

**Prácticas de Gestión e Implicancias del Compromiso:
Hacia la Comunidad de Aprendizaje**
**Management Practices and Their Engagement Implications: Towards the Learning
Community**

Mónica Mayumi Miyagui Miyagui
Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Lima, Perú
monica.miyagui @unmsm.edu.pe
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6464-1243>

Fecha de recepción: 8 de noviembre de 2023

Fecha de aceptación: 30 de noviembre de 2023

Fecha de publicación: 5 de febrero de 2024

Resumen

Las prácticas de gestión se vienen implementando en las instituciones educativas en el marco de la gestión de liderazgo distribuido para la transformación de la escuela. Por esta razón, el presente artículo tiene como objetivo describir las relaciones identificadas entre las variables de la participación de los docentes en las *reuniones colegiadas* y el *compromiso docente* en el marco de las prácticas de la gestión escolar. La muestra estuvo constituida por 178 docentes de instituciones educativas públicas del nivel de educación primaria y secundaria de la dependencia de la UGEL Ilo, Moquegua. La investigación fue de tipo básica con enfoque cuantitativo y correlacional. Dos encuestas fueron autoadministradas por los participantes en formato Google Forms. Para el tratamiento de datos y con el fin de posibilitar un mejor análisis, se han organizado los datos en tablas cruzadas para las dos variables de estudio, así como también se ha estimado conveniente el trabajo con la primera variable, y las dimensiones *fortalecimiento docente* e *identidad docente* como dimensiones de la segunda variable. El tratamiento de datos también implicó el cálculo del coeficiente de correlación de Rho Spearman de manera que permitió confirmar las tendencias e interpretar los resultados de ambos

procedimientos. Los resultados de la investigación han permitido analizar las correlaciones positivas *reunión colegiada y compromiso docente*, *reunión colegiada y fortalecimiento docente*, y *reunión colegiada e identidad docente*.

Palabras clave: liderazgo pedagógico, comunidad de aprendizaje, Reunión colegiada, compromiso docente, prácticas de gestión

Abstract

Management practices are being implemented in educational institutions within the framework of distributed leadership management for the transformation of the school. Thus, the objective of this article is to describe the relationships identified between the variables of the participation of teachers in collegiate meetings and teacher commitment within the framework of the school management practices in which they participate. The sample was made up of 178 teachers from public educational institutions at the primary and secondary education level, from the UGEL Ilo unit, Moquegua. The research was basic, with a quantitative and correlational approach. Two surveys were self-administered by participants in Google Forms format. For data processing, the data have been organized in cross tables for the two study variables; it has also been deemed convenient to work with the first variable, and the dimensions of teacher strengthening and teacher identity as dimensions of the second variable in order to enable a better analysis. Data processing also involved the calculation of the Rho Spearman compensation coefficient, which allowed trends to be confirmed and the results of both procedures to be interpreted. The research results have allowed us to analyze the positive correlations between *collegiate meeting* and *teaching commitment*, *collegiate meeting* and *teacher strengthening*, and *collegiate meeting* and *teacher identity*.

Keywords: pedagogical leadership, learning community, collegiate work, social commitment, management practices



Educación, ISSN: 1813-3363, e-ISSN: 2708-5074

Vol. 30. Nº 1 ene-jun.2024 e3154

<https://doi.org/10.33539/educacion.2024.v30n1.3154>

Mónica Mayumi Miyagui Miyagui

Prácticas de Gestión e Implicancias del Compromiso: Hacia la Comunidad de Aprendizaje

La gestión escolar implica el uso estratégico y administrativo de recursos en una escuela con el objetivo de alinear las metas con la ejecución de los servicios educativos; la relación entre la organización y su personal es fundamental en este proceso. Según García et al. (2018) y Núñez y Díaz (2017), una gestión escolar eficiente no solo mejora las relaciones internas y externas de la comunidad educativa, sino que, ante todo, garantiza la calidad de los servicios educativos proporcionados. Chávez et al (2022) sugieren que una gestión escolar autónoma se relaciona directamente con la capacidad de liderazgo democrático y participativo del director de la escuela. En este marco, el presente artículo tiene por objetivo describir las interrelaciones identificadas entre las variables *participación de los docentes* en las reuniones colegiadas y *compromiso docente* en el estudio aplicado a una muestra de docentes del nivel de educación primaria y de secundaria en instituciones educativas de la UGEL Ilo – Moquegua, en virtud de las prácticas de gestión en las que los docentes participan de forma regular de acuerdo con los lineamientos vigentes de los compromisos de gestión.

