

Organización Escolar y Desarrollo Profesional en las Tesis de Maestría en Educación, Mención Gestión de la Educación



- Rosa María Tafur Puente (Coordinadora) • Denis Daniel Muñoz Ponce
- Keila Eleniz Aguado Valencia • Vania Minami Higa • Joel Alberto Rojas Hernández
- Víctor Raúl Ahumada Bastidas • Claudia María Chong Rivera

Organización Escolar y Desarrollo Profesional en las Tesis de Maestría en Educación, Mención Gestión de la Educación

© Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado, Maestría en Educación
Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú

<https://posgrado.pucp.edu.pe/>

<https://posgrado.pucp.edu.pe/maestria/educacion/>

<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/196478>

Primera edición digital, Diciembre 2023

Coordinación: Rosa Tafur Puente

Cuidado de edición: Alex O. Sánchez Huarcaya

Corrección de estilo: Rafael Cánepa Alvarez

Diseño y diagramación: Olga Tapia Rivera



Organización Escolar y Desarrollo Profesional en las Tesis de Maestría en Educación, Mención Gestión de la Educación por la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2023-13084

Reproducción: La información contenida en este documento puede ser reproducida de forma total o parcial, comunicando previa y de manera expresa a los propietarios de los derechos de autor, y mencionando los créditos y las fuentes de origen respectivas.

El contenido de este documento es responsabilidad de sus autores. Las ideas, afirmaciones y opiniones expresadas por los autores son de su exclusiva responsabilidad.

La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de revisor por capítulo, tipo doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes en el campo de la educación.

ISBN: 978-612-49502-2-3

Comité Científico de Revisores

Silvia Kravetz
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Félix Hernando Barreto Junco
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Marcela Molina
Universidad Juan Agustín Maza, Argentina

Cecilia Raschio
Universidad Juan Agustín Maza, Argentina

Carlos Mario Ortega Rojas
Corporación Universitaria Minuto de Dios, Seccional Antioquia – Chocó,
Colombia

Omar Aravena
Universidad Católica de Temuco, Chile

Andresa Barboza
Pontificia Universidad Católica de Campinas, Brasil

Maria das Graças Baptista
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

ÍNDICE

Prólogo	7
Introducción	10
Parte 1: Comprendiendo las organizaciones educativas	12
Capítulo 1	
La cultura y la micropolítica en las organizaciones educativas: Una mirada a los aportes realizados desde las tesis de Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación	13
<i>Denis Daniel Muñoz Ponce</i>	
Capítulo 2	
Procesos de gestión escolar: Aportes desde las tesis de Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación	26
<i>Keila Eleniz Aguado Valencia</i>	
Capítulo 3.	
Capital intelectual. Reflexiones desde las tesis de Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación	39
<i>Vania Minami Higa</i>	
Capítulo 4.	
La eficacia escolar. Un estudio documental desde las tesis de Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación	57
<i>Joel Alberto Rojas Hernández</i>	
Parte 2: Desarrollo profesional docente	72
Capítulo 5.	
Incentivo y Capacitación, vis a vis, para la Revalorización Docente: Una mirada a los aportes realizados desde las tesis de Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación	73
<i>Víctor Raúl Ahumada Bastidas</i>	

Capítulo 6:

Trayectoria profesional y satisfacción laboral en docentes, a través
del análisis de las tesis de Maestría en Educación con mención en
Gestión de la Educación

89

Claudia María Chong Rivera

Acerca de las autoras y de los autores

106

Anexo

Matriz de información de las tesis

109

Prólogo

Las características particulares y las diversidades que conviven en las sociedades latinoamericanas requieren de organizaciones educativas con capacidad para responder a los desafíos de mayor calidad, inclusión y equidad. Este libro es un aporte para pensar organizaciones conectadas con su entorno, con capacidad de adaptación a las complejidades y mecanismos de aprendizaje permanente. Las investigaciones realizadas por estudiantes de la Maestría en Educación, mención Gestión de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú que se presentan en este libro, son aportaciones producto de un trabajo pormenorizado de investigación que abordan diferentes ámbitos relacionados con la organización escolar y el desarrollo profesional, temas de gran interés para los sistemas educativos que hoy se encuentran presionados por implementar reformas que respondan a una sociedad que experimenta cambios vertiginosos.

Las políticas de mercado en educación que se instalaron con fuerza en la década de 1980 delinearon el devenir de las reformas educativas en el mundo y tuvieron consecuencias profundas en la segregación de estudiantes en los sistemas educativos, con énfasis en la competencia entre escuelas, la aplicación de pruebas estandarizadas, la creación de rankings, así como la pérdida de valoración de la profesión docente. Los intentos de corregir este modelo en la educación han propiciado cambios relevantes, como el reconocimiento de las diversidades que favorecieron la implementación de políticas de inclusión e interculturalidad. Asimismo, la creciente aparición de populismos, los altos índices de corrupción y la desafección por la política que ponen en riesgo las democracias, ha significado que la escuela deba poner atención por la formación ciudadana. Precisamente, en el primer capítulo de este libro se encuentran investigaciones que analizan dimensiones que permiten comprender cómo se producen los procesos de cambio y mejora de las escuelas, resaltando la importancia de la organización escolar como espacio de socialización conectada con su entorno y que propicia la participación de la comunidad.

Por otra parte, las investigaciones que se presentan en este libro relevan a las organizaciones escolares en el rol central que cumplen en el sistema social de un país, en tanto, se transforman en el espacio donde los niños, niñas y jóvenes desarrollan sus capacidades académicas y ciudadanas, lo que les permite convivir con otros en una sociedad que requiere de personas que participen de la vida cívica y social basada en las relaciones pacíficas y democráticas. Para lograr estos propósitos, se requiere una gestión en las escuelas donde se generen las condiciones propicias para el intercambio, la colaboración y el aprendizaje

continuo, individual y de la propia organización. En este sentido, el segundo capítulo analiza factores asociados a la gestión escolar, aquí se relevan conceptos como participación, poder y calidad educativa, los aportes de las investigaciones que permiten conocer la interconexión de variables a considerar en los procesos de cambio y mejora para la calidad educativa.

El avance del conocimiento sobre las organizaciones escolares demuestra que se ha transitado de posturas técnico – burocráticas, donde lo importante es la estructura jerárquica, la formalización de procesos y la asignación de tareas por parte de una autoridad, hacia perspectivas comprensivas que buscan el conocimiento profundo de los fenómenos que ocurren dentro de la escuela y su interacción con el contexto. Lo anterior se refleja en la creciente preocupación por estudiar la participación de la comunidad en el establecimiento educativo. Un aspecto que se destaca es la importancia de la colaboración entre la familia y la comunidad con la escuela, para mejorar las trayectorias educativas del estudiantado. En este sentido, es en el capítulo tres de esta obra donde se presentan las investigaciones que estudian la gestión del conocimiento en las organizaciones escolares, y se resaltan las características particulares que se dan en la escuela para compartir los aprendizajes que allí se generan.

Fullan (2004) ya planteaba que el cambio escolar es complejo y son muchos los factores que pueden incidir en su mejora, sin embargo, un aspecto esencial es poner atención en la participación, promoviendo culturas organizativas que enfatizan en la colaboración, donde cada integrante de la organización escolar es un agente de cambio, a partir de la participación individual, así como en colectivos donde se fortalecen procesos de mejora continua para la calidad y equidad educativa. La cultura escolar y la micropolítica son temas que se abordan en el capítulo cuatro y permiten analizar las organizaciones escolares desde sus valores, climas y formas de comunicación entre sus miembros, estas dimensiones posibilitan comprender las complejidades internas sobre las cuales se debe poner atención en los procesos de cambio educativo.

La coherencia de esta obra se plasma en el tema que se presenta en el siguiente capítulo, allí se analizan las investigaciones sobre el liderazgo escolar. Su importancia en Latinoamérica, si bien es más reciente que en otras partes del mundo, ha estado precedida por una intensa generación de estudios que lo posicionan como un referente teórico relevante en los procesos de cambio y el logro de objetivos de las organizaciones escolares. Las tendencias actuales posicionan el fenómeno del liderazgo en articulación con la formación ciudadana, la justicia social y la convivencia escolar, como ejes centrales de la escuela, lo que nos llena de esperanzas para romper las lógicas impuestas por las políticas de mercado en educación.

Actualmente existe una mayor preocupación por una educación con equidad para atender a los grupos que han quedado excluidos en sistemas educativos marcados por los modelos neoliberales, en los intentos por corregir las problemáticas generadas por estas reformas, los países reaccionan con políticas

dirigidas a propiciar la justicia social, la inclusión, la educación intercultural y, en el caso del profesorado, la mejora de sus condiciones laborales y la revalorización de la profesión. Los capítulos seis y siete de esta obra se centran en la recopilación de tesis que abordan temas asociados al profesorado, es así como se analizan estrategias de incentivos y capacitación para la revalorización docente, y se cierra este libro analizando los aportes de los trabajos sobre trayectoria profesional y satisfacción laboral.

La relevancia de la organización escolar queda en evidencia en este libro, por ello, el conocimiento generado en estas investigaciones muestra cómo las acciones individuales y colectivas permiten desarrollar las capacidades de todos los integrantes de la comunidad para el logro de objetivos comunes. Asimismo, el intercambio entre las personas y las propias organizaciones, permite romper lógicas competitivas para avanzar hacia la colaboración, lo que contribuye al aprendizaje organizacional, la equidad, calidad educativa y al fortalecimiento del propio sistema en su conjunto.

El compendio de trabajos presentados en este libro tiene un valor especial, ya que pone a disposición de la comunidad las investigaciones desarrolladas por estudiantes de maestría en educación, mostrando la contribución que realizan al conocimiento de la organización escolar. En conjunto, el texto aborda temas clave en la educación latinoamericana, destacando la importancia de las organizaciones escolares en la respuesta a los desafíos contemporáneos. La reflexión sobre la evolución en las perspectivas y enfoques educativos evidencia un compromiso con la mejora continua y la adaptación a las necesidades cambiantes de la sociedad y nos alienta a seguir analizando la escuela como el lugar donde es posible pensar y poner en práctica nuevos modelos educativos para el aprendizaje la equidad y calidad de la educación.

Dr. Patricio Lagos Rebolledo
Vicedecano de la Facultad de Educación
Universidad Católica de Temuco

Introducción

Las escuelas son espacios de situaciones complejas que involucran aspectos pedagógicos, institucionales, personales y laborales de los grupos humanos que las forman. Para su mejor comprensión, es importante analizarlos desde sus particularidades y contextos.

Atendiendo a ello, el libro que presentamos a continuación brinda una mirada panorámica de las relaciones existentes entre los distintos procesos y elementos organizacionales escolares analizados desde los informes de las tesis realizadas por los egresados de la Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación, en el periodo comprendido entre los años 2010 y 2022. Esto constituye el producto de un trabajo colaborativo, descriptivo y documental en el que se emplearon fichas de análisis para recoger la información requerida.

El libro está estructurado en dos partes, de acuerdo a las líneas de investigación de la Mención en Gestión de la Educación: a) Comprendiendo las organizaciones educativas y b) Desarrollo profesional docente. Cada parte está conformada por capítulos que recogen los ejes temáticos considerados dentro de ellas. Así, en la primera parte se presentan los temas: 1. Cultura y micropolítica escolar, 2. Procesos de gestión escolar, 3. Capital intelectual y 4. Eficacia escolar. En la segunda parte se desarrollan los temas: 5. Incentivos al docente y capacitación docente y 6. Trayectorias profesionales y satisfacción laboral.

La primera parte del libro, denominada “Comprendiendo las organizaciones educativas”, contiene 4 capítulos. En el Capítulo 1, llamado “La cultura y la micropolítica en las organizaciones educativas: Una mirada a los aportes realizados desde las tesis de Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación”, su autor Denis Muñoz Ponce desarrolla conceptos relacionados a la cultura escolar, tales como su definición y su relación con el clima y las metáforas desde una mirada de la micropolítica escolar. Describe las investigaciones realizadas por los egresados de la Maestría en los temas mencionados y presenta los resultados y sus reflexiones finales.

En el Capítulo 2, “Procesos de gestión escolar: Aportes desde las tesis de Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación”, su autora, Keila Aguado Valencia, desarrolla los conceptos de los procesos de gestión, su relación con la participación de los involucrados y el impacto de esta en la calidad educativa. Desde el análisis de ocho tesis establece puntos de convergencia y divergencia, priorizando los resultados y las conclusiones encontradas en ellas. Comparte reflexiones que animan la continuidad del estudio de los procesos de gestión escolar, las estrategias que permiten su agilización y el impacto de los mismos en el contexto actual.

En el Capítulo 3, “Capital Intelectual, Reflexiones desde las tesis de Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación”, Vania Minami Higa analiza los hallazgos encontrados en las investigaciones según el enfoque de gestión del conocimiento. Explica las definiciones y consideraciones teóricas comunes en dichas investigaciones; las agrupa por tipos de objetivos para destacar sus principales resultados y conclusiones. Por último, da a conocer algunas reflexiones finales respecto al conocimiento consolidado a la fecha en las tesis de maestría analizadas y los retos a futuro que permitan complementar y enriquecer esta línea de investigación.

Culmina la primera parte del libro, el Capítulo 4, denominado “La eficacia escolar. Un estudio documental desde las tesis de Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación”, cuyo autor Joel Rojas Hernández presenta los principales resultados de una pormenorizada sistematización y análisis de los informes de tesis que se enfocaron en la temática eficacia escolar. Aborda sus referentes teóricos, las tendencias de las investigaciones en el marco conceptual, en el diseño metodológico, en los resultados y conclusiones; así como sus respectivas convergencias y divergencias.

La segunda parte del libro denominada “Desarrollo Profesional Docente”, cuenta con dos capítulos. En el primero de ellos, el Capítulo 5, “Incentivo y Capacitación, vis a vis, para la Revalorización Docente: Una mirada a los aportes realizados desde las tesis de Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación”, su autor, Víctor Ahumada Bastidas, explica la importancia del desempeño y excelencia del docente como factores esenciales y determinantes para garantizar el logro de los aprendizajes y, por ende, la calidad educativa. Da cuenta de la implementación de incentivos y capacitaciones para promover y potenciar el desarrollo profesional docente a fin de consolidar la tan ansiada revalorización. Para ello, presenta el producto del análisis crítico y reflexivo de diez tesis que permiten tener una visión más holística del problema y de las diferentes formas de abordarlo.

En el Capítulo 6, denominado “Trayectoria profesional y satisfacción laboral en docentes a través del análisis de las tesis de Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación”, la autora Claudia Chong Rivera, mediante un análisis crítico y reflexivo, da cuenta de los hallazgos obtenidos en las investigaciones y las diferentes formas de abordarlos. Describe ambos conceptos y sus referentes teóricos vinculados a los temas de identidad docente, autoestima y autoconcepto, dilemas y motivación. Presenta los estudios revisados a partir de la identificación de coincidencias entre ambas temáticas, así como la agrupación por diferentes niveles educativos: educación inicial, educación secundaria, educación superior y organizaciones no educativas. Finalmente, propone algunas reflexiones y alcances para futuros estudios.

Esperamos que este libro contribuya a generar espacios de discusión y aprendizaje sobre las características y diversidad de gestión en las organizaciones educativas escolares, con miras a mejorar la comprensión de su complejidad y dimensiones.



Parte 1

Comprendiendo las organizaciones educativas

Capítulo 1

La cultura y la micropolítica en las organizaciones educativas: Una mirada a los aportes realizados desde las tesis de Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación

Denis Daniel Muñoz Ponce

Este capítulo presenta los conceptos relacionados a la cultura escolar, tales como su definición y su relación con el clima y las metáforas escolares. Luego, se examina en qué consiste la mirada micropolítica escolar. Finalmente, se describen las investigaciones sobre los conceptos antes mencionados, se presentan los resultados y las reflexiones finales.

1. Referencias teóricas y conceptuales

El clima escolar tiene un efecto sobre el rendimiento académico y la gestión de una escuela. Sin embargo, sin una mirada micropolítica que analice a las organizaciones educativas por dentro hubiese sido imposible analizar y comprobar esta teoría. En esa línea, este marco de referencias teóricas y conceptuales aborda los conceptos más importantes para el entendimiento de este estudio como lo son la cultura escolar, las metáforas educativas, el clima y la micropolítica escolar.

1.1. La cultura escolar

Los estudios relacionados con la cultura escolar han tomado relevancia en los últimos años debido al reconocimiento de su impacto en el rendimiento académico del estudiante y en la conducción de la organización educativa. Mediante la identificación de procesos culturales dentro de la escuela, se puede llegar a comprender muchos de sus problemas internos. Algunos de estos procesos están vinculados con las relaciones entre los actores educativos, sus rituales, los valores y normas (Elías, 2015). Pero ¿qué es exactamente la cultura escolar? Si bien existen distintas conceptualizaciones, Viñao (2001) resume los aspectos incluidos en diferentes autores y la define de la siguiente manera:

Conjunto de teorías, ideas y principios, normas, pautas rituales, inercias, hábitos y prácticas –formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos– sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las organizaciones educativas. (p. 31)

Mediante esta definición, se pretende reconocer a la cultura escolar como un grupo de rasgos subjetivos que aparecen de manera colectiva, aunque no total, en una escuela y que trascienden en el tiempo; es decir, es una dimensión implícita no formalizada que está ligada a interacciones o vivencias de los actores educativos y que ellos reconocen como prácticas frecuentes, aceptadas y difundidas internamente. Este tipo de aspectos permiten diferenciar a la organización de cualquier otra por más que compartan los mismos modelos educativos, estándares o normativas, pues, al nacer de la relación entre actores con rasgos únicos, estas interacciones también obtendrán dicha singularidad, desarrollando, de esa manera, una cultura propia en cada organización (González, 2003).

Además de estos rasgos, también son parte de la cultura escolar las aspiraciones colectivas de los actores educativos, sus actitudes o aquello que consideren como relevante (Chiavenato, 2009). Por ello, Elías (2015) define a la cultura escolar como un conjunto de patrones de significado que se transmiten entre los miembros de la escuela y que, además de los rasgos mencionados, incluyen valores, creencias, ceremonias y metáforas comprendidas, aunque en distinto grado, por cada uno de ellos.

1.2. Las metáforas como parte de la cultura escolar

Tal como se mencionó en el apartado anterior, la cultura escolar es una manera de conocer a la organización por dentro, a partir de sus rasgos subjetivos. Debido a esto, el acceso a estos rasgos para los investigadores externos es limitado, pues solo es compartido entre los miembros de la escuela. Sin embargo, existen elementos que exteriorizan el conocimiento implícito. Uno de estos elementos son las metáforas, las mismas que convierten los conceptos tácitos en explícitos (Chiavenato, 2009). Estas metáforas se materializan a través de conversaciones o reflexiones en grupos dentro de las escuelas. Al respecto, González (2003) define a las metáforas de la siguiente manera:

Las metáforas aluden a un mecanismo lingüístico que opera sobre la base de imágenes o analogías por medio de las cuales para hablar de una cosa (y para comprenderla o conceptualarla) la comparamos con otra y le transferimos sus cualidades o propiedades. (p. 13)

La conceptualización a la que hace referencia el autor se materializa en las metáforas y llegan a ser un importante instrumento que permite el acceso a las ideas, concepciones, teorías antes implícitas, las mismas que son parte de la

cultura escolar (Murillo, Gallego y Marcelo, 2018). Esto, además, facilita el análisis de un mundo poco explorado de los actores educativos ya que sus metáforas son una forma de expresión que ellos utilizan para poder materializar en palabras sus sentimientos y/o pensamientos mediante comparaciones, sustitución de palabras o con la creación de ideas que, de manera indirecta, transmiten significados (Yilmaz, 2018). Como las metáforas se expresan con un lenguaje cotidiano, también ayudan a expresar pensamientos complejos o abstractos poco conocidos por aquellos que no son miembros de la organización (Murillo, Gallego y Marcelo, 2018).

1.3. El clima organizacional y su implicancia en la cultura escolar

Si se quiere hablar de clima dentro de la escuela, primero se debe definir lo que es clima organizacional. Este consiste en la comprensión de las conductas de los miembros de la organización dentro de su entorno laboral (Herrera, Rico y Cortés, 2014). Sin embargo, Chiavenato (2009) lo define de la siguiente manera:

El clima organizacional es la calidad o la suma de características ambientales percibidas o experimentadas por los miembros de la organización, e influye poderosamente en su comportamiento. (p. 261)

En esta definición, al hablar de clima no solamente se limita a los comportamientos de los miembros, sino también a aquello que ha influido en su forma de actuar; es decir, incluye aspectos que influyen en las motivaciones de los actores.

Ahora bien, si se traslada este concepto a la escuela, se puede decir que el clima escolar es el conjunto de conductas, valores o creencias que los actores educativos comparten durante su participación dentro de las actividades escolares (Gutierrez y Sánchez, 2022). Estos afectan a todos los niveles de la organización e influyen en la percepción que tienen sobre su centro educativo. Al respecto, Herrera, Rico y Cortés (2014) mencionan que el miembro de la escuela tiene un rol importante porque es él quien caracteriza a su organización dependiendo de los aspectos que ha descubierto en ella; por tal motivo, cada miembro definirá el clima de su escuela según sus percepciones de las relaciones que allí se dan.

Si se toma en cuenta las distintas conceptualizaciones, se puede evidenciar una relación entre el clima y la cultura de una escuela. Sin embargo, Hernández y Sancho (2004) recogen algunas de las características diferenciadoras entre ambos términos. Entre ellas, incluyen al clima como un término que contiene nociones de cultura y otro donde el clima es un reflejo de la cultura de una escuela. A pesar de estas diferencias, las coincidencias son notables pues ambas relacionan los pensamientos y las interacciones de sus actores.

1.4. La micropolítica escolar

Normalmente, se tenía la concepción de que las escuelas eran organizaciones racionales que seguían las normativas preestablecidas por los organismos superiores de educación y que al conocer su estructura ya era suficiente para dirigirla (González, 1998). Sin embargo, en la práctica, esto es distinto, pues existen dinámicas de los actores que no están incluidas en la mirada externa y formal, que tienen incidencia en la vida institucional de la escuela. Por esta razón, y en respuesta a la necesidad de conocer a fondo el cómo operan las organizaciones escolares por dentro, surge el enfoque micropolítico escolar, el cual se centra en las experiencias y vivencias diarias de los actores de la organización, incluyendo las diferencias, los objetivos comunes y las estrategias que se planifican dentro de ella, las mismas que tienen consecuencias directas en las decisiones institucionales (Salo, 2008). Este enfoque analiza la escuela como un punto de constantes negociaciones políticas con una tácita lógica interna (Bacharach y Mundell, 1993, en Bardisa, 1997) compartida entre los grupos o miembros de la comunidad educativa, quienes difunden las concepciones que tienen de su entorno a través de interacciones cotidianas.

Por medio de este enfoque, se pueden visualizar las estructuras de poder, muchas veces distintas a las formales, y cómo es que las relaciones que se van formando dentro de la organización tienen efecto en las metas planteadas (Álvarez, 1997), pues dentro de ella se cuestionan constantemente los objetivos institucionales que no están alineados a los intereses de sus miembros. Asimismo, a través de esta visión, se puede conocer la singularidad con la que opera cada centro educativo, los acuerdos a los que llegan, los conflictos que emergen y las estrategias que se plantean (Rodríguez, 2017). También, permite examinar las subculturas que habitan en cada rincón de la organización, la modificación de las estructuras de poder, la presencia de rituales o prácticas en cada grupo, entre otras manifestaciones.

En conclusión, si bien a nivel macropolítico, la escuela también es un escenario de aprendizaje, cuyas acciones deben estar enmarcadas en la ley, la dimensión micropolítica muestra la resistencia a los cambios, las acciones tomadas por los grupos de interés, las coaliciones y los desacuerdos que se generan dentro de ella; es decir, todo aquello que la hace distinta de cualquier otra organización educativa.

2. Descripción de los estudios analizados

Con la intención de profundizar este estudio, se ha creído pertinente analizar ocho tesis (ver Tabla O1 y Tabla O2) elaboradas durante la maestría en Educación con mención en Gestión Educativa de la Pontificia Universidad Católica del Perú entre los años 2011 y 2021. Estas tesis brindan aportes importantes sobre el tema que se está abordando en este capítulo, pues están vinculadas a una línea de investigación, del programa antes mencionado conocida como "Organizaciones

educativas”, la cual busca comprender a una organización desde su propio contexto. A su vez, esta línea se divide en ejes, entre los cuales se encuentran las dos temáticas de este estudio: La cultura y la micropolítica en las organizaciones educativas.

Tabla 1.

Tesis sobre cultura escolar (valores, clima escolar y metáforas)

Autor	Título	Año	Organización escolar	Actores educativos involucrados
Enrique Manuel Revilla Figueroa	Los valores organizacionales. El caso de un Instituto pedagógico público de Lima	2013	Instituto pedagógico público	Personal directivo y jerárquico, personal docente, personal administrativo y estudiantes.
Helen Carol Gamarra Ramirez	Percepción de Directivos y Docentes sobre cuatro categorías del Clima Organizacional en una Institución Educativa Estatal de la UGEL 04 de Comas	2014	Escuela pública	Directivos y Docentes
Keila Eleniz Aguado Valencia	Metáforas vinculadas a la gestión escolar utilizadas por los directores de colegios privados de una congregación religiosa	2021	Escuelas privadas	Directores
David Alberto Carrasco Pérez	Metáforas relacionadas a la gestión escolar de un colegio de la UGEL 02 - Lima	2021	Escuela privada	Docentes
César Martín Guevara Pérez	Metáforas relacionadas a la gestión escolar utilizadas por docentes de dos colegios estatales de Lima Norte.	2021	Escuelas públicas	Docentes

Nota. Elaboración propia.



Tabla 2.

Tesis sobre micropolítica escolar

Autor	Título	Año	Organización escolar	Actores educativos involucrados
Lilia Esmeralda Calderón Almerco	La dinámica participativa en las actas de reuniones del Consejo Educativo Institucional (CONEI) de cuatro escuelas públicas de Lima	2011	Escuelas públicas	Consejo Educativo Institucional (CONEI)
Julissa Jahaira Marín Salazar	Los docentes frente al cambio de gestión directiva: La dinámica micropolítica de un colegio privado de Lima	2013	Escuela privada	Docentes
Denis Daniel Muñoz Ponce	La participación de los docentes del área de Comunicación en la gestión institucional de una escuela pública de San Martín de Porres	2021	Escuela pública	Docentes

Nota. Elaboración propia.

Dentro del eje temático de la cultura en las organizaciones educativas, se ha tomado en cuenta cinco tesis enfocadas en tres subtemas distintos, pero relacionados entre sí. La primera de ellas se centra en los valores organizacionales dentro un instituto pedagógico público. Esta investigación estuvo a cargo de Revilla (2013) y la finalidad de su estudio fue conocer los valores explícitos en documentos institucionales, así como los implícitos presentes en la percepción de los actores educativos. Para cumplir con dicho fin, se utilizó el enfoque cualitativo, en el nivel descriptivo, de tipo estudio de caso único. Además, se eligió el análisis documental y el grupo focal como técnicas de recolección de información.

La segunda investigación estuvo a cargo de Gamarra (2014) y se enfoca en el clima organizacional percibido dentro de una escuela pública. El objetivo de este estudio fue analizar dichas percepciones en dos actores claves de la escuela: directivos y docentes. Para ello, se empleó el enfoque cualitativo, mediante el método descriptivo no experimental, desde un estudio de casos único. Asimismo, como técnica principal, se optó por la entrevista, la cual se aplicó a través de una guía de entrevista semiestructurada.

Las últimas tres investigaciones analizadas en este eje temático están relacionadas a las metáforas vinculadas a la gestión escolar. Una de ellas, la llevada a cabo por Aguado (2021), busca analizar dichas metáforas utilizadas por los directores de colegios privados de una congregación religiosa. Por otro lado,

Carrasco (2021) persigue el mismo fin, pero desde la perspectiva de los docentes de una institución educativa específica. Sin embargo, ambos autores mencionados utilizan el enfoque cualitativo de nivel descriptivo y emplean como técnica de recojo de información la entrevista semiestructurada. Del mismo modo, Guevara (2021) busca analizar las metáforas relacionadas a la gestión escolar, aunque, en este caso, empleadas por docentes de dos colegios estatales distintos; también, utiliza el enfoque cualitativo y la entrevista a profundidad.

Por otro lado, dentro del eje temático de la micropolítica en las organizaciones educativas, se han considerado tres tesis. La primera de ellas estuvo a cargo de Calderón (2011), quien buscó comprender la dinámica participativa dentro de las actas de reuniones del Consejo Educativo Institucional. Para ello, utilizó la investigación documental de nivel descriptivo bajo el enfoque cualitativo. Además, el análisis de las actas se llevó a cabo mediante la técnica de la observación documental.

La segunda tesis tomada en cuenta dentro del eje micropolítico la desarrolló Marín (2013). Dicha autora aporta datos importantes relacionados a las estrategias utilizadas por los docentes y las percepciones que surgen frente a un cambio en la gestión directiva luego de 25 años de permanencia; todo ello dentro de un colegio privado. Esta investigación es de enfoque cualitativo, de nivel descriptivo. La técnica utilizada es la entrevista semiestructurada aplicada a docentes de los tres niveles educativos.

