Liderazgo pedagógico y gestión de la calidad educativa



Autores

Vilema Condor, Erika Paola
Altamirano Fajardo, Lisseth Beatriz
Altamirano Fajardo, Jaqueline Carolina
Quelal Armas, David Napoleón

Editorial Mundos Alternos

Créditos

Liderazgo pedagógico y gestión de la calidad educativa

Autores

Vilema Condor, Erika Paola
Altamirano Fajardo, Lisseth Beatriz
Altamirano Fajardo, Jaqueline Carolina
Quelal Armas, David Napoleón

Primera edición digital

ISBN: 978-9942-593-64-1

Revisión científica:

Dra. Angelita Martinez – Universidad de Buenos Aires

Phd. Marcia Arbustin – Universidad Nacional de Rosario

Publicación autorizada por: La Comisión Editorial presidida por Msc. Andrea Maribel Aldaz

Imagen de cubierta: Diseño de los autores

Derechos reservados. Se prohíbe la reproducción de esta obra por cualquier medio impreso, reprográfico o electrónico. El contenido, uso de fotografía, gráficos, cuadros, tablas, y referencias es de exclusiva responsabilidad de los autores.

EDITORIAL Mundos Alternos

ISBN: 978-9942-593-64-1

9 789942 593641

Liderazgo pedagógico y gestión de la calidad educativa

Prólogo

La educación contemporánea enfrenta transformaciones que exigen revisar profundamente las formas de dirigir, organizar y desarrollar los procesos institucionales. Las demandas de calidad, inclusión, innovación y sostenibilidad han situado al liderazgo pedagógico en el centro de las reflexiones sobre el mejoramiento educativo. En este escenario, dirigir una institución no puede comprenderse únicamente como el cumplimiento de funciones administrativas, sino como el ejercicio de una responsabilidad profesional, ética y social orientada hacia el fortalecimiento de las condiciones que hacen posible el aprendizaje.

Durante las últimas décadas, la investigación educativa ha contribuido a reconocer la importancia del liderazgo en la construcción de culturas institucionales colaborativas, el desarrollo profesional docente y la mejora de las prácticas pedagógicas. Sin embargo, estos avances también han permitido comprender que los resultados educativos no dependen exclusivamente de las capacidades individuales de quienes ejercen cargos directivos. La calidad emerge de relaciones complejas entre decisiones institucionales, condiciones organizacionales, prácticas docentes, participación comunitaria y características del contexto.

Desde esta perspectiva, el liderazgo pedagógico requiere superar las concepciones jerárquicas que concentran la responsabilidad de la mejora en una sola persona. Las instituciones necesitan desarrollar capacidades colectivas, establecer objetivos compartidos y promover mecanismos de participación que permitan reconocer los conocimientos y experiencias de los distintos integrantes de la comunidad educativa. La autoridad adquiere mayor legitimidad cuando se ejerce mediante decisiones fundamentadas, comunicación transparente y compromiso con el desarrollo humano.

La gestión de la calidad educativa, por su parte, exige una comprensión que trascienda el cumplimiento de indicadores y procedimientos administrativos. Aunque la planificación, la evaluación y