La Ley General de Educación (Ley 28044 de 2003), en su artículo 64, plantea entre los objetivos de la gestión educativa la promoción del desarrollo de la institución educativa como una comunidad de aprendizaje con el propósito de alcanzar una educación de alta calidad. Una *comunidad de aprendizaje* se define como un grupo de profesionales docentes que se congregan en torno a una problemática, interés o meta compartida, con el propósito de colaborar y aprender de manera conjunta (Vijayadevar, et al., 2019; Sumba & Mejía, 2020; Jáuregui, 2022). Esta colaboración implica la participación activa de los miembros, la formulación de objetivos y valores compartidos, y el fomento del diálogo reflexivo. Esta comunidad se caracteriza por fortalecer el sentido de pertenencia al centro educativo y se concibe como una estrategia formativa que propicia el intercambio de conocimientos y experiencias entre los docentes. (Stoll et al., 2006; Vescio et al., 2008; Harris & Jones, 2010; Lieberman & Pointer Mace, 2010, como se citan en Prenger et al., 2019).

En esta línea, Higuera Martínez (2018) destaca la influencia del liderazgo del directivo en la transformación de las escuelas en comunidades profesionales de

aprendizaje. Estudios como los de Luna y Cano (2018) proponen la formación de comunidades de profesores que han demostrado resultados positivos a través del trabajo en equipo; en un enfoque similar, Morales y Morales (2020) y De Dios (2020) enfatizan la importancia de valores como el liderazgo, la cultura y el trabajo colaborativo en las comunidades de docentes.

Transitar hacia la construcción de una comunidad de aprendizaje implica plantear prácticas de liderazgo efectivas que movilicen e influyan en otros para alcanzar objetivos compartidos que impacten en el trabajo de aula y en los aprendizajes de los estudiantes (Leithwood et al., 2008, como se cita en Valdés, 2020). Esto se alinea con los enfoques de gestión escolar establecidos por el MINEDU (2023) y se adapta a las particularidades de diferentes contextos y tipos de establecimientos, como señalan Uribe y Celis (2012) y Valdés (2020). Es así como los directores escolares buscan promover estrategias que fomenten la reunión colegiada, el trabajo colaborativo y el compromiso docente para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, como destaca Pacco (2022).

A continuación, se presentan dos líneas de acción que caracterizan la dinámica de las prácticas de la gestión en las que participan los docentes que permitirán comprender el contexto de trabajo de la investigación.

Prácticas de Gestión en la Construcción de una Comunidad de Aprendizaje

En el contexto educativo, el liderazgo está intrínsecamente ligado a los esfuerzos colaborativos en la planificación a fin de lograr procesos de enseñanza y aprendizaje efectivos que estén en consonancia con los propósitos educativos (Contreras, 2016). De manera similar, Bolívar (2015) señala que el liderazgo pedagógico implica la capacidad de un director de escuela para inspirar una visión compartida destinada a la mejora continua de la institución educativa, y para hacer hincapié en la calidad de los procesos de aprendizaje (Cerdas et al., 2017). En esta misma línea, el liderazgo pedagógico se concibe como una influencia en el entorno educativo que afecta tanto al cuerpo docente como al alumnado; el liderazgo educativo alienta procesos de aprendizaje que se ajusten a las necesidades específicas de los diversos contextos. (Aravena, 2023; Gajardo y Ulloa, 2016, como se cita en García, 2020).

Las investigaciones realizadas en diferentes contextos han arrojado luz sobre las comunidades de aprendizaje. O'Sullivan (2007, como se cita en Eirín, 2018), define una

comunidad de aprendizaje como una entidad que se autogestiona y está compuesta por las relaciones a largo plazo entre sus miembros, así como por las soluciones que desarrollan para abordar sus preocupaciones. Pankake y Moller (2002, como se cita en Jáuregui, 2022) caracterizan a estas comunidades por la presencia de valores compartidos, de normas y de una cultura de mejora constante. En esta línea, Higuera Martínez (2018) destaca la influencia del liderazgo del directivo en la transformación de las escuelas en comunidades profesionales de aprendizaje. Estudios como los de Luna y Cano (2018) proponen la formación de comunidades de profesores que han demostrado resultados positivos a través del trabajo en equipo; en un enfoque similar, Morales y Morales (2020) y De Dios (2020) enfatizan la importancia de valores como el liderazgo, la cultura y el trabajo colaborativo en las comunidades de docentes.

El Ministerio de Educación del Perú, en su iniciativa de buscar planteamientos para la mejora de la calidad, acoge y promueve el modelo de gestión escolar centrado en los aprendizajes; para ello, establece un conjunto de prácticas que implican acciones en las que participan los docentes para el cumplimiento de los indicadores en los compromisos de gestión (Minedu, 2021a). Finalmente, estas prácticas de gestión se comprenden como el conjunto de acciones y procedimientos liderados por el director, cuyo enfoque radica en motivar a los docentes a participar en la implementación de enfoques y directrices de desarrollo curricular pedagógico y comunitario. Esto se hace con el objetivo de mejorar las prácticas docentes, la calidad de los procesos de enseñanza, la reflexión de los docentes y el trabajo colaborativo.

La Reunión Colegiada, una Práctica hacia la Comunidad de Aprendizaje

Las reuniones colegiadas, para Becerra y Hernández (2018), se conceptualizan como un espacio de encuentro en el que los participantes se reúnen para analizar la práctica docente y generar propuestas que aborden problemáticas vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje. Por otro lado, Martínez et al. (2019) sostienen que este tipo de colaboración es esencial para intercambiar experiencias y conocimientos, y que constituyen así un medio fundamental para mejorar la formación integral de los estudiantes y la calidad educativa. En este contexto, el trabajo colegiado se erige como una estrategia que propicia la reflexión conjunta y la generación de soluciones en el ámbito educativo.