Por último, se ha considerado la investigación realizada por Muñoz (2021). Este autor busca analizar la participación de los docentes de nivel secundario, de un área curricular específica, durante los procesos de la gestión institucional. Para cumplir con ello, recurrió a una investigación cualitativa y al método de investigación conocido como estudio de casos. Además, utilizó dos técnicas de recolección de información: la entrevista, materializada en una guía de entrevista semiestructurada y la observación de la participación docente en espacios relacionados a la toma de decisiones, cuyo instrumento fue la ficha de observación.

3. Interpretación de los resultados: conclusiones

En este apartado, se presentan las conclusiones luego del análisis de las investigaciones mencionadas anteriormente. Esto con la intención de sistematizar la información presentada y hallar los aspectos en común que permitan relacionarlas entre sí.

a. El clima y los valores organizacionales: aspectos claves en la cultura escolar

Como se había mencionado al iniciar este capítulo, la cultura escolar recoge aspectos implícitos de la organización; entre ellas, los valores y el clima que existe dentro de la misma. Si bien, muchas veces, estos aspectos difieren de

los formalmente establecidos o exigidos, algunos de ellos sí son compartidos por la comunidad educativa y se reflejan de manera positiva en sus prácticas. A continuación, se resaltarán los aspectos antes mencionados de la cultura que son compartidos entre dos actores educativos: docentes y directivos. Luego, se identificarán aquellos en los que difieren.

En cuanto a los valores de una organización, los miembros del centro educativo reconocen su importancia, pues saben que orientan y le dan sentido al quehacer de la institución; por lo tanto, es necesario que sean asumidos por todos (Revilla, 2013). Entre los valores que han sido aceptados y compartidos por docentes y directivos destacan el carisma y la espiritualidad; incluso, se menciona que es una fortaleza “que debe ser considerada como una estrategia para desarrollar los planes de desarrollo institucional” (Revilla, 2013, p. 49). El amor es también un valor aceptado y compartido, aunque es la solidaridad y el respeto donde se destaca el reconocimiento de su práctica en los docentes, al igual que el compromiso social.

Entre los valores ausentes, se destaca el trabajo en equipo. Esto resulta preocupante, pues ha sido considerado como un punto importante dentro del enfoque educativo, mas no se ha llevado a la práctica. Además, la responsabilidad y el servicio son valores que aún no están claros o no lo entienden todos del mismo modo (Revilla, 2013).

En cuanto al clima organizacional, se ha tomado en cuenta distintas categorías. Sobre la confianza, existe una satisfacción por parte de docentes y directivos y esto favorece la atmósfera laboral. Asimismo, tal como se mencionó anteriormente, la institución reconoce la práctica de la solidaridad entre docentes la misma que genera que cada miembro de la organización “se sienta involucrado con su deber y logre los objetivos propuestos” (Gamarra, 2014, p. 74).

Por otro lado, se exige un mejor manejo de los conflictos y un acompañamiento constante al personal de modo que la retroalimentación favorezca su práctica como docente. También, se menciona que existe una falta de reconocimiento a la labor del docente y del directivo, pues sienten que no se valora su trabajo y, por lo tanto, genera desmotivación por trabajar. Finalmente, se espera que se puedan mejorar estos aspectos pues solo así se podrán conseguir los objetivos establecidos (Gamarra, 2014).

b. Las metáforas en la gestión escolar: la comunicación

Anteriormente, se mencionó que la cultura escolar está inmersa dentro de la organización y que el acceso a ella está permitido solo para sus miembros. Sin embargo, muchos de ellos exteriorizan los rasgos culturales a través de metáforas. Esto se ha podido evidenciar en las investigaciones analizadas, las cuales se centran en las metáforas relacionadas a la gestión escolar; ya sea utilizadas por los docentes o en aquellas empleadas por directores. Para una mejor organización, se presentarán estos resultados en torno a tres aspectos de la gestión: la comunicación, el trabajo en equipo y el desarrollo docente.

En relación con la comunicación como parte de la gestión escolar, los docentes, mediante las metáforas, manifiestan su preocupación por la poca formalidad de los canales de comunicación utilizados, pues no permiten solucionar los problemas de la institución (Carrasco, 2021). En ese mismo sentido, se ven preocupados pues los acuerdos no se materializan en documentos escritos y solo se quedan en palabras que “las lleva el viento” (Guevara, 2021, p. 80). Con relación a los directivos, se menciona que en la gestión escolar se valora la comunicación inmediata; sin embargo, es necesario respetar las instancias y el uso de los canales oficiales de comunicación (Aguado, 2021).

En relación con el trabajo en equipo, se evidencia una buena relación entre docentes y directivos de la escuela; no obstante, también se señala que existe una sobrecarga de trabajo hacia los docentes, lo cual impide un desempeño adecuado en aula (Carrasco, 2021). Por otro lado, se evidencia una falta de reconocimiento hacia los docentes a pesar de que muchos de los logros son fruto del trabajo en conjunto en los que ellos “sacrifican” horas extras sin alguna recompensa (Guevara, 2021). Por otro lado, algunos directores señalaron que promueven la participación democrática de sus docentes en la expresión de sugerencias o ideas; sin embargo, ellos mismos sugieren que estos puedan también involucrarse en la toma de decisiones (Aguado, 2021).

Finalmente, en cuanto al desarrollo docente, existe un escaso acompañamiento de parte de los directivos en su labor de monitoreo (Carrasco, 2021). Incluso, los docentes reconocen la necesidad de empoderarse de las herramientas tecnológicas. Por su parte, existen también casos donde la directora impulsa a sus docentes a capacitarse y desarrollarse profesionalmente (Guevara, 2021). De todas maneras, los directivos reconocen la importancia del desarrollo profesional docente para la atención de las necesidades de los estudiantes y el logro de los objetivos de aprendizaje (Aguado, 2021).

c. Los intereses, los grupos de poder y el conflicto: una mirada desde la micropolítica escolar

La micropolítica escolar permite visualizar interacciones dentro de la escuela que no están formalizadas. En ese sentido, se ha analizado la participación de los actores educativos dentro de su escuela a partir de los intereses y los conflictos que se evidencian tanto en el día de día de la escuela, así como en reuniones o en actas de reunión.

En cuanto a los intereses, se menciona que los docentes se adaptan a los cambios de una organización de manera positiva si sus intereses no se ven afectados (Marín, 2013). Por su parte, también se señala que existen áreas que responden a un grupo de interés cuya motivación es la de lograr aprendizajes en estudiantes (Muñoz, 2021); sin embargo, reconocen la existencia de otros grupos con intereses distintos y ligados a gestiones anteriores. Por otro lado, en documentos administrativos, se evidencia que la participación de los actores



educativos está en función a sus intereses personales o de grupos, sobre todo cuando existen dificultades administrativas o necesidades educativas (Calderón, 2011).

En relación con los conflictos, se menciona que estos aparecen justo en situaciones antes descritas: cuando se ven afectados los intereses de los docentes (Marín, 2013). Es allí donde aparecen las resistencias al cambio, acuerdos entre docentes o, por el contrario, una disposición positiva frente a la propuesta si sus intereses no se ven amenazados. De la misma manera, se señala que los conflictos se presentan cuando los docentes sienten que no son escuchados y manifiestan su desacuerdo a través de presiones grupales y directas hacia el personal jerárquico (Muñoz, 2021). Por otro lado, se resalta la presencia constante de conflictos en los documentos de reuniones analizados (Calderón, 2011). Estos se manifiestan por la desigualdad en el ejercicio del poder y por el conflicto de intereses. Además, también se evidencian en estos documentos una comunicación burocrática y unilateral.

4. Reflexiones finales

Luego del análisis de las investigaciones, se puede identificar que existe elementos claves que influyen en la gestión escolar: los valores y el clima organizacional. Ambos son parte de la cultura de una escuela y permiten reconocerla y caracterizarla de manera única. También, se ha podido reconocer que, no siempre se reflejan en la práctica todos aquellos lineamientos institucionales que son formalizados en documentos que conducen la institución. Muchos de estos, incluso, son desconocidos por los propios miembros de la escuela y abren la posibilidad de futuros análisis de su repercusión en la consecución de los objetivos institucionales.

Además, se ha corroborado que existen metáforas que los docentes emplean para materializar su percepción sobre las prácticas de gestión en sus escuelas. Estas metáforas halladas evidencian los problemas de comunicación dentro de ella; la falta de trabajo en equipo y la necesidad de reconocimiento a su labor. Estas metáforas deben ser analizadas por los investigadores y, por qué no, por las autoridades de Educación, pues reflejan una realidad poco conocida al interior de los centros educativos.

Finalmente, el enfoque micropolítico escolar es una herramienta que permite analizar estos y otros aspectos como los grupos de interés y los conflictos que se presentan en una escuela. Por ello, es importante que los investigadores utilicen esta mirada analítica y puedan indagar la realidad educativa desde los mismos actores, desde el interior de una escuela y así puedan comparar las normativas formales con la práctica en sí misma.

5. Referencias bibliográficas

- Aguado, K. (2021). *Metáforas vinculadas a la gestión escolar utilizadas por los directores de colegios privados de una congregación religiosa*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/22827>
- Álvarez, N. (1997). Dirigir las negociaciones, una necesidad imperiosa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15), 141-157. <https://doi.org/10.35362/rie1501125>
- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Organización de Estados Iberoamericanos*, (15), 13-52. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie1501120>
- Calderón, L. (2011). *La dinámica participativa en las actas de reuniones del Consejo Educativo Institucional (CONEI) de cuatro escuelas públicas de Lima*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/823>
- Carrasco, D. (2021). *Metáforas relacionadas a la gestión escolar de un colegio de la UGEL 02 - Lima*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la PUCP. <https://doi.org/10.18800/redepel2021.001>
- Chiavenato, I. (2009). *Comportamiento organizacional: La dinámica del éxito en las organizaciones* (2da edición). McGraw-Hill. <http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2873/Comportamiento%20organizacional.pdf?sequence=1>
- Elías, M. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- Gamarra, H. (2014). *Percepción de Directivos y Docentes sobre cuatro categorías del Clima Organizacional en una Institución Educativa Estatal de la UGEL 04 de Comas*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/5650>
- González, M. (1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación*, (316), 215-239. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:fe1725b2-21f3-4b1b-f0af8592de5e276/re3161200464-pdf.pdf>
- González, M. (2003). *Organización y Gestión de Centros Escolares Dimensiones y Procesos*. Pearson. <https://cafge.files.wordpress.com/2014/11/organizacion-y-gestion-de-centros-escolares-dimensiones-y-procesos.pdf>

- Guevara, C. (2021). *Metáforas relacionadas a la gestión escolar utilizadas por docentes de dos colegios estatales de Lima Norte*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/20919>
- Gutierrez, E., y Sánchez, A. (2022). Clima escolar y trabajo colegiado en una modalidad virtual en una institución educativa pública. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(45), 168-182. <https://www.scielo.cl/pdf/rexe/v21n45/0718-5162-rexe-21-45-168.pdf>
- Hernández, F., y Sancho, J. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Centro de Investigación y Documentación Educativa. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP11830_19.pdf&area=E
- Herrera, K., Rico, R., y Cortés, O. (2014). El Clima Escolar Como Elemento Fundamental de la Convivencia en la Escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18. <https://doi.org/10.15665/esc.v12i2.311>
- Marín, J. (2013). *Los docentes frente al cambio de gestión directiva: La dinámica micropolítica de un colegio privado de Lima*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/4740>
- Muñoz, D. (2021). *La participación de los docentes del área de Comunicación en la gestión institucional de una escuela pública de San Martín de Porres*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/19463>
- Murillo, P., Gallego, C., y Marcelo, C. (2018). "Mi escuela es como..." análisis de metáforas del profesorado principiante. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-21. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230068>
- Revilla, E. (2013). *Los valores organizacionales. El caso de un instituto pedagógico público de Lima*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/4624>
- Rodríguez, E. (2017). Micropolítica escolar y el liderazgo directivo en la escuela. *Revista Educación*, 41(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21407>
- Salo, P. (2008). Decision-making as a Struggle and a Play: On Alternative Rationalities in Schools as Organizations. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(4), 495-510. <https://doi.org/10.1177/1741143208095790>

- Viñao, A. (2001). Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas. *Con-Ciencia Social*, (5), 27-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=927336>
- Yilmaz, N. (2018). Students and Teachers' Metaphors about Classroom Teachers. *Journal of Education and Learning*, 7(1), 245-257. <http://doi.org/10.5539/jel.v7n1p245>

Capítulo 2

Procesos de gestión escolar: aportes desde las tesis de Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación

Keila Eleniz Aguado Valencia

El presente capítulo tiene como principal objetivo explicar los procesos de gestión escolar, su concepto, relación con la participación e impacto en la calidad educativa. Para ello se han analizado ocho tesis, estableciendo entre ellas puntos de convergencia y divergencia, otorgando prioridad a los resultados y conclusiones. Finalmente, se comparten reflexiones que animan la continuidad del estudio de los procesos de gestión escolar, las estrategias que permiten su optimización y el impacto de los mismos en el contexto actual.

1. Referencias teóricas y conceptuales

Este apartado expone las tendencias en las teorías y conceptos abordados en las tesis analizadas. De este modo, se realiza un acercamiento a los antecedentes que las inspiraron para así comprender la manera en la que la percepción y práctica de la gestión escolar ha ido evolucionando, asimismo, se describe el impacto de la participación como estrategia de gestión escolar, por ser la principal propuesta en la optimización de sus procesos.

1.1. Antecedentes

La escuela, como toda organización, cuenta con un sistema en el que convergen metas y objetivos comunes, una estructura definida, jerarquías, funciones y un conjunto de reglas y normas; sin embargo, tal y como señalan Cosser (2010); Seperak (2010) y Vargas (2010), dada la importancia que otorga a los individuos, atendiendo a sus contextos, necesidades e intereses, su gestión ha enfrentado cambios paradigmáticos, de lo que era considerada como un

proceso administrativo, hoy, se la reconoce como un conjunto de actividades, estrategias y principios que, al aplicarse al desarrollo del sistema educativo, influye óptimamente en la formación integral de los estudiantes.

Al respecto, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO - IPE (2000) señala que la gestión escolar, más allá de responder a procesos administrativos y burocráticos, busca atender mandatos o exigencias sociales. En tal sentido, sus procesos resultan complejos y con una alta necesidad de interconexión entre todos sus miembros.

Esta concepción, fue adoptada en Perú desde finales de la década de los ochenta, en atención a que, se consideró la perspectiva de descentralización para el alcance de la calidad educativa por resultar la mejor manera de atender contextos externos e internos. De este modo, fueron introduciéndose nuevas denominaciones para las escuelas tales como: CEGE (Centro Educativo de Gestión Estatal), CEGNE (Centro Educativo de Gestión No Estatal), CEGECOOP (Centro Educativo de Gestión Cooperativa), entre otros; asimismo, fueron reestableciéndose las funciones de instancias reguladoras como las UGEL (Unidades de Gestión Educativa Local) y DREL (Direcciones Regionales de Educación), enfocándose en la optimización de los recursos educativos, la productividad y la eficiencia del servicio.

A partir de ello, resulta inevitable reconocer la importancia de la acción de los miembros de la comunidad educativa. Bellota (2011); Seperak (2010) y Tamariz (2013) señalan que solo es posible fortalecer la gestión escolar si se permite la diversidad, es decir, si se involucra a directivos, docentes, estudiantes y padres de familia en las acciones de decisión y responsabilidad. Esto debido, principalmente, a que, así como se otorga cierta autonomía a las escuelas para la toma de decisiones acordes a sus contextos, es necesaria, la creación de mecanismos de participación en donde también se atiendan los micro contextos. Sin embargo, ello ha de ser ejecutado con mucho cuidado, manteniendo el equilibrio y equidad entre las funciones.

1.2. Aproximación conceptual

• Procesos de gestión escolar

La gestión escolar se reconoce como un conjunto de actividades que permite a la organización educativa ser comprendida y dirigida desde su propio contexto, teniendo como principal objetivo, la consecución de aprendizajes significativos para los estudiantes (Muñoz, 2021; Pomajambo, 2013 y Tamariz, 2013).

Es por esta razón, que ha de valorarse a cada uno de sus miembros, desde estudiantes, docentes, directivos hasta padres de familia; reconociendo sus funciones y vinculándolos en la estructura organizativa. Es decir, aceptando que todos forman parte de la acción política de la escuela y de la cultura de la misma y que, por tanto, tienen una voz que merece ser reconocida de manera formal, especialmente, para la toma de decisiones, planificación, ejecución y evaluación.

Bajo esta premisa, Bellota (2011), Muñoz (2021), Seperak (2010) y Tamariz (2013) señalan que la gestión escolar involucra una serie de complejos procesos puesto que los miembros no están, únicamente, supradeterminados por la estructura organizativa, sino que enfrentan, como resultado de la misma, una extensa red de acuerdos y desacuerdos, oposiciones, choques entre los contextos externos e internos, entre otros que pueden conllevar a conflictos y una limitación en el alcance de las metas.

En tal sentido, la participación, bajo ciertas condiciones, resulta en una estrategia capaz de agilizar los procesos de gestión escolar.

• Participación como estrategia de gestión escolar

Participar en la gestión escolar involucra formar parte de acciones específicas que influyen en la planificación, actuación y evaluación del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Esta puede traer consigo una gran variedad de beneficios tales como el fortalecimiento de la autonomía, el empoderamiento de los miembros, la variedad de percepciones y por tanto de opciones para la toma de decisiones, el enriquecimiento mutuo, la aceleración en la formulación de planes de trabajo, la motivación para el alcance de objetivos comunes, la mejora de la calidad del servicio educativo, el fortalecimiento de las redes de comunicación, entre otros.

Sin embargo, para poder ser puesta en práctica y tomada realmente como una estrategia, es necesario que se cumpla con tres condiciones.

Figura 1.

Condiciones de la participación



Nota. Elaboración propia basado en Vargas (2010) y Cosser (2010)

De este modo, se entiende que asumir la participación como estrategia exige que se creen condiciones que la favorezcan y eviten la posible presencia de conflictos. Así, ha de atenderse, en primera instancia, el contexto cultural, es decir, promover una identidad compartida, una que permita que cada miembro sienta que forma parte y que, por tanto, puede expresar sus pensamientos, creencias, valores, actitudes morales, emociones y sentimientos, dado que, estos son similares a los de sus pares.

A partir del establecimiento de un contexto cultural idóneo, es pertinente tener proyecciones como grupo, dicho de otro modo, que todos evidencien que cuentan con pares en posiciones similares a las suyas y que comparten con ellos objetivos y significados que se alinean al Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Por último, es necesario crear estados de interdependencia, es decir que, al existir posiciones similares, las tareas y responsabilidades puedan ser repartidas tras el establecimiento de consensos en la toma de decisiones.

De esta manera, la participación resulta efectiva para la gestión escolar; sin embargo, es de considerar, tal y como señala Seperak (2010) apoyado en Crozier y Friedberg (1990), la interacción, toma de decisiones, identidad, reparto de tareas y demás condiciones, serán limitadas puesto que no existirá total autonomía, pues los miembros de la escuela siempre deberán responder a un sistema estructurado que cuenta con sus propias normas y reglas preestablecidas, lo que, de algún modo, reduce la libertad de algunos e incrementa el poder de otros.

• **Participación y poder**

Es de saber que la escuela incluye un contexto micropolítico puesto que, dentro de esta, existen relaciones de poder provenientes de diferentes grupos, algunos determinados de manera formal (declarados desde el organigrama institucional) y otros de manera informal (creados naturalmente a partir de las vivencias de la escuela), asimismo, incluye un contexto macropolítico dado que responde a políticas, normativas y un sistema determinado por el estado.

En atención a ambos contextos, para Cosser (2010), Muñoz (2021) y Seperak (2010), la efectividad de la participación en la escuela dependerá del manejo que se tenga del micro y macropoder, dicho de otro modo, las acciones que se desarrollen deben favorecer la negociación y búsqueda de consensos aunque, inicialmente, puedan llegar a generar quejas y descontentos pues, este juego político permitirá la atención de sus necesidades, intereses, percepciones y proyecciones; asimismo, habrá de mantenerse la interdependencia de la escuela con su entorno, respetando sus influencias pero sin permitir que estas repriman las propias.

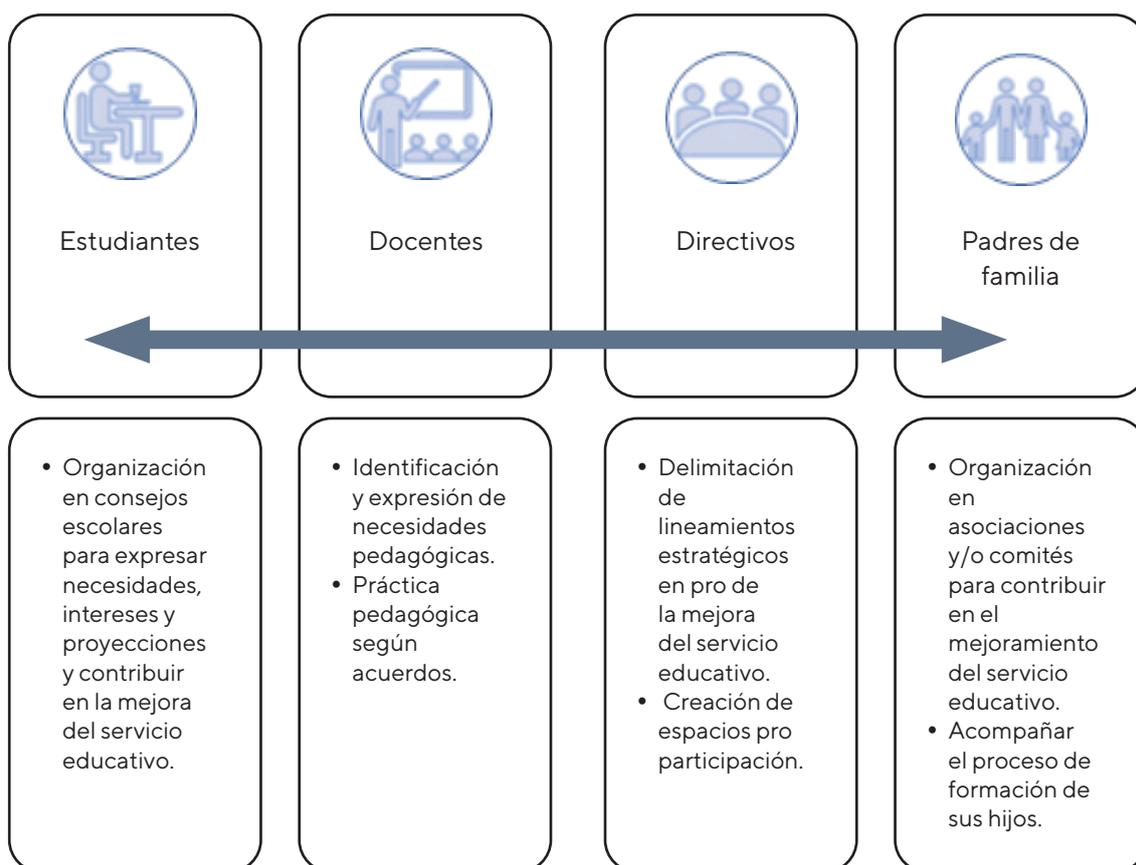
En añadidura, Cosser (2010) defiende que, el simple hecho de lograr controlar el micro y macropoder no asegura la efectividad de la participación puesto que se requiere de la clara determinación de espacios en donde los miembros comprendan que tienen derecho a participar, así como una forma y tiempo para llevarla a cabo.



Ahora bien, habiendo entendido la relación existente entre el poder y la participación, es importante señalar aquellos ámbitos en los que, según una estructura formal general, se puede promover la participación.

Figura 2.

Ámbitos para promover la participación en la escuela



Nota. Elaboración propia basado en Cosser (2010); Muñoz (2021) y López (2021)

• Participación y calidad educativa

Los estudios revisados por las tesis de Bellota (2012); Cosser (2010); López (2021); Muñoz (2021) y Pomajambo (2013) han demostrado que, a mayor participación, mejor calidad educativa, esto debido, principalmente, a que la participación permite que la escuela cuente con los recursos necesarios para la formación integral de los estudiantes, así como para valorar el diseño curricular en atención a los ya mencionados contextos internos y externos.

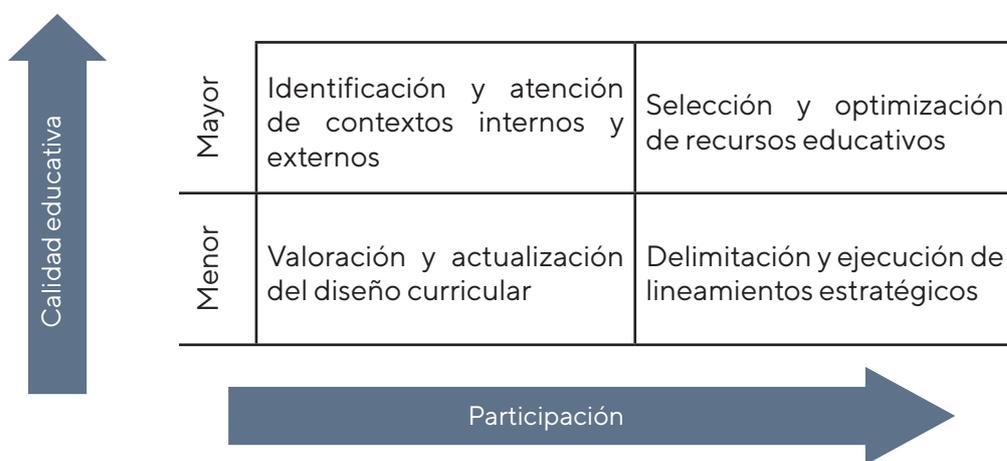
Del mismo modo, esta dinámica conlleva a la mejora continua de la escuela tanto para esta como organización como para cada miembro de la misma y la sociedad en la que se encuentra inmersa.

Sin embargo, es importante precisar que, la principal evidencia de que la participación ha influido en la calidad educativa, es valorando el desempeño de los estudiantes, reconociendo las habilidades básicas adquiridas en la comprensión lectora y lógico matemática, el desenvolvimiento en trabajos colaborativos, la práctica de liderazgo, las actitudes ciudadanas y cívicas y la intervención en programas de proyección social.

Para ilustrar de mejor manera este punto, se presenta el siguiente gráfico, en donde se señalan los ámbitos generales de participación de los miembros y el cómo esto permite el incremento de la calidad educativa.

Figura 3.

Relación entre la participación y la calidad educativa



Nota. Elaboración propia basado en Cosser (2010) y Pomajambo (2013)

2. Descripción de las tesis

Este apartado expone las tendencias identificadas en cada trabajo de investigación a nivel del marco conceptual, metodología, resultados y conclusiones. De esta manera, se señalan los autores en común que inspiraron los aportes de los tesisistas, el enfoque e instrumentos empleados para recoger la información, la interpretación otorgada a los resultados de los estudios y sus conclusiones y recomendaciones en relación a los procesos de gestión escolar y la participación como su principal estrategia.

2.1. A nivel de marco conceptual

Analizar y revisar las referencias ha permitido identificar coincidencias en las teorías, conceptos y sus autores, los cuales han sido la motivación en el planteamiento del problema de las investigaciones y quienes han contribuido en la fundamentación de sus resultados y conclusiones.

En el siguiente cuadro, se precisan estas coincidencias organizadas en dimensiones, además, se enlistan respetando la frecuencia con la que fueron citadas.

Tabla 1.

Tendencias en el marco conceptual según dimensiones y sus autores

Dimensiones	Autores más citados
Gestión escolar	Cassasus, J. (2000) Gento. S. (1994)
Participación como estrategia	Hellriegel, John (2013) Senge, P. (1992, 1995, 2000 y 2002) Gento. S. (1994) Mitzberg, H. (1990 y 2003)
Poder	Ball, H. (1989) Hellriegel, John (2013) Bardisa, T. (1997)
Calidad Educativa	Quintana, Y. (2018) García, F., Juárez, S. y Salgado, L. (2018)

Nota. Elaboración propia basado en Bellota (2012); Cosser (2010); Muñoz (2021); López (2021); Pomajambo (2013); Seperak (2010); Tamariz (2013) y Vargas (2010)

2.2. A nivel de la metodología

La metodología empleada en los ocho trabajos de investigación es variable. Si bien todas optan por estudiar los procesos de gestión escolar y la manera de cómo optimizarlo, su abordaje, enfoque, método, objetivos e, incluso, población es distinta.

De este modo, cinco optaron por el enfoque cualitativo por considerarlo ideal para describir e interpretar los procesos de gestión escolar y el cómo la participación resulta una de las principales estrategias para su agilización, asimismo, lo eligieron puesto que este enfoque permite valorar, en todo momento, las percepciones de la población elegida, en este caso, docentes, estudiantes y directivos (Vargas, 2010; Seperak, 2010; Bellota, 2012; López, 2021 y Muñoz, 2021). Por otro lado, los instrumentos y técnicas empleadas fueron diversas, aunque con objetivos similares, se emplearon entrevistas y fichas de observación (Bellota, 2012; Muñoz, 2021 y Vargas, 2010), entrevistas a profundidad (López, 2021) y focus group (Seperak, 2010).

