

p-ISSN 1315-4079 Depósito legal pp 199402ZU41
e-ISSN 2731-2429 Depósito legal ZU2021000152

*Esta publicación científica en formato digital es
continuidad de la revista impresa*

Encuentro Educativo

Revista Especializada en Educación



Universidad del Zulia

Facultad de Humanidades y Educación

Centro de Documentación e Investigación Pedagógica

Vol. 29

N° 1

Enero - Junio

2 0 2 2

Encuentro Educativo

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 29 (1) enero - junio 2022: 68-86

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8121980>

La mejora educativa en la escuela privada durante la pandemia del Covid-19

Marcelle Marion Montoya y Alex Sánchez Huarcaya

Grupo de investigación "Aprendizaje, Innovación y Organizaciones Educativas". Maestría en Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima-Perú.

mmarion@sanpedro.edu.pe; aosanchezh@sanpedro.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-9559-6710>; <https://orcid.org/0000-0003-3902-5902>

Resumen

La pandemia ocasionada por el Covid-19 tuvo como consecuencia la suspensión de las clases alrededor del mundo y la transformación del proceso de enseñanza y aprendizaje de escenarios presenciales a virtuales. La realidad virtual introdujo nuevas formas de aprender y comprender la acción educativa. Las instituciones escolares gestionaron el cambio desarrollando diversas estrategias que les permitan dar continuidad y calidad en la educación. El objetivo del estudio fue describir la percepción de los docentes del nivel primaria sobre la situación de la escuela durante la pandemia, desde el marco de la mejora educativa. Se realizó un estudio cualitativo de tipo empírico, mediante un análisis basado en tres categorías provenientes de la mejora educativa: liderazgo pedagógico; gestión y planificación de los procesos de cambio y evaluación de los procesos de cambio. La fundamentación teórica estuvo soportada en los autores: Delgado y Sánchez, 2021; Rodríguez, Ordoñez y López, 2020; Liljenberg y Wrethander, 2020; Padilla et al., 2018, entre otros. Fueron considerados cuatro docentes del nivel de primaria de una institución educativa de Lima y se recogió la información a través de una entrevista semiestructurada. Se concluye, a partir de la investigación, que tanto el liderazgo pedagógico como la planificación, son percibidos de manera explícita y con una connotación positiva de parte de los educadores; con respecto a la evaluación, se percibe poca claridad, regularidad y formalidad en los métodos seguidos.

Palabras clave: Mejora educativa; planificación; evaluación; cambio; liderazgo.

Recibido: 15-02-2022 ~ Aceptado: 20-04-2022

School improvement in private school in the context of the Covid-19 pandemic

Abstract

The pandemic caused by Covid-19 resulted in the suspension of classes around the world and the transformation of the teaching and learning process from face-to-face to virtual settings. Virtual reality introduced new ways of learning and understanding educational action. School institutions managed the change by developing various strategies that allow them to provide continuity and quality in education. The objective of the study was to describe the perception of primary level teachers about the situation of the school during the pandemic, from the framework of educational improvement. An empirical qualitative study was carried out, through an analysis based on three categories from educational improvement: pedagogical leadership; management and planning of change processes and evaluation of change processes. The theoretical foundation was supported by the authors: Delgado and Sánchez, 2021; Rodríguez, Ordoñez and López, 2020; Liljenberg and Wrethander, 2020; Padilla et al., 2018, among others. Four primary school teachers from an educational institution in Lima were considered and the information was collected through a semi-structured interview. It is concluded, based on the research, that both pedagogical leadership and planning are perceived explicitly and with a positive connotation by teachers; regarding the evaluation, little clarity, regularity and formality are perceived in the methods followed.

Keywords: School improvement; planning; evaluation; change; leadership.

Introducción

El cierre de las escuelas debido a la pandemia ocasionada por el Covid-19, trajo graves consecuencias para las comunidades educativas alrededor del mundo, especialmente para las más vulnerables, porque carecen de los servicios básicos y no pueden cubrir las necesidades esenciales como alimentación. Los niños vieron interrumpida su educación y, con ello, la posibilidad de crecimiento y desarrollo. La enseñan-

za presencial fue suspendida en más de 190 países y, como consecuencia, a mediados del año 2020, más de 1200 millones de estudiantes en todo el mundo habían dejado de tener clases presenciales en la escuela (Comisión Económica para América Latina, CEPAL, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2020). En el Perú, más de 400 mil alumnos dejaron de llevar clases durante el año 2020, a raíz de la pandemia (Instituto Peruano de Econo-

mía, IPE, 2020).

En esta situación única y sin precedentes de aislamiento obligatorio, las instituciones educativas, sus líderes y docentes iniciaron una adaptación a las nuevas condiciones existentes, desarrollando diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje que les permitieran dar continuidad a los procesos educativos. Los profesores tuvieron que integrar y adaptarse, con mucha prontitud, a herramientas tecnológicas y digitales al aprendizaje, para las cuales no disponían necesariamente de las competencias necesarias (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, 2020). En medio de la incertidumbre y el aislamiento, las instituciones educativas gestionaron el cambio, de manera que les permitiera dar respuesta al gran reto que significaba mantener la educación de calidad a distancia en el contexto de pandemia en cada realidad educativa.

En este sentido, las investigaciones realizadas por el denominado **Movimiento de Mejora de la Escuela**, aportan y ofrecen un marco teórico y práctico que evidencian el camino para la transformación de las escuelas, describiendo algunos factores implicados en los procesos de cambio determinantes al momento de realizar cualquier implementación que signifique una mejora educativa, tales como la centralidad en la enseñanza y aprendizaje, el alto nivel de colaboración entre docentes formando comunidades de aprendizaje profesionales, el liderazgo distribuido y para el aprendizaje, la participación

de la comunidad educativa, entre otras (Murillo y Krichesky, 2014). En este proceso de transformación obligada por la emergencia sanitaria, los educadores fueron actores protagónicos en los cambios suscitados.