Los procesos comunes que abordan las concepciones diversas dadas por los autores sobre las reuniones colegiadas incluyen la reflexión, el diálogo, el intercambio y la colaboración. El objetivo central es lograr la mejora, el cambio o la transformación de las culturas institucionales, de las prácticas docentes, de la enseñanza y del aprendizaje. En este contexto, el trabajo colegiado se erige como la estrategia fundamental, el medio o el espacio propicio para establecer procesos institucionales que fomenten la instauración de culturas arraigadas en la colaboración y el compromiso de los diversos actores presentes en los centros escolares. La colaboración y el compromiso son elementos esenciales que sustentan los cimientos del trabajo colegiado, y que contribuyen así a la construcción de entornos educativos más sólidos y orientados a la mejora continua (Aguirre, et al., 2021).

Compromiso Docente, Clave de la Comunidad de Aprendizaje

En Latinoamérica, la vinculación emocional duradera de los colaboradores con una organización se ve influenciada significativamente por la idoneidad del personal y su nivel de compromiso organizacional, como señalan Atencio et al. (2020). Este compromiso implica que los colaboradores no solo cumplen sus obligaciones, sino que también muestran una profunda conexión emocional con la organización. En este contexto, los directivos de las instituciones asumen una mayor responsabilidad en la gestión de recursos humanos y lideran estrategias que facilitan la colaboración entre los docentes para lograr los objetivos institucionales (Estrada & Mamani, 2020). Factores como la satisfacción laboral influyen en este compromiso y el entusiasmo de los colaboradores en la realización de sus tareas (Rodríguez & Sánchez, 2020). En el ámbito educativo, el compromiso organizacional es crítico para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en última instancia, la calidad de la educación proporcionada por los docentes (Quispe & Paucar, 2020, como se cita en Flores et al., 2023).

El compromiso docente se define como una fuerza que lleva a una identificación personal profunda y una dedicación a una institución en particular, y que se manifiesta en un fuerte deseo de mantenerse como miembro de la institución, en un compromiso activo para contribuir con esfuerzo significativo a los objetivos de la organización y en una creencia sólida en los valores y metas de la institución (Porter et al., 1974, como se cita en Estrada & Mamani, 2020). En esencia, el compromiso se caracteriza por la orientación

individual hacia la organización como un fin en sí mismo. Del mismo modo, Steers (1977), y Meyer y Allen (1991) (como se citan en Estrada, 2021) definen el compromiso como la fuerza que permite a un individuo tanto involucrarse con la institución en la que trabaja como profundizar en el análisis elaborando una propuesta más completa de compromiso organizacional que incorpora las metas individuales de sus colaboradores.

La identidad docente se concibe como un fenómeno complejo fundamentado en la conciencia personal, entendida como un compromiso voluntario, y en el compromiso moral, que implica la asunción de responsabilidad hacia los alumnos y la atención integral basada en su comprensión e integración de las estructuras sociales, prácticas laborales y métodos de enseñanza (Olave, 2020). Este compromiso, influenciado por teóricos como Day & Qing (2010, como se cita en Fuentealba, 2014) y Escofet y Rubio (2019, como se cita en Martínez et al., 2022), trasciende la mera transmisión de conocimientos para involucrar la comprensión y conexión con el entorno profesional.

Cada individuo en el ejercicio docente, y la comprensión de la profesión en un contexto y grupo social específicos, son aspectos cruciales para la construcción de la identidad docente (Pérez & Quijano, 2018; Bolívar, Fernández & Molina, 2004; Alfaya, Moya, Pérez y García, 2019; Serrano y Pérez, 2018). Esta formación implica una reflexión constante sobre el autoconcepto del docente y cómo es percibido por estudiantes, colegas y directivos.

Estudios diversos muestran una conexión estrecha entre el fortalecimiento docente y su compromiso, y resaltan la importancia de una adecuada administración y gestión del personal docente. Estas deben considerar el desarrollo de habilidades profesionales a través de acciones de capacitación y desarrollo de competencias pedagógicas, pues el rendimiento y la eficacia del personal docente son factores fuertemente asociados a los aprendizajes de los estudiantes. Cabe también señalar la importancia de determinar las competencias necesarias que deben tener los docentes para considerarlos calificados en su desempeño. En este sentido, no se trata de adquirir solo conocimientos, sino también de desarrollar competencias específicas que contribuyan al compromiso y rendimiento efectivo (Palomino et al., 2022; Pérez & Puentes, 2022).

Existe un consenso general en la idea de que las acciones de fortalecimiento docente deben enfocarse en transformar las necesidades que ellos identifican y experimentan con nuevos conocimientos, habilidades, destrezas, valores y creencias; a su vez, estos enfoques destacan tanto la importancia de la reflexión y la investigación de la práctica como el crecimiento profesional y el aprendizaje de los estudiantes. (Darling-Hammond & McLaughlin, 2011, mencionado en Eirin (2018).