A diferencia de las anteriores, otras tres investigaciones optaron por el enfoque cuantitativo pues, sus objetivos generales buscaban, principalmente, medir la percepción de los docentes y padres de familia sobre los conceptos teóricos ya establecidos de participación y organización inteligente (Cosser, 2010; Tamariz, 2013 y Pomajambo, 2013). Así, las tres se apoyaron en encuestas y cuestionarios elaborados por los mismos autores, pero partiendo de los conceptos teóricos; Cosser (2010) tomó como variable la participación de los padres de familia en la toma de decisiones; mientras, Tamariz (2013) calculó el nivel de participación de los padres de familia en la gestión de su escuela; por último, Pomajambo (2013) midió la presencia de los componentes de una organización inteligente desde las perspectivas de los docentes.

2.3. A nivel de conclusiones

La tendencia en las conclusiones se centra en la importancia de la participación como estrategia en la agilización de los procesos de gestión escolar. Para comprenderlas mejor, se han organizado según los miembros de la comunidad educativa estudiados.

- **Estudiantes (Seperak, 2010)**

Las jerarquías y estrictos reglamentos internos de las escuelas, limitan la participación de los estudiantes; sin bien, estos reconocen su derecho y los espacios creados para ello (sistema de delegados, comités escolares, municipios escolares, entre otros) evitan participar por temor a ser ignorados, además, consideran estas instancias como meras formalidades que, en muy pocos casos, son trascendentales.

De igual modo, crean sistemas informales para manifestar sus necesidades e intereses, haciéndolo, principalmente, en las áreas de esparcimiento, durante los recreos, entre ellos mismos o ante sus docentes de mayor confianza.

- **Docentes (López, 2021; Muñoz, 2021; Pomajambo, 2013; Seperak, 2013 y Vargas, 2013)**

La participación de los docentes permite el óptimo desarrollo del trabajo colaborativo, asimismo, fortalece la comunicación, promueve el liderazgo y consolida la identidad de cada uno de ellos, logrando así su motivación y permanencia en la escuela.

Por otro lado, la participación de los docentes en el diseño curricular promueve su compromiso con los objetivos propuestos, permitiendo la real articulación entre los documentos y el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.

- **Padres de familia (Cosser, 2010 y Tamariz, 2013)**

La participación de los padres de familia se centra en acompañar a sus hijos en su proceso de formación, así como en el desarrollo de actividades internas tales



como: ambientación, celebraciones, coordinación de reuniones periódicas con comités y docentes de las diversas áreas de estudio.

Sin embargo, aún es necesario promover su participación en la toma de decisiones institucionales para la mejora del servicio educativo.

- **Directivos (Bellota, 2012; Seperak, 2010)**

Los directivos tienen la responsabilidad de crear espacios formales de participación que involucren a todos los miembros en donde se les permita expresar sus necesidades, intereses, percepciones y proyecciones para atenderlas de manera oportuna y pertinente.

3. Convergencias y divergencias

Este apartado comparte las principales convergencias y divergencias identificadas entre las tesis en relación a los procesos de gestión escolar. De este modo, se fundamentan razones por las que la participación resulta en una estrategia fundamental para optimizar los procesos de gestión escolar en donde ha de involucrarse a directivos, docentes, estudiantes y padres de familia, principalmente; asimismo, se explican los diversos planos por los que cada uno de ellos ha de intervenir y las medidas preventivas a considerar.

3.1. Convergencias

Los autores coinciden en la existencia de una correlación directa entre la participación y la calidad educativa. Es decir, mientras más involucrados estén los miembros de la comunidad educativa en sus procesos de gestión, mayor posibilidad de alcanzar los objetivos propuestos en el PEI y los planteados por instancias reguladoras como la UGEL, DREL y MINEDU. Esto debido a que, de este modo, es posible conocer y atender los contextos externos e internos de cada uno de los miembros, involucrándolos no únicamente en la elaboración de los diagnósticos sino también en el planteamiento y puesta en práctica de las decisiones.

Asimismo, sustentan esta correlación en que la participación conlleva a la consolidación de una cultura colaborativa dado que, cada miembro, progresivamente, va adoptando actitudes proactivas, animadas e identificadas con su comunidad. De lo que a un miembro podría considerárselo como pasivo, que, únicamente, asume las decisiones y las pone en práctica sin, quizás, comprenderlas por no haber formado parte de ellas, logra convertirse en uno que informa las necesidades, expone su visión desde su realidad, cuestiona, defiende, propone y se abre a la innovación.

Esta participación, para los autores, puede darse en diversos planos de interacción según la función que cumplan los miembros. Así, un directivo puede

delimitar lineamientos estratégicos para la mejora del servicio educativo, además de ser el principal responsable en la creación de las condiciones de participación; por su parte, un docente, al trabajar de cerca con los estudiantes puede identificar y expresar las necesidades pedagógicas y seguir la práctica pedagógica según los acuerdos establecidos; del mismo modo, los padres de familia, al compartir otros contextos con los estudiantes, pueden acompañarlos en su proceso de formación, reconocer sus necesidades y preocupaciones y complementar el diagnóstico establecido por el docente, a su vez, puede organizarse con otros padres de familia y contribuir en la mejora del servicio educativo; por último, los estudiantes, a pesar de su edad y dependencia con otros miembros, pueden establecerse o elegir consejos estudiantiles y expresar sus necesidades, intereses y proyecciones que, de igual manera, aportan en el alcance de los objetivos de la comunidad educativa.

Sin embargo, los autores recalcan que, para alcanzar una participación efectiva, no bastará únicamente con promover la intervención de los miembros, sino que han de cumplirse ciertas condiciones.

Así, aunque con terminologías diversas, proponen tres condiciones, una en atención al contexto cultural, otra en relación a las proyecciones de la comunidad y, otra en torno a la interdependencia.

Estas exponen, en líneas generales, que han de crearse las condiciones para la promoción de la participación, es decir, han de establecerse espacios, tiempos y propósitos en donde todos los miembros puedan intervenir, de igual modo, en dicho contexto, ha de fomentarse la interacción, permitiendo que todos puedan expresar sus emociones, pensamientos, sensaciones, decisiones y propuestas, pero, llegando a un consenso que resulte el más efectivo para el alcance de los objetivos de la comunidad y en donde, además, estos asuman tareas y contribuyan en la ejecución y evaluación de las decisiones.

3.2. Divergencias

Aunque la propuesta de solución para la agilización de los procesos de gestión escolar ha sido la misma entre los autores (la participación) estos difieren, en cierto modo, en la manera en la que es posible medir su nivel de efectividad. Mientras unos señalan que, para ello es necesario valorar el desempeño académico de los estudiantes, el cómo estos aplican los aprendizajes adquiridos en campos como la comprensión lectora y lógico matemática, trabajo colaborativo, liderazgo, ciudadanía y proyección social (Bellota, 2012; Cosser, 2010; López, 2021; Muñoz, 2021 y Pomajambo, 2013); otros recalcan que es según el cómo se maneja el micro y macro poder (Cosser, 2010; Muñoz, 2021 y Seperak, 2010).

Resulta complejo poder determinar cuál de las dos propuestas refleja realmente la efectividad de la participación, para ello, sería necesario promover estudios en donde se contrasten los resultados, tanto del desempeño académico

y social de los estudiantes como de las estrategias de control del micro y macro poder desde la incorporación de la participación en la gestión escolar. De igual modo, cada manera resulta un referente.

Por su parte, el desempeño académico y social de los estudiantes es, claramente, la muestra final de las decisiones pedagógicas, el cómo cada una ha impactado en la atención de sus necesidades, intereses y proyecciones. En ellos es posible identificar si se seleccionaron y emplearon apropiadamente los recursos, si los lineamientos determinados realmente beneficiaron la práctica pedagógica y si el currículo fue diseñado con pertinencia y en atención a los contextos externos e internos.

Del mismo modo, el manejo del micro y macro poder demuestra la capacidad gestora de favorecer la negociación y el establecimiento de consensos, reduciendo márgenes de conflicto y promoviendo una visión compartida. Sin embargo, los autores señalan que, aunque la capacidad de implementar estas estrategias permite alcanzar y evidenciar la efectividad de la participación, no será posible si no es acompañada con la determinación de condiciones óptimas para su ejecución.

4. Reflexiones finales

La revisión de las tesis ha permitido comprender que los procesos de gestión escolar, dados los constantes cambios a los que se ven expuestos por las demandas del contexto, requieren de estrategias que incentiven su agilización, así, se exigen estrategias que tengan un alto impacto en la toma de decisiones pero que, además, permitan optimizar el tiempo, espacio y recursos.

En tal sentido, la participación resulta indispensable, puesto que, de este modo, los miembros de la comunidad pueden involucrarse antes, durante y después de las acciones pedagógicas, contribuyendo en el alcance de las metas institucionales, abriéndose a la innovación y consiguiendo la tan ansiada calidad educativa. Esto es debido, a que, cuando los miembros forman parte del establecimiento de diagnósticos, aportan en las delimitaciones pedagógicas y las ejecutan, asumiendo roles y, posteriormente, evaluándolas; también se ven beneficiados, pues refuerzan su identidad, es decir, se motivan, sienten valoración, reconocimiento y orgullo por haber sido parte del proceso.

De igual manera, es de considerar que la participación en sí misma no resulta una estrategia milagrosa y sencilla de implementar. Es necesario crear condiciones óptimas, establecer espacios, momentos y formas de desarrollo, en atención a las funciones que cada miembro desempeña y puede ejecutar según sus capacidades, habilidades y posibilidades dentro y fuera de la comunidad educativa. Además, requiere del manejo de otras estrategias como la negociación y el establecimiento de consensos.

Finalmente, al igual que cualquier estrategia de gestión, la participación también exige un medio de verificación, uno con el que sea posible evaluar su nivel de efectividad para reconocer logros y oportunidades de mejora. En tal sentido, las tesis ofrecen dos posibilidades: Valorar el desempeño académico y social de los estudiantes o identificar cómo se maneja el micro y macropoder, si este favorece las relaciones de interdependencia o condiciona la presencia de conflictos. De igual modo, tras el análisis, para poder reconocer el nivel de efectividad de la participación, sería pertinente evaluar ambas propuestas, estableciendo contrastes.

Referencias

- Bellota, L. (2012). *Análisis de los procesos de gestión realizados por la Asociación Suzuki del Perú, para la capacitación de profesores de música durante los años 2010 - 2011*. [Tesis de Maestría No Publicada, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la PUCP.
- Cosser, M. (2010). *La participación en la toma de decisiones de los padres y madres de familia en una Institución Educativa Estatal en Huaycán del distrito de Ate - Vitarte*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/1101>
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. (2020). Módulo 1: Fundamentos de gestión educativa y características. [Archivo PDF].
- López, S. (2021). *Creencias de los docentes de matemáticas de educación secundaria sobre sus prácticas pedagógicas en una institución pública de Lurín*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/20406>
- Muñoz, D. (2021). *La participación de los docentes del área de Comunicación en la gestión institucional de una escuela pública de San Martín de Porres*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/19463>
- Pomajambo, M. (2013). *Estudio descriptivo de los componentes de la organización inteligente en una institución educativa pública de Villa El Salvador*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/5016>
- Seperak, M. (2010). *Participación de los alumnos como actores estratégicos en la escuela Estudio de caso con alumnos de secundaria en una escuela bicultural privada de Lima*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/1102>

Tamariz, J. (2013). *Participación de los padres de familia en la gestión educativa institucional*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/4641>

Vargas, D. (2010). *Gestión pedagógica del trabajo docente a través de grupos cooperativos*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional de la PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/4675>

Capítulo 3

Capital intelectual. Reflexiones desde las tesis de Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación

Vania Minami Higa

El presente capítulo tiene por objetivo analizar los principales hallazgos obtenidos en un grupo de investigaciones realizadas entre los años 2010 y 2020, en el marco de las tesis de la Maestría de Educación con mención en Gestión de la Educación (Escuela de Posgrado, Pontificia Universidad Católica del Perú), que hayan abordado el estudio del capital intelectual en contextos de instituciones educativas de diferentes niveles formativos, desde el enfoque de gestión del conocimiento.

En ese sentido, se revisará en primer lugar, las definiciones y consideraciones teóricas en común presentadas en dichas investigaciones. Luego, se presentarán los estudios agrupados por tipos de objetivos de investigación, para posteriormente destacar sus principales resultados y conclusiones. Por último, se alcanzarán algunas reflexiones finales respecto al conocimiento consolidado a la fecha en las tesis de maestría respecto a la gestión del capital intelectual y los retos a futuro que permitan complementar y enriquecer esta línea de investigación.

1. Referencias teóricas y conceptuales abordadas en las tesis

1.1. La Gestión del conocimiento y el capital intelectual

La gestión del conocimiento es entendida como un enfoque o disciplina que diseña e implementa sistemas con el fin de identificar y compartir el conocimiento de manera sistemática dentro de una organización, agregando valor a la misma

(Pérez-Montoro, 2016). En ese sentido, Caballero (2002) sostiene que la gestión del conocimiento implica reestablecer las estructuras de intercambio entre las personas al interior de un sistema específico. De modo tal que estas estructuras de intercambio realmente promuevan una comunicación más fluida y rápida, orientada a compartir los aprendizajes alcanzados al interior de estos grupos de personas. Dicho autor propone que se requieren cuatro estadios clave para la gestión del conocimiento en una organización: la *comunicación*, la *cultura organizacional*, el *conocimiento* disponible en almacenes de conocimientos externos e internos y el *capital intelectual*. Este último, entendido como el conjunto de activos intangibles desarrollados por la organización.

Bueno y Murcia (2008) proponen la siguiente definición de capital intelectual, luego de revisar las diversas definiciones propuestas desde la literatura: “Acumulación de conocimiento que crea valor en una organización, compuesta por un conjunto de activos de naturaleza intangible, que, puestos en acción, junto con los activos tangibles y en línea con una determinada estrategia, es capaz de generar ventajas competitivas para la organización” (p.2).

1.2. Modelo Intellectus de medición y gestión del capital intelectual

El Modelo Intellectus es un modelo de medición y gestión del capital intelectual, bajo el enfoque social-evolutivo, dividiendo dicho capital en cuatro categorías. Esta clasificación facilita la medición y la gestión del capital intelectual en su conjunto, al interior de las organizaciones (Bueno y Murcia, 2008; Bueno et al., 2011) y se explica a continuación:

- ♦ *Capital humano*, referido a los conocimientos que poseen las personas y grupos de la organización: actitudes, aptitudes y capacidades, alineadas al propósito estratégico de la organización (misión, visión).
- ♦ *Capital estructural*, referido a los conocimientos derivados de los procesos de acción que son propiedad de la organización. Está compuesto por:
 - Capital organizativo (estructuras de los diseños, procesos y cultura de la organización), y
 - Capital tecnológico (actividades y funciones del sistema técnico de la organización, dotación y uso de la tecnología, esfuerzo y resultados del I+D).
- ♦ *Capital relacional*, referido a los conocimientos ganados a partir de la cantidad y calidad de las relaciones que mantiene la organización con agentes del mercado y sociedad en general. Lo conforma:
 - Capital Negocio o Actividad (flujos de información y conocimiento de carácter externo, vinculados al modelo de negocio. Es decir, con proveedores, clientes, accionistas, aliados, empleados)

- Capital Social (relaciones con agentes de la sociedad no vinculados al modelo de negocio, que actúan en su entorno social y territorial. Se vincula con la imagen corporativa, la responsabilidad y acción social, las relaciones con la administración pública).
- ♦ *Capital de emprendimiento e innovación*, referido a los conocimientos relacionados al esfuerzo y a los resultados de innovación en la organización, así como a la actitud y capacidad de emprendimiento al interior de la misma.

1.3. Gestión del conocimiento en organizaciones educativas

La gestión del conocimiento se origina en el contexto empresarial, dado que en este tipo de organizaciones se visibilizó la necesidad de alcanzar una ventaja sostenible y competitiva que les permita destacarse del resto de organizaciones (Mihi, 2008). Posteriormente, la gestión del conocimiento es trasladada al mundo académico y educativo, debido a que el aprender a gestionar el conocimiento, analizarlo, sintetizarlo e integrarlo para ser compartido con otros, resulta imprescindible en todos los espacios educativos, con particular énfasis en la educación superior (Rodríguez-Ponce y Palma-Quiroz, 2010). Las universidades constituyen uno de los componentes vitales para el desarrollo de las sociedades y, en ese sentido, Rodríguez-Ponce y Palma-Quiroz (2010) indican que la educación superior es el espacio privilegiado para crear capital humano clave para la evolución y el sostenimiento del conocimiento.

2. Descripción de los estudios realizados

A continuación, se mencionarán las principales características metodológicas de las once investigaciones revisadas en el marco de la Maestría de Educación con mención en Gestión de la Educación. Estos estudios fueron llevados a cabo entre los años 2010 al 2020, y han atendido diversos niveles o ámbitos educativos. La mayoría de ellas han sido realizadas en el contexto de instituciones educativas de Educación Básica Regular (n=4) y Educación Superior Universitaria (n=4). También se han realizado estudios en el ámbito de los institutos superiores (n=2) e incluso en universidades corporativas (n=1). Cabe destacar que todas las instituciones en cuestión pertenecen al sector privado.

Respecto a sus diseños metodológicos, destaca el enfoque cualitativo como el utilizado con mayor frecuencia (n=8). No obstante, se cuenta también con investigaciones realizadas bajo el enfoque cuantitativo (n=2) y el enfoque mixto (n=1). Asimismo, el método de estudio de casos es el que ha sido empleado en casi todos los casos analizados (n=10), contándose también con una investigación que utilizó el método de sistematización de experiencias. En cuanto a las técnicas de recojo de información, la mayoría de los estudios seleccionó a la entrevista (n=8), y algunos casos complementaron esta técnica con el análisis documental (n=5). Otras técnicas empleadas han sido las encuestas (n=3), la observación (n=1) y los grupos focales (n=1).

Por otro lado, con respecto a los objetivos de investigación, podemos agrupar a las investigaciones en tres grupos:

- ◆ Grupo 01. Estudios orientados a describir componentes, características o procesos relacionados al capital intelectual en el caso de estudio.
- ◆ Grupo 02. Estudios orientados a analizar percepciones de actores involucrados en el caso de estudio respecto a temas vinculados al capital intelectual.
- ◆ Grupo 03. Estudios orientados a describir componentes, características o procesos relacionados al capital intelectual y analizar percepciones de actores involucrados en el caso de estudio.

Tabla 1

Grupo 01: Estudios orientados a describir componentes, características o procesos relacionados al capital intelectual en el caso de estudio

Año	Nombre de la tesis	Autor/es	Objetivos de investigación	Nivel educativo	Metodología	Principales conclusiones
2010	Los activos inmateriales en el Instituto Superior Privado Pedagógico "Catequético"	PERICHE VITE, Juan Carlos	General: Detectar y describir los activos inmateriales en el (los) proceso(s) de gestión del ISPEC.	Instituto Superior Pedagógico	Enfoque Cuantitativo Nivel descriptivo Método: Estudio de caso Técnicos: Encuesta	En la institución existen algunos activos inmateriales, tales como: responsabilidad compartida, excelencia como mejora, éxito como práctica de los valores y fluidez de conocimiento que son capaces a partir de ellos generar cambios en mejora de la organización. En opinión de los docentes encuestados aún falta reconocer e identificar: los valores y el trabajo en equipo como bienes intangibles y la importancia que estos tienen dentro de una institución. Los resultados de los encuestados refieren que los activos inmateriales y el trabajo en equipo influyen (de una manera u otra) en la institución, en el desempeño de sus labores y el compromiso con la misma. Sin embargo, estos componentes no se han tenido en cuenta hasta ahora. Según los encuestados, la institución tiene un clima necesario para el mejor desenvolvimiento. No obstante, este no es debidamente aprovechado entre todos los agentes educativos. Ello podría deberse a que son muy pocos los espacios que quedan para la reflexión y análisis de las actividades desarrolladas en conjunto.
2013	El capital intelectual de la investigación en los docentes de posgrado de una universidad privada de Lima	CALDERÓN CARRANZA, Mónica Cecilia	General: Analizar el capital intelectual de la investigación en los docentes de un programa de maestría en una universidad privada de Lima.	Educación Superior Universitaria	Enfoque cualitativo Nivel descriptivo	Los docentes cuentan con políticas generales dadas por la universidad para la investigación y la producción de capital intelectual. Sin embargo, algunas de las subcategorías no cuentan con normas específicas.



**Organización Escolar y Desarrollo Profesional en las Tesis de Maestría en Educación,
Mención Gestión de la Educación**

2013	El capital actividad y sus implicancias en una unidad de formación. Estudio de Caso de una Universidad Privada de Lima Metropolitana	CÓRDOVA TUPPIA, Sara Isabel	<p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fundamental el concepto y los componentes del capital intelectual en la investigación universitaria. - Describir las características y componentes que se desarrollan en cada una de las dimensiones del capital intelectual de la investigación en los docentes de un programa de maestría de una universidad privada de Lima. <p>General: Describir la manera cómo se gestiona el capital actividad en una unidad de formación de una universidad privada de Lima Metropolitana.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar los activos intangibles que conforman el capital actividad de la unidad desde la perspectiva de los actores. - Identificar los aspectos de los procesos internos que favorecen la gestión del capital actividad. 	Educación Superior Universitaria	<p>Método Estudio de caso</p> <p>Técnicas: Entrevista, Análisis documental</p>	<p>El Programa cuenta con capital relacional, debido a su política de internacionalizar sus maestrías y porque sus docentes cuentan con relaciones interinstitucionales. Además, el programa ha ganado una reputación a nivel académico, por la presencia de algunos de sus profesores en dichos medios a nivel internacional.</p>
				Educación Superior Universitaria	<p>Enfoque cualitativo</p> <p>Nivel descriptivo</p> <p>Método Estudio de caso</p> <p>Técnicas: Entrevista, Análisis documental</p>	<p>Los elementos intangibles relacionados con el capital actividad identificados en la unidad son: la identificación de tres aspectos relevantes en su relación con sus usuarios, la identificación de un par de relaciones que pueden ser consideradas como alianzas, la identificación de cinco criterios de selección de proveedores y la vinculación necesaria con tres áreas, la identificación de la cercanía con las autoridades de la universidad y la identificación del poco conocimiento que hay de instituciones cuya labor es similar.</p> <p>Para la unidad es relevante su capital actividad y la información que maneja sobre este y la gestión del mismo, puesto que su PDU expresa claramente la intención de ofrecer servicios que respondan a las necesidades de sus usuarios, pero que además estén insertados dentro del plan estratégico de la propia universidad y para ello buscan desarrollar vínculos productivos con autoridades de departamentos, autoridades de la dirección académica del profesorado y de la universidad, así como con otras direcciones como la dirección informática académica.</p>

2017	Flujo de conocimiento en reuniones de coordinación y generales de los docentes del nivel inicial de una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana	PUCCIO AREVALO, Itala Carlina; TREFOGLI WONG, Lily Ann	<p>General: Analizar el desarrollo del flujo de conocimiento desde la dinámica de relaciones durante los momentos de reuniones generales y de coordinación entre los docentes del nivel inicial de una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Establecer teóricamente la asociación entre el capital relacional y el flujo de conocimiento en las instituciones educativas. - Explorar y describir el proceso del flujo de conocimiento en las reuniones generales y de coordinación a partir de la dinámica relacional entre los docentes del nivel de inicial. - Analizar la dinámica relacional entre los docentes y el flujo de conocimiento que se da en las reuniones generales y de coordinación del nivel inicial. 	Educación Básica Regular (Nivel inicial)	<p>Enfoque cualitativo</p> <p>Nivel Exploratorio</p> <p>Método: Estudio de caso</p> <p>Técnicas: Entrevista, Observación</p>	<p>Dentro de los espacios de reuniones (generales y de coordinación) se presentan diferentes dinámicas y relaciones entre los docentes del nivel de inicial, las cuales presentan características que detallan las formas y niveles de participación, la socialización, colaboración y diálogo que dependen de factores como el tiempo de duración de las reuniones o la cantidad de reuniones que se establecen.</p> <p>Sobre los espacios de reuniones de coordinación se evidencia que mantienen un celularismo sobre la distribución de los docentes según sus áreas de enseñanza, limitando el compartir de las prácticas de un modo integral y enriquecedor para todos los miembros del nivel de inicial. Los miembros educativos del nivel de inicial de la institución educativa, reconocen que la comunicación es una de las principales características en las reuniones. Sin embargo, lo que se está comunicando no necesariamente son temas relevantes ni del interés de los docentes, quienes, además, o no sienten que sus opiniones sean valoradas o bien se alinean a una participación limitada propia de una institucional "tradicional", de tal manera que no incentivan el desarrollo de espacios de flujo de conocimiento, siendo un factor que permitirá a los docentes generar conocimientos y compartir sus experiencias.</p> <p>A través de las entrevistas, encontramos que los docentes consideran que el flujo de conocimiento se puede desarrollar mediante la capacitación. En su mayoría, no consideran que contar con espacios para compartir sus experiencias, opiniones, ideas, así como la retroalimentación de sus propias prácticas, sea un proceso de flujo de conocimiento.</p>
------	---	--	--	--	--	--



**Organización Escolar y Desarrollo Profesional en las Tesis de Maestría en Educación,
Mención Gestión de la Educación**

2017	Sistematización de una experiencia de recuperación y difusión de buenas prácticas docentes en una institución educativa privada de San Juan de Miraflores. Una mirada desde la Gestión del Conocimiento	SALDAÑA CASTAÑEDA, Leonor	<p>General: Sistematizar la experiencia de recuperación y difusión de las buenas prácticas docentes en las áreas curriculares de Ciencia, tecnología y ambiente, Ciencias sociales, Comunicación, Matemática e Inglés en una institución educativa privada de San Juan de Miraflores.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Describir y analizar el desarrollo y ejecución de la experiencia de recuperación y difusión de las buenas prácticas docentes en las áreas curriculares de Ciencia, tecnología y ambiente, Ciencias sociales, Comunicación, Matemática e Inglés en una institución educativa privada de San Juan de Miraflores, desde la mirada de la gestión del conocimiento aplicada a las organizaciones educativas. - Establecer alcances y limitaciones de la experiencia de recuperación y difusión de las buenas prácticas docentes. 	Educación Básica Regular (Nivel secundaria)	<p>Enfoque Cualitativo</p> <p>Nivel descriptivo</p> <p>Método: Sistema-tización de experiencias</p> <p>Técnicas: Entrevista, Análisis documental</p>	<p>La ejecución del proyecto piloto de buenas prácticas docentes es percibida por las personas entrevistadas como positiva y significativa, en tanto, visibilizan las buenas prácticas docentes que permanecen ocultas y establecen ciclos del conocimiento al transferir el conocimiento tácito en conocimiento explícito; benefician a la institución al contar con un registro de buenas prácticas docentes, como conocimientos, que puede ser aplicado por otros docentes; promueven el aprendizaje en la organización educativa y enriquecen el conocimiento colectivo cuando los docentes intercambian sus experiencias educativas.</p> <p>De acuerdo a la experiencia sistematizada se establecen como alcances los siguientes factores que facilitan la implementación del proyecto piloto: • La participación de los asesores de área, como gestores del conocimiento, quienes cumplen un rol esencial al conducir los procesos de generación de conocimientos y propiciar la interacción colaborativa entre los docentes; • Las reuniones de socialización y evaluación constituyen contextos que favorecen el intercambio de experiencias acerca de buenas prácticas docentes, movilizan el trabajo en equipo, la transferencia del conocimiento tácito a explícito; • La cohesión del grupo caracterizado por el trabajo colaborativo e interacción entre los docentes favorece la integración de todos los actores del proceso y constituyen estrategias que promueven la eficacia en la recuperación y difusión de las buenas prácticas docentes.</p> <p>Existen factores que limitan e influyen en la implementación y culminación de proyectos de gestión del conocimiento: los niveles de sensibilización del personal docente y del compromiso de la coordinación con el proyecto; la claridad de los objetivos; la resistencia al cambio; la capacidad para el cumplimiento de los plazos establecidos al término de cada etapa, el insuficiente espacio y tiempo para compartir los conocimientos y el grado de valoración del conocimiento generado en la institución.</p>
------	---	---------------------------	--	---	--	---

Tabla 2

Grupo 02: Estudios orientados a analizar percepciones de actores involucrados en el caso de estudio respecto a temas vinculados al capital intelectual