Por lo tanto, la investigación buscó dar respuesta a la pregunta ¿Cómo perciben los docentes del nivel primaria la situación de la escuela durante la pandemia, desde el marco de la mejora educativa? Por lo que el objetivo fue describir la percepción de los docentes del nivel primaria sobre la situación de la escuela durante la pandemia, desde el marco de la mejora educativa.

Fundamentación teórica

En el presente apartado se abordan dos temas: *Eficacia escolar*, siendo el punto de partida el informe Coleman de la década de los 60, hasta su concepto e importancia; luego, *Mejora escolar*, que desde los autores la identifican desde el movimiento de Mejora de la Escuela. El segundo tema, aporta hacia el cambio de la escuela, a diferencia del primero, que es más teórico, pero que brinda muchas luces para comprender las escuelas con serias carencias.

Eficacia escolar

Eficacia escolar ha sido un tema de gran interés, investigación y debate desde la década de los 60 a partir de la publicación del Informe Coleman que sugería que el rendimiento de los alumnos estaba asociado a las características socio económicas de las familias y no

respondía a factores de la escuela. Ante esto, Báez (1994) y Murillo y Muñoz (2002) resaltan que el informe también concluye que, dado que la escuela tenía poco o nulo efecto sobre el éxito académico del estudiante una vez controladas las variables familiares, los diferentes modos de organización y gestión de las escuelas, así como la acción del docente, tienen limitada repercusión en los resultados académicos de los educandos.

El mencionado informe generó una fuerte corriente de investigación y debate en el mundo académico que impulsó la aparición del movimiento que, más adelante, tomaría el nombre de Eficacia Escolar o Escuelas Eficaces, enfoque formado por investigadores convencidos que las escuelas sí impactan el desempeño académico de los alumnos y estaban muy interesados en poder identificar y cuantificar los diferentes factores que formaban parte de ello (Murillo y Muñoz, 2002; Carvallo-Pontón, 2010; Ismail, Khatib y Azam, 2022). Ante esto, Padilla et al. (2018) señala que investigaciones realizadas por el movimiento de Eficacia Escolar, consideran a las características socioeconómicas de las familias y de la escuela como un punto de partida que permite valorar el nivel de logro académico de las escuelas. Incorpora además otros factores de las escuelas que pueden potenciar el rendimiento académico del estudiante.

Por otro lado, Mamdooha, Khatib y Azam (2022), resaltan que el concepto de escuela eficaz implica que los alum-

nos reciben las mismas oportunidades y recursos para aprender. En el caso de Murillo (2005), define a la escuela eficaz como aquella que promueve, de forma duradera, el desarrollo global de todos y cada uno de sus educandos más allá de lo que sería esperable, teniendo en cuenta sus condiciones previas, al mismo tiempo que fomenta el desarrollo de la comunidad educativa. Señala, además, que la línea de investigación de eficacia escolar tiene como propósito conocer qué características tienen las escuelas y las aulas que logran que todos sus estudiantes aprendan.

Es importante resaltar que la concepción de eficacia escolar no se limita únicamente a la identificación de factores que se espera se mantengan inalterables a lo largo del tiempo en las organizaciones educativas, sino que debe ser entendida como un proceso de cambio, en donde las estructuras, las rutinas y las prácticas, se van construyendo de manera gradual (Blanco, 2009). Por lo tanto, no resulta suficiente describir los factores, sino que es necesario entender que estos factores se generan y consolidan mediante procesos de cambio. De ahí que Sammons y Bakkum (2011) aportan a la definición de las escuelas eficaces, añadiendo el valor agregado sobre el rendimiento de los alumnos en comparación con los efectos de otras instituciones educativas para estudiantes de similares características.

La investigación sobre escuelas eficaces se considera un referente indispensable para el estudio de la calidad y la equidad en la educación. Edmonds

(1979) señala cinco factores hallados como resultado de las primeras investigaciones sobre la eficacia escolar, los cuales son: liderazgo educativo fuerte, altas expectativas en cuanto a los resultados académicos, énfasis en las destrezas básicas, un clima organizacional seguro y disciplinado y evaluaciones frecuentes del progreso del alumno. En ese caso, Blanco (2009) y Ruiz (2021) coinciden y añaden factores que la constituyen y que tienen un impacto en el desempeño académico de los estudiantes tales como; sentido de comunidad, liderazgo educativo, clima escolar y de aula, altas expectativas, un currículo de calidad, seguimiento y evaluación, desarrollo profesional, compromiso de la comunidad educativa, entre otras.

También, y no tan distantes, Bolívar (2010), Leithwood, Harris & Hopkins (2008) y Rodríguez, Ordoñez y López (2020) resaltan el liderazgo pedagógico de los directivos como factor de primer orden en la mejora de la educación. También, otros autores, identifican elementos claves que están presentes en las organizaciones educativas y que tienen un impacto en el desempeño académico de los alumnos, como son; el clima escolar (las relaciones entre los agentes educativos), la cultura escolar (valores y objetivos a lograr de la comunidad educativa), el liderazgo y la formación de comunidades de aprendizaje profesional como predictores de la eficacia educativas (Sammons, Hillman y Mortimore, 1998; Tabak y Sahim, 2020).

Estos hallazgos se complementan y

profundizan con los aportes de las investigaciones sobre la eficacia docente, interesada por conocer las características del proceso formativo que impactan en el desarrollo de los aprendizajes, considerado otros factores como las altas expectativas del profesorado, evaluaciones y *feedback* frecuentes, clima de aula, sentido de comunidad, calidad de la enseñanza y del currículo (Delgado y Sánchez, 2021). El movimiento de Eficacia Escolar, por tanto, ha aportado información acerca de los factores de escuela, aula y sistema educativo que contribuyen al desarrollo global de los alumnos (Murillo, 2005).