Este cambio pasa de un modelo centrado en prescripciones genéricas, como la adquisición de habilidades y conocimiento del contenido, a un modelo centrado en los intereses y necesidades identificados por los propios profesionales para facilitar su desarrollo profesional. También aumenta el interés y el compromiso de los docentes, lo que mejora las posibilidades de éxito del desarrollo profesional. Además, la literatura destaca que este enfoque debe ser sostenido en el tiempo, con seguimiento y apoyo continuo (Poekert, 2011; Armour & Yelling, 2007; Deglau & O'Sullivan, 2006; Le Fevre & Richardson, 2002; Parker, Patton, Madden y Sinclair, 2010; Pissanos & Allison, 1996; como se cita en Eirin, 2018).

Metodología

La presente investigación describe las interrelaciones identificadas al analizar las respuestas como resultado de la aplicación de instrumentos relativos a la participación en las reuniones colegiadas y el compromiso docente; en este último, en las dimensiones del fortalecimiento docente y la identidad docente.

El estudio se abordó desde un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, de diseño no experimental, de corte transaccional. La población participante estuvo constituida por 178 docentes de los niveles de educación primaria y secundaria de ocho instituciones públicas de la jurisdicción de la UGEL Ilo, dependiente de la Dirección Regional de Educación de Moquegua (DREMO). La selección de la muestra se realizó de manera probabilística, aleatoria y estratificada.

Considerando la evolución de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y su amplia aceptación en la aplicación de instrumentos de recopilación de datos, se diseñaron dos instrumentos de tipo encuesta que fueron sometidos a juicio de expertos para su validación. También se aplicó el Alpha de Cronbach para evaluar su confiabilidad con índices de 0.964 y de 0.913 por cada instrumento. Estos instrumentos fueron alojados

en la plataforma en formato de *Google Forms*, y, dada su versatilidad, los docentes participantes accedieron a través de los dispositivos electrónicos diversos según disponibilidad.

Para verificar la distribución normal, de los datos, se empleó la prueba de Kolmogorov-Smirnov; en esta, los resultados no mostraron diferencias significativas ($p > 0.05$), por tanto, se empleó un estadístico no paramétrico, en este caso, Rho de Spearman, para la contrastación de las hipótesis.

Resultados

A continuación las tablas 1 y 2 presentan los resultados de las variables cruzadas reunión colegiada y compromiso docente, y el valor de correlación. Luego, las tablas 3 y 4 comparan los datos de la variable reunión colegiada y fortalecimiento docente, y su respectiva correlación. Finalmente, las tablas 5 y 6 analizan las variables reunión colegiada e identidad docente, y su valor de correlación. Estas dos como dimensiones del compromiso docente. En cada caso, como indicamos, se ha realizado el cálculo de la correlación para su comparación.

Tabla 1

Tabla cruzada de la reunión colegiada y el compromiso docente

		Compromiso docente (Agrupada)			Total
		Desempeño básico	Desempeño competente	Desempeño destacado	
Reunión colegiada (Agrupada)	Práctica medio baja	0.6%	3.9%	3.4%	7.9%
	Práctica medio alta		2.2%	33.1%	35.4%
	Práctica alta		1.7%	55.1%	56.7%
Total		0.6%	7.9%	91.6%	100.0%

El análisis de la tabla de variables cruzadas muestra los vínculos entre la valoración de la participación de los docentes en la reunión colegiada y su percepción del nivel de compromiso docente en sus acciones. En particular, se observa que la escala ubica al 56,7% de los datos relativos a la participación en la reunión colegiada en el nivel de práctica alta; así también, ubica al 55,1 % en un nivel de desempeño destacado en

sus acciones de compromiso docente. Esto indica una posible correlación positiva entre estas dos variables.

De manera similar, el análisis muestra que, a medida que los datos en la valoración de la participación en la reunión colegiada disminuyen, la ubicación del compromiso docente también disminuye. Por ejemplo, la escala ubica al 35,4% de los datos, con prácticas de reunión colegiada en el nivel de práctica medio alta, y al 33,1% en el nivel de desempeño destacado respecto del compromiso docente. Sin embargo, se observa una distribución diversa en las percepciones de compromiso docente entre los docentes, lo que sugiere que, aunque la reunión colegiada es generalmente valorada de manera positiva, no necesariamente conduce a un alto nivel de compromiso docente para todos los docentes.

Tabla 2

Correlación de la reunión colegiada y el compromiso docente

		Reunión colegiada	Compromiso docente
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	1,000	,608**
	Reunión colegiada Sig. (bilateral)	.	,000
	N	178	178
	Coeficiente de correlación	,608**	1,000
	Compromiso docente Sig. (bilateral)	,000	.
	N	178	178

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Las medidas de correlación respaldan la existencia de una correlación positiva media entre las variables de reunión colegiada y el compromiso docente en la profesión. El coeficiente de correlación de 0.608 sugiere que, a medida que aumenta la participación en la reunión colegiada, el compromiso docente tiende a aumentar. Esta tendencia de nivel positiva y media implica que otros factores tales como la satisfacción laboral, intereses y metas, entre otros, pueden influir en el grado de compromiso docente de los profesionales.

