoyo de la institución fue clave en el proceso de innovación, fomentando el cambio, dando seguridad y acompañando los procesos de crecimiento, así como la mejora edilicia con el fin de lograr un espacio más acorde para aplicar la filosofía y los nuevos horarios generados con el fin de fomentar el aprendizaje docente a través de talleres de trabajo y grupos de estudio.
- Podemos decir que la puesta en práctica de la innovación, con un sistema de seguimiento y apoyo asegura que la misma transita, según Vázquez (2013), la fase de implementación. Los

docentes manifestaron trabajar de forma cooperativa con todo el personal, ya los proyectos de aula son compartidos, permitiendo así una capacitación permanente dentro de la institución. La solidez del trabajo de las maestras facilitó la innovación en el área de Educación Física. Para evaluar el proceso innovador se elaboró un instrumento, el cual tiene una proyección de tres años, para consolidar el cambio y pasar a la fase de sostenibilidad.

- Los temas planteados para futuras capacitaciones tienen que ver con la teoría de la filosofía, la documentación, el trabajo en proyectos, las *proyettazione* y el análisis de las prácticas docentes.

En suma, los objetivos propuestos en el estudio pudieron ser contestados con los datos relevados y el análisis realizado. Los contenidos de trabajo en Educación Física no son dejados de lado, sino que son presentados de otra manera lo cual potencia su desarrollo. El cambio está impulsado por interés de la coordinación y con apoyo institucional; se han realizado algunas intervenciones a nivel organizativo como adaptaciones de espacios físicos y mobiliarios, compras de nuevos materiales didácticos, la creación de un grupo de estudio para maestras y docentes de horarios para coordinar Reggio Emilia en Educación Física. Los docentes están convencidos y comprometidos con la filosofía a pesar de que la figura del líder de la innovación no queda explícita y que aún aparecen algunas dificultades a resolver cuando se lleva a la práctica la filosofía. Se identificó a través de los datos obtenidos que la innovación en esta área alcanza la fase de implementación, según Vázquez (2013), dado que algunos aspectos de la innovación ya están siendo instrumentados, otros se encuentran en proceso y algunos en la etapa inicial. Se identificaron con claridad las temáticas de formación profesional para continuar profundizando en la filosofía.

### Referencias bibliográficas

Bernabeu, M. D. (2009). *Estudio sobre innovación educativa en las universidades catalanas mediante el aprendizaje basado en problemas y en proyectos*. Autónoma de Barcelona. Recuperado de:

[https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2009/hdl\\_10803\\_5062/dbt1de1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2009/hdl_10803_5062/dbt1de1.pdf)

- Carbonell, J. (2011). *La Aventura de Innovar*. Madrid, España: Morata.
- Fundación Reggio Children. (2011). Reglamento Nidos y escuelas de la infancia del Ayuntamiento de Reggio Emilia. Reggio Emilia, Italia.
- Gairín Sallán, J. (1998). Los estadios de desarrollo organizacional. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(1), 125.
- Gairín Sallán, J., Suárez I. Y Díaz-Vicario, A. (2020). *La nueva gestión del conocimiento*. Wolters Kluwer España, S.A.
- García Montenegro, I. (2011). Vivir y atravesar la experiencia educativa de Reggio Emilia. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 42, 29–38.
- González de Álvarez, M. L., y Rada de Rey, B. A. (1997). *La educación física infantil y su didáctica*. Buenos Aires: A-Z.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. En N.K. Denzin, Y. y Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, 105–117.
- Malaguzzi, L. (1993). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Project Zero, y Reggio Children. (2016). *Haciendo visible el aprendizaje, niños que aprenden individualmente y en grupo*. Yucatán: RedSOLARE México.
- Rodríguez-Gómez, D., y Gairín Sallán, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, 24(46), 73-90. Recuperado a partir de <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/12245>
- Rodríguez, C., Lorenzo, O., y Herrera, L. (2005). Teoría y Práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XV(2), 133–154.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Vázquez, M. I. (2013). La autogestión de proceso de cambio en centros educativos. *Revista Educación*, XXII(42), 117–134.



## CONVOCATORIA A PRESENTAR ARTÍCULOS

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

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

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

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

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



# Red AGE Uruguay

Red de Apoyo a la Gestión Educativa

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

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

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

Por contacto y comunicaciones dirigirse a:  
[revistagestionredage@gmail.com](mailto:revistagestionredage@gmail.com)

latindex