Mejora de la escuela

Mejora de la Escuela tiene una perspectiva completamente distinta, ya que su orientación es esencialmente práctica. En este contexto, Murillo (2003), agrega que este movimiento está liderado por profesores y directivos que buscan cambiar el centro educativo y mejorarlo. La Eficacia Escolar se enfoca más en la teoría que en la práctica, mientras que la Mejora Educativa es de carácter práctico que intenta, más que cambiar, conocer el porqué del cambio y poner en práctica procesos de cambio para que una organización educativa pueda lograr el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos y así incrementar su calidad (Murillo, 2011).

Baines (2019) define a la Mejora Educativa como el proceso mediante el cual las escuelas se vuelven más efectivas tanto en términos académicos, emocionales y culturales de los es-

tudiantes mediante la modificación de las prácticas en el aula y de procesos de gestión para mejorar la enseñanza y aprendizaje. Debido a esto, de acuerdo con Murillo y Muñoz (2002), la mejora educativa debe situarse, por tanto, en el centro educativo en su conjunto. Las investigaciones realizadas por los investigadores de esta tendencia están dejando un sólido conjunto de saberes para el cambio educativo (Murillo, 2005).

La mejora es un reto permanente

El movimiento Teórico-Práctico de Mejora de la Escuela, tiene más de 50 años de historia y se desarrolló en varias etapas. Murillo (2003) describe que en una etapa inicial se centró en la adopción de cambios curriculares y en el desarrollo de material educativo que no tuvieron el impacto esperado, al pensarse que se podía generar una transformación educativa real mediante la imposición al centro educativo desde instancias externas, sin contar con el apoyo del profesorado (cuadro 1).

Cuadro 1. Fases del movimiento de Mejora de la Escuela

Fases	Descripción
Primera	Generación de programas de mejora de la escuela. Se extiende la idea de la importancia de orientar los procesos de cambio en la institución y se publican también los primeros resultados del movimiento de investigación sobre Eficacia Escolar y los efectos significativos de la escuela sobre el rendimiento escolar.
Segunda	Intentos de relacionar las estrategias con la realidad cotidiana.
Tercera	Existe hasta hoy y cuenta con mayor retroalimentación y colaboración con el movimiento de Eficacia Escolar, especial atención a la capacidad de aprender de los centros y la importancia de la cultura de estos.

Fuente: Elaboración propia (2022), adaptado de Murillo (2003).

Así, el movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela (School Improvement Movement) es el conjunto de iniciativas de cambio escolar desarrolladas en todo el mundo, y los esfuerzos por sistematizar y estudiar dichas iniciativas (Murillo y Krichesky, 2014).

La mejora educativa, definida por Murillo (2003), se entiende como el cambio planificado, coordinado y asu-

mido por el centro educativo mediante una modificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como de las organizaciones del centro. En Murillo y Krichesky (2014) se complementa esta definición entendiendo a la mejora de la escuela como una serie de procesos concurrentes y recurrentes por los cuales una escuela optimiza el desarrollo integral de todos y cada uno de los es-

tudiantes, mediante el incremento de la calidad del centro docente en su conjunto y de los maestros. Considera la mejora de la escuela como un esfuerzo sistemático y continuo dirigido a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas asociadas en una o más escuelas, con la finalidad última de alcanzar las metas educativas más eficazmente.

En el caso de Reezigt (2001) define la mejora de la escuela como un enfo-

que para el cambio educativo que tiene efectos positivos en los resultados de los alumnos y que además fortalece la capacidad que tiene la escuela para gestionar el cambio. Complementando lo propuesto, se hace necesario considerar los aspectos indicados en el cuadro 2 (Sahlin y Styf, 2021; Liljenberg y Wrethander, 2020; Gairín y Rodríguez-Gómez, 2011; Heck y Hallinger, 2009; Murillo, 2003; Baéz, 1994).

Cuadro 2. Aspectos clave de la Mejora de la Escuela

Aspectos	Descripción
Aprendizaje	La escuela como una organización de aprendizaje.
Colaboración	<ul style="list-style-type: none">• Construcción de las capacidades colectivas.• Planificación colaborativa.• Trabajo colegiado.• Distribución de responsabilidades.• Implicar a todos los agentes en la toma de decisiones.
Transformación	La transformación de la cultura de la escuela.
Consenso	<ul style="list-style-type: none">• Metas claras.• Definición de objetivos.
Autonomía	<ul style="list-style-type: none">• Administrativa.• Pedagógica.• Curricular.
Liderazgo	<ul style="list-style-type: none">• Pedagógico.• Escolar.

Fuente: Elaboración propia (2022)

que se plantean los centros escolares y el sistema educativo y que el cambio real debe integrar ambas iniciativas considerando las propuestas planificadas y percibidas como necesarias por los afectados en las mismas (Sahlin y Styf, 2021).

Lo antes expuesto permite deducir que el cambio y, por ende, la mejora educativa, son tareas muy complejas que parten de una verdadera comprensión de las escuelas como centros del cambio y como organizaciones que, si bien tienen elementos comunes, solo son similares en apariencia. Las propuestas de cambio, por lo tanto, deben responder a las características, necesidades y al contexto de cada una y ser diferenciadas y flexibles (Báez, 1994). Las reformas externas deben ajustarse a las escuelas, pero también deben superar la visión exclusiva del aula como protagonista del cambio (Murillo, 2003).

A manera de síntesis, de acuerdo con Murillo y Muñoz (2002) la mejora de la escuela es un cambio educativo que requiere tomarla en cuenta como centro de cambio, comprender que éste debe ser planificado, organizado y evaluado y, por tanto, debe partir de un conocimiento profundo de la realidad de cada institución para que responda así a sus condiciones internas. Las metas educativas deben ser particulares para cada una de ellas y deben reflejar el futuro deseable para el mismo. Se necesita, por tanto, contar con una perspectiva multinivel. Aunque la escuela es el centro del cambio, también es importante

el contexto en que éste se desarrolla, así como es necesario prestar atención al departamento, al aula y, por supuesto, al alumno.