Tabla 3

Reunión colegiada y el fortalecimiento docente

		Fortalecimiento docente (Agrupada)				Total
		Desempeño mínimo	Desempeño básico	Desempeño competente	Desempeño destacado	
Reunión colegiada (Agrupada)	Práctica medio baja		5,6%	2,2%		7,9%
	Práctica medio alta	1,1%	2,8%	19,7%	11,8%	35,4%
	Práctica alta	0,6%	1,1%	12,4%	42,7%	56,7%
Total		1,7%	9,6%	34,3%	54,5%	100,0%

La escala ubica al 56.7% de los datos de la variable de reunión colegiada, en el nivel de práctica alta. A su vez, este total se asocia con el fortalecimiento docente, y se distribuye en niveles diferenciados. Al 42,7 % le corresponde una ubicación en el nivel de desempeño destacado y, al 12,4 %, en desempeño básico. A los niveles inferiores, corresponden menores puntos porcentuales. Con respecto a los datos ubicados en el nivel de práctica medio baja de la reunión colegiada, la proporción de desempeño destacado, del 7,9 % es relativamente baja, lo que sugiere una posible área de necesidad de mejora en el desarrollo de las reuniones colegiadas.

La tabla muestra la escala que ubica al 54.5% de datos del fortalecimiento docente en el nivel de desempeño destacado, lo que a su vez se asocia con las prácticas de reunión colegiada en una distribución por niveles del 42,7% en práctica alta, y del 11,8 % en práctica medio alta.

En la tabla, se puede también observar que un porcentaje por encima del 80% en ambas variables se ubica en los dos niveles superiores de las escalas respectivas, sin embargo, no necesariamente una mayor puntuación en el nivel de una variable implica la mayor puntuación en nivel similar de la otra variable.

Tabla 4

Correlación de la reunión colegiada y el fortalecimiento de competencias docentes

Correlaciones

Reunión colegiada	Fortalecimiento de competencias docentes

Rho de Spearman	Reunión colegiada	Coefficiente de correlación	1,000	,602**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	178	178
	Fortalecimiento de competencias docentes	Coefficiente de correlación	,602**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	178	178

Nota: ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Los resultados de la prueba del coeficiente de correlación de Spearman aplicada a un conjunto de 178 datos permiten una interpretación que complementa y clarifica el análisis realizado en la Tabla 3. Al respecto, como se puede observar, la significancia (p) obtenida es extremadamente baja, $p(0.000) < \alpha(0.05)$. Estas medidas confirman la existencia de una correlación positiva media de 0,602 entre las variables de la reunión colegiada y el fortalecimiento docente; este resultado permite inferir que la práctica activa de las reuniones colegiadas de los profesores influye en el fortalecimiento de sus competencias docentes y viceversa.

Tabla 5

Reunión colegiada e identidad docente

		Identidad docente (Agrupada)				Total
		Desempeño mínimo	Desempeño básico	Desempeño competente	Desempeño destacado	
Reunión colegiada (Agrupada)	Práctica medio baja		3,4%	3,4%	1,1%	7,9%
	Práctica medio alta		1,7%	11,2%	22,5%	35,4%
	Práctica alta	0,6%	1,1%	6,7%	48,3%	56,7%
	Total	0,6%	6,2%	21,3%	71,9%	100,0%

En la tabla se observa cómo se distribuyen los docentes en diferentes niveles en función de su participación en la reunión colegiada y de su percepción de su identidad docente. La tabla presenta la ubicación del 56,7% de los datos en el nivel de práctica alta

en la reunión colegiada. Un 48,3 % se distribuye en el nivel de desempeño destacado de la escala de la identidad docente, mientras que al 6,7% corresponde al nivel de desempeño competente. Al igual que en el caso anterior (Tabla 3), la escala ubica un porcentaje por encima del 80% de los datos en los dos niveles superiores de ambas variables. Ello significa que un alto porcentaje de docentes que participan de las prácticas de reunión colegiada percibe que su identidad docente se fortalece.

El siguiente nivel, con un 35,4% de docentes que valoran su participación en la reunión colegiada, presenta una distribución en la que el 22,5% percibe un nivel desempeño destacado en su identidad docente. Finalmente, un 7,9% de docentes que valoran su participación en la reunión colegiada en un nivel práctica media muestran una diversidad de percepciones en su identidad docente, desde desempeño destacado hasta desempeño medio. Estos resultados sugieren que la participación activa en la reunión colegiada está relacionada con una percepción más positiva de la identidad docente, aunque se observan datos en niveles de desempeño inferior, lo que sugiere la influencia de otros factores o variables en esta relación.