Año	Nombre de la tesis	Autor/es	Objetivos de investigación	Nivel educativo	Metodología	Principales conclusiones
2017	El desarrollo del talento humano en la Universidad Corporativa Intercorp	TINOCO ESCALANTE, Rocío	<p>General: Analizar las opiniones del docente-empleado de Interbank en el bienio 2013-2014 referentes a la gestión del talento humano en la Universidad Corporativa de Intercorp (UCIC).</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analizar las opiniones del docente-empleado acerca del desarrollo de la gestión del talento humano en UCIC. - Analizar las opiniones del docente-empleado de Interbank referentes a los procesos de la gestión del talento humano en la UCIC. - Analizar las sugerencias del docente-empleado de la UCIC para la gestión del talento humano de la institución. 	Formación continua (Universidad corporativa)	<p>Enfoque Cuantitativo</p> <p>Nivel descriptivo</p> <p>Método: Estudio de caso</p> <p>Técnica: Encuesta</p>	<p>Los encuestados están de acuerdo que los valores de Interbank se encuentran alineados a los valores de la UCIC, la cual aporta a la autorrealización de los empleados de Interbank, adicionalmente consideran que el servicio que brinda la UCIC genera una ventaja competitiva para Interbank. Los encuestados no se encuentran identificados con dichos procesos de gestión y sienten vacíos tanto en el tratamiento como en la comunicación. Por ende, sienten desatendidos los procesos de admisión, compensación, desarrollo de personas, mantenimiento y desarrollo de cargos. Por otro lado, reconocen que la aplicación de personas y la evaluación de personas si han generado planes de acción que han sido comunicados y aplicados oportunamente. Los empleados proponen la creación de perfiles docentes centrados en el conocimiento de tema y el desarrollo de habilidades blandas. Además de la búsqueda de la satisfacción del empleado mediante el reconocimiento a través de programas de incentivos y la capacitación constante y a medida que cubra tanto los requerimientos del puesto como los de desarrollo personal y social.</p>
2018	Percepciones de los profesores sobre el proceso de capacitación como parte de la gestión del capital humano en un Instituto de Educación Superior Tecnológico privado de Lima	PINEDO LOPEZ, Mayra Ledith	<p>General: Determinar las percepciones de los profesores de un instituto de educación superior tecnológico privado de Lima sobre el proceso de capacitación como parte de la gestión del capital humano.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar las percepciones de los profesores sobre la gestión del capital humano en la institución. 	Instituto Superior Tecnológico	<p>Enfoque Cualitativo</p> <p>Nivel descriptivo</p> <p>Método: Estudio de caso</p>	<p>Las percepciones de los profesores que participaron del grupo focal identifican que con respecto a la gestión del capital humano este se asocia a la selección del personal, la capacitación y el desempeño de los docentes. No se percibe el desarrollo organizacional como parte de la gestión del capital humano como lo señala la teoría, es decir no perciben que las metas de los docentes se integren a los objetivos de la institución. Las percepciones de los profesores y la teoría sobre el proceso de capacitación como parte de la gestión del capital humano permiten reconocer la importancia de la capacitación en la institución educativa, particularmente los profesores señalan la importancia de la capacitación en los temas</p>

**Organización Escolar y Desarrollo Profesional en las Tesis de Maestría en Educación,
Mención Gestión de la Educación**

2019	Percepciones de los estudiantes de medicina de una universidad privada de Lima sobre el programa de movilidad estudiantil en que participaron. Análisis desde la perspectiva del capital humano	GARCÍA FERNÁNDEZ, Juvel Javier	<p>- Identificar y analizar la percepción de los profesores en relación a las etapas del proceso de capacitación como parte de la gestión del capital humano.</p>	Educación Superior Universitaria	<p>Técnica: Grupo focal</p>	<p>pedagógicos (teniendo en consideración que la mayor población docente proviene del sector productivo) y de actualización tecnológica alineado al tipo de formación que imparte la institución.</p> <p>La ejecución de la capacitación es un proceso que articula los objetivos institucionales con el programa de capacitación, asegura la calidad del material a ser brindado, evidencia el involucramiento de la alta dirección, selecciona adecuadamente a los capacitadores y sobre todo realiza una selección adecuada del personal a ser capacitado. Al respecto, se puede interpretar de las percepciones de los profesores, que en la institución educativa “se hace el esfuerzo” por cubrir estos aspectos, pero en líneas generales la capacitación es percibida como algo obligatorio, que no necesariamente se alinea a los objetivos de la institución, de los profesores y sobre todo de los estudiantes.</p>
			<p><u>General:</u> Analizar la percepción que tienen los estudiantes de la FMH de una universidad privada de Lima sobre el programa de movilidad estudiantil en el que participaron, desde la perspectiva del capital humano.</p> <p><u>Específicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Describir las percepciones de los estudiantes sobre el programa de movilidad estudiantil, desde la perspectiva del capital humano. - Describir la percepción de los estudiantes, referida a su experiencia académica en el extranjero. 		<p>Enfoque Cualitativo Nivel descriptivo Método: Estudio de caso Técnica: Entrevista</p>	<p>La formación recibida por los estudiantes participantes del programa estudiantil generó en ellos: i) Mejora en el rendimiento académico en su facultad de origen. ii) Ampliación de su visión profesional y socio-cultural. iii) Valoración del paciente como ser humano, disminuido de sus facultades físicas y psicológicas. iv) Sensibilización de la profesión médica, sujeta a los principios ético-deontológicos y de responsabilidad social; de calidad científica y calidad humana, con conciencia, ética, solidaridad, sentimiento humano, espíritu de sacrificio y capacidad de hacer mucho con muy poco, como lo manifiesta Cabrera (2010).</p> <p>El fortalecimiento de competencias, habilidades y actitudes logradas por los estudiantes en universidades extranjeras ha enriquecido su capital humano calificado, lo cual les permitirá insertarse al mercado laboral y desplegar su creatividad, innovación y competitividad con el consiguiente beneficio personal y empresarial.</p>

Tabla 3 Grupo 03: Estudios orientados a describir componentes, características o procesos relacionados al capital intelectual y analizar percepciones de actores involucrados en el caso de estudio

Año	Nombre de la tesis	Autor/es	Objetivos de investigación	Nivel educativo	Metodología	Principales conclusiones
2015	Las estrategias de gestión del Capital Humano en la Facultad de Educación de una universidad privada en Lima Metropolitana	CUENTAS MARTEL, Susan Carol	<p>General: Identificar las estrategias de Gestión del Capital Humano que se desarrollan en la Facultad de Educación de la universidad Inca Garcilaso de la Vega.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar las estrategias de Gestión del Capital Humano de la Facultad de Educación que desarrollan los directivos con respecto a los docentes. - Analizar las percepciones de los docentes con respecto a las estrategias de Gestión del Capital Humano desarrolladas en la Facultad. 	Educación Superior Universitaria	<p>Enfoque Mixto</p> <p>Método: Estudio de caso</p> <p>Nivel de investigación: Exploratorio</p> <p>Técnicas: Entrevista, Encuesta</p>	<p>La Facultad de la Educación de la universidad en estudio no cuenta con una gestión que priorice el Capital Humano como elemento fundamental en el desarrollo de la organización. Las estrategias de gestión existentes no consideran a los docentes como inversores de capital humano que representan una ventaja competitiva para la institución en la presente Sociedad del Conocimiento. El clima en la organización no dispone de los elementos necesarios para propiciar un escenario adecuado para la inversión de capital humano por parte de los docentes. Debido a que, por un lado no se establece el vínculo entre el aporte individual de cada colaborador con los objetivos y estrategias macro de la institución (alineación estratégica). Asimismo, no existe un conocimiento cabal de las competencias de los docentes a fin de ver como cada uno puede contribuir efectivamente con el desarrollo de la organización. Tampoco, existe una valoración de sus aportes en la gestión y no existe un sistema de incentivos formalizado para los docentes que aliente su inversión de capital humano. La institución carece de un plan de capacitación y formación a los docentes, a fin de perfeccionarlos y actualizarlos en función de las demandas de conocimiento. Las actividades que existen son esporádicas y no forman parte de un programa en base a las necesidades reales del docente, y al contexto actual en la presente Sociedad del Conocimiento.</p> <p>La institución carece de un sistema de incentivos formalizado como parte de la gestión. Los docentes en mayor porcentaje perciben a la Facultad como una institución que no valora y estimula el capital humano existente. En general, perciben que sus aportes no son tomados en cuenta, y que su labor no es bien remunerada ni incentivada.</p>



**Organización Escolar y Desarrollo Profesional en las Tesis de Maestría en Educación,
Mención Gestión de la Educación**

2018	Gestión del Capital Relacional en una Organización Educativa Privada de Lima Metropolitana	LIÑÁN CHIROQUE, María Isabel	<p>General: Analizar cómo gestiona el capital relacional una Organización Educativa Privada de Lima Metropolitana.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Describir cómo se gestiona el capital de negocio en una Organización Educativa Privada de Lima Metropolitana. - Determinar cómo se gestiona el capital social en una Organización Educativa Privada de Lima Metropolitana. - Analizar las sugerencias proporcionadas por los directivos y padres de familia para mejorar la gestión del capital relacional en una Organización Educativa Privada de Lima Metropolitana. 	Educación Básica Regular (Nivel inicial, primaria y secundaria)	<p>Enfoque Cualitativo</p> <p>Nivel descriptivo</p> <p>Método: Estudio de caso</p> <p>Técnica: Entrevista, Análisis documental</p>	<p>La gestión del capital de negocio de esta escuela se hace evidente en el trato familiar que se vive entre sus integrantes y la identificación del personal. Asimismo, emplean el acompañamiento permanente, comunicación constante y la escucha atenta ofrecida por todo el personal de la escuela para fidelizar a los padres de familia y estudiantes; lo cual se traduce en la propuesta socioeducativa que se desarrolla en la escuela y se hace visible en el accionar de sus integrantes. Otro de los aspectos que se encuentra insertado en la gestión de este activo son las alianzas estratégicas y convenios con los que cuenta la escuela, las cuales han beneficiado considerablemente, principalmente a los estudiantes. Los aspectos del capital social que se gestiona y le brinda reputación a esta escuela son dos: la Propuesta Pedagógica que se centraliza en la persona y su desarrollo; y, la Propuesta Metodológica basada en la investigación del alumno y la resolución de problemas.</p> <p>En la presente investigación se analizó la gestión del capital relacional de una organización educativa. En ese sentido, podemos afirmar que la escuela emplea mecanismos poco convencionales para gestionar algunos de estos activos intangibles presentes en ella, los cuales cooperan notablemente en el desarrollo de este capital. Para precisar, la relación entre los diferentes agentes educativos es horizontal, la escuela promueve y desarrolla una propuesta pedagógica y metodológica muy particular, única en el país.</p>
------	--	------------------------------	--	---	--	---

**Organización Escolar y Desarrollo Profesional en las Tesis de Maestría en Educación,
Mención Gestión de la Educación**

2020	Percepciones de los docentes sobre las estrategias de gestión del capital humano de una organización educativa privada del distrito de Chorrillos	SEMINARIO CESPEDES, Wendy Elizabeth	<p><u>General:</u> Analizar las percepciones de los docentes sobre las estrategias de gestión del capital humano de una organización educativa privada del distrito de Chorrillos.</p> <p><u>Específicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar las estrategias de gestión del capital humano aplicadas en una organización educativa privada del distrito de Chorrillos desde las percepciones de los docentes. - Describir las percepciones de los docentes sobre las estrategias de gestión del capital humano aplicadas en una organización educativa privada del distrito de Chorrillos. 	Educación Básica Regular (Nivel inicial, primaria y secundaria)	Enfoque cualitativo Nivel descriptivo Método: Estudio de casos Técnica: Entrevista, Análisis documental	Las percepciones de los docentes sobre las estrategias de gestión del capital humano que aplica la institución educativa están orientadas a: i) Potenciar el trabajo colectivo y el trabajo en comunidad por la presencia de coteachers en cada aula y emplear diversos canales de acompañamiento docente como el coaching o mentoring. ii) Brindar apertura hacia las propuestas de los maestros, ya que por priorizar la investigación como base del aprendizaje, se les permite aportar activamente en sus niveles. iii) Establecer y mejorar el buen clima laboral, ya que tienen en claro que la tranquilidad, tolerancia y respeto entre las personas es clave para el trabajo en equipo, y desde los líderes pedagógicos hasta el personal de mantenimiento, buscan implementar ello que será favorable para sus propios resultados. Las estrategias del capital humano desde las percepciones de los docentes que aplica la institución, en la mayoría explicitas, son: i) Participación activa de docentes. ii) Satisfacción y compromiso docente. iii) Inversión en la formación continua. iv) Sistemas de acompañamiento como el Mentoring, evaluación por objetivos y feedback. v) Trabajo en equipo vi) Desarrollo del liderazgo. vii) Gestión del conocimiento y comunicación.
------	---	--	--	--	--	--



Los estudios del grupo 01 (n=5) se centran en describir diversos elementos relacionados al capital intelectual (Calderón, 2013; Periche, 2010) y la gestión del conocimiento en el marco de una experiencia (Saldaña, 2017). Otros estudios han delimitado su alcance al capital relacional (Puccio y Trefogli, 2017) y, de manera específica, al capital negocio o capital actividad (Córdova, 2013).

El grupo 02 (n=3), por su parte, aborda principalmente las percepciones, opiniones o sugerencias de actores tales como docentes, docentes-empleados y estudiantes, respecto a la gestión del capital humano en sus respectivos casos de estudio. Por ejemplo, en el marco de la gestión del talento humano (Tinoco, 2017), en el contexto de procesos de capacitación (Pinedo, 2018) o de un programa de movilidad estudiantil (García, 2019).

Finalmente, en el grupo 03 (n=3) se agrupan los estudios que han combinado los tipos de objetivos del grupo 01 y grupo 02. Estas investigaciones han priorizado el estudio de estrategias de gestión del capital humano (Cuentas, 2015; Seminario, 2020) y el capital relacional en específico (Liñán, 2018), considerando tanto el capital de negocio o actividad y el capital social.

3. Interpretación de los resultados

Respecto a los hallazgos alcanzados en las investigaciones, es importante analizar en primer lugar que, si bien se identifican muchos casos de estudio donde se describen distintas experiencias y activos intangibles relacionados al capital intelectual, estas organizaciones educativas usualmente no demuestran una intención explícita en normarlas o institucionalizarlas de manera integral y, en ese sentido, no son aprovechadas en su total magnitud. Es decir, no se constituyen normas o espacios específicos para la consolidación del conocimiento adquirido en las instituciones (Periche, 2010; Calderón, 2013; Cuentas, 2015).

De todos los tipos de capital según el Modelo Intellectus (Bueno y Murcia, 2008; Bueno et al., 2011), parece ser que el capital humano es el menos priorizado o atendido en las instituciones educativas estudiadas. No obstante, cuando se analizan las estrategias para gestionar el capital humano en general, se puede identificar que sí se impulsan este tipo de estrategias en las instituciones, pero las personas que participan en ellas no perciben que sus necesidades o intereses estén realmente siendo considerados en su diseño u organización (Periche, 2010; Cuentas, 2015; Puccio y Trefogli, 2017; Tinoco, 2017; García, 2019). Es usual que se ejecuten, por ejemplo, espacios de capacitación, pero con recursos mínimos o que abordan temáticas cuyos objetivos están orientados a informar en vez de formar o desarrollar capacidades valoradas y reconocidas por las personas a las que se dirigen.

Es necesario que las instituciones consideren este tipo de estrategias y que sean alineadas a las necesidades e intereses de las personas. Cuando una institución invierte en estrategias de capital humano, como por ejemplo la

experiencia de movilidad estudiantil (García, 2019), se benefician y enriquecen por igual las distintas partes involucradas en sus aprendizajes. Tanto de parte de los estudiantes que participan en este tipo de estrategias, como las propias instituciones que apuestan por ellas.

Por otro lado, el capital actividad o negocio, así como el capital relacional en general, sí ocurren de manera más explícita en las instituciones educativas estudiadas (Córdova, 2013; Puccio y Trefogli, 2017; Liñán, 2018). Es más natural visibilizar este tipo de capital ya que es de interés común que las instituciones establezcan relaciones o vínculos con los distintos medios y contextos en los que se desenvuelven. En ese sentido, apuestan por formalizar criterios o mecanismos que permitan organizar sus diversas relaciones con otras instancias, instituciones y actores en general. Sin embargo, parece también que ocurre la situación identificada en las estrategias de gestión del capital humano: la información, los contenidos o los temas sobre los cuales se relacionan no son del todo pertinentes y no promueven necesariamente la gestión del conocimiento.

4. Reflexiones finales

La presente revisión de investigaciones relacionadas a la gestión del capital intelectual ha facilitado reconocer que la gestión del conocimiento ocurre en la mayoría de las instituciones educativas, pero no necesariamente de manera intencional o de forma integral. Dada la naturaleza educativa de este tipo de organizaciones, se generan casi de forma inmediata, distintas condiciones que contribuyen a la colaboración, el intercambio y el aprendizaje. Pero ello no necesariamente es aprovechado de manera organizacional y los logros alcanzados con respecto a estos activos intangibles pueden finalmente pasar desapercibidos o desconectados entre sí.

En cambio, al analizar el estudio del capital intelectual por tipos de capital, sí se logran identificar y visibilizar esfuerzos específicos, relacionados primordialmente con la implementación de estrategias para la gestión del capital humano, del capital relacional (capital social y capital negocio o actividad), o incluso situándose en experiencias particulares (como por ejemplo la movilidad estudiantil o la identificación de buenas prácticas docentes). Aun así, pareciera que la idea de producir o gestionar conocimiento al interior de las entidades educativas como una intención integrada y explícita para todos los miembros de su organización, no ocurre, usualmente, de esta manera. Se observan, más bien, distintos esfuerzos para acercarse a este tipo de procesos de una forma más puntual o aislada.

Sería muy interesante, en el contexto global actual en el que vivimos, que las instituciones educativas puedan generar mayores oportunidades y espacios que promuevan el desarrollo de redes de aprendizaje, donde se construyan colaborativamente estrategias integrales de atención y promoción al capital intelectual que consideren las características particulares de cada uno de sus contextos. Si este tipo de esfuerzos son articulados e interrelacionados, podrían tener alcances de mayor impacto y favorecería a la toma de conciencia de este

tipo de instituciones respecto a la generación de valor como organización en las sociedades en las que se insertan.

Ahora bien, con respecto a la agrupación de las investigaciones propuesta para el presente análisis, es necesario resaltar que los estudios cuyos objetivos se encuentran orientados a describir componentes, características o procesos relacionados al capital intelectual, son sumamente útiles y relevantes para comprender su formulación y viabilización en las instituciones educativas. Sin embargo, los estudios que también consideran explorar las percepciones de los actores respecto al capital intelectual en sus organizaciones resultan imprescindibles para complementar la comprensión de la gestión del conocimiento. Escuchar las opiniones de quienes implementan y de quienes participan en este tipo de estrategias permite dimensionar su utilidad real y el impacto en sus respectivos aprendizajes, que por ende afectarán el desarrollo de los aprendizajes organizacionales.

En el contexto global actual que vivimos, luego de convivir en un escenario de pandemia que nos demandó adaptarnos a distintas circunstancias en menor tiempo, las instituciones educativas han requerido organizarse de distintas maneras para cuidar la calidad de los aprendizajes e impulsar la digitalización del conocimiento que les permitiera operar frente a estas nuevas condiciones cambiantes. Se ha aprendido mucho y en muy corto tiempo distintos procesos que optimicen las oportunidades de aprendizaje a nivel organizacional, grupal y también a nivel personal. Pero estos aprendizajes y el conocimiento logrado hasta el momento podrían perderse con el transcurso del tiempo si es que las instituciones educativas no priorizan la sistematización y la operativización de los mecanismos y estrategias que registren y adapten lo aprendido para advertir futuros escenarios. Resulta necesario continuar esta línea de investigación en los diversos estudios que se generen respecto a la gestión educativa.

5. Referencias bibliográficas

- Bueno, E., y Murcia, C. (2008). *Génesis, concepto y aplicación de capital intelectual*. Cuadernos de Gestión de Conocimiento CEDE, 7. https://www.academia.edu/9521919/G%C3%A9nesis_concepto_y_aplicaci%C3%B3n_del_capital_intelectual
- Bueno, E. (2011). Modelo Intellectus: Medición y gestión del Capital Intelectual. *Documentos Intellectus 9/10*. CIC-IADE, Universidad Autónoma de Madrid. https://www.researchgate.net/publication/298346530_Modelo_Intellectus_Medicion_y_Gestion_del_Capital_Intelectual
- Caballero, A. (2002). Las 4Cs de la gestión del conocimiento. Comunicación, cultura, conocimiento y capital intelectual. *Estudios financieros: Revista de trabajo y seguridad social*, 219, 211-230.
- Calderón, M. (2013). *El capital intelectual de la investigación en los docentes de posgrado de una universidad privada de Lima*. [Tesis de Maestría,

Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/4958>

Córdova, S. (2013). *El capital actividad y sus implicancias en una unidad de formación*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/7173>

Cuentas, S. (2015). *Las estrategias de gestión del capital humano en la Facultad de Educación de una universidad privada en Lima Metropolitana*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6571>

García, J. (2019). *Percepciones de los estudiantes de medicina de una universidad privada de Lima sobre el programa de movilidad estudiantil en que participaron. Análisis desde la perspectiva del capital humano*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/15329>

Liñán, M. (2018). *Gestión del capital relacional en una organización educativa privada de Lima Metropolitana*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/12166>

Mihi, A. (2008). Un análisis de la gestión de la calidad total y de la gestión del conocimiento como fuente de ventajas competitivas. *Universidad & Empresa*, 7(14), 163-177. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=187217494009>

Pérez-Montoro, M. (2016). Gestión del conocimiento: Orígenes y evolución. *El Profesional De La Información*, 25(4), 526-534.

Periche, J. (2010). *Los activos inmateriales en el Instituto Superior Pedagógico "Catequético"*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/1143>

Pinedo, M. (2010). *Percepciones de los profesores sobre el proceso de capacitación como parte de la gestión del capital humano en un Instituto de Educación Superior Tecnológico privado de Lima*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/14170>



- Puccio, I., y Trefogli, L. (2017). *Flujo de conocimiento en reuniones de coordinación y generales de los docentes del nivel inicial de una institución educativa privada de Lima Metropolitana*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/8826>
- Rodríguez-Ponce, E., & Palma-Quiroz, Á. (2010). Desafíos de la educación superior en la economía del conocimiento. *INGENIARE - Revista Chilena de Ingeniería*, 18(1), 8-14.
- Saldaña, L. (2017). *Sistematización de una experiencia de recuperación y difusión de buenas prácticas docentes en una institución educativa privada de San Juan de Miraflores. Una mirada desde la gestión del conocimiento*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/9292>
- Seminario, W. (2020). *Percepciones de los docentes sobre las estrategias de gestión del capital humano de una organización educativa privada del distrito de Chorrillos*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/17122>
- Tinoco, R. (2017). *El desarrollo del talento humano en la Universidad Corporativa Intercorp*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/8982>

Capítulo 4

La eficacia escolar. Un estudio documental desde las tesis de Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación

Joel Alberto Rojas Hernández

El presente capítulo presenta los principales resultados de una pormenorizada sistematización y análisis de los informes de tesis que se enfocaron en la línea de investigación eficacia escolar. Como se puede observar en la tabla 1, y para facilitar el análisis de cada estudio, se decidió codificarlos según las siglas TRP (Tesis del Repositorio de la PUCP) aunado a la respectiva numeración. Se precisa también, que los estudios tienen un intervalo de temporalidad que va del 2013 al 2021, así mismo, y dado que tres de los estudios implican algún tipo de análisis documental o revisión de literatura (TRP01, TRP03, TRP05) solo se puede precisar específicamente la ubicación geográfica de los informantes de tres de las producciones. Así TRP02 tiene como referentes a padres de familia del colegio Fe y Alegría N°1 ubicado en el distrito de San Martín de Porres, Lima-Perú; por su parte TRP04 se enfoca en directores y coordinadores de una Institución educativa estatal del distrito de Ate Vitarte, Lima-Perú; y finalmente, TRP06 tiene como foco a directores y coordinadores de un colegio privado del distrito de San Isidro, Lima-Perú.

Tabla 1.

Descripción general de los informes de tesis analizados

Código de la tesis	Autor	Año	Ubicación geográfica	Informantes
TRP01	Carreras, P.	2013	Lima, Perú	Programa "Construyendo Escuelas Exitosas" - Instituto Peruano de Acción Empresarial
TRP02	Huamán, P.	2018	San Martín de Porres, Lima, Perú	Padres de familia. Colegio Fe y Alegría N°1



TRP03	Mendoza, A.	2019	Lima, Perú	Estudios empíricos de la región iberoamericana
TRP04	Guerra, G.	2019	Ate Vitarte, Lima, Perú	Directores y coordinadores de una Institución educativa estatal
TRP05	Fernández, M.	2019	Lima, Perú	Estudios de organismos internacionales latinoamericanos
TRP06	Rojas, J.	2021	San Isidro, Lima, Perú	Directores y coordinadores del colegio Maria Reina Marianistas

Nota. Elaboración propia.

En este sentido, y teniendo presente el detalle de las presentes investigaciones sometidas a análisis, se abordan los principales referentes teóricos y conceptuales de las mismas; las tendencias identificadas entre las producciones a nivel de estructura, sea marco conceptual, diseño metodológico, resultados y conclusiones; y las respectivas convergencias y divergencias de los resultados, conclusiones y recomendaciones.

1. Principales referentes teóricos y conceptuales presentes en informes de tesis relacionados a la eficacia escolar

Toda investigación se sirve de referentes teóricos y conceptuales para poder sustentar y explicar tanto los objetivos como categorías de estudio, por tanto, estos son factores cruciales que dan sentido a la producción brindando recursos de comprensión como planteando una estructura que refleja la selección e interpretación particular que hace el investigador de la teoría existente respecto al tópico en cuestión. En razón de la importancia de lo expuesto, en este apartado se cubrirán los principales aspectos conceptuales de los informes de tesis ligados a la línea de investigación eficacia escolar como son: la aproximación conceptual; antecedentes y factores asociados; iniciativas relacionadas; factores de eficacia escolar; e importancia.

1.1 Aproximación conceptual

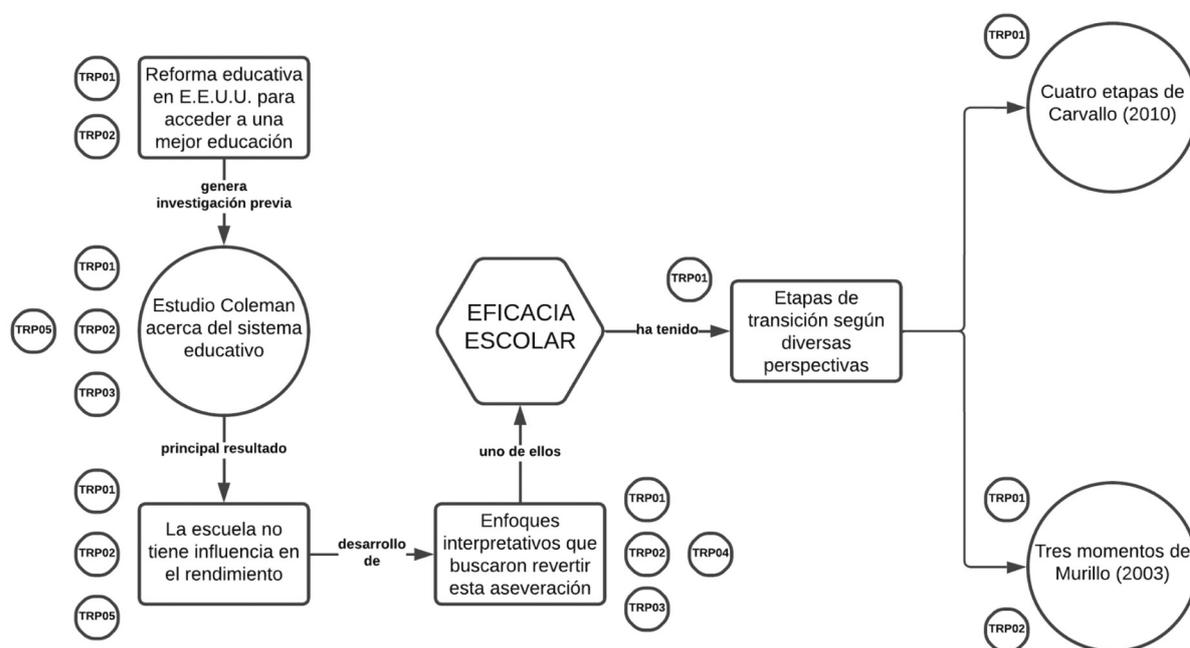
Para poder facilitar la revisión y análisis de todo este apartado es necesario tener claro, en primera instancia, qué se entiende por eficacia escolar. En este sentido, y teniendo como base las tesis revisadas, se puede indicar que la eficacia escolar hace referencia a una de las múltiples corrientes - con variados enfoques - que se desarrollaron en la década de los 60 para alcanzar dos metas principales (TRP01), primero, dar respuesta al proceso de masificación de la educación; y segundo, lograr aprendizajes en contextos adversos. En el caso específico de la eficacia escolar, la premisa principal (TRP01, TRP04, TRP05), que la diferenciaba de las demás corrientes, fue asegurar que la escuela impacte favorablemente en el desempeño de los estudiantes mediante la optimización tanto de sus procesos de enseñanza y aprendizaje, como de las estructuras organizativas imperantes.

1.2. Antecedentes y factores asociados

Hablar de eficacia escolar implica remontarse a la ya mencionada década de los 60s en los EE.UU, una etapa plagada de cambios producto del exponencial crecimiento demográfico y las masivas migraciones del campo a la ciudad. Este contexto exigió del estado la generación de una reforma del aparato educativo (TRP01, TRP02) para acceder a una mejor educación (Figura 1). Con este fin se generó una investigación previa, el famoso estudio Coleman (TRP01, TRP02, TRP03, TRP05) cuyo principal - y cuestionado resultado - fue indicar que la escuela no tiene ningún tipo de influencia en el rendimiento de los estudiantes. Esta polémica aseveración generó tal nivel de críticas que el desarrollo de enfoques interpretativos que buscaron revertir esta situación (TRP01, TRP02, TRP03, TRP04) no se hicieron esperar. Uno de ellos, eje central de esta producción de análisis, el de eficacia escolar, transitó - según autores - por varias etapas (TRP01, TRP02) para establecerse según los cánones por los cuales ahora se le conoce.