Finalmente, de acuerdo con Muñoz (2010) y Murillo y Muñoz (2002), los movimientos de Eficacia Educativa y Mejora de la Escuela, si bien son muy distintos con relación a los enfoques teóricos y metodológicos, comparten el mismo objetivo, que es el ayudar a los centros educativos a educar mejor a sus alumnos y son, por tanto, complementarios. Las investigaciones de eficacia escolar brindan información sobre qué cambiar para lograr mejores resultados de aprendizaje de los alumnos y las investigaciones sobre la mejora de la escuela aportan información sobre cómo llevar a cabo los procesos de cambio. Por tanto, ambos son necesarios para mejorar los procesos educativos desde la teoría y la práctica. Desde los años 90 se viene dialogando sobre la unión de ambos movimientos, generando un nuevo paradigma teórico-práctico llamado Mejora de la Eficacia Escolar.

Metodología

El estudio realizado se enmarcó en el enfoque cualitativo, de tipo empírico. Se basó en una lógica y proceso inductivo, que va desde lo particular a lo general, recogiendo experiencias, analizando la información recabada y a partir de los mismos, generando conclusiones, hasta llegar a una perspectiva más general (Hernández, 2014).

La investigación se llevó a cabo en

una institución educativa privada de Lima, ubicada en el distrito de La Molina; esta ofrece los niveles educativos inicial, primaria y secundaria y atiende al sector socioeconómico medio-alto de la población. Su propuesta pedagógica está centrada en la formación de varones, y para ello tiene como objetivos: la excelencia académica, la formación integral, el acompañamiento personalizado y el trabajo con la familia. Si bien el nivel primario cuenta con 17 tutores, se decidió entrevistar a cuatro de ellos (informantes clave), porque cumplían los siguientes criterios de inclusión: Ser docentes de sexo masculino o femenino, mayores de 30 años con especialidad en inicial/primaria, contar con más de 7 años de trabajo en la institución, junto con la disponibilidad y autorización para formar parte de la investigación. A cada uno de estos informantes se le asignó un código: **E1, E2, E3, E4.**

La técnica utilizada fue la entrevista semiestructurada y el instrumento utilizado fue la guía de preguntas, las cuales se elaboraron a partir de las siguientes categorías, enmarcadas en la mejora educativa.: a) Liderazgo pedagógico, b) Gestión y planificación de los procesos de cambio y c) Evaluación de los procesos de cambio. Cabe resaltar, que el instrumento fue validado por un experto en gestión de las organizaciones.

En relación con la aplicación de las entrevistas, estas se coordinaron previamente con cada uno de los participantes, quienes previamente firmaron el consentimiento informado para fueran grabadas para su posterior transcrip-

ción y análisis. Estas entrevistas se realizaron en la plataforma Zoom, dado el contexto de pandemia por Covid-19. A partir de las transcripciones, se elaboró la Matriz de organización y análisis de información y en un segundo momento se elaboró la Matriz de Elementos Emergentes (mediante la técnica *open coding*) y Hallazgos, organizados en base a las categorías de estudio para, finalmente, proceder a la interpretación de los resultados, generando la discusión en base a los hallazgos y a la teoría investigada.

Resultados y discusión

De acuerdo con los resultados se pudo conocer y discutir las percepciones docentes sobre la Mejora Educativa en el contexto de la pandemia en la institución. Esto se realizó a partir de las categorías de estudio.

Liderazgo pedagógico

A partir de los hallazgos, se encuentran dos niveles de liderazgo pedagógicos que responden a la estructura de gestión de la escuela y que mantienen estrecha relación con respecto a la toma de decisiones, basados en la escucha y diálogo y que presentan también espacios de mejora. A continuación, se muestra la fundamentación respectiva.

Los docentes exponen que perciben varios niveles de liderazgo con relación a la toma de decisiones, un primer nivel constituido por los directores del colegio en donde se llevan a cabo las decisiones sobre las políticas generales

o de mayor importancia y repercusión para la comunidad educativa, siendo el personal directivo quienes promueven el cambio, tal como se indica:

E3 expresa: *“son las cabezas las que planifican en base a la experiencia con lo que escuchan y observan, ven, investigan en otros colegios qué cosa está resultando y luego conversaron con nosotros los profesores”* En el contexto de la pandemia, es en este nivel donde se tomaron las decisiones sobre el inicio de la modalidad a distancia, las pensiones, la estructura de horarios junto con el plan de estudios y la priorización de los aprendizajes, entre otros. Así lo afirma **E2**: *“lo de las pensiones (pago de escolaridad mensual), con respecto a la rebaja que se hizo, la directora comunicó que se trabajaba con cada familia de manera diferente”*. **E1** explica que: *“La reestructuración de horarios, reestructuración de actividades, las actividades ya no son las que teníamos en presencial”*. Complementa **E3**: *“el ajustar los programas al tiempo que tenemos, el escoger aquellos indicadores que las cabezas han considerado que son más importantes que el alumno deba llevar y mantener el nivel siempre arriba”*.

La capacidad de organización fue valorada por la comunidad educativa de acuerdo con lo que nos explica **E2**: *“la organización que tenía el colegio me parece que ha sido bien vista por los papás, el tema del horario, el tema de las clases, de la programación, de la capacitación con los profesores”*. Se resaltó también la capacidad de pronta

respuesta y de toma de decisiones que tuvo este nivel de liderazgo pedagógico, como lo expresa otro entrevistado: *“sobre la marcha se han ido cambiando, quitando cosas, pero al inicio hubo una muy buena previsión”* (**E3**).