Tabla 6

Correlación de la reunión colegiada y la Identidad docente

			Correlaciones	
			Reunión colegiada	Identidad docente
Rho de Spearman	Reunión colegiada	Coefficiente de correlación	1,000	,566**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	178	178
	Identidad docente	Coefficiente de correlación	,566**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	178	178

Nota: ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Los resultados de la prueba de correlación de Spearman, realizada en un conjunto de 178 datos, arrojan hallazgos altamente significativos, con un valor de 0,566, entre las variables de participación en la reunión colegiada y la identidad docente. Este hallazgo sugiere que, en los espacios de trabajo colaborativo en los que los docentes socializan sus experiencias de enseñanza y aprendizaje, se intercambian ideas para la mejora y

resolución de problemas, y esos espacios colaborativos implican el involucramiento y la reflexión pedagógica de la docencia que ejerce en su contexto.

Discusión

Los hallazgos del estudio indican que los docentes que valoran su participación en la reunión colegiada en niveles de práctica alta tienden a percibir su compromiso docente en niveles de desempeño destacado, caracterizado por diálogo reflexivo, comportamiento ético, respeto a la integridad de los estudiantes y el derecho a una educación de calidad. Otras coincidencias se encuentran en las conclusiones de Jáuregui (2022) sobre la influencia positiva de la colaboración organizativa en el compromiso y desarrollo profesional de los docentes. En esta misma línea, el estudio de Estrada (2020) plantea una alta correlación con r , de 0,724 entre el compromiso organizacional y el desempeño docente; este resultado, en la investigación del presente artículo, obtuvo una correlación r de nivel positivo medio 0.608 (Tabla 2).

Al respecto, el estudio de Morales y Morales (2020) brinda alertas respecto de los factores que intervienen en el proceso de desarrollo de las comunidades de aprendizaje al referir que el impulso de su creación puede provenir del nivel gubernamental; sin embargo, su desarrollo efectivo se produce en el nivel de la gestión escolar y la participación activa de los miembros de la comunidad educativa como docentes, directivos y estudiantes. En este sentido, la comunidad de aprendizaje es un concepto que debe ser aplicado y adaptado en el contexto específico de cada institución educativa. Este concepto implica la participación y compromiso de los actores claves, docentes y directores de las escuelas, para el éxito de su desarrollo.

Los resultados del análisis revelan que la participación activa en la reunión colegiada desempeña un papel significativo en el fortalecimiento de la identidad profesional del docente; además, lo capacita para abordar su práctica profesional con actitud autocrítica, reflexiva y abierta, lo que se traduce en decisiones más informadas para mejorar sus procesos pedagógicos. Esto se debe a que la participación activa involucra procesos colaborativos de reflexión, planificación, evaluación y resolución de problemas entre docentes. Estos hallazgos concuerdan con las conclusiones del estudio realizado por Fuentes, et al (2019) que sugiere que la identidad docente se construye a través de una transacción relacional que involucra valores, normas, creencias, y

percepciones personales como la autoeficacia, motivaciones y compromisos; además, está influenciada por el contexto. La correlación positiva observada en este estudio entre la participación en la reunión colegiada y el desarrollo de la identidad docente respalda la idea de que la colaboración en el entorno colectivo fortalece aspectos fundamentales de la profesionalidad docente.

El análisis de los resultados revela una relación significativa entre el fortalecimiento docente y el compromiso docente en la profesión docente: la alta participación de los docentes en las acciones de desarrollo de competencias coincide con su percepción de compromiso en el nivel superior de desempeño destacado; sin embargo, en niveles inferiores se observa una distribución más diversa que combina diferentes niveles en ambas variables.

Estos hallazgos son coherentes con las conclusiones de un estudio previo realizado por Malpica (2018). Este enfatiza la importancia de encontrar un equilibrio entre las necesidades de desarrollo profesional e individual de los docentes, y las demandas institucionales y educativas. El autor reconoce que permitir a los docentes satisfacer sus necesidades de desarrollo profesional es fundamental para su compromiso docente, pero también destaca la importancia de hacerlo de manera equilibrada, teniendo en cuenta tanto las perspectivas personales de los docentes como las necesidades educativas del contexto institucional. Estos resultados respaldan la necesidad de fortalecer las competencias docentes a través de actividades de formación que se adapten a las necesidades e intereses individuales de los docentes, y que sean pertinentes para las demandas de aprendizaje del contexto. De esta manera mejoran la calidad de la educación y el compromiso de los docentes.

Los resultados del análisis sobre la relación del fortalecimiento docente y la identidad docente revelan que la mayoría de los datos se concentra en los niveles de práctica alta y desempeño destacado, con una correlación positiva de magnitud media r de 0.610, entre estas dos variables. Estos resultados coinciden con las conclusiones de un estudio llevado a cabo por Misad, et al (2022), quienes destacan la importancia de la formación continua con estrategias de enseñanza efectivas para el desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente.