Figura 1.

Origen de la corriente de eficacia escolar



Nota. Elaboración propia.

En este sentido, Carvallo (2010) (TRP01) (Figura 2) plantea cuatro etapas de transición para la corriente de eficacia escolar. La primera engloba aquellos estudios insumo - producto, donde se evalúa el impacto de una sola variable, y

a la cual pertenece el estudio Coleman. La siguiente etapa, describe estudios de tipo insumo - proceso - producto, donde se logran identificar y valorar factores asociados a la eficacia escolar. A continuación, la tercera etapa agrupa estudios donde se trasladaban factores de éxito en escuelas eficaces a instituciones ineficaces. Por último, los estudios que incluían variables del contexto, se enfocaron en integrar elementos contextuales para mejorar la metodología de análisis diagnóstico para las escuelas.

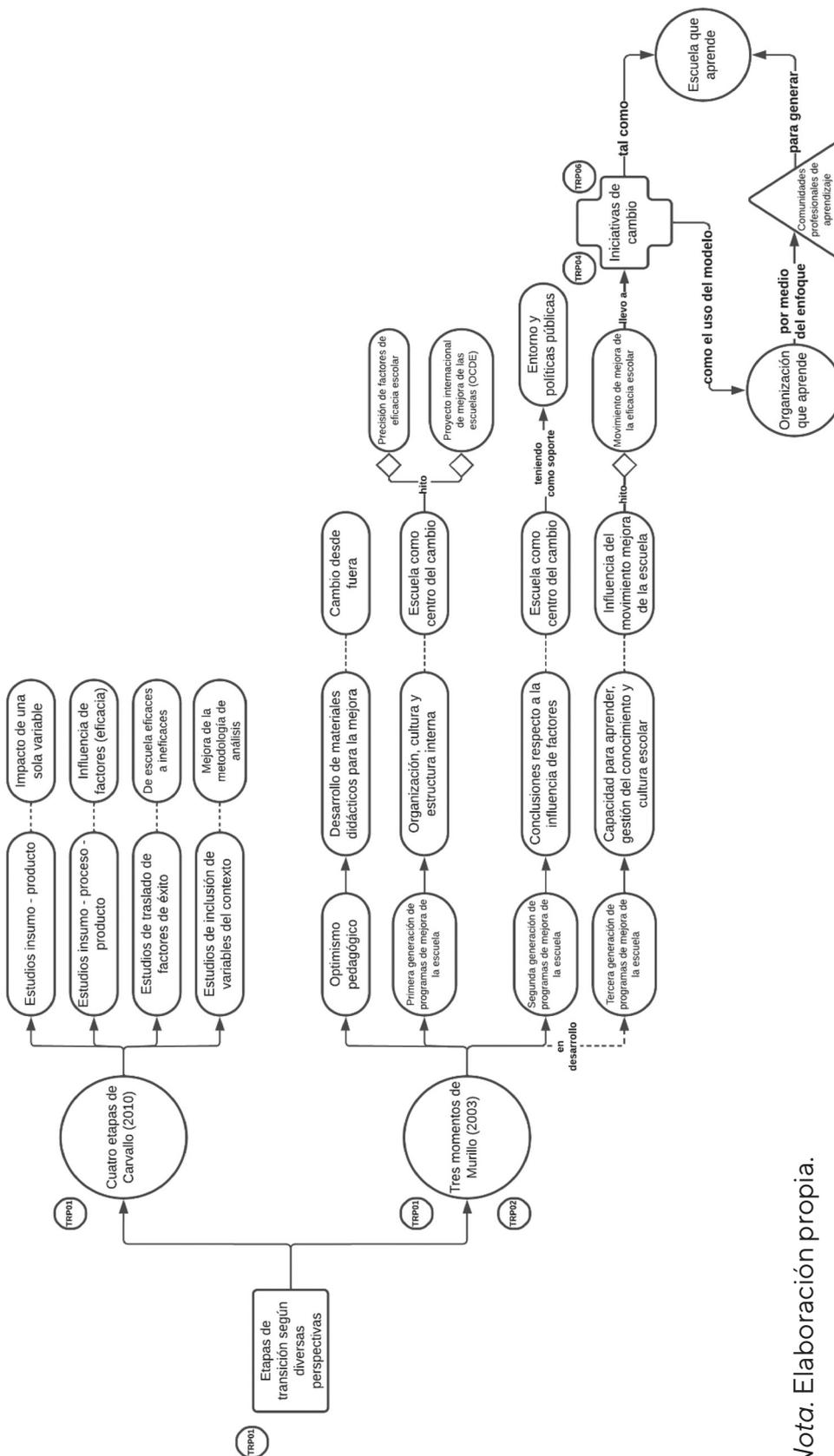
Por su parte Murillo (2003) (TRP01, TRP02) plantea tres momentos: El primero, denominado optimismo pedagógico, se enfocó en el desarrollo de materiales didácticos para la mejora de las instituciones, fungiendo bajo la premisa de que el cambio se debía establecer desde fuera. Más adelante, se vendrían a desplegar la primera generación de programas de mejora de la escuela, los cuales ponían el foco de atención en la organización, la cultura y la estructura interna, lo que permite colegir que se generó un viraje respecto al origen del cambio, este es desde dentro de la escuela, lo que debido a su magnitud e importancia, trajo como hitos la precisión de factores de eficacia escolar, y el desarrollo del proyecto internacional de mejora de las escuelas impulsado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Ahora bien, con los años, una segunda generación de programas tomó la palestra, y manejando la misma premisa del cambio desde dentro, desarrolló conclusiones respecto a la influencia de los factores de eficacia, y al mismo tiempo, tomó en consideración el entorno y las políticas públicas como soportes.

1.3 Iniciativas relacionadas

Murillo (2003) (TRP04, TRP06) (Figura 2) indica que ante el avance de investigaciones e iniciativas actuales, una tercera generación de programas de mejora de la escuela está viendo la luz, estas, influenciadas por el movimiento de mejora de la escuela, están virando el foco de atención hacia elementos como la capacidad para aprender, la gestión del conocimiento y la cultura escolar. Todo esto, podría ser una causa clara del reciente movimiento de mejora de la eficacia escolar, el cual ha impulsado el desarrollo de iniciativas de cambio (TRP04, TRP06) que, por ejemplo, usaron el modelo de las organizaciones que aprenden, a través del enfoque práctico de las comunidades profesionales de aprendizaje, para acercarse a la generación de escuelas que aprenden.

Figura 2.

Etapas de transición de la eficacia escolar según perspectivas



Nota. Elaboración propia.

1.4 Principales factores de la eficacia escolar

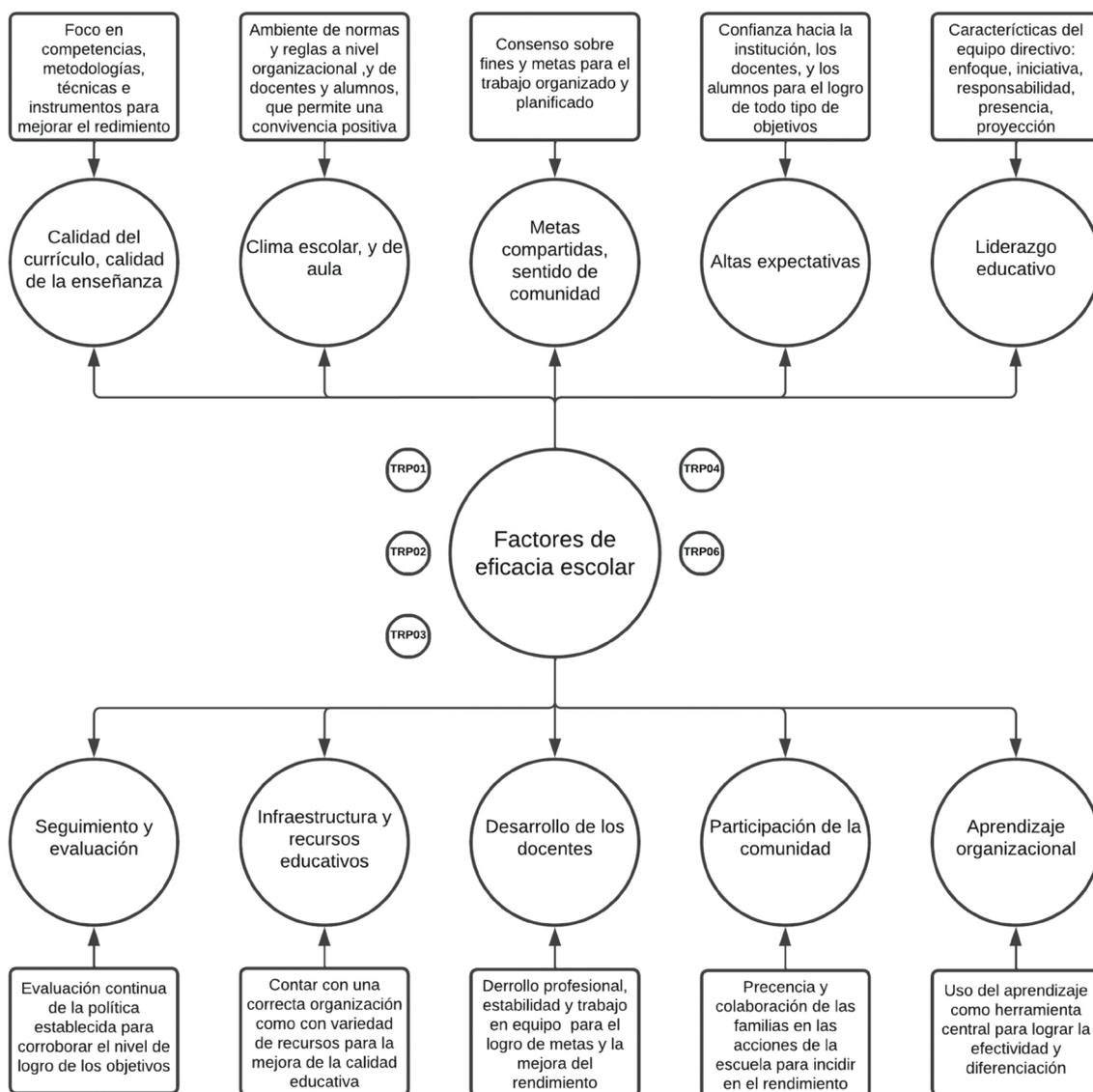
Como se indicó líneas arriba, durante una de las etapas de transición de la corriente de eficacia escolar, se llegaron a determinar una serie de factores (Carvalho, 2010; Murillo, 2005) que incidían positivamente en el performance de las escuelas respecto al logro de sus objetivos fundamentales (TRPO1). Estos son los denominados factores de eficacia escolar, los cuales, aun con la variación propia de la perspectiva de análisis, por ejemplo los llamados factores socioculturales y emocionales (TRPO5), presentan similitudes importantes que brindan la posibilidad de hablar de elementos comunes, y que a continuación se describirán teniendo como referente la figura 3 (TRPO1, TRPO2, TRPO3, TRPO4, TRPO6).

Un primer factor es la **calidad del currículo y la enseñanza**, lo cual se relaciona con las competencias, metodologías, técnicas e instrumentos para mejorar el rendimiento académico. El **clima escolar, y de aula**, indicado como el factor central de eficacia, se relaciona con un ambiente de normas y reglas a nivel organizacional, y de docentes y alumnos, que permite una convivencia positiva. Las **metas compartidas, el sentido de comunidad**, tiene que ver con el consenso sobre fines y metas que debe existir en la escuela para lograr un trabajo organizado y planificado. Las **altas expectativas**, guardan relación con la confianza hacia la institución, los docentes, y los mismos alumnos en lo que refiere al logro de objetivos. El **liderazgo educativo**, establece las características con las cuales debe contar el director o equipo directivo para la eficacia, por ejemplo, enfoque pedagógico, iniciativa, responsabilidad, presencia continua, compromiso, proyección, entre otros.

Asimismo, el **seguimiento y evaluación**, implica una valoración continua de la política establecida en la institución para corroborar el nivel de logro de los objetivos. La **infraestructura y recursos educativos**, se relaciona con el hecho de contar con una correcta organización como con una variedad de recursos para la mejora de la calidad educativa. El **desarrollo de los docentes** especifica el desarrollo profesional, estabilidad y trabajo en equipo que deben lograr los docentes para el logro de metas y la mejora del rendimiento escolar. La **participación de la comunidad** precisa que debe haber una presencia y colaboración de las familias en las acciones de la escuela para incidir en el rendimiento. Por último, el **aprendizaje organizacional**, sugiere que tiene que haber un uso del aprendizaje como herramienta central para lograr la efectividad y la diferenciación de la escuela en el contexto de referencia.

Figura 3.

Principales factores de eficacia escolar



Nota. Elaboración propia.

1.5 Importancia

Tras todo lo expuesto anteriormente, se puede indicar que la corriente de eficacia escolar, además de brindar una serie de factores y orientaciones para la mejora de las escuelas a nivel de logro de aprendizajes, mejora docente y diferenciación organizacional, ha podido demostrar que se pueden obtener buenos logros a pesar de las condiciones precarias que atraviesan las instituciones educativas

(TRP01, TRP02), esto permite precisar, contra lo que en los años 60 se precisó a partir del informe Coleman, que las escuelas pueden y deben hacer la diferencia en los aprendizajes.

2. Tendencias en los informes de tesis relacionados a la eficacia escolar

Los informes de tesis de la maestría en educación, mención gestión de la educación, siguen una estructura similar, en este caso, se selecciona e interpreta el grueso de información existente sobre el tema para generar un marco conceptual, se establecen y clarifican los puntos centrales del diseño metodológico, se desarrolla la investigación, se analizan e interpretan los resultados, y se generan conclusiones. Es pues que esta vertebralidad y dirección característica representa un rico entorno de información que debe ser sujeto de análisis para establecer similitudes, diferencias, elementos a destacar. Siguiendo esta línea de reflexión, en este apartado se desarrollará tal proceso a nivel de marco conceptual, diseño metodológico, análisis e interpretación de resultados, y conclusiones.

2.1 A nivel del marco conceptual

La tabla 1 presenta un cuadro de doble entrada donde se observan las tendencias respecto a los principales contenidos de los marcos conceptuales de los informes de tesis analizados. En primer lugar, se puede indicar que respecto a la aproximación conceptual, es decir, un posible acercamiento a la definición de eficacia escolar dada la vasta producción teórica existente en relación al tema, las producciones TRP01, TRP02, TRP03 y TRP05 son las que abordan este tópico, siendo de estos TRP02 quien presenta mayor variedad de definiciones según autores tales como Báez (1994), Díaz y Gonzales (1997), Muñoz y Murillo (2010), Schereens (2004), y Murillo (2005).

Respecto a antecedentes histórico - contextuales, esto es, aquellas situaciones o hechos que son causa directa y/o indirecta tanto del origen, desarrollo y despliegue de la corriente de eficacia escolar, los informes TRP01, TRP02, TRP04, TRP05 y TRP06 cubren este apartado, siendo TRP01 y TRP02 los que más detallan el proceso de desarrollo al plantear fases o etapas según la mirada de autores especializados como Carvallo (2010) y Murillo (2003, 2005). Por otro lado, los factores de eficacia escolar son cubiertos por todas las investigaciones. Es interesante indicar en este punto que TRP05 presenta una interesante variación en este sentido ya que indica y describe factores socioculturales y emocionales tales como satisfacción del docente y altas expectativas, ambiente escolar para el aprendizaje, y liderazgo humano y pedagógico.

Ahora bien, TRP01, TRP02, TRP04, y TRP06 presentan una serie de iniciativas asociadas, es decir, diferentes estrategias, proyectos, propuestas, planes, entre otros, que han tratado de llevar a la práctica los principales principios de eficacia escolar, entre los cuales destacan: El programa Construyendo

escuelas exitosas, que usa el modelo IPAE para la mejora de los aprendizajes; la experiencia desarrollada en Chile por Henríquez, Lara, Mizal & Repetto (2012), donde se resaltan las cualidades de las escuelas eficaces; la investigación uruguaya mencionada por Aristimuño (2007), donde se identificaron los factores de eficacia escolar que se han desarrollado de manera óptima; y las comunidades profesionales de aprendizaje, que han servido como un enfoque de acción que busca que las instituciones se conviertan en escuelas que aprenden, al adecuar consciente y reflexivamente los factores principales de las organizaciones que aprenden.

Respecto a la importancia de la eficacia escolar, si bien todas las investigaciones han brindando algunos alcances a lo largo de su estructura, son TRP01 y TRP02 las que han dedicado específicamente algunos apartados al mismo, destacándose el valor que se otorga a la institución como un elemento clave para el logro de aprendizajes significativos sea el contexto de referencia o las condiciones a las cuales se puedan acceder.

Por último, el desarrollo y aplicación de la eficacia escolar en contextos específicos, da luces sobre cómo la corriente se ha desarrollado específicamente en diversos entornos. Así, TRP01, describe cómo el programa Construyendo escuelas eficaces ha desarrollado ciertos factores de eficacia escolar en una institución educativa ubicada en una zona rural; por su parte TRP05 y TRP02 abordan y describen cómo el movimiento se ha desplegado en América Latina, siendo TRP02 quien usa este apartado como base para hablar de las escuelas Fe y Alegría y sus factores de eficacia escolar.

Tabla 2.

Tendencias de los contenidos de los marcos conceptuales analizados

Principales contenidos	TRP01	TRP02	TRP03	TRP04	TRP05	TRP06
Aproximación conceptual	X	X	X		X	
Antecedentes histórico - contextuales	X	X		X	X	X
Principales factores	X	X	X	X	X	X
Iniciativas asociadas	X	X		X		X
Importancia	X	X				
Desarrollo y aplicación en contextos específicos	X	X			X	

Nota. Elaboración propia.



2.2 A nivel del diseño metodológico

En lo que refiere al objetivo general (Figura 2) se pueden identificar dos principales tendencias. Una orientada a desarrollar algún tipo de análisis, comprensión, descripción y/o comparación de los factores de eficacia escolar (TRP01, TRP02 y TRP05), y la otra, enfocada en desarrollar una investigación a partir del uso de un marco referencial, sea el de eficacia escolar (TRP03) o el de las comunidades profesionales de aprendizaje (TRP04 y TRP06). Ahora bien, respecto a los objetivos específicos, la mayoría de los mismos se centran en identificar aspectos, sean grados de valoración (TRP02), características, estilos y funciones (TRP03), o atributos (TRP06); por su parte, las investigaciones restantes, se enfocan en describir dimensiones (TRP04), y caracterizar factores y analizar relaciones (TRP05).

Ahora bien, en relación a la metodología, 3 de los informes usan el estudio de caso (TRP01, TRP02 y TRP04), 2 la revisión de literatura (TRP03 y TRP05), y el estudio restante (TRP06) utiliza la metodología cualitativa. Por último, respecto a la técnica seleccionada, TRP01 emplea el análisis documental y el cuestionario; TRP02, el cuestionario; TRP03, la matriz de sistematización y análisis de la información; TRP04, el focus group y la entrevista semiestructurada; TRP05, el análisis documental; y TRP06, la entrevista semiestructurada.

2.3 A nivel de análisis e interpretación de resultados

En referencia al análisis e interpretación de resultados existen dos principales tendencias. Por un lado, tenemos a aquellas producciones (TRP01, TRP02, TRP05) que se han dedicado al análisis - específicamente - de los factores de eficacia escolar, sea un como proceso directo, esto es, revisión de cada factor, o indirecto, es decir, a partir de las valoraciones de los informantes. Por otro parte, se encuentran los informes (TRP03, TRP04, TRP06) que se han enfocado en describir aspectos asociados a la eficacia escolar, sean agentes como el director o equipo directivo, o iniciativas de alto valor práctico como las comunidades profesionales de aprendizaje que facilitan el tránsito hacia el desarrollo de escuelas eficaces.

2.4 A nivel de conclusiones

Respecto a las conclusiones, y teniendo presente el estrecho ligazón que estas guardan con el análisis e interpretación de resultados, se puede indicar que son tres los puntos centrales - y coincidentes - que aparecen en las investigaciones (TRP01, TRP02, TRP03, TRP04, TRP05, TRP06): Primero, los factores de eficacia escolar, donde se hace hincapié en su descripción e importancia; segundo, la valoración que se hace de los mismos por los agentes específicos de la comunidad educativa; y tercero, la descripción de aspectos ligados a la eficacia escolar como son el director y su rol, e iniciativas como las comunidades profesionales de aprendizaje.

Tabla 2.
Tendencias en relación a objetivos, metodología y técnicas

Código - Tesis	Objetivo general	Objetivos específicos	Metodología	Técnica
TRP01	Comprender el rol de los factores de eficacia escolar	-	Estudio de caso	Análisis documental
TRP02	Analizar la valoración de los PP.FF hacia los factores de eficacia escolar	Identificar grado de valoración Comparar factores más valorados	Estudio de caso	Cuestionario
TRP03	Identificar características y roles de directores bajo el marco de mejora y la eficacia escolar	Identificar características personales Identificar estilos de liderazgo Identificar las funciones del director	Revisión de literatura	Matriz de sistematización y análisis de la información
TRP04	Analizar percepciones de directores y coordinadores sobre la gestión escolar desde la mirada de las CPA	Describir las dimensiones de las CPA	Estudio de caso	Focus Group Entrevista semiestructurada
TRP05	Analizar y comparar factores socioemocionales y culturales que inciden en el desarrollo de la eficacia escolar según estudios de organismos internacionales	Caracterizar los factores socioemocionales y culturales Analizar y establecer relaciones entre aproximaciones	Revisión de literatura	Análisis documental
TRP06	Describir las dimensiones de las CPA desde las percepciones de los directivos	Identificar atributos de las dimensiones de las CPA Examinar estrategias que se relacionan con la promoción de las dimensiones de las CPA	Metodología cualitativa	Entrevista semiestructurada

Nota. Elaboración propia.

3. Convergencias y divergencias en los resultados, conclusiones y recomendaciones de los informes de tesis relacionados a la eficacia escolar

Los resultados, conclusiones y recomendaciones son el factor distintivo y sección rectora respecto a la significatividad y alcance de las investigaciones. Esta situación hace pues meritoria la necesidad de identificar puntos en común, como en contra, respecto a estas secciones de los informes de tesis aquí analizados con el propósito de comprender tendencias, diferencias y elementos importantes que permitan conocer a mayor nivel el matiz que los estudios de esta naturaleza adquieren. Por tanto, y teniendo presente lo indicado, se abordarán elementos de convergencia y divergencia respecto a los resultados, conclusiones y recomendaciones de las producciones aquí revisadas.

3.1 Elementos de convergencia

A nivel de **resultados** el principal elemento de convergencia entre los informes es el papel clave que se le otorga al liderazgo del director como elemento dinamizador y uno de los principales factores de éxito para que las escuelas se adapten a los cambios y demandas continuos, promuevan y fortalezcan la acción docente, y aseguren y pongan como elemento central el progreso y aprendizaje de los alumnos (TRP01, TRP02, TRP03, TRP04, TRP05). Para este fin el director y/o equipo directivo debe evidenciar un estilo de liderazgo pedagógico-transformacional-distribuido (TRP01, TRP02, TRP03, TRP04, TRP05, TRP06), lo cual implica planificación institucional y supervisión sostenida del avance académico; altas expectativas; y, trabajo en equipo y responsabilidad compartida, respectivamente.

En referencia a las conclusiones, además de resaltar la importancia del liderazgo como factor crucial de eficacia escolar y por consiguiente elemento clave para la mejora de los aprendizajes, la formación continua de los docentes y la adaptación de la escuela al cambio, se destaca el trabajo en redes, de carácter socioeducativo, como estrategia para reforzar el trabajo desarrollado en la escuela así como la intervención de la comunidad (TRP01, TRP02). En estas redes, se deben buscar diferentes mecanismos - como instancias organizativas, por ejemplo - para integrar a los diferentes agentes, especialmente a los de padres de familia, resaltando el papel que desempeñan en la gestión de las escuelas (TRP01, TRP04, TRP05)

Finalmente, en relación a las recomendaciones se destaca el hecho de incidir en la profundización respecto al estudio de los factores de eficacia escolar (TRP01, TRP02, TRP03) con el objetivo de poder precisar el nivel de importancia que estos tienen sobre el desarrollo de las escuelas. Ello justifica el porqué las producciones ponen especial hincapié en adicionar otras estrategias para recopilar mayor información, sea por medio del uso de técnicas de análisis adicionales, o a través de la adición de mayor cantidad de fuentes o informantes al proceso de investigación.

3.1 Elementos de divergencia

Respecto a los resultados, el principal factor diferenciador es el enfoque o elemento rector que ha orientado las producciones, mientras cuatro de ellas (TRPO1, TRPO2, TRPO3, TRPO5) se han aproximado a la eficacia escolar de forma directa por medio del análisis de sus factores, las investigaciones restantes, esto es, TRPO4 y TRPO6, han optado por una aproximación indirecta, al hacer mención a enfoques que de forma práctica y aterrizada permiten a las escuelas adoptar progresivamente factores de eficacia escolar, en este caso, las comunidades profesionales de aprendizaje.

En esta misma línea de pensamiento, mientras que las conclusiones de los informes TRPO1, TRPO2, TRPO3, TRPO5 se enfocan en resaltar la importancia de ciertos factores de eficacia escolar, tanto TRPO4 como TRPO6, se centran en sintetizar las características o atributos asociados a las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje. De este último punto TRPO6 va un poco más allá al revisar estrategias específicas que promueven cada una de dichas dimensiones.

Por último, si bien el énfasis en las recomendaciones va de la mano de la profundización en el estudio de la eficacia escolar, cada investigación destaca, en adición, el estudio de un fenómeno particular adicional. Así TRPO1 resalta la importancia de estudiar el papel desempeñado por los organismos oficiales en la gestión de las instituciones educativas; TRPO2, incide en el estudio sostenido de la valoración que brindan los padres de familia a los factores de eficacia escolar; TRPO3 insiste en el estudio de los conocimientos, habilidades y cualidades personales relacionados a factores éticos presentes en los directores; TRPO4, sugiere seguir estudiando organizaciones educativas donde se estén implementando CPA; TRPO5, plantea realizar mayor cantidad de estudios respecto a los logros y desafíos de las escuelas eficaces en América Latina; y TRPO6, plantea profundizar en el estudio de la reflexión colectiva, un elemento crucial para facilitar el desarrollo de CPA en las escuelas.

4. Reflexiones finales

La eficacia escolar nació como una respuesta a la masificación y al grito colectivo de un mancomunado general que solicitaba educación de calidad en aquellos estratos con pocas oportunidades y abundantes desigualdades. Esta corriente ha transitado diferentes etapas que han ido moldeandola y dándole la naturaleza que hoy posee, sea desde una simple incorporación de recursos externos a las escuelas con el afán de mejora, hasta el análisis, selección y fortalecimiento de variables internas de la institución para asegurar el desarrollo, la eficacia escolar ha “levantado en brazos” y hecho latente la importancia de la escuela como agente central del cambio y la mejora educativa.

Ahora bien, lo que primero que resuena, respecto a los estudios sobre eficacia escolar aquí revisados, son los factores que ha ella se asocian, sea con el

objetivo de describirlos, resaltar su importancia, conocer su valoración, explorar aspectos, o describir iniciativas asociadas, estos elementos se convierten en el norte y el marco bajo el cual se rigen las producciones para explorar el impacto que la corriente ha traído al contexto propio. Es interesante ver también que, a través de las páginas, ciertos factores se alzan como aquellos que “deberían y tienen que desarrollarse” en las escuelas, se habla pues del liderazgo del equipo directivo, el trabajo en redes, el sentido de comunidad, y la participación de los agentes educativos, como son los padres de familia.

El camino recorrido por cada producción, claro está, ha virado según los intereses - y por supuesto - objetivos de cada investigador, empero, sea que el acercamiento metodológico varíe entre una revisión de literatura o un estudio de caso, se puede identificar un afán particular por la contextualización, esto es, como la corriente de eficacia escolar puede - y debe - desarrollarse en el entorno de referencia. Sea que se tome en cuenta ciertas variables del colectivo existente dado su importancia, o por la valoración de la misma ante agentes educativos, o la exploración de nuevas variables, cada investigador ha dejado claro que la eficacia escolar no solo debe ser descrita como una intención sino como una iniciativa que debe ser aplicada si de mejora real de la institución educativa se quiere hablar.

Finalmente, no se puede dejar de prestar atención a la corriente, y bien lo dejan claro los informes de tesis aquí revisados. La eficacia escolar es y será una propuesta en expansión para que las escuelas tomen conciencia del papel que juegan en generar aprendizajes significativos, sostener la mejora continua de los docentes, y asegurar la adaptación al cambio de la institución. Es pues menester prestar atención a la fuerza e ímpetu de los investigadores aquí analizados, sus intenciones son claras, y sus deseos de mejora impelen a la búsqueda de cambio, un cambio que viene acompañada de fortalecimiento - y por supuesto - crecimiento sostenido de la autoeficacia de la escuela para actuar en razón de su más grande fin: la mejora de los aprendizajes - y por supuesto - de la sociedad.