Los educadores describen también la existencia de un segundo nivel de liderazgo y toma de decisiones, que es representado por los mandos medios. Destacan, así mismo, el grado de autonomía que estos tienen: : *“A nivel de colegio hubo cierta libertad de decisión o de manejo para cada etapa, que también ha sido importante porque, finalmente, las realidades que atendemos no son necesariamente las mismas”* (**E4**). *“Los líderes, a través de cada uno de los coordinadores, en este caso los coordinadores de matemática nos piden una reunión y van resolviendo los cambios”* (**E2**). **E4** indica: *“A pesar que sí creo que ha existido o existe un control, digamos una direccionalidad por decirlo de algún modo, creo que de todos modos se deja cierta libertad que es buena, o sea se ha dejado esa libertad en las etapas”*.

Se generó un diálogo constante desde los directivos hacia los mandos medios y docentes, y desde estos hacia los directivos. Esto se aprecia con claridad a través de los comentarios de los informantes: *“Cada directora, de acuerdo con la visión de su etapa, presenta a los profesores en una forma de diálogo y también los profesores presentan sus opiniones y sus propuestas y ya con ese diálogo vuelve a las cabezas”* (**E3**).

Se evidencia, por tanto, la capacidad de escucha y diálogo en la toma de decisiones en el contexto de pandemia. Sin embargo, se evidencia también el sentir de los docentes frente a la necesidad de ser escuchados y que sus necesidades sean tomadas en cuenta para la toma de decisiones, generando un espacio de mejora en este aspecto, como lo explica **E1**: *“un poquito lo que siempre ha sido del colegio, no nos preguntan a los usuarios, la intención es buenisima, pero no nos preguntan y nosotros somos los últimos usuarios, nuestra opinión debería pesar más”*. La situación de crisis también generó estilos de liderazgo que ocasionaron tensión en algunos niveles, de acuerdo con lo que manifiesta **E4**: *“se ha dado liderazgo a gente que no debió tenerlo, entonces eso también trajo como consecuencia, momentos un poco tensos, de repente o incómodos”*.

En cuanto al liderazgo pedagógico y a la toma de decisiones, se aprecia, a través de los hallazgos encontrados, que los educadores confían en los líderes de la institución y perciben que tienen la capacidad para dirigir los procesos y toma de decisiones para la mejora, en un contexto donde los directivos planifican, organizan, monitorean las acciones en un ambiente de cercanía y confianza, brindando espacios de autonomía y toma de decisiones a los mandos medios y equipo docente, por medio de una escucha y diálogo constante, lo que permite la retroalimentación y ajuste de lo programado.

Rodríguez, Ordoñez y López

(2020), destacan la autonomía como factor clave de la mejora educativa. Este ambiente de diálogo y escucha se percibe tanto al interior de la institución como hacia los padres de familia. Dentro de esta línea, Sammons, Hillman y Mortimore (1998) y Tabak y Sahim (2020) encuentran al liderazgo y a la participación como elementos claves de la mejora escolar junto con el clima de la escuela, entendido como las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad. El liderazgo educativo es también uno de los principales factores de eficacia, aunque también destacan otros factores como son las altas expectativas en cuanto a los resultados académicos de los alumnos, énfasis en las destrezas básicas, un clima seguro y disciplinado (Edmonds, 1979).

Gestión y planificación de los procesos de cambio

Sobre la categoría de gestión y planificación de los procesos de cambio, los docentes perciben que hubo una planificación que permitió la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje: *“Al inicio, realmente, sí tuvimos, de alguna forma, una muy buena previsión, se armó en tan poco tiempo, en cuestión de días literal, una forma en que nosotros podamos explicarles a los chicos cómo hacer esta nueva forma de trabajo” (E3)*. La capacidad para generar el cambio estaba presente en la institución, dado que **E2** complementa: *“La pandemia, si bien es cierto nos agarró desprevenidos, tuvimos las herramientas suficientes para sacar*

adelante este proyecto, con respecto a los sistemas que teníamos ya operativos y como todo colegio que lidera o un colegio de primer nivel". Los cambios se fueron planificando, respondiendo a la realidad y a las necesidades observadas: "tuvimos primero una estructura que luego fue modificándose de acuerdo al tiempo que ya sabíamos que íbamos a permanecer en esa modalidad y también las necesidades que íbamos vislumbrando un poquito en los chicos y en nosotros mismos también, es decir, en los profesores" (E4).

La planificación de los cambios fue acompañada con el seguimiento y la capacitación al equipo de profesores. **E2** explica: *"el año pasado, nuestros líderes vieron conveniente capacitarnos lo necesario para poder llevar esta batalla, aunque sea las primeras semanas y de ahí tener ya un respaldo".* La planificación de las capacitaciones fue un elemento clave para el buen desempeño de los docentes, tal como expresa **E2**: *"se hizo ya por parte de los líderes del colegio una programación de cosas que deberíamos aprender nosotros. Como profesores y a partir de este año, creo ha sido mucho mejor, mucho más llevadero, porque ya conocíamos las diferentes plataformas que nos ayudan".* Como indica, el aprendizaje estuvo basado en el cambio de enfoque de los temas a priorizar, con relación a la capacitación docente respondiendo a la realidad del contexto donde la tecnología ocupó un lugar central: *"la capacitación a los profesores para el manejo de estas clases, cómo va a ser*

nuestra llegada a los alumnos a través de la plataforma Zoom, de esta plataforma digital" (E3). La capacitación no solo se planificó desde la dirección general del colegio, sino que se dio por la iniciativa y a través del compartir de los saberes de los profesores especialistas en las diferentes áreas. **E2** expresa: *"fue enriquecedor saber qué colegas conocen mucho más de algunas estrategias o métodos para que nos ayudemos, tanto así que hemos hecho pequeños grupos de Zoom para investigar un poco más sobre estas formas de poder enseñar y que nuestros niños sean los más beneficiados".*