Otro estudio, realizado por Maita, et al (2022) respalda estos resultados al subrayar la necesidad de programas de formación que mejoren las habilidades profesionales de los docentes y fortalezcan su profesionalidad e identidad. Dado que los resultados han mostrado disposición en la participación en las acciones de fortalecimiento docente y la percepción del desarrollo destacado de la identidad docente, entre los participantes, se destaca la importancia de diseñar programas y estrategias de formación continua basados en las necesidades propias que identifiquen las instituciones educativas, lo que se traducirá en mejoras institucionales y en el desarrollo del colectivo docente.

Conclusiones

Sobre la base de los resultados de los análisis de las interrelaciones entre las variables reunión colegiada y compromiso docente, y el contraste con estudios relacionados, se elaboran conclusiones que puedan servir de base a otros estudios.

La relación positiva entre las variables de la reunión colegiada y el compromiso docente permiten afirmar que el aumento o disminución en el valor de uno de ellos, afectará en el mismo sentido a la otra variable.

El contraste del análisis y las investigaciones vinculadas permite afirmar que la reunión colegiada, entendida como espacio de colaboración entre docentes, consiste en prácticas que se relacionan de manera directa con el compromiso docente. Sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, existen otros factores no abordados en el presente trabajo, tales como la satisfacción, el clima institucional, etc. Su influencia se podría examinar en un análisis más exhaustivo. Se sugiere que se realicen estudios que analicen los procesos internos que implican el liderazgo pedagógico, el fortalecimiento docente tanto de directores como también de los docentes, y su impacto en las prácticas de los docentes.

El fortalecimiento docente, implementado a través de estrategias formativas, favorece el compromiso de los docentes tanto con la educación de sus estudiantes como con el desarrollo institucional. Esta observación es confirmada por De Dios (2020), quien resalta la relevancia de las capacitaciones. Así también, este aspecto es vinculante con lo expresado por Koc y Bastas (2019), y Núñez y Díaz (2017), quienes hacen mención de la responsabilidad de los directores de las instituciones en la creación de entornos propicios. Estos entornos comprenden a las acciones de fortalecimiento docente en

función de las necesidades de la propia institución para lograr los mejores resultados de aprendizajes.

El análisis del fortalecimiento docente lleva a reflexionar sobre las estrategias y espacios de formación y desarrollo profesional docente con un enfoque interno que se centra en la esencia del docente y su compromiso a partir de los roles diversos que requiere su desempeño (Fuentealba, 2014). En este sentido, se hace necesaria una comprensión profunda y crítica de la práctica pedagógica que promueva la conexión entre conocimientos conceptuales, y las dimensiones personal y profesional de la enseñanza; de esta manera se podrá identificar aquello que impacte tanto en el desarrollo profesional como en la construcción de su identidad docente y, por tanto, se fortalecerá el compromiso del docente como agente de cambio.

La reunión colegiada en las escuelas es una práctica que fomenta el compromiso docente. Cabe mencionar que una de las dimensiones de esta variables, según Estrada (2020), es la identificación personal de los docentes con la institución educativa. Esta identificación les permite trabajar juntos en la consecución de objetivos y valores compartidos; en este sentido, el compromiso docente implica también el desarrollo de una identidad docente colectiva, es decir, de una cultura colaborativa para encaminarse hacia las comunidades profesionales de aprendizaje, lo que asegura un funcionamiento eficaz de todos los aspectos organizativos de la institución educativa (Stoll et al, 2006; Vescio et al, 2008; Harris & Jones, 2010; Lieberman & Pointer Mace, 2010, como se cita en Prenger, et al, 2019).

Referencias

- Aguirre-Canales, V. I., Gamarra-Vásquez, J. A., Lira-Seguín, N. A., & Carcausto, W. (2021). La formación continua de los docentes de educación básica infantil en américa latina: una revisión sistemática. *Investigación Valdizana*, 15(2), 101-111. <https://doi.org/10.33554/riv.15.2.890>
- Becerra-Chávez, A., Hernández- Hernández, F. (2018). Experiencia de trabajo colegiado en ciencias básicas en la Universidad Politécnica de Querétaro. *Revista de Pedagogía Crítica*, 2(5), 27-33.

- https://www.ecorfan.org/republicofperu/research_journals/Revista_de_Pedagogia_Critica/vol2num5/Revista_de_Pedagog%C3%ADa_Critica_V2_N5_4.pdf
- Cerdas Montano, V., García Martínez, J., Torres Vitoria, N., & Fallas Vargas, M. (2017). Análisis de la gestión administrativa de centros educativos costarricenses: Percepción del colectivo docente y la dirección. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(2), 95-122. <https://doi.org/10.15359/rep.12-2.5>
- Chávez Dávila, F. M., Ugaz Roque, N., & Melgar Begazo, A. E. (2022). Desempeño docente en la gestión escolar en instituciones educativas de educación básica regular. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 5030-5048. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3796
- Cuesta Moreno, Oscar Julián, & MorenoMosquera, Emilce. (2021). El concepto de liderazgo en los espacios educativos: alcances y límites de un término elástico. *Sophia*, 17(1), 84-99. Epub July 29, 2021. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.17v.1i.1010>
- De Dios Alija, T. (2020). Transformación de un modelo educativo a través de la formación y las comunidades docentes de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 34(2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77131>
- Eirín-Nemiña, Raúl. (2018). Learning communities as a strategy for the professional development of Physical education teachers. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 259-278. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100259>
- Estrada, E., Mamani, H. (2020). Compromiso organizacional y desempeño docente en las Instituciones de Educación Básica. *Revista Innova Educación*, 2(1), 132–146. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/70/142>
- Flores Limo, F. A., Corimayhua Luque, O., Asencios Trujillo, L. V., Campos Dávila, J. E., & Leyva Vega, A. E. (2023). Compromiso institucional y la práctica reflexiva en docentes de Instituciones Educativas de Lima Metropolitana, 2023. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 254-272. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6181
- García Martínez, J. A., & Cerdas-Montano, V. (2020). Estilos de liderazgo en centros educativos de Heredia: un estudio comparativo entre el colectivo directivo y