5. Referencias bibliográficas

- Carvalho, M. (2010). Eficacia escolar: antecedentes, hallazgos y futuro. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 199-213. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281023476012.pdf>
- Carreras, P. (2013). *Análisis de tres factores de un modelo de eficacia escolar aplicado por una organización privada en zona rural en el Perú*. [Tesis para optar por el grado de Magíster en Educación con mención en gestión de la educación, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/4633>
- Fernandez, M. (2019). *Los principales factores socioemocionales y culturales que condicionan la eficacia escolar en Latinoamérica: Estudio documental*. [Tesis para optar por el grado de Magíster en Educación con mención

en gestión de la educación, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/15188>

Guerra, G. (2019). *Las comunidades profesionales de aprendizaje como estrategia de gestión de las escuelas que aprenden*. [Tesis para optar por el grado de Magíster en Educación con mención en gestión de la educación, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/14538>

Huamán, P. (2018). *Valoración que otorgan los padres de familia de 6to grado de primaria del colegio Fe y Alegría N°1 a los factores de eficacia escolar*. [Tesis para optar por el grado de Magíster en Educación con mención en gestión de la educación, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/14259>

Mendoza, A. (2019). *El rol del director en la mejora y la eficacia de las escuelas de Iberoamérica. Una revisión de la literatura*. [Tesis para optar por el grado de Magíster en Educación con mención en gestión de la educación, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/14261>

Murillo, J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación (REICE)*, 1(2). <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110206.pdf>

Rojas, J. (2021). *Las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje en una institución educativa privada religiosa. Una mirada desde los directivos*. [Tesis para optar por el grado de Magíster en Educación con mención en gestión de la educación, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/22371>

Parte 2

Desarrollo profesional docente

Capítulo 5

Incentivo y capacitación, vis a vis, para la revalorización docente: Una mirada a los aportes realizados desde las tesis de la Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación

Víctor Ahumada Bastidas

Un elemento esencial para la calidad educativa es el docente. Su desempeño y excelencia resultan determinantes para garantizar el logro de los aprendizajes. Por ende, el presente capítulo versa sobre el otorgamiento de incentivos y capacitaciones para atraer, retener y promover su desarrollo profesional a fin de consolidar la tan ansiada revalorización docente. Para ello, se han analizado nueve tesis que, mediante un análisis crítico y reflexivo, nos permitirán tener una visión más holística del problema y las diferentes formas de abordarlo.

1. Referencias teóricas y conceptuales

El ejercicio de la docencia supone un servicio público con una alta responsabilidad social, no solamente en la transmisión y generación del conocimiento sino también en la reproducción y renovación del capital cultural. Para cumplir tal función, al docente se le exige idoneidad profesional, probada solvencia moral y que sea, asimismo, un referente para su entorno social (Ministerio de Educación [MINEDU], 2016).

Sin embargo, en América Latina, la profesión docente tiene una doble percepción. Por un lado, se le reconoce su importancia para el desarrollo social y económico del país; pero, también, existe una marcada desvalorización social de la docencia, en parte por los escasos salarios, las precarias condiciones laborales y por la **ínfima** exigencia en su formación inicial (Díaz y Ñopo, 2016; Elacqua et

al., 2017). Para revertir esta percepción negativa, en el Perú se ha implementado la política de revalorización docente que busca atraer y retener a los mejores profesores, profesionalizando la docencia en función a criterios meritocráticos y, elevando la autoestima de los maestros para ejercer su profesión (MINEDU, 2016). En ese sentido, el otorgamiento de incentivos y capacitaciones constituyen estrategias fundamentales para mejorar el desempeño del docente en el aula.

1.1. Incentivos al Docente

El logro de los aprendizajes de los estudiantes depende de múltiples factores, siendo uno de los más relevantes el desempeño docente (Bobba *et al.*, 2021). Es por ello que, se han ideado diferentes mecanismos y estrategias para asegurar la calidad del maestro; constituyendo la política de incentivos como una de las más utilizadas para atraer y retener a los mejores profesionales de la docencia

Los incentivos son un conjunto de retribuciones, económicas o no económicas, que sirven para motivar a las personas, tanto para iniciar los estudios en formación inicial docente, como para mejorar su formación continua y su desempeño en el aula. Sin embargo, el diseño y las formas de otorgarlos no es una tarea fácil, sino más bien, todo lo contrario, se torna sumamente complejo porque depende del contexto histórico, político, social y económico de cada país (Vegas y Umansky, 2005).

1.1.1. Política de Incentivos al docente en el Perú

La revalorización docente, como política de Estado, se ha implementado de forma progresiva desde el Acuerdo Nacional en el año 2002; luego, con el Proyecto Educativo Nacional al 2021: *“La Educación que queremos para el Perú”* del año 2007 y, finalmente en el año 2012, con la Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial (en adelante, LRM), que busca consolidar una meritocrática Carrera Pública Magisterial, en donde el otorgamiento de incentivos y beneficios son el aliciente necesario para mejorar la calidad del docente.

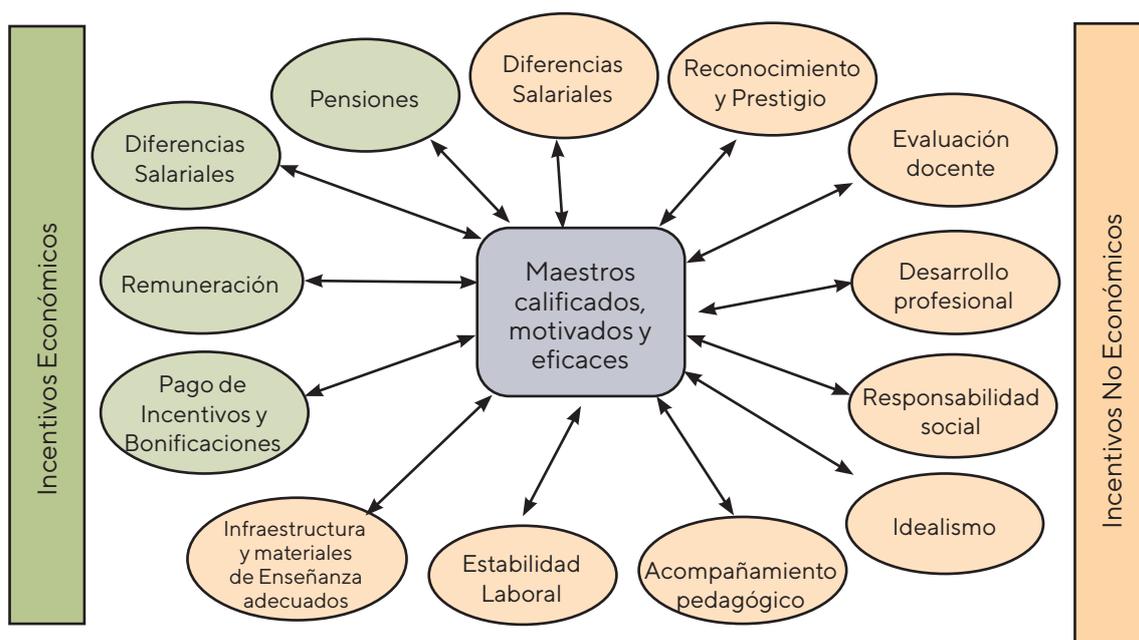
Cabe indicar que, la LRM regula un régimen laboral especial para el docente del sector público; estableciendo sus deberes, derechos y estímulos, y en especial, su progresión profesional a través de ocho escalas magisteriales. Sin embargo, estas disposiciones normativas no son extensivas al docente del sector privado; por ejemplo, el otorgamiento de incentivos en el ámbito público es establecido por ley, en cambio, en el ámbito privado, es una prerrogativa del empleador (director o promotor), quien decide o no otorgar dicho incentivo. Para Díaz y Saavedra (2000) esta situación se agrava en aquellas escuelas más pequeñas, caracterizadas por su alta informalidad y por la temporalidad de los contratos, los cuales tienen una duración de diez meses. Incluso, en algunos casos ni si quiera existe vínculo laboral con la institución educativa y el docente tiene que emitir recibos por honorarios como si fuese un profesional independiente. En ambos supuestos, los docentes no reciben ningún tipo de beneficio social.

1.1.2 Tipo de incentivos y características

Existen una variedad de incentivos para atraer, retener y mejorar el desempeño del docente en el aula; por lo general, se suelen clasificar en económicos y no económicos, tal como se puede apreciar en la siguiente figura:

Figura 1.

Tipos de Incentivos:



Nota. Elaboración propia a partir de Vegas y Umansky (2005)

Para Vegas y Ganimian (2013) las personas realizan sus labores o, incluso, eligen su profesión, muchas veces motivados por la remuneración que reciben o podrían percibir en el futuro. Así tenemos que, para Balarín *et al* (2018) los incentivos económicos (remuneración, bonificaciones, beneficios sociales, vacaciones pagadas, etc.) y los no económicos (estabilidad laboral, capacitaciones, reconocimientos) constituyen un fuerte incentivo para que muchos docentes de escuelas privadas postulen a los concursos públicos para ingresar al magisterio.

1.2. Capacitación al Docente:

La innovación tecnológica en la que vivimos actualmente no tiene precedentes, tanto es así que para Castells (1999, citado en Medrano y Molina, 2010) la humanidad enfrenta un nuevo paradigma tecnoeconómico, en donde las tecnologías juntamente con la globalización tienen un gran poder de penetración; impactando en todos los ámbitos de la vida del ser humano y, sobre todo, generando

grandes cambios económicos, culturales, sociales, políticos, comerciales y productivos. Es por ello que, para poder ofrecer una educación pertinente y de calidad, la escuela debe adaptar su quehacer educativo a dichas circunstancias; erigiéndose, el docente, como el principal protagonista del cambio. Además, es el abanderado de la innovación pedagógica, entendida ésta como un espacio de reflexión respecto a los modos de aprender y enseñar (Aguerrondo, 2000).

En este nuevo escenario, el docente debe tomar conciencia de la necesidad de formarse de manera permanente; esto es, desde sus roles formativos, investigativos y de mejora continua (Aranguren, 2007). Esta exigencia de mejorar el desempeño docente se ha materializado en diferentes reformas, programas, planes y proyectos que se han caracterizado por utilizar diferentes denominaciones: capacitación, actualización, fortalecimiento, perfeccionamiento, formación en servicio, etc. Es por ello que, para Ferreres e Imbernón (1999, citados en las tesis de González, 2013; Ayala y Maraví, 2016) esta diversidad de términos resulta frecuente y va a depender del autor, para qué lo propone o bajo qué circunstancias. Sin embargo, muchas veces se utilizan las mismas acepciones para hacer referencia a diferentes procesos educativos y, por el contrario, se utilizan nomenclaturas diferentes para identificar procesos similares.

En este punto, es importante mencionar que para Huberman (1999) la capacitación, tradicionalmente se ha conceptualizado, como un proceso deliberado, participativo y permanente que coadyuva a mejorar los desempeños y los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje (citado en la tesis de Rodríguez, 2010). Empero, esta variedad de términos se ha ido unificando; por ejemplo, para Cuenca y Stojnic (2008) la formación en servicio opera en función a tres modalidades: capacitación, actualización y especialización, las cuales se desarrollan de forma permanente y a lo largo de toda la vida laboral del docente a fin de perfeccionar sus competencias, conocimientos, habilidades y actitudes. Cabe indicar que, este cambio en el enfoque de la formación del docente se empezó a gestar en el 2001 cuando se da el tránsito del Plan Nacional de Capacitación Docente al Programa Nacional de Formación en Servicio (Sánchez Moreno *et al.*, 2006), como lo veremos más adelante.

1.2.1. Marchas y contramarchas en la capacitación docente en el Perú

El antecedente más remoto en el desarrollo de las capacidades de los docentes lo encontramos en 1956 con la creación del Instituto Nacional de Perfeccionamiento del Magisterial (UNESCO, 2017). Posteriormente, en 1972, durante el Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas se creó el Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación -INIDE (Rodríguez, 2010; González, 2013) y se ideó un plan de reentrenamiento, no solamente para mejorar los aspectos técnico-pedagógicos, sino también para brindar una formación ideopolítica (Sánchez Moreno *et al.*, 2006).

Con el financiamiento de diferentes organismos internacionales como el Banco Mundial, el Banco de Desarrollo Alemán (KfW) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) se implementó el Plan Nacional de Capacitación Docente

(PLANCAD). Diversos autores (Cuenca y Stojnic, 2008; Sánchez Moreno *et al*, 2006; UNESCO, 2017; UNESCO, 2019) mencionan que fue un programa masivo y de cobertura gradual que tuvo por objeto desarrollar capacidades metodológicas en función al nuevo enfoque del docente como facilitador del aprendizaje. En el año de 1995 se inició brindando capacitaciones a docentes de primaria. En 1997 se incorporó a docentes de inicial y, un año después, a maestros de secundaria. En total, se realizaron 183 mil capacitaciones a través de entes ejecutores (universidades y ONG's en su mayoría) previamente seleccionados por el Ministerio de Educación para realizar tales acciones de capacitación. Finalmente, el PLANCAD dejó de operar en el 2001.

A partir del 2002 y hasta el 2006, las capacitaciones se realizaron a través del Programa Nacional de Formación en Servicio (PNFS) en función a cuatro acciones: identificación de necesidades y demandas de formación en servicio; oferta diversificada; monitoreo y asesoría y, finalmente, evaluación de procesos y resultados. El principal cuestionamiento versa en que no fue un plan nacional, sino más bien un conjunto disperso y desarticulado de iniciativas propuestas por diferentes oficinas del Ministerio de Educación (UNESCO, 2019).

Posteriormente, en el 2007 se creó el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP) bajo el lema "*Mejores maestros, mejores alumnos*". De acuerdo con Cuenca (2012) el programa puso especial énfasis en contenidos curriculares de comunicación y matemática; así como también en mejorar las aptitudes, conocimientos y valores de los docentes. Si bien es cierto, hubo una mejora comparativa que sus predecesores, el principal cuestionamiento fue su carácter estrictamente centralizado y burocrático del programa, que se enfocó en los resultados más que en los aprendizajes transversales (Rodríguez, 2010). Esta centralización, por ejemplo, se corrobora en que era el Ministerio de Educación el único que aprobaba sobre qué temas y cómo capacitar al docente (Cuenca, 2012); mientras que, la planificación, ejecución y evaluación correspondía a las instituciones capacitadoras (universidades públicas y privadas, en la capital, y a institutos superiores pedagógicos en zonas rurales o más alejadas).

Para Orihuela *et al* (2009) el PRONAFCAP tuvo una serie de factores limitantes que impidieron el logro de sus fines; tanto en la estructura de su diseño, carente de demostrar fehacientemente que la inversión realizada tuviera efectos reales en la mejora de la práctica docente. Asimismo, también tuvo otros problemas, como por ejemplo en la errática focalización y selección de los beneficiarios; dificultades en el sistema de monitoreo y evaluación; incluso, problemas de coordinación con las instituciones capacitadoras que anteponeía su autonomía universitaria y libertad de cátedra frente a las decisiones de arriba hacia abajo que quería imponer el Ministerio de Educación. Finalmente, en el 2012 se canceló el PRONAFCAP y también se prescindió de la evaluación censal como requisito previo para los procesos de capacitación, especialización y actualización del docente.

1.2.2. Capacitación docente como pilar de la calidad educativa

La tasa de escolaridad en el Perú se ha incrementado significativamente en las últimas décadas; dejando de ser un problema de cobertura sino más bien de calidad, lo cual es claramente evidenciable si revisamos los resultados de los exámenes PISA, en donde el Perú ocupa los últimos lugares en matemática, lectura y ciencias.

En tal sentido, el aumento de la cobertura educativa no servirá de mucho sino viene aparejada con la calidad. Y para que esto se concrete, se necesita de una visión prospectiva, con políticas integrales a largo plazo y, con el soporte económico y financiero para garantizar la inversión necesaria para el cumplimiento de todas las condiciones básicas de calidad. Para Grañeras *et al* (1999) es necesario encaminar la calidad con la equidad a fin de promover la movilidad social de la población más vulnerable; permitiéndoles salir de la pobreza y mejorar sus condiciones de vida. De igual modo, para Díaz y Ñopo (2016), la educación, además de ser de calidad e inclusiva, debe satisfacer todas las necesidades básicas de aprendizaje, sin importar las circunstancias o características de los estudiantes.

Estas propuestas esgrimidas desde el mundo académico se han recogido en la normatividad peruana. Así tenemos, por ejemplo, que el artículo 13 de la Ley N° 28044 establece que, para alcanzar la calidad educativa, existen ocho factores que interactúan entre sí; constituyendo la idoneidad del docente y su buen desempeño laboral, los ejes esenciales para el logro de los aprendizajes y la mejora continua de la educación peruana. Por tanto, podemos afirmar que la calidad educativa debe asumirse como un imperativo de justicia social, en donde el rol del docente resulta fundamental para alcanzar tales fines.

2. Descripción de los estudios realizados

Para el presente estudio se realizó un proceso de búsqueda en el Repositorio de Tesis y Trabajos de Investigación de la PUCP; utilizándose palabras claves como “incentivo docente”, “capacitación docente”, “formación docente” o “desempeño docente”. Posteriormente, se aplicó dos criterios de inclusión-exclusión para la selección de las tesis: Criterio de Temporalidad (del año 2010 al 2022) y Criterio de Especialidad (que sean Tesis de la Maestría de Educación con mención a Gestión de la Educación). Finalmente, se seleccionó y analizó nueve tesis, las cuales brindan aportes significativos sobre el presente objeto de estudio. Asimismo, para sistematizar la información recopilada de cada tesis, se elaboró una Matriz de Información, la cual se adjunta como **ANEXO**, y en donde se describe los objetivos, la metodología, la técnica y otros contenidos relevantes.

De las nueve tesis analizadas, cuatro han utilizado el método de estudio de caso (Rodríguez, 2010; Trujillo, 2016; Chong, 2020; y Vilchez, 2019). Con respecto a la técnica empleada se observa que seis tesis han optado de forma exclusiva por la técnica de la entrevista, ya sea ésta a profundidad o semiestructurada; mientras que Gonzales (2013) y Ayala y Maraví (2016) utilizaron simultáneamente dos técnicas: encuesta y entrevista; solamente Trujillo (2016) optó por la encuesta.

Con respecto a la etapa y nivel educativo en donde se realizó el estudio, se observa que, de las nueve tesis, cinco optaron por circunscribirlo en la Educación Básica Regular: Trujillo (2016) en los tres niveles de inicial, primaria y secundaria. Quiliche (2018) desarrolló su estudio en primaria y secundaria; Félix (2010) y Ayala y Maraví (2016) situaron su estudio en el nivel de primaria; Rodríguez (2010) en el nivel secundario. En la etapa superior, observamos que Gonzales (2013) y Chong (2020) se enfocaron en la educación superior universitaria; mientras Oshiro (2014) en la educación superior tecnológica y Vilches (2019) realizó su estudio en un instituto de idiomas de Lima Metropolitana.

Es importante mencionar que la Tesis de Chong (2020) figura con acceso restringido en el Repositorio PUCP; sin embargo, este inconveniente se pudo solucionar, remitiéndole un correo electrónico a la autora, quien gentilmente accedió a nuestro pedido de acceder a su trabajo de investigación.

3. Interpretación de los resultados y conclusiones

La presente investigación se desarrolló desde el enfoque cualitativo y, para integrar y generalizar los hallazgos, se optó por el método de revisión de literatura. Asimismo, se empleó la técnica de análisis documental y, como instrumento, se elaboró dos matrices de información (de identificación de fuentes y de análisis documental) que nos permitió sistematizar los contenidos más relevantes en función a cada categoría de estudio.

A continuación, se detallan los resultados más importantes respecto a la primera categoría de estudio, referida al incentivo docente:

Tabla 1.

Resultados más relevantes en los estudios de Incentivo Docente

Autor	Resultados más relevantes
Félix (2010)	Las políticas de estímulo se apoyan en diversos documentos internos publicados por la institución, los cuales año a año se actualizan (p. 58)
	Existe un calendario cívico con recompensas por fechas y situaciones específicas: en el mes de marzo existe un incremento salarial en función al desempeño laboral del año anterior. En fechas festivas (día de la madre, día del padre, día del maestro y Navidad) se entregan obsequios que constituyen un reconocimiento de la entidad a la labor realizada por los docentes (p. 61).
	Estímulos Monetarios: Incrementos de sueldo; premios económicos al mejor docente a fin de año; bonificaciones económicas al mejor docente en el día del maestro y gratificaciones a todo el personal (julio y diciembre). Estímulos No Monetarios: Capacitaciones ofrecidas a los docentes por el Centro Educativo Trilce; diversos reconocimientos (al mejor docente, a los mejores docentes del año); premios tangibles (por el día del maestro, Navidad); Viajes al interior del país al mejor docente del año (p. 62).



Autor	Resultados más relevantes
	<p>Las políticas de estímulo sirven para “cuidar” al personal de manera integral; es decir, crear las condiciones más favorables para que la maestra se sienta bien donde trabaja y pueda enseñar “con más ahínco” a sus alumnos (p. 63).</p> <p>Las docentes reconocen la importancia de los estímulos, ubicándolos no solo en un nivel puramente material, sino también en una dimensión emocional (p. 64).</p>
Trujillo (2016)	<p>La institución educativa promueve nueve tipos de incentivos: Desarrollo profesional (indicador desarrollo profesional y capacitaciones en servicio); Responsabilidad ante el Cliente (Indicador: prestigio en la comunidad, relaciones con padres, bajo nivel de ausentismo, poca deserción, disciplina, respeto entre estudiantes); Materiales didácticos Adecuados (Indicador: pizarras en buen estado, libros para el profesor, materiales educativos); Participación docente en decisiones (Indicador: periodos libres, tiempo libre para preparar clases); Idealismo (Indicador: relaciones con compañeros, compañeros compatibles); Reconocimiento y prestigio (Indicador: reconocimiento administrativo) e Infraestructura (Indicador: iluminación, ventilación, mobiliario, número de aulas, biblioteca, sala de profesores, cafetería) (p. 60)</p> <p>La encuesta arrojó como resultado que los docentes consideran que los incentivos más promovidos son: los de desarrollo profesional; responsabilidad ante el cliente; reconocimiento y prestigio; participación docente en decisiones; idealismo y los materiales didácticos adecuados (p. 61)</p> <p>El mayor porcentaje de docentes que necesitan contar con material en forma específica, tales como libros, es en el nivel de secundaria (p. 64). Constituyendo los docentes varones, los mayores y los que tienen más años de servicio consideran importante contar con material (libros) (p. 65).</p> <p>La encuesta arrojó como resultado que los docentes consideran que los incentivos menos promovidos son: Infraestructura en el aspecto de la biblioteca, la sala de profesores y la cafetería (p. 65).</p>

Nota. Elaboración propia.

Entre las principales conclusiones del estudio de Félix (2010) se puede mencionar que los incentivos económicos contribuyen a mejorar el desempeño del docente; en tanto que, los incentivos no económicos buscan satisfacer la necesidad que tiene el docente de recibir un reconocimiento público por parte de los directores sobre la labor realizada. Por otro lado, Trujillo (2016) concluye que la percepción que se tiene de los incentivos no económicos varía en función a la edad, el género, a los años de servicio del docente y al nivel en el que enseña. En ese sentido, los docentes más jóvenes manifiestan una valorización más positiva y esperanzadora. Asimismo, las docentes mujeres suelen ser más exigentes en cuanto a la necesidad de contar con más y mejores elementos para trabajar, especialmente en el rubro de materiales educativos.

Trujillo (2016) también concluye que el incentivo menos promovido por la institución educativa es el de la infraestructura. Esta conclusión es sumamente relevante y nos permite inferir que es una problemática que también se vive la educación pública. Así tenemos que, de un total de 59,925 colegios públicos a nivel nacional, el 52% (31,122) no cuentan con saneamiento físico legal; es decir, presentan una infraestructura precaria, con alto riesgo de desplome que pone en peligro la vida y la integridad de toda la comunidad educativa. De acuerdo con el Plan Nacional de Infraestructura Educativa el costo de atender la brecha educativa, en el 2015, era de S/.100,499 millones de soles (MINEDU, 2017).

Finalmente, en este extremo, cabe mencionar que ambas tesis coinciden en la importancia de implementar una política interna para el otorgamiento de diferentes tipos de estímulos que permitan atraer y retener a los mejores docentes, manteniendo su motivación y elevando su nivel de compromiso con la institución educativa.

Para la segunda categoría de análisis son siete tesis que enmarcan su estudio en la capacitación docente; dada la cantidad, solo recogeremos las conclusiones más relevantes de las tesis analizadas:

Tabla 2.

Conclusiones más relevantes en los estudios de Capacitación Docente

Autor	Conclusiones más relevantes
Rodríguez 2010	El PRONAFCAP careció de matrices e instrumentos internos que dirijan la coordinación en sus equipos, toda vez que el trabajo se adaptó a los lineamientos del documento denominado Términos de Referencia (TDR), el cual tuvo una inclinación hacia los resultados y no hacia los procesos de aprendizaje de los asistentes.
	Existieron problemas para una coordinación oportuna y eficaz entre el Ministerio de Educación y el CISE que creó conflictos entre los actores.
	No se ha podido diseñar e implementar una evaluación de los resultados obtenidos por los reales beneficiarios que son los alumnos de Educación Básica Regular. Además, no existe una cultura de rendición de cuentas por parte del Estado, que determine la efectividad del programa en las aulas de EBR.
González 2013	Los incentivos que llevan a los docentes a involucrarse en la Formación Continua están relacionados, para la mayoría de ellos, con el incremento de sus ingresos salariales y con los puntajes que le otorguen en la carrera docente. Además, se menciona la satisfacción personal del logro obtenido.
	Los docentes prefieren llevar sus estudios de Formación Continua en una institución privada antes que las brindadas por el Estado.
	Los docentes prefieren llevar sus estudios de Formación Continua en la modalidad presencial antes que en la semipresencial o virtual; toda vez que la presencial les permite estar en contacto con los capacitadores y profundizar en los temas abordados.



Ayala y Maraví 2016	Existen diferentes necesidades de formación expresadas por los docentes: necesidades pedagógicas (procesos de enseñanza y aprendizaje, competencias profesionales, problemas de los estudiantes, la institución y su entorno); necesidades de gestión educativa (conocer el Proyecto Educativo Institucional (PEI), conocimiento de las políticas educativas, así como también de la planificación y organización del trabajo docente) y necesidades humanas (referidas al desarrollo personal, afectivo y social del docente).
	Los docentes entrevistados manifestaron la importancia de ser escuchados para incurrir en sus necesidades de formación con la finalidad de que la institución educativa pueda generar espacios para atender estas necesidades.
Quiliche 2018	El desarrollo profesional docente trabajado desde escuelas privadas es poco común; sin embargo, los resultados son altamente satisfactorios.
	El colegio incentiva el vínculo entre docente y estudiante a través del desarrollo de orientación al cliente; sin embargo, los docentes manifiestan que no es necesario porque eso proviene de su misma vocación como docente.
	Existen dos factores que juegan un rol preponderante en el desarrollo profesional de los docentes: el liderazgo de la directora y el coaching entre pares; generando una alta motivación para el desarrollo de nuevas competencias.
Oshiro 2018	Los docentes manifestaron que les genera estrés y tensión las visitas en aula que realiza la institución a través del área académica; sin embargo, valoran la retroalimentación que reciben, debido a que les permite reflexionar y mejorar su práctica docente y les genera un sentimiento de aceptación. De este modo, el proceso de retroalimentación cumple un papel fundamental, ya que es en esta etapa en la que los docentes se dan cuenta de que las visitas en aula no tienen un carácter punitivo ni fiscalizador, sino formativo.
Vílchez 2019	La definición de formación continua consiste en un proceso que se da a lo largo de la vida, busca desarrollar y potenciar conocimientos, habilidades, actitudes, valores que permitan al docente alcanzar un buen desempeño en el aula.
	Existe cierta incomodidad por parte de los docentes respecto a la programación de formación continua fuera de la jornada laboral. Ellos desean que sea dentro de sus horas laborales.
	Las opciones de formación continua revelan que el contenido teórico debe ser acompañado por la práctica. Los talleres, a diferencia de los seminarios, permiten al docente tener un rol activo.
	El principal factor para participar en un programa de formación continua es el contenido, el cual debe responder a sus necesidades personales y profesionales.

Chong 2020	Existe una sustancial demanda porque el Programa se oriente hacia el conocimiento pedagógico, la cobertura de todos los roles del perfil del docente universitario y los espacios para el aprendizaje colaborativo entre colegas noveles y con experiencia.
	Los programas de formación del docente novel deben considerar como propósitos el aseguramiento de una adecuada transición del profesor hacia la carrera docente y a la puesta en práctica en el aula.
	El Programa de Capacitación para la Docencia debe tener un carácter obligatorio y tener una mayor duración para asegurar la vinculación del docente con su institución.
	Para potencializar la formación del docente novel se debe asumir el criterio de la vinculación con el desarrollo profesional y personal del profesorado, así como el ciclo de la mejora continua.

Nota. Elaboración propia.