Los líderes del colegio utilizaron también diversas estrategias para responder mejor a los procesos de cambio experimentados, dado el contexto, como la priorización para el logro de los objetivos: *"también hemos tenido que priorizar los contenidos más importantes; las habilidades, hemos tenido que hacer un análisis de todo lo que queríamos lograr en el año y según eso, identificar qué habilidades, qué destrezas, qué contenido íbamos a enseñar" (E3).* Se valoran los espacios que se brindaron para el trabajo colaborativo, de acuerdo con lo que explica **E4**: *"también los espacios, porque si no tuviéramos espacios o no hubiéramos tenido espacios como para este tipo de trabajo, hubiera sido quizás más difícil".*

La comunicación fluida fue valorada por los profesores como otro aspecto central en los procesos de cambio, permitiendo una toma de decisiones más

eficiente, objetiva y pertinente: *“Ha sido de mucha comunicación, sobre todo los primeros meses, porque era una cosa nueva, entonces teníamos que estar muy atentos a cómo se iban desarrollando las cosas, entonces los primeros cambios han sido implementados en base, justamente, a los comentarios de los demás profesores o de todos ellos”* (E4). Se valora la comunicación, no solo a nivel interno, sino también con los padres de familia, nos explica E3: *“estos espacios permiten a las mamás expresar sus preocupaciones hablar con más sinceridad o transparencia, más naturalidad de lo que les preocupa realmente, eso también, a su vez, permite que nosotros podamos responder a esas preocupaciones y ver también si es que se necesita hacer algún tipo de cambio para poder apoyarlos”*.

La flexibilidad es también valorada como característica positiva de la institución en el contexto dado: *“la flexibilidad y la tranquilidad de que hagamos lo que debería para llegarse a un objetivo mínimo del grado, esa comunicación que nos dan a nosotros, la verdad es que nos ponen más tranquilos”* (E2). Sin embargo, también se resaltan espacios de mejora el liderazgo de acuerdo con lo expresado por E4: *“creo que también ha habido algunos errores, han tenido algunos momentos en los que no han ejercido debidamente ese liderazgo, de repente por falta de empatía, yo creo que sobre todo por falta de empatía, ese ha sido un punto flaco a mi parecer”*. A nivel de síntesis, a partir de los hallazgos, se pueden iden-

tificar elementos de la planificación de los procesos de cambio valorados por los docentes que permitieron a la organización responder de manera rápida y eficiente ante el contexto.

Con referencia a la categoría de gestión y planificación de los procesos de cambio, los informantes resaltan la rápida y eficiente capacidad de los líderes de la institución para generar el cambio por medio de la organización y planificación de las acciones en respuesta al contexto vivido, capacidad que fue también valorada por los padres de familia a través de las entrevistas o comentarios realizados a los docentes. Esto coincide con la mejora educativa tal como la definen Murillo y Muñoz (2002) y Báez (1994), entendiéndola como el cambio planificado, coordinado y asumido por el centro educativo mediante una modificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje como de las organizaciones del centro. Gairín y Rodríguez-Gómez (2011) resaltan la importancia de la planificación para garantizar el poder intervenir sobre los aspectos que deseamos y así poder prever recursos, procesos y efectos.

Las acciones tomadas por los directivos se dieron junto con el adecuado acompañamiento y capacitación docente, incrementando así el desarrollo integral de los profesores y, por ende, de los estudiantes. Esta capacitación se generó a partir de los directivos, pero que también fueron desarrolladas por los mismos educadores al compartir las experiencias y buenas prácticas. La mejora de la calidad docente es parte

esencial del proceso de mejora de la escuela, tal como lo resaltan Murillo y Krichesky (2014), entendiendo que una escuela optimiza el desarrollo integral de todos y cada uno de los estudiantes, mediante el incremento de la calidad del centro docente en su conjunto y de los educadores. Tabak y Sahin (2020) resaltan que la percepción de escuela eficaz es mayor en aquellas escuelas donde los maestros tienen características de comunidades de aprendizaje profesionales. La mejora de la calidad docente es parte esencial del proceso de mejora de la escuela y se vio como una constante en el desarrollo de las acciones tomadas por la institución de acuerdo con lo expuesto por los informantes.

Evaluación de los procesos de cambio

Con relación a la categoría de evaluación de los procesos de cambio, los docentes expresan que se ha realizado un constante proceso de evaluación a través del diálogo entre los distintos agentes de la comunidad educativa, lo que llevó a generar cambios efectivos donde todos tenían un espacio de participación: : *“en el colegio hemos estado en constante evaluación interna de nosotros mismos, de todos, hemos estado muy atentos a cómo se daban las cosas y a generar también desde dentro, propuestas, creo que eso ha sido la parte, quizás, más rica del tema, que todos hemos contribuido con ideas de mejora” (E4)*. El diálogo y la escucha activa se muestran como constantes a través de la información brindada **E2**: *“nos*

escuchan y si hay algo que corregir, tenemos esa tranquilidad de poder sacar adelante un proyecto y se va evaluando, de esa manera, qué es lo mejor, qué es lo más oportuno”. Sin embargo, se denota también, a través de las respuestas dadas, poca claridad con relación al proceso de evaluación *“me imagino que se evalúa mediante los resultados, en los comentarios que hacemos los profesores ¿Me imagino no?” (E1)*. Se observa, por tanto, una necesidad de formalizar algunos aspectos de este proceso: *“de repente una evaluación de un FODA, tenemos que hacer un FODA para la actividad y yo creo que eso sí debería hacerse mucho más, de repente lo que en algunas oportunidades no lo hemos hecho y otras sí” (E2)*.