- docente. *Innovaciones Educativas*, 22(33), 15–30.
<https://doi.org/10.22458/ie.v22i33.3081>
- García-Martínez, I., Higuera-Rodríguez, L., & Martínez-Valdivia, E. (2018). Hacia la Implantación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje Mediante un Liderazgo Distribuido. Una Revisión Sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 16(2).
<https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.007>
- Higuera, M. (2018). El Liderazgo para la Mejora Escolar y la Justicia Social. Un Estudio de Caso sobre un Centro de Educación Secundaria Obligatoria. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 16(1).
<https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.003>.
- Jáuregui, I. (2022). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje para una práctica pedagógica de calidad. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 6(24), 1249–1257.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i24.411>
- Koc, A. y Bastas, M. (2019). Project schools as a schoolbased management model. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 6(4). 923- 942.
<http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/679>
- Ley 28044 de 2003. Ley General de Educación. 29 de julio 2003.
https://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Malpica, F., Navareño, P. (2018). Innovación pedagógica reflexiva en comunidades profesionales de aprendizaje y su impacto en la formación docente institucional. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, ISSN-e 2444-2925, Vol. 4, Nº. 1, 2018 . <https://onx.la/def81>
- Martínez, I. (2019). Estudios y documentos: profesión y profesionalidad docente. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano. *Supervisión 21. Revista de educación y supervisión. Abril 2019 · nº 52*. Valencia. España.
<http://usie.es/supervision-21/>
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2022). Estudio virtual de aprendizajes -EVA 2021. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC).
<http://umc.minedu.gob.pe/resultadoseva2021/>

- Ministerio de Educación. (2022). El Perú en PISA 2018. Informe nacional de resultados. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes
- Morales, S., Morales, O. (2020). Viabilidad de comunidades profesionales de aprendizaje en sistemas educativos de bajo desempeño. *Educación y Educadores*, 23(1), 91-112. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.1.5>
- Núñez, N., Díaz, D. (2017). Perfil por competencias gerenciales en directivos de instituciones educativas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 237-252. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200013>
- Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Revista Innova Educación*; 2(3), 378-393. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.001>
- Palomino Dávalos, Y., García Ccahuata, J., Sosa Dueñas, E. K., & Contreras Rivera, R. J. (2022). La gestión del personal y su relación con el compromiso docente: en las instituciones educativas secundarias. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 4125-4141. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3763
- Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2019). The Effects of Networked Professional Learning Communities. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 441-452. <https://doi.org/10.1177/0022487117753574>
- Pérez-Guevara, D-J, & Puentes-Suaréz, A-I. (2022). Clima Escolar: Conceptualización y variables. *Pensamiento y Acción*, (32), 51-71. <https://doi.org/10.19053/01201190.n32.2022.13933>
- Ramírez, M., Quesada, J. (2019). Repensando los indicadores educativos: la gestión educativa, curricular y de vinculación con la comunidad. *Innovaciones Educativas*, 21(30), 37-47. <https://doi.org/10.22458/ie.v21i30.2483>
- Resolución Ministerial 189 de 2021 [Ministerio de Educación del Perú]. Disposiciones para los Comités de Gestión Escolar en las Instituciones Educativas Públicas de Educación Básica.
- Resolución Viceministerial 186 de 2021 [Ministerio de Educación del Perú]. Disposiciones para la Implementación del Ciclo de Formación Interna en instituciones educativas públicas del nivel secundaria de la Educación Básica Regular.

- Rodríguez, F., Sánchez, A. (2020). La satisfacción y el compromiso laboral de los docentes del cobach en el estado de San Luis Potosí – México. *Novum*, 2(10), 284–297. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/novum/article/view/86893>
- Sumba Arévalo, V. M., & Mejía Vera, J. G. (2021). Comunidades de aprendizaje: una experiencia en y para la profesionalización docente en la Universidad Nacional de Educación-Ecuador. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, 2(16). <https://doi.org/10.35305/rece.v2i16.673> (Original work published 28 de septiembre de 2021)
- Vijayadevar, S., Thornton, K., & Cherrington, S. (2019). Professional learning communities: Enhancing collaborative leadership in Singapore early childhood settings. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(1), 79-92. <https://doi.org/10.1177/1463949119833578>