Un hecho que resulta medular es la poca inclinación que tienen los docentes en llevar capacitaciones ofrecidas por el Estado. Así tenemos que, en los hallazgos encontrados en la tesis de González (2013) el 75% de los docentes manifestaron que preferían realizar un curso de formación continua en una institución privada; puesto que, las capacitaciones que brinda el Estado no satisfacen los requerimientos de los docentes. Este cuestionamiento se debe a una variedad de causas: la desorganización del programa; los capacitadores no son especialistas de la materia, no se cuenta con la logística necesaria (materiales y recursos tecnológicos), la temática es repetitiva. Estos hallazgos se condicen con lo expuesto en la tesis de Rodríguez (2010) respecto a las deficiencias encontradas en el PRONAFCAP.

Un hallazgo importante en las tesis analizadas es el referente al malestar ocasionado en la plana docente respecto a la programación de las capacitaciones, ¿en qué momento realizarlas? ¿Durante la jornada laboral o un fin de semana o durante las vacaciones de enero y febrero? Son preguntas que se hubiesen podido formular, lo cierto es que, la programación de las capacitaciones debe realizarse tomando en consideración dos factores: la disponibilidad de los docentes y los limitados recursos de la escuela, y en función a ellos, programar un horario que permita una mayor participación de la plana docente.

Otro aspecto trascendental y que resulta coincidente en todas las tesis analizadas es el concerniente al diseño de las capacitaciones, si bien es cierto, estas se deben planificarse en función al contexto donde se encuentra ubicada la escuela; pero sobre todo, deben responder a las necesidades de los docentes en tres ámbitos esenciales: pedagógico, personal e institucional a fin de que los docentes tengan las competencias necesarias para desempeñarse de forma eficiente en todos los ámbitos de la escuela (aula, relaciones con los estudiantes, padres de familia, otros docentes, entorno, etc.). En ese sentido, cabe preguntar:



¿las capacitaciones tienen una secuencialidad que permita consolidar los aprendizajes? ¿Las instituciones educativas privadas realizan una evaluación de los resultados? ¿El docente tiene acceso a tales resultados? Son cuestionamientos relevantes para el desarrollo profesional docente, el cual, de acuerdo con Marcelo y Vaillant (2009, citados en la tesis de Oshiro, 2018) forma parte, además, del desarrollo institucional de la escuela; por ende, es su responsabilidad hacerlo visible, promoverlo y reconocerlo a fin de garantizar la mejora continua del servicio educativo.

4. Reflexiones Finales

Las nueve tesis analizadas nos invitan a reflexionar y a repensar en diferentes escenarios y nuevas soluciones para mejorar el desempeño del docente; dado que, pese al tiempo transcurrido (la primera tesis se elaboró en el 2010 y la última en el 2020) se ha avanzado poco o nada para mejorar la calidad del magisterio peruano.

Asimismo, se advierte que, desde su ámbito de estudio, ya sea de educación básica o superior, las nueve tesis han realizado una importante contribución al mundo académico; toda vez que, al tratarse mayoritariamente de un estudio de caso, recogen experiencias y hechos poco conocidos del sector privado, que pueden generalizarse a todo el sistema educativo peruano. Sin embargo, cabe precisar que, en las tesis analizadas no se ha precisado el nivel socio económico de las escuelas objeto de investigación. Creemos que dicha información es sumamente relevante; puesto que, a menor recursos económicos, la inversión en capacitación a sus docentes será más exigua.

Lo anterior cobra gran relevancia; dado que, la política de otorgamiento de incentivos y capacitación docente, en el sector público, es plenamente identificable y cuantificable porque está regulada en la ley y es ejecutada por el Ministerio de Educación, con especial énfasis en la Política de Revalorización Docente, la cual, como se ha mencionado anteriormente solo está dirigida para docentes de la educación básica; dejando de lado, no solamente a los docentes de escuelas privadas, sino también a los docentes de universidades, de institutos y de escuelas de educación superior, tanto públicas como privadas. La importancia de desarrollar y promover la dación de incentivos y capacitaciones a favor del docente responde a la necesidad de mejorar la calidad del servicio educativo. En ese sentido, cabe preguntarse: ¿Se puede hacer extensiva esta política de revalorización docente a otras etapas y niveles del sistema educativo peruano? ¿El Ministerio de Educación tiene la capacidad de organizar, ejecutar o monitorear las capacitaciones realizadas desde el sector privado?

Finalmente, cabe indicar que en los últimos años el Perú ha implementado una política de aseguramiento de la calidad educativa -como es el caso del licenciamiento para universidades, escuelas e institutos-, pero de nada serviría si es que no se hace incidencia en un factor preponderante para la calidad educativa: el docente. Por ello, resulta crucial mejorar su desempeño; ofreciéndoles diferentes

incentivos y capacitaciones que contribuyan a su bienestar y progresión social y profesional. Pero este esfuerzo no debe aislarse solamente para los docentes del sector público, sino que, debe ser integral y transversal en todo el sistema educativo peruano; toda vez que, la Revalorización Docente como Política de Estado debe implementarse y ejecutarse en función a satisfacer las necesidades de la población; procurando que la educación sea un derecho social accesible con equidad y calidad para todos los peruanos a fin de garantizar el desarrollo humano y sostenible de toda la sociedad.

Referencias Bibliográficas

- Aguerrondo, I. (2000). Argentina: Formación de docentes para la innovación pedagógica. En C., Braslavsky; I., Dussel y P., Scaliter. (eds.). *Los formadores de jóvenes en América Latina: Desafíos, experiencias y propuestas*. (pp. 27-35). <http://www.ub.edu/obipd/los-formadores-de-jovenes-en-america-latina-desafios-experiencias-y-propuestas/>
- Aranguren, G. (2007). La investigación-acción sistematizadora como estrategia de intervención y formación del docente en su rol de investigador. *Revista Pedagogía*, 28(82), 173-195. www.scielo.org.ve/pdf/p/v28n82/art02.pdf
- Ayala, K., y Maraví, A. (2016). *Percepción de los Docentes del nivel Primaria de una Organización Educativa Privada de Lima sobre sus necesidades de Formación para un Buen Desempeño*. [Tesis de Magister, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/7446>
- Balarín, M., Kitmang, J., Ñopo, H. y Rodríguez, M. F. (2018). *Mercado privado, consecuencias públicas. Los servicios educativos de provisión privada en el Perú*. Grupo de Análisis para el Desarrollo [GRADE]. Documentos de Investigación (89). <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/GRADEdi89.pdf>
- Bobba, M., Ederer, T., Leon-Ciliotta, G., Neilson, C., & Nieddu, M. G. (2021). Teacher compensation and structural inequality: Evidence from centralized teacher school choice in Peru. *NBER Working Papers*. <https://doi.org/10.3386/W29068>
- Chong, C. (2020). *Percepciones de docentes sobre el Programa de capacitación para la docencia 2018, ejecutado por una Universidad privada de Lima*. [Tesis de Magister, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/16995>



- Cuenca, R., y Stojnic. L. (2008). La cuestión docente Perú: Carrera Pública Magisterial y el discurso del desarrollo profesional. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas [FLAPE]. *Colección libros FLAPE* 27. [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/1C851C842F69A62205257AF7005F74A4/\\$FILE/Peru_Docente.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/1C851C842F69A62205257AF7005F74A4/$FILE/Peru_Docente.pdf)
- Cuenca, R. (2012). ¿Mejores maestros? Balance de políticas docentes 2010-2011. <http://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/759>
- Díaz, H., y Saavedra, J. (2000). *La carrera del maestro en el Perú: factores institucionales, incentivos económicos y desempeño*. Grupo de Análisis para el Desarrollo [GRADE]. Documento de trabajo (32). <https://www.grade.org.pe/publicaciones/192-la-carrera-del-maestro-en-el-peru-factores-institucionales-incentivos-economicos-y-desempeno/>
- Díaz, J., y Ñopo, H. (2016). *La carrera docente en el Perú*. Grupo de Análisis para el Desarrollo [GRADE]. <http://www.grade.org.pe/publicaciones/investigacion-para-el-desarrollo-en-el-peru-once-balances/>
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., y Alfonso, M. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano de Desarrollo [BID]. <http://dx.doi.org/10.18235/0001172>
- Félix, K. (2010). *Percepción de las maestras en relación con las Políticas de estímulo del centro educativo particular TRILCE*. [Tesis de Magister, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/1105>
- Grañeras, M.; Murillo, J. & Cerdán, J. (1999). Políticas de calidad y equidad en el sistema educativo español. *Revista de educación* (319), 91-113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19268>
- Huberman, S. (1999). *Cómo se forman los capacitadores. Arte y saberes de la profesión*. PAIDOS.
- Medrano, H., y Molina, S. (2010). *Desempeño profesional de docentes del Siglo XXI*. Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación [IIIEPE]. http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/DOCENTES/RLE2592_Medrano.pdf
- Ministerio de Educación (2016). *El impulso de una carrera: política de revalorización docente en el Perú*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/5456>

- Ministerio de Educación (2017, 06 de marzo). *Resolución Ministerial N° 153-2017-MINEDU, por el cual se aprueba el "Plan Nacional de Infraestructura Educativa al 2025" - PNIE del Ministerio de Educación*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5952>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Programas de formación docente en servicio en el Perú: Experiencias y aprendizajes durante el periodo 2011 - 2015*. Serie: Aportes para la reflexión y construcción de políticas docentes. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/5710>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *La Formación Docente en Servicio en el Perú: Proceso de diseño de políticas y generación de evidencias*. Serie: Aportes para la reflexión y construcción de políticas docentes. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6808>
- Orihuela, J., Díaz, J., y Del Mastro, C. (2009). *Presupuesto público evaluado: Programa Nacional de Capacitación y Formación Permanente*. Ministerio de Educación. Informe de Consultoría. https://www.mef.gob.pe/contenidos/presu_publico/ppr/eval_indep/2008_informe_final_PRONAFCAP.pdf
- Oshiro, M. (2018). *El docente novel y sus percepciones sobre el proceso de inserción laboral en la educación superior*. [Tesis de Magister, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/12360>
- Quiliche, S. (2018). *Experiencias de docentes sobre el Programa de Desarrollo Profesional en una sede de una red de colegios privados de Educación Básica Regular*. [Tesis de Magister, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/12343>
- Rodríguez, C. (2010). *El programa de formación docente PRONAFCAP 2008 (CISE-PUCP): Una mirada a los procesos de planificación y evaluación*. [Tesis de Magister, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/1227>
- Sánchez Moreno, G., Alvarado, A., Álvarez, T., Mañuico, I., y Moloche, M. (2006). *De la capacitación hacia la formación en servicio de los docentes: aportes a la política (1995-2005)*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/474>
- Trujillo, H. (2016). *Incentivos no económicos promovidos en una Institución educativa privada de Lima para motivar el desempeño docente* [Tesis de

Magister, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio//handle/20.500.12404/7808>

- Vegas, E., y Umansky, I. (2005). *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos: ¿Qué lecciones nos entregan las reformas educativas de América Latina?* Banco Mundial. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/640681468045232759/pdf/332660S.pdf>
- Vegas, E., y Ganimian, A. (2013). *Teoría y evidencia sobre las políticas docentes en países desarrollados y en desarrollo*. Banco Interamericano de Desarrollo [BID]. Documento de Trabajo # IDB-WP-438. <https://publications.iadb.org/es/teoria-y-evidencia-sobre-las-politicas-docentes-en-paises-desarrollados-y-en-desarrollo>
- Vílchez, M. (2019). *Percepciones de los docentes de francés sobre el programa de formación continua de un instituto de segundo idioma de Lima Metropolitana*. [Tesis de Magister, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio//handle/20.500.12404/15363>

Capítulo 6

Trayectoria profesional y satisfacción laboral en docentes, a través del análisis de las tesis de Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación

Claudia María Chong Rivera

El presente capítulo tiene por objetivo analizar los hallazgos obtenidos en las investigaciones relacionadas con la *trayectoria profesional docente* y la *satisfacción laboral docente*, llevadas a cabo en la maestría de *Educación con mención en Gestión de la Educación*. Para ello, mediante un análisis crítico y reflexivo de las diferentes formas de abordarlo, se describen ambos conceptos y sus referentes teóricos vinculados a los temas de identidad docente, autoestima y autoconcepto, dilemas y motivación. Posteriormente, se presentan los estudios revisados a partir de la identificación de coincidencias entre ambas temáticas, así como la agrupación por diferentes niveles educativos: educación inicial, educación secundaria y educación superior y organizaciones no educativas. Finalmente, se proponen algunas reflexiones finales y alcances para futuros estudios. Para la elaboración de este capítulo se han revisado las tesis de maestría realizadas entre los años 2012 y 2021.

1. Referencias teóricas y conceptuales

Trayectoria profesional docente

Para comprender el concepto de *trayectoria profesional*, la literatura revisada por las investigaciones de maestría presenta los constructos del autoconcepto, la autoestima e identidad.

En referencia al *autoconcepto*, las investigaciones describen lo dicho por Zabalza (2001) como la imagen que uno tiene de sí mismo a partir de las percepciones que otros les transmiten sobre él mismo y las experiencias personales. Así, se identifican sus cuatro dimensiones: la visión de sí mismo como persona, la visión de sí mismo como profesional, la percepción del propio trabajo y la percepción de las imágenes de los otros. El autoconcepto, entonces, es la dimensión cognitiva de la trayectoria profesional. La *autoestima*, como dimensión emocional, es descrita como la valoración de satisfacción o frustración que tiene una persona por lo que conoce o piensa de sí mismo. De esta manera, la estrategia que el/la docente tenga para afrontar una situación o reto está condicionada por su autoconcepto y autoestima, los cuales se retroalimentan de manera constante.

En la línea de lo revisado en Cacho (2004), el/la docente, a lo largo de su vida, pasa por diferentes contextos de socialización, tales como la familia, escuela o comunidad, que le permiten incorporar conocimientos y concepciones traducidos en símbolos y valores compartidos culturalmente. La identidad es definida como el sentido de pertenencia construido socialmente a partir de la interiorización de colectividades y la cultura, los matices de esta interiorización dependen de contextos específicos de la organización en la que se encuentre el/la docente, y que puede ser una institución educativa, una empresa pública o privada sin fines educativos.

Desde lo planteado por Cacho (2004), la *identidad docente* cuenta con tres procesos para su constitución: a) la construcción histórica de su profesión, b) la formación inicial y continua y c) las actividades docentes cotidianas. Por su parte, Bolívar (2016) agrega cuatro niveles: i) marco general compartido por todos los profesionales, ii) el conocimiento de saberes necesarios para la docencia, iii) el conocimiento específico de acuerdo a la etapa o nivel educativo y iv) la construcción propia del saber.

Las conceptualizaciones descritas están involucradas en el desarrollo de la *trayectoria profesional*. A partir de los estudios de Jiménez (2009), Sime (2008), Sotos, López y Sánchez (2016), esta es conceptualizada como sistemas de gran complejidad en los que se revelan el camino vivido por el/la profesional, lo que involucra las diferentes actividades, puestos, vivencias, relaciones y el afrontamiento de los dilemas propios de la carrera. Al hablar de la visión de la trayectoria profesional, se hace referencia a la prospectiva que el docente realiza de su propia planificación de carrera y la autocomprensión.

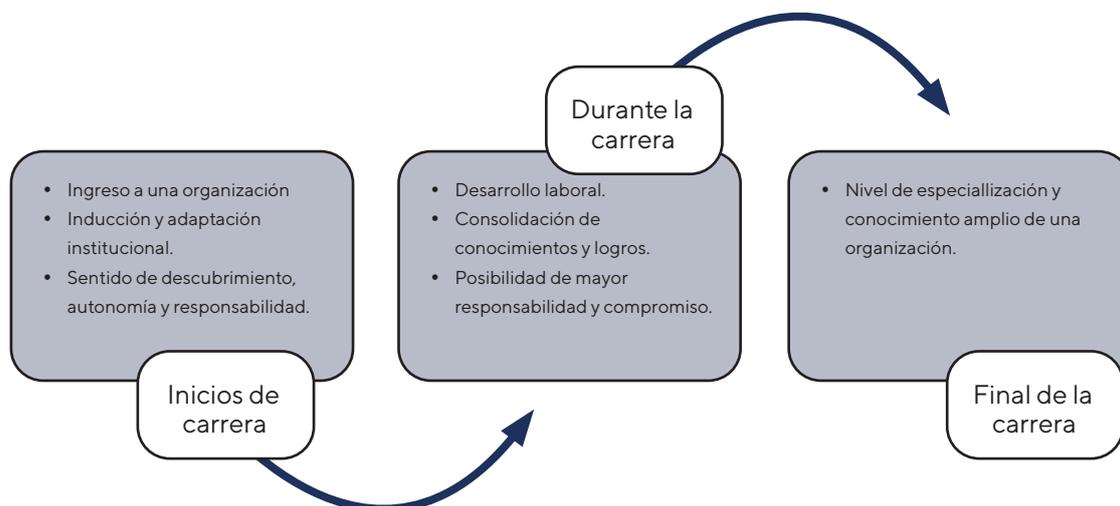
Dentro de este proceso introspectivo, y en la línea de la teoría de la imprevisibilidad desarrollada por Grossetti (2006, como se citó en Muñiz, 2011), se resalta el concepto de *dilemas*, los que aluden a ciertos acontecimientos críticos que colocan al docente en la encrucijada de que, ante imprevistos o unas determinadas opciones, tenga que tomar decisiones y elegir. De esta manera, Sime (2008) establece cinco tipos de dilemas: vocacionales (afirmación o no de la carrera durante su formación), de campo (cuando se traslada a otras instituciones no educativas), de especialización (decisiones sobre la formación continua),

geográficos (optar por cambiar de ciudad o país para laborar) e institucionales (selección de cambios o no en la organización laboral). En la investigación de Padilla (2019) existe un particular interés por los dilemas, ya que hay un cambio de campo y necesidades de aprendizaje particulares, para docentes que laboran en entidades no educativas.

Ahora bien, diversos autores (Vargas, 2000; Huberman, 2000; Day et al. 2006; Sime, 2007) coinciden en indicar que se puede hablar de fases de la trayectoria profesional y se reconocen tres: inicios de la carrera, durante la carrera y final de la carrera profesional. Describiendo cada una, los inicios de la carrera hacen referencia al ingreso a una organización y el proceso de inducción y adaptación a la cultura organizacional y al equipo de trabajo; son características de esta instancia el descubrimiento, la autonomía y responsabilidad del docente, que ocurre hasta en 10 años. Durante la carrera profesional, se desarrolla la ejecución del trabajo y se van consolidando conocimientos, objetivos y logros. A lo largo de la carrera puede presentarse la oportunidad para asumir cargos de mayor responsabilidad y compromiso. La etapa final de la carrera se distingue por el nivel de especialización y conocimiento amplio de la organización. En esta se señala una duración de alrededor de 60 años. Las fases descritas se presentan en la figura 1:

Figura 1.

Fases de la trayectoria profesional



Las organizaciones como ámbitos para el despliegue de la trayectoria profesional docente

De acuerdo a las investigaciones revisadas (Padilla, 2019), en una organización no educativa el objetivo prioritario no es la educación; sin embargo, la mayoría de estas cuentan con áreas de capacitación del personal o con, incluso, escuelas internas. De esta manera, se habla de trayectoria profesional ante los cambios de funciones, nuevas responsabilidades o puestos que se asumen. Cabe indicar que, debido a que en las organizaciones no educativas se suele carecer de colegas y el trabajo es más multidisciplinar, el/la docente debe construir su propia imagen, pues no cuenta con referentes anteriores en dicha institución.

De acuerdo a las investigaciones (Espinoza, 2020), en el ámbito universitario, las mujeres que laboran como docentes suelen estar menos inclinadas por disciplinas STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics* por sus siglas en inglés) y experimentan algunas dificultades para consolidar su trayectoria profesional. En relación a eso, el primer concepto es el de “conductas de fuga”, que hace referencia al abandono de una carrera, lo cual evidencia problemas y la importancia que se le debe dar a conocer los intereses tanto en hombres como en mujeres. El segundo concepto es el de “techo de cristal”, que busca poner en conocimiento que las mujeres no logran alcanzar los cargos más altos surgiendo una barrera invisible. Aquí se destacan la segregación vertical y horizontal. La primera consiste en la menor presencia de mujeres en cargos directivos; la segunda, en la poca participación en sectores económicos o departamentos académicos dentro de una institución educativa (Forética, 2011, como se citó en Camarena y Saavedra, 2018). De esta manera, la segregación vertical y horizontal como manera de organización de las universidades, terminan avalando el sesgo negativo hacia las mujeres.

Satisfacción laboral docente

Conforme a las investigaciones (Ventura, 2012; Fox, 2018; Escudero, 2021), es una interrogante el conocer la *satisfacción* o insatisfacción de los docentes en el rol que asumen, ya sea iniciando su carrera profesional en la pre-docencia o siendo directores de instituciones educativas.

La satisfacción se encuentra íntimamente relacionada con la motivación, ya que si no se cuenta con la energía para realizar una acción se da la insatisfacción. Entonces, la motivación sería anterior a la satisfacción. De esta manera, se observa una tensión traducida en impulsos del individuo para buscar metas que sí sean alcanzables. La persistencia en el tiempo de la motivación, se traduce en satisfacción. Por eso, es relevante considerar que una persona que realiza tareas o actividades motivada y con una manifiesta satisfacción, se traduce en un alineamiento entre sus necesidades, creencias y expectativas (Ventura, 2012).

Ahora bien, según Escudero (2021), la *satisfacción laboral* es un sentimiento y actitud positiva cuando se ejecuta un trabajo que va acorde con sus intereses, motivación y desempeño. La literatura plantea dos posturas para conceptualizarla. Por un lado, el autor indica que se la define como un estado emocional que conduce al individuo a buscar su bienestar, de manera que su trabajo es congruente con sus valores y necesidades (considerando el análisis de las investigaciones de Rambo, 1982, como se citó en Galaz y Contreras, 2003; Locke, 1976; Crites, 1969; Mueller y McCloskey, 1990; Muchinsky, 1996; Newstron y Davis, 1993, como se citó en Cavalcante, 2004); y por otro lado, precisa que se la describa como un conjunto de actitudes en referencia al trabajo (a partir de los estudios de Beer, 1964; Saancik y Pfeffer, 1977; Herpas, 1983; Peiró, 1986; Griffin y Bateman, 1986; Arnold, Robertson y Cooper, 1998; Bravo, Peiró y Rodríguez, 1996, como se citó en Cavalcante, 2004).

Fox (2018) postula que la satisfacción laboral está constituida por tres componentes: cognitivo, afectivo y comportamental. Al experimentar satisfacción laboral, las personas llegan a la conclusión de que la experiencia vivida es agradable y se alinea con sus preferencias, muestran una actitud positiva y reportan altos niveles de eficiencia en el trabajo (García, 2010).

A continuación, a partir de los autores revisados en las tesis (Escudero, 2021; Fox, 2018; Ventura, 2021), se presentan seis (6) *teorías sobre la satisfacción laboral* desarrolladas en las investigaciones consultadas. Estas se organizan en teorías de contenido (que buscan describir los aspectos y factores que impulsan a las personas a trabajar, que le dan energía) y teorías de proceso (que buscan describir cómo se potencia, dirige y termina una conducta, que le brinda dirección).

Entre las teorías de contenido, se encuentra en primer lugar la *Teoría Bifactorial o Teoría de Motivación/Higiene de Herzberg (1959)* en la que el autor destaca dos tipos de factores que inciden en las causas de la satisfacción o la insatisfacción laboral. El primer tipo corresponde a los “factores de contenido” o “factores motivacionales”, que hacen referencia al contenido del trabajo, tales como la posibilidad de reconocimiento, desarrollo, espacio para la creatividad o la asunción de responsabilidades. Todos estos factores son extrínsecos al trabajo. El otro tipo se refiere a los “factores de contexto” o “factores de higiene”, relacionados con el contexto de trabajo, como por ejemplo la política de la empresa y de la dirección, las relaciones interpersonales, el salario y condiciones laborales. Estos son intrínsecos al trabajo. Asimismo, se entiende que los factores que producen satisfacción laboral serían los de contenido o extrínsecos.

Una segunda teoría es la de *Teoría de los eventos situacionales de Quarstein, McAfee y Glassman (1992)*, la cual describe que la satisfacción considera las características y los eventos situacionales para determinar su existencia o no. Al respecto, las características situacionales son aspectos que uno evalúa al postular a un puesto de trabajo; por ejemplo, la política de la organización, el sueldo, oportunidades de promoción, condiciones de trabajo, entre otros. Los eventos situacionales, por su parte, son las situaciones que ocurren durante el desenvolvimiento en el puesto de trabajo y suelen ser inesperadas.

Sobre las teorías de proceso, la primera es la de *las características de la función de Hackman y Oldham (1980)*, la cual refiere a que cuanto mayor detalle se tenga sobre la variedad de habilidades requeridas para un puesto, el incremento en la autonomía del individuo y la importancia que se le atribuye a las tareas a su cargo, mayor preparado estará el trabajador para responder ante problemas. Una segunda es la *Teoría del ajuste en el trabajo de Dawis y Lofquist (1984)* en la que se prioriza la correspondencia entre las habilidades del individuo y las demandas del perfil de puesto. Esto se ve reflejado en el sistema de recompensas del centro de trabajo y las necesidades personales del trabajador.

En tercer lugar, la *Teoría de la discrepancia de Locke (1984)*, a través de la cual se plantea que la satisfacción se alcanza al existir correspondencia entre los valores y necesidades del individuo y los valores que una función puede permitirle alcanzar durante su desempeño en esta. Así, una persona valora la discrepancia entre la cantidad de responsabilidad que siente que tiene en el trabajo y la que anhela tener; y el grado de importancia que le otorga a dicha responsabilidad. En cuarto lugar, la *Teoría de Satisfacción de facetas de Lawler (1973)*. El autor indica que las recompensas obtenidas y la percepción de su equidad al recibirlas median la relación entre satisfacción y rendimiento. De tal manera que el individuo se compara intra e interpersonalmente, ya que evalúa lo que debería recibir y lo que realmente recibe, considerando los resultados propios y los de sus compañeros.

Factores asociados a la satisfacción laboral docente

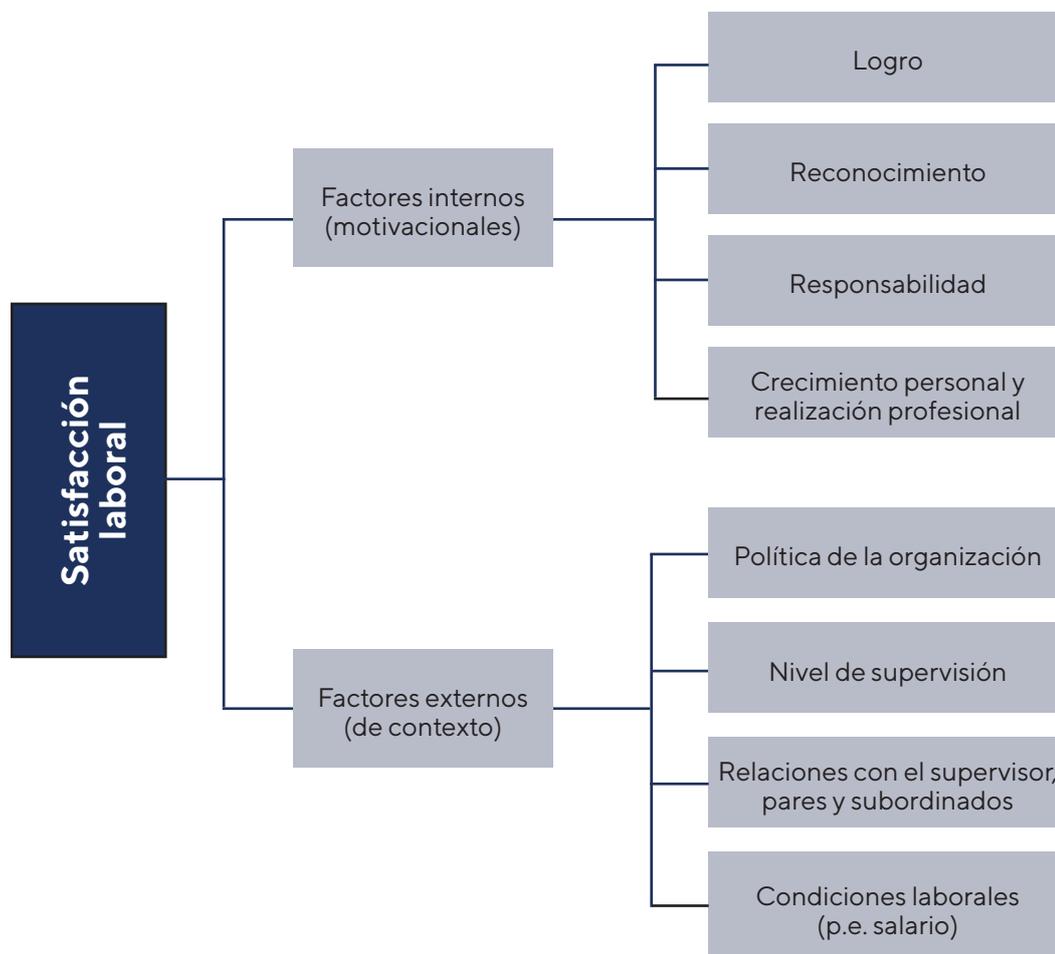
De acuerdo con la propuesta de Herzberg (1959) y los estudios de Smith (1979, como se citó en Sáenz y Lorenzo, 1993), la satisfacción laboral tiene su fundamento en la valoración que un individuo realiza sobre las condiciones de trabajo, las que implican aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales. Así, se identifican *factores internos y externos*.