Con respecto a esta categoría, se realizó esencialmente por medio del diálogo constante, donde la retroalimentación fue dirigiendo las decisiones que los líderes tomaron para poder realizar los ajustes necesarios frente a la coyuntura. Lo hallado es relevante, porque en palabras de Murillo y Krichesky (2012), para lograr procesos de cambio se requieren espacios de reflexión, de ahí que la retroalimentación permite la cercanía, puesta en común y fortalecer lo que se viene realizando (Baéz, 1994).

La escucha y la recopilación de datos por este medio tanto a nivel interno (los docentes y los alumnos) como a nivel externo (los padres de familia), constituyeron una herramienta central de para los líderes y generaron en los profesores la percepción de la construcción de una propuesta participativa

(Sahlin y Styf, 2021), de respuesta a los cambios, necesaria durante la pandemia. Es decir, la institución, prestó interés en los protagonistas del cambio (Murillo, 2003), y se logró atender los aspectos clave de la mejora, como el aprendizaje, colaboración, consenso, entre los más importantes en esta categoría.

Conclusiones

En la categoría de liderazgo pedagógico y toma de decisiones, presentan dos niveles de liderazgo y toma de decisiones; el primero, conformado por la dirección general del colegio; es en este donde se analizan y se toman las decisiones sobre las políticas generales o de mayor importancia y repercusión para la comunidad educativa, siendo, de esta manera, la dirección del colegio la que promueve el cambio. La comunidad educativa valora, de manera muy positiva, la capacidad de pronta respuesta y organización que demuestra este nivel de liderazgo en el contexto vivido.

En el segundo nivel, representado por los mandos medios que lideran las etapas educativas dentro de la institución, se resalta que se haya generado un diálogo constante entre ambos niveles con respecto a la toma de decisiones, desde los directivos hacia los mandos medios y docentes y desde estos hacia los directivos. Se reconoce que existe control desde la dirección y que le es inherente; pero, al mismo tiempo, se destaca el grado de autonomía otorgado a los mandos medios. Por otro lado, si

bien se evidencia la capacidad de diálogo y de escucha, se resalta que la opinión de los docentes debería tener más peso y ser tomada en cuenta al momento de realizar la toma de decisiones, al considerarse ellos mismos como usuarios.

La comunicación y el diálogo constante son características esenciales en toda escuela de mejora educativa, de ahí que los dos niveles internamente y entre ellas funcionaron de manera fluida y eficiente.

En relación con la categoría de gestión y planificación de los procesos de cambio, se concluye que, desde la percepción de los docentes, existió una planificación en la institución educativa que permitió la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje a pesar de que la situación de emergencia sanitaria los tomó desprevenidos. Las estrategias tomadas fueron modificándose de acuerdo con las necesidades que poco a poco se iban vislumbrando y a la permanencia en la modalidad a distancia. La formación continua jugó un rol importante para el logro de los propuesto ante la pandemia por Covid-19.

Otro aspecto central que caracterizan los procesos de cambio desde la perspectiva de la mejora educativa y que son reconocidos por los profesores, son la comunicación y la flexibilidad. Se valora la comunicación, no solo a nivel interno, sino también con los padres de familia, abriendo espacios para recoger y recibir las necesidades de las familias. Un punto clave, es que los do-

centes resaltan la tranquilidad que ofrece la comunicación abierta y la posibilidad de expresar las opiniones.

Con respecto a la categoría evaluación de los procesos de cambio, se resalta la retroalimentación y la reflexión, los cuales permitieron mejores decisiones por parte de los líderes, aunque se debe trabajar la ambigüedad o poca claridad en las fases, indicadores y resultados del proceso de evaluación; lo que sugiere la necesidad de formalizar algunos aspectos del mismo, con indicadores claros, protocolos compartidos, y con resultados socializados para poder elaborar planes de mejora. Se observa que podría existir un espacio de progreso en esta categoría.

Referencias bibliográficas

- Báez, Bernardo. (1994). El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa. **Revista Iberoamericana de Educación**. Vol. 4. Disponible en: <http://rieoei.org/oeivirt/rie04a04.htm>. Recuperado el 04 de agosto 2021.
- Baines, Stephen. (25 de junio de 2019). **Reflections on School improvement** [Mensaje en un blog]. Unicef: for every child. Disponible en: <https://blogs.unicef.org/blog/reflections-on-school-improvement/>. Recuperado el 15 de octubre de 2021.
- Blanco, Emilio. (2009). Eficacia escolar y clima organizacional: apuntes para una investigación de procesos escolares. **Revista Estudios Sociológicos**. Vol. XXVII, N° 80, pp. 671-694. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59820676011>. Recuperado el 03 de septiembre de 2021.
- Bolívar, Antonio. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. **Revista Psicoperspectivas**. Vol. 9, N° 2, pp. 9-33. Disponible en: <http://www.psicoperspectivas.cl>. Recuperado el 13 de septiembre de 2021.
- Carvalho-Pontón, Mauricio. (2010). Eficacia escolar: antecedentes, hallazgos y futuro. **Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación**. Vol. 3, N° 5, pp.199-213. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281023476012>. Recuperado el 09 de septiembre de 2021.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - CEPAL-UNESCO. (25 de agosto de 2020). **Informe COVID-19: La educación en tiempos de la pandemia**. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Disponible en: <https://www.iesalc.unesco.org/2020/08/25/informe-cepala-y-unesco-la-educacion-en-tiempos-de-la-pandemia-de-covid-19/>. Recuperado el 10 de agosto de 2021.
- Delgado, Rosa y Sánchez, Alex. (2021). Factores organizacionales en una institución educativa privada

- da del Callao-Perú. **Horizonte de la ciencia**. Vol. 11, N° 20, pp. 291-308. Disponible en: <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizonte-delaciencia/article/view/784>. Recuperado el 20 de enero de 2022.
- Edmonds, Ronald. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. **Educational Leadership**. Vol. 37, N° 1, pp. 15-23. Disponible en: <https://www.midwayisd.org/cms/lib/TX01000662/Centricity/Domain/8/2.%20Edmonds%20Effective%20Schools%20Movement.pdf>. Recuperado el 25 de agosto de 2021.
- Gairín, Joaquín y Rodríguez-Gómez, David. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. **Revista Educar**. Vol. 47, N°1, pp. 31-50. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130836003>. Recuperado el 14 de septiembre de 2021.
- Heck, Ronald y Hallinger, Philip. (2009). Assessing the Contribution of Distributed Leadership to School Improvement and Growth in Math Achievement. **American Educational Research Journal**. Vol. 46, N° 3, pp. 659-689. Disponible en: <https://doi.org/10.3102/0002831209340042>. Recuperado el 11 de septiembre de 2021.
- Hernández, Rafael. (2014). La investigación cualitativa a través de sus entrevistas: Su análisis mediante la teoría fundamentada. **Cuestiones Pedagógicas**. N° 23, pp. 187-210. Disponible en: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis_5.pdf. Recuperado el 14 de septiembre de 2021.
- Instituto Peruano de Economía, IPE. (2021). **Efectos del COVID-19 en la educación**. Disponible en: <https://www.ipe.org.pe/portal/efectos-del-covid-19-en-la-educacion/>. Recuperado el 16 de enero de 2022.
- Ismail, Mamdooha; Khatibi, Ali & Azam, Ferdous. (2022). Impact of School Culture on School Effectiveness in Government Schools in Maldives. **Participatory Educational Research**, Vol. 9, N° 2, pp. 261-279. Disponible en: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/per/issue/64928/927051>. Recuperado el 25 de marzo de 2022.
- Leithwood, Kenneth; Harris, Alma & Hopkins, David. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. **School Leadership & Management**. Vol. 28, N° 1, pp. 27-42. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>. Recuperado el 29 de septiembre de 2021.
- Liljenberg, Mette & Wrethander, Marie. (2020). Leadership for school improvement - linking learning to leading over time. **Professional Development in Education**. pp. 1-15. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1752288>. Recuperado el 12 de noviembre de 2021.

- Muñoz, Gustavo. (2010). Eficacia escolar. Aportaciones conceptuales y panorama de los estudios en México. **Revista Iberoamericana de Educación**. Vol. 54, N° 4, pp.1-11. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/4040Muñoz.pdf>. Recuperado el 08 de septiembre de 2021.
- Murillo, Javier. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. **REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. Vol. 1, N° 2. Disponible en: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5352>. Recuperado el 21 de agosto de 2021.
- Murillo, Javier. (2005). La investigación en eficacia escolar y la mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica. **REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. Vol. 3, N° 2. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55103201.pdf>. Recuperado el 23 de agosto de 2021.
- Murillo, Javier. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. **REICE-Revista Iberoamericana de Educación**. N° 55, pp 49-83. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a02.pdf>. Recuperado el 13 de septiembre de 2021.
- Murillo, Javier y Krichesky, Gabriela. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para la impulsar y sostener la mejora de las escuelas. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. Vol. 10, N° 1, pp. 26-43. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55123361003>. Recuperado el 06 de septiembre de 2021.
- Murillo, Javier y Krichesky, Gabriela. (2014). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. **REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. Vol. 13, N° 1, pp. 69-102. Disponible en <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2800>. Recuperado el 17 de septiembre de 2021.
- Murillo, Javier y Muñoz, Mercedes. (2002). **La mejora de la escuela: un cambio de mirada**. (Coords). MECD/Octaedro. España.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE. (2020). **El impacto del COVID-19 en la educación - Información del Panorama de la Educación**. Disponible en: https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/EAG2020_COVID%20Brochure%20ES.pdf. Recuperado el 26 de noviembre de 2021.
- Padilla, Laura; Guzmán, Cintya; Lizasoain, Luis y García-Medina, Adán. (2018). Eficacia escolar y aspiraciones educativas en el ba-

- chillerato. Un estudio longitudinal contextualizado en Aguascalientes, México. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. Vol. 23, N° 78, pp. 687-709. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14057728002>. Recuperado el 15 de octubre de 2021.
- Reezigt, Geery. (2001). **A Framework for School Improvement**. GION, Institute for Educational Research, University of Groningen. Países Bajos.
- Rodríguez, Margarita; Ordóñez, Rosario y López, Antonia. (2020). La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar. **Revista de Investigación Educativa**. Vol. 38, N° 1, pp. 275-292. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.364581>. Recuperado el 13 de diciembre de 2021.
- Ruiz, Guadalupe. (2021). Revisitando el país de la eficacia escolar. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. Vol. 26, N° 88, pp. 7-18.
- Sammons, Pam y Bakkum, Linda. (2011). Escuelas eficaces, equidad y eficacia docente: una revisión de la literatura profesorado. **Revista de Curriculum y Formación de Pro-**
- fesorado**. Vol. 15, N° 3, pp. 9-26. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56722230002>. Recuperado el 30 de agosto de 2021.
- Sahlin, Susanne & Styf, Maria. (2021). Internationalization as an internal capacity builder for school improvement: a case study. **International Journal of Leadership in Education**. Vol. 24, N° 3, pp. 371-392. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1591511>. Recuperado el 17 de enero de 2022.
- Sammons, Pam; Hillman, Josh y Mortimore, Peter. (1998). **Características clave de las escuelas efectivas**. Cuadernos Biblioteca para la actualización del maestro, México.
- Tabak, Hasan & Sahin, Fatih. (2020). Investigating the Relationship Between School Effectiveness, Professional Learning Communities, School Culture and Teacher Characteristics. **Education Reform Journal**. Vol. 5, N° 2, pp. 45-59. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.22596/erj2020.05.02.45.59>. Recuperado el 09 de diciembre de 2021.