Un factor es aquella causa o condición que se debe cumplir para un acontecimiento o cambio (Smith, 1979). Los factores internos hacen alusión a los motivadores: logro, reconocimiento, trabajo, responsabilidad, crecimiento personal, realización profesional. En el caso de los factores externos, estos son higiénicos: política y administración de la organización; nivel de supervisión; relaciones con el supervisor, los compañeros de trabajo y los subordinados; condiciones laborales, salario, entre otros.

A continuación, se muestran ambos en la figura 2:

Figura 2

Factores internos (motivacionales) y externos (de contexto) asociados a la satisfacción laboral



2. Descripción de los estudios realizados

Los estudios realizados sobre la trayectoria profesional y la satisfacción laboral de docentes se sitúan temporalmente entre los años 2012 – 2021, en la Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación en la PUCP. Desde una revisión a las investigaciones que abordan ambas temáticas, se han seleccionado dos estudios que corresponden al constructo de *trayectoria profesional docente*, y tres estudios que abordan el constructo *satisfacción laboral docente*. Las investigaciones se sitúan en diferentes niveles educativos, los cuales son: educación inicial, educación secundaria y educación superior, así como en organizaciones no educativas.

Tabla 1

Investigaciones realizadas en la Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación en la PUCP relacionadas con satisfacción laboral y trayectoria profesional docente.

Autor(a) / Año	Título de la tesis	Objetivos de investigación
<p>VENTURA CASTILLO, ZULLY MELINA - 2012</p>	<p>Satisfacción laboral en docentes-directivos con sección a cargo de cuatro instituciones de educación inicial pertenecientes a la UGEL 07.</p>	<p>Objetivo general: Analizar las percepciones sobre satisfacción laboral de los docentes-directivos con sección a cargo de cuatro Instituciones de Educación Inicial pertenecientes a la UGEL 07.</p>
<p>FOX LLERENA, ESTEFANIA CARMELA - 2018</p>	<p>Percepciones sobre satisfacción laboral en pre-docentes de dos facultades de una Universidad Privada de Lima</p>	<p>Objetivo general: Analizar las percepciones de los pre-docentes universitarios sobre su satisfacción laboral en dos facultades de una universidad privada de Lima. Objetivos específicos: (i) Indagar cómo perciben los pre-docentes el constructo satisfacción laboral, (ii) Explorar cómo vivencian los pre-docentes su satisfacción laboral, y (iii) Analizar qué condiciones relacionadas a satisfacción laboral perciben los pre-docentes en base a su experiencia laboral.</p>
<p>PADILLA COLONIO, FALU ZOSIMO - 2019</p>	<p>Trayectoria profesional de docentes que laboran en áreas de capacitación de organizaciones no educativas</p>	<p>Objetivo general: Describir la trayectoria profesional de los docentes al interior de las áreas de capacitación de las organizaciones no educativas donde laboran. Objetivos específicos: (i) Identificar las valoraciones que tiene el docente sobre su trayectoria profesional en la organización no educativa en la que labora, (ii) Analizar los dilemas de carrera que enfrentó el docente que labora en el área de capacitación de la organización no educativa, y (iii) Indagar sobre la visión de trayectoria profesional futura del docente que labora en el área de capacitación de la organización no educativa.</p>

<p align="center">ESPINOZA ADARMES, NATALY IRENE - 2020</p>	<p>Trayectoria profesional de las docentes del área de ingeniería de una universidad privada de Lima</p>	<p>Objetivo general: Analizar las percepciones de las docentes de ingeniería sobre su trayectoria profesional docente.</p> <p>Objetivos específicos: (i) Describir las motivaciones de las docentes de ingeniería para ejercer la docencia en educación superior, y (ii) Identificar los obstáculos y oportunidades que se le presentaron a las docentes de ingeniería a partir de su experiencia docente.</p>
<p align="center">ESCUADERO VIGO, TEODOSIO - 2021</p>	<p>Factores que inciden en la satisfacción laboral, desde la percepción de los docentes de educación primaria, de una Institución Educativa pública de Lima Metropolitana.</p>	<p>Objetivo general: Analizar los factores que inciden en la satisfacción laboral.</p> <p>Objetivos específicos: (i) identificar y describir los factores internos y externos que inciden en la satisfacción laboral, e (ii) identificar y describir su relación con el desempeño docente y servicio educativo.</p>

El primer estudio se titula *Trayectoria profesional de docentes que laboran en áreas de capacitación de organizaciones no educativas*, a cargo de Padilla (2019), y tuvo como objetivo caracterizar las trayectorias profesionales de docentes que laboran en instituciones no educativas al interior de las áreas de capacitación. Para ello, se aplicó el enfoque cualitativo de nivel descriptivo para responder a la pregunta ¿cómo perciben su trayectoria profesional los docentes que laboran en áreas de capacitación de organizaciones no educativas?, a través de una entrevista semiestructurada a cuatro (4) docentes y la revisión de los curriculum vitae.

El segundo estudio se titula *Trayectoria profesional de las docentes del área de ingeniería de una universidad privada de Lima*, a cargo de Espinoza (2020), y buscó analizar las percepciones de las docentes de ingeniería sobre su trayectoria profesional. Como objetivos específicos se definieron: i) describir las motivaciones de las docentes de ingeniería para ejercer la docencia en educación superior e ii) identificar los obstáculos y oportunidades que se le presentaron a las docentes de ingeniería a partir de su experiencia docente. Se ejecutó una investigación cualitativa fenomenológica a través de entrevistas a seis docentes mujeres.



El tercer estudio se titula *Satisfacción laboral en docentes-directivos con sección a cargo de cuatro instituciones de educación inicial pertenecientes a la UGEL 07*, ejecutado por Ventura (2012), que buscó analizar las percepciones sobre la satisfacción laboral en docentes-directivos que pertenecen a cuatro instituciones educativas de nivel inicial ubicadas en el distrito de Chorrillos en Lima, Perú. La investigación fue cualitativa e interpretativa, con fundamentación en el enfoque inductivo, conocida como *Grounded Theory*, y se utilizó como técnica la entrevista a seis docentes-directivos.

El cuarto estudio se titula *Factores que inciden en la satisfacción laboral, desde la percepción de los docentes de educación primaria, de una Institución Educativa pública de Lima Metropolitana* del investigador Escudero (2021). Dicha investigación buscó responder a la pregunta ¿qué factores y de qué manera inciden en la satisfacción laboral, según la percepción de los docentes de educación primaria?, para lo cual se trazó como objetivo analizar los factores que inciden en la satisfacción laboral, desde las percepciones de los/as docentes de Educación Básica. Se realizó una investigación cualitativa y se aplicaron entrevistas a dichos docentes.

El quinto estudio se titula *Percepciones sobre satisfacción laboral en pre-docentes de dos facultades de una Universidad Privada de Lima*, bajo la autoría de Fox (2018), y tuvo como objetivo analizar las percepciones de los pre-docentes universitarios de una universidad privada de Lima sobre su satisfacción laboral. Asimismo, analizar las condiciones de satisfacción laboral que perciben en su experiencia y describir las fortalezas y puntos de mejora de la institución. Con esta finalidad se realizó una investigación cualitativa fenomenológica para responder a la pregunta ¿cuáles son las percepciones de los pre-docentes universitarios sobre su satisfacción laboral?, a través de las narraciones brindadas durante las entrevistas a los/as seis (6) pre-docentes de facultades de Letras y Ciencias.

3. Interpretación de los resultados: conclusiones

Trayectoria profesional docente

En referencia a los resultados del estudio en docentes que laboran en áreas de capacitación de organizaciones no educativas de Padilla (2019), se resaltó que la trayectoria profesional implica no solo el recuento de las actividades y funciones desempeñadas por el/la docente, sino que también (y, sobre todo) refleja el significado y visión que tiene el/la profesional sobre su identidad, a partir de hitos y dilemas de carrera. Asimismo, en cuanto a la valoración de la propia trayectoria profesional, se evidenció que la mayoría de los docentes manifiesta hitos relacionados con el desarrollo y aprendizaje continuo de habilidades, conocimientos y actitudes. Esto se relaciona con una valoración y un autoconcepto positivos en los docentes que trabajan en organizaciones no educativas. Además, en el caso de los dilemas que tiene que afrontar, estos docentes manifestaron que se relacionan con el giro profesional hacia organizaciones que no son educativas, ya que estas les proporcionan aprendizaje y posicionamiento.

Los resultados del estudio en el **nivel educativo superior** de Espinoza (2020) describen las fases del proceso de construcción de la trayectoria profesional desde las voces de docentes mujeres de ingeniería. En referencia a la fase 1, motivación por estudiar la carrera de ingeniería, que corresponde al tránsito entre el colegio y los primeros años en la universidad, las docentes reportaron que existen aspectos comunes para decidir estudiar una determinada carrera; por ejemplo, la influencia de la escuela, la calidad de la enseñanza, el contexto social, familiar, de género. De éstos, resulta que los estereotipos son un factor que disuaden a las mujeres en la decisión de elegir una carrera universitaria; no obstante, es la opinión de la familia la que determinaría su elección (con mayor relevancia si algún familiar es profesional de una carrera STEM, seguida de la performance de profesores del área de ciencias).

Sobre la fase 2, Ingreso al campo laboral de la ingeniería, se pensó que una motivación de peso para que las docentes inicien su carrera profesional es que tengan la oportunidad de aprender de profesionales especializados. Conforme avanzaban en su vida laboral, se identificó que la posibilidad de cambio de trabajo era considerada en mayor probabilidad en ellas que en los hombres. Esto debido a la poca libertad para innovar que se propicia, al trato diferenciado por género y a la poca seguridad de poder encajar dentro de la profesión de ingeniería.

En referencia a la fase 3, Razones de enseñar en educación superior, se encontró que el grupo de docentes no solo busca la maestría sino también el doctorado, es decir una vida académica. Así, se evidenció que las docentes ven el espacio universitario como más flexible, con oportunidades de reconocimientos significativos; además, y como factor resaltante, las docentes encontraron en la enseñanza universitaria la valoración de parte de sus estudiantes.

En cuanto a la fase 4, *Experiencias vividas como docentes de ingeniería*, esta se refiere a la consolidación en la docencia universitaria. Las docentes manifestaron que la experiencia fue positiva debido a que se sintieron valoradas, tuvieron la oportunidad de postular y ganar reconocimientos y de participar en proyectos de innovación; a esto se suma la relación con la satisfacción laboral que reportaron. Por otro lado, la experiencia también fue negativa, ya que existió un trato diferenciado por género en ambientes mayoritariamente masculinos, por lo que percibían una sobre exigencia para demostrar que eran merecedoras de sus puestos.

Satisfacción laboral docente

En referencia a los resultados del estudio en el **nivel educativo inicial** de Ventura (2012), y de acuerdo con la Teoría Bi factorial o Teoría de Motivación/Higiene de Herzberg (1959), los docentes-directivos participantes reportaron factores motivadores o de contenido y factores de contexto que se relacionan con su satisfacción laboral. En relación con los factores de contenido, los participantes indicaron que el asumir el cargo directivo es una oportunidad para su crecimiento

personal que les permite retarse, sumado a aprender habilidades de gestión. Asimismo, también se relaciona con posibilidades de mejorar el status y networking. Se resaltó que estos factores pueden perder su importancia debido al tiempo y la sobrecarga del trabajo.

En relación con los factores de contexto, los docentes-directivos indicaron que el reconocimiento social y a través de la remuneración, el trato recibido por sus superiores y la carga laboral como docentes y como gestores, menguan el clima laboral de la institución y el bienestar del profesorado, presentando malestar que se traslada también al ámbito familiar y personal de dichos participantes. Cabe indicar que la insatisfacción laboral fue la conclusión recurrente reportada por los docentes-directivos.

Sobre los resultados del estudio en el **nivel educativo primaria** de Escudero (2021), se identificaron los factores que inciden en la satisfacción laboral de los/as docentes de primaria entrevistados. En ese sentido, entre los factores externos, dichos docentes se refirieron negativamente a los cambios en los contextos de la sociedad, familia y a nivel institucional, pues estos no se perciben en cuanto a su labor docente. Además, mencionaron también a la aplicación de la normativa, las condiciones laborales, la remuneración limitada y la supervisión distante de las autoridades educativas (UGEL, DRE, MINEDU).

Por su parte, entre los factores internos, los participantes identificaron como positivos el realizar su trabajo y observar resultados favorables en sus estudiantes, su realización personal y profesional, la promoción o ascenso, el sentido de mayor responsabilidad en la institución, y el crecimiento de la familia. Entre los negativos se encuentran el percibir poco reconocimiento a su labor. Es relevante indicar que los docentes participantes afirmaron que los factores internos pesarían más que los externos, sobre todo el que sus estudiantes muestren mejoras y respondan a sus expectativas.

Los resultados del estudio en el **nivel educativo superior** de Fox (2018) indican que los pre-docentes participantes valoraron tres aspectos personales y profesionales que son sustanciales para su satisfacción en el trabajo. El primero de ellos es el estrés o sentimiento de agobio debido a su percepción sobre el poco tiempo para realizar sus labores, lo que afecta sus emociones. El segundo aspecto es el poco bienestar que le causa sentir que incumple con las responsabilidades y necesidades familiares. El tercero es su falta de conformidad para realizar actividades que escapan de su rol y que no son merecedoras de algún tipo de reconocimiento institucional.

Es preciso resaltar que los pre-docentes manifestaron sentir insatisfacción laboral, pues las tareas que les solicitan asumir van más allá de las responsabilidades normadas y del sueldo recibido.

Algo interesante a describir es que Fox (2018) analiza la poca claridad institucional reportada sobre el rol del pre-docente y, por tanto, su poca valoración. De esta manera, la autora indica que la satisfacción de éste se da a partir de eventos específicos no esperados, como la oportunidad de ascender y ser docente para obtener reconocimiento social y salarial; el tener una evaluación

favorable de parte de sus estudiantes, el acceso a capacitaciones, las mayores responsabilidades y las condiciones de trabajo, al ser situaciones esperadas, solo sirven de estímulos.

Encuentros entre las trayectorias profesionales y la satisfacción laboral docente

Como se ha revisado a lo largo de este capítulo, existe una estrecha relación entre la trayectoria profesional y cómo el recuento de actividades profesionales, hitos y dilemas son valorados por el/la docente para fortalecer o no su identidad y autoconcepto, aumentar o disminuir su autoestima y dirigir su conducta hacia lo que lo motiva.

Cuando una persona manifiesta satisfacción laboral debe considerar factores internos (motivacionales) y externos (de contexto). Es así que en dicho análisis se toman en cuenta las diferentes situaciones, experiencias y dilemas vividos por el/la docente a lo largo de su carrera, dentro y fuera de su organización, y el juicio de valor que éste tenga de ellas; de modo que la trayectoria profesional (o los diferentes momentos dentro de ésta) es parte del análisis personal para sentirse satisfechos laboralmente.

Si bien se consideran como factores internos para la satisfacción laboral, en el estudio de Ventura (2012) se expuso que cuando los docentes asumen cargos de mayor responsabilidad que implicarían crecimiento profesional, debido a la sobrecarga laboral de asuntos administrativos, no reportan sentir satisfacción laboral; por el contrario, era más gratificante solo tener labores de docencia. Esto se relaciona con lo expuesto por Fox (2018) al indicar que los pre-docentes universitarios, a mayores tareas y sin ajuste en el reconocimiento social y salarial, comienzan a ver comprometido su bienestar.

En el caso de los estudios de Fox (2018) y Espinoza (2020), ambos en educación superior universitaria, es interesante apuntar que tanto la valoración de la trayectoria profesional, la autoestima y la satisfacción laboral se ven afectados por variables de reconocimiento profesional y social: el género, la edad y/o la poca experiencia. De esta manera, en ambas tesis se describieron los retos que tanto las docentes mujeres como los pre-docentes experimentan por la poca claridad respecto a su rol, el trato diferenciado y la sobrecarga laboral, bajo el supuesto de que son poblaciones que deben demostrar que merecen el estatus de ser docente universitario.

En las investigaciones de tesis se revela que los/as docentes (de cualquier nivel educativo o tipo de organización en la que labore) para manifestar bienestar, satisfacción laboral y valorar su trayectoria profesional positivamente, deben realizar cambios que les permitan reflexionar sobre su labor y crecimiento personal y profesional, así como sentir que sus estudiantes están logrando aprendizajes y responden a sus expectativas.



Reflexiones finales

Las investigaciones de maestría revisadas se desarrollan en el contexto peruano, en diversos niveles educativos (inicial, primaria, superior) y contextos de aprendizaje a lo largo de la vida profesional (instituciones de educación básica, educación superior y organizaciones no educativas), de manera que se da un esfuerzo por abordar las temáticas de la trayectoria profesional y la satisfacción laboral en el profesorado, cuya investigación es limitada en nuestro país y, por lo analizado, la preocupación por el bienestar docente debe continuar siendo estudiada.

Asimismo, las tesis realizadas se encuentran dentro de la investigación con enfoque cualitativo. Esto se resalta ya que, en palabras de Vieytes (2004), permiten el acercamiento a la mirada de los participantes desde sus propias experiencias y proceso constructivo de significados. Si se considera que el/la docente parte de su propia reflexión sobre las situaciones vividas y los dilemas enfrentados para valorar y dar cuenta de su trayectoria profesional y de su satisfacción laboral, este es el enfoque que lo refleja.

Ahora bien, las investigaciones revisadas dan cuenta de la estrecha relación entre la satisfacción con el trabajo y la construcción de una trayectoria profesional positiva. Así, en la formación de la trayectoria profesional se manifiestan una serie de factores internos y externos al sujeto que son evaluados por este para sentirse satisfecho laboralmente. Se destaca que las tesis concluyen que para la promoción de una satisfacción laboral adecuada los esfuerzos deben estar enfocados y acatarse los factores internos o motivacionales (logro, responsabilidad, reconocimiento, entre otros).

Sumado a esto, en el contexto educativo, las investigaciones analizadas hacen énfasis en la labor de las autoridades de la institución educativa y de los organismos nacionales (directores, rectores, consejos, direcciones locales, regionales, nacionales, ministerios, vicerrectorados) como responsables de la generación de un buen clima laboral en el que se brinden espacios para asumir retos y responsabilidades acordes a los méritos y funciones, para reflexionar sobre los dilemas vivenciados, para obtener reconocimiento salarial y social, para el monitoreo cercano y empático, y para promover comunidades de aprendizaje entre docentes; de modo tal que el desempeño del profesorado se vea reflejado en una valoración positiva de su trayectoria profesional y en resultados óptimos en sus estudiantes.

A partir de lo expuesto, es de vital importancia que como profesores e investigadores educativos se continúe explorando, comprendiendo y analizando la relación entre la trayectoria profesional y la satisfacción laboral, para fomentar una mayor consciencia sobre cómo afecta la frustración e insatisfacción que puede experimentar el profesorado en su bienestar y motivación, para fortalecer su desempeño profesional a lo largo de la vida.

Referencias Bibliográficas

- Bolívar, A. (2016). Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. En M. H. Abrahão, L. Frison, C. Barreiro (org.), *A Nova Aventura (Auto) Biográfica*. Tomo I. pp. 251-287. <https://www.researchgate.net/publication/308618618>
- Cacho, M. (2004). Profesores, trayectoria e identidades. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIV(3), 69-111. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034304>
- Camarena, M., y Saavedra, M. (2018). El techo de cristal en México. La ventana. *Revista de estudios de género*, 5(47), 312-347. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-94362018000100312&script=sci_arttext&lng=pt
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Rebecca Smees, & Tamjid Mujtaba. (2006). *Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness*. Nottingham. Research. Nottingham: Department for Educations and Skills. <http://dera.ioe.ac.uk/6405/1/rr743.pdf>
- Escudero, T. (2021). *Factores que inciden en la satisfacción laboral, desde la percepción de los docentes de educación primaria, de una Institución Educativa pública de Lima Metropolitana*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de Tesis PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/19652>
- Espinoza, N.I. (2020). *Trayectoria profesional de las docentes del área de ingeniería de una universidad privada de Lima*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/17004>
- Fox, E.C. (2018). *Percepciones sobre satisfacción laboral en pre-docentes de dos facultades de una Universidad Privada de Lima*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de Tesis PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/12078>
- García, D. (2010). Satisfacción Laboral. Una aproximación teórica. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 1(1). www.eumed.net/rev/cccss/09/dgv.htm
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (1959). *Motivation to work*. (2ª ed.). Juan Wiley.
- Huberman, M., y Thompson, C. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En I. Goodson, T. Good, y J. Biddle (Eds). *La Profesión de Enseñar*. Cap. 1. (pp. 19-98). Paidós.

- Jiménez, M. (2009). Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1-11. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062012000600006>
- Muñiz, L. (2011). Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. *Universidad Nacional de la Plata. Revista Latinoamericana de las Ciencias Sociales*. 2(1), 36-65. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5218/pr.5218.pdf 2011
- Padilla, F. Z. (2019). *Trayectoria profesional de docentes que laboran en áreas de capacitación de organizaciones no educativas*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de Tesis PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/15408>
- Sáenz, O., y Lorenzo, M. (1993). *La Satisfacción del Profesorado universitario*. Informe de una Investigación realizada en la Universidad de Granada. España.
- Sime, L. (2007). *The educator in non-formal educational settings: a case study of graduates from the Catholic University of Peru*. [Tesis Doctoral, Radboud University Nijmegen]. <http://hdl.handle.net/2066/56058>
- Sime, L. (2008). *Los dilemas de carrera: una aproximación al estudio de las trayectorias de los educadores. Las transformaciones de la profesión docente frente a los actuales desafíos (Presentado en el V Encuentro Internacional de Kipus, Red Docentes de América Latina y el Caribe)*. pp. 2-15. Lima. <http://blog.pucp.edu.pe/item/29292/catid/2883>
- Sotos, M., López, C., y Sánchez, A. (2016). La perspectiva biográfica. El proceso de construcción del saber pedagógico. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(2), 249-265. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu282249265>
- Vargas, M. (2000). Trayectoria profesional de los ingenieros en la industria maquiladora electrónica: El caso de Sanyo Video Componentes. *REDIE Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(2). www.redalyc.org/articulo.oa?id=15502201
- Ventura, Z. M. (2013). *Satisfacción laboral en docentes-directivos con sección a cargo de cuatro instituciones de educación inicial pertenecientes a la UGEL 07*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de Tesis PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/4734>
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*. Editorial De las Ciencias.

Zabalza, P. M. A. (2001). *La autoestima de los educadores. Ponencia Del Congreso Europeo: Aprender a Ser, Aprender a Vivir Junto.* (1989). Universidad Santiago de Compostela. https://www.oei.es/historico/inicial/articulos/autoestima_educadores.pdf



Acerca de las autoras y de los autores

ROSA MARÍA TAFUR PUENTE

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España, Magíster en Gerencia Social por la Pontificia Universidad Católica del Perú (Perú). Especialista en Calidad Universitaria por la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) del Perú. Coordinadora de procesos de autoevaluación por la UDUAL- México. Evaluadora externa por la UDUAL- México. Evaluadora externa certificada por el CONEACES, Perú. Profesora del Departamento de Educación, de la Escuela de Posgrado y del Instituto para la Calidad, PUCP. Ex directora de la Revista Educación de la PUCP. Ex directora del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la PUCP. Vicepresidenta para América Latina de la Red Iberoamericana de Apoyo a la Gestión Educativa (Red AGE). Coordinadora del Grupo de Investigación de Gestión Educativa y Desarrollo Profesional Docente (GEDEP).

KEILA ELENIZ AGUADO VALENCIA

Magíster en Educación con mención en Gestión de la Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y Licenciada en Educación Secundaria, Especialidad en Lengua y Literatura por la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV). Ha participado en congresos y seminarios nacionales e internacionales en temas de gestión y cultura escolar e investigación. Ex capacitadora y tallerista sobre el enfoque por competencias, evaluación formativa, retroalimentación efectiva, diseño curricular y andragogía. Especialista en gestión curricular y gestión docente en la Universidad de San Martín de Porres (USMP), especialista pedagógica en la Universidad Privada del Norte (UPN) y catedrática en la Universidad Tecnológica del Perú (UTP).

VÍCTOR AHUMADA BASTIDAS

Abogado por la Universidad de Lima. Magíster en Educación con mención en Gestión de la Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Egresado del Programa de Gobernabilidad y Gerencia Política de la Escuela de Gobierno y Políticas Públicas de la PUCP y del Curso de Dirección Estratégica para la Defensa y Administración de Crisis (CEDEYAC) de la Marina de Guerra del Perú. Ex asesor en el Congreso de la República (Comisión de Vivienda y Construcción; Comisión de Defensa Nacional, Orden Interno, Desarrollo Alternativo y Lucha Contra las Drogas; Comisión de Educación, Juventud y Deporte y en diferentes despachos congresales). Ex asesor en la Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana -DRELM- y en el Ministerio de Educación del Perú. Ex abogado en la Municipalidad de Lima Metropolitana en temas de renovación urbana. Ex docente en la Universidad Privada San Martín de Porres. Miembro del Grupo de Investigación en Gestión Educativa y Desarrollo Profesional Docente (GEDEP) de la PUCP.

VANIA MINAMI HIGA

Licenciada en Psicología educacional y Magíster en Educación con mención en Gestión de la Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú . Con 15 años de experiencia en gestión educativa, evaluación y monitoreo de programas de Educación Básica y Superior Universitaria, así como en asesoría técnica dirigida a docentes, gestores y autoridades del sector público, privado, y organizaciones no gubernamentales bajo cooperación internacional. Ex predocente por 5 años en cursos de pregrado relacionados a Evaluación en Psicología Educacional y Desarrollo Humano. Actualmente se desempeña como Coordinadora de Gestión Curricular en la Oficina de Gestión Curricular y Evaluación, de la Dirección de Asuntos Académicos en la Pontificia Universidad Católica del Perú.

DENIS MUÑOZ PONCE

Licenciado en Educación Secundaria (Lenguaje y Literatura) por la Universidad Nacional de Trujillo y Magíster en Educación con mención en Gestión de la Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Docente con más 10 años de experiencia tanto en organizaciones públicas como privadas. Miembro del Grupo de Investigación en Gestión Educativa y Desarrollo Profesional Docente (GEDEP) de la PUCP. Ha participado en talleres y conferencias como ponente para compartir sus experiencias educativas e investigaciones. En el 2020 publicó un artículo académico en la Revista de Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata y en el 2021 y 2022 ha publicado en la editorial de la PUCP. Es docente universitario desde el año 2022 y continúa con su labor de autor y coautor de artículos académicos.

JOEL ALBERTO ROJAS HERNÁNDEZ

Magister en Educación con mención en Gestión de la Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Psicólogo con orientación educativa por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Actualmente se viene desempeñando como profesor del área de Educación para el Trabajo (EPT) para los grados de tercero, cuarto y quinto de secundaria de Educación Básica Regular (EBR) en la Institución Educativa Privada María Reina Marianistas. Es asesor de tesis de maestría en la PUCP. Investigador educativo perteneciente al Grupo de Investigación Aprendizaje, Innovación y Organizaciones Educativas. Autor del artículo denominado “Las comunidades profesionales de aprendizaje” y coautor de los libros “Repensando la gestión educativa. Aspectos claves para gestionar instituciones educativas” y “Repensando la educación. Una invitación al diálogo”. Conferencista en congresos nacionales e internacionales. Representante de la Red de Estudiantes y Egresados de Posgrado en Educación en Latinoamérica (REDEPEL) y miembro del equipo organizador de la segunda conferencia y del tercer congreso internacional de dicha red. Capacitador de docentes en lo que respecta a temáticas como comunidades profesionales de aprendizaje, educación emprendedora y metodologías ágiles aplicadas a la educación.

CLAUDIA CHONG RIVERA

Magistra en Educación con mención en Gestión de la Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Licenciada en Psicología Educativa con especialización en Gestión de la Formación y Capacitación de adultos, por la misma casa de estudios. Ha participado en congresos y seminarios nacionales y latinoamericanos con temas de formación continua y desempeño docente. Ha sido capacitadora y tallerista sobre acompañamiento del profesorado, estrategias de enseñanza-aprendizaje e investigación cualitativa. Ha realizado investigaciones sobre formación y desarrollo profesional, creencias y concepciones docentes. Docente a Tiempo Parcial por Asignaturas (TPA) del Departamento de Psicología de la PUCP. Responsable del diseño y gestión estratégica de sistemas de evaluación y mejora continua de programas educativos, así como procesos con fines de acreditación en educación superior. Acompañante psicopedagógica de docentes universitarios. Miembro del grupo de investigación en Aprendizaje, Innovación y Organizaciones educativas, y del Grupo de Investigación en Gestión Educativa y Desarrollo Profesional Docente (GEDEP), adscritos al CISE-PUCP.

Anexo

Matriz de información de las tesis

Autor(a)	Título de la tesis	Año	Repositorio	Nivel educativo	Objetivos	Metodología	Técnica	Autores mas utilizados	Tabla de contenidos



ISBN: 978-612-49502-2-3



9 786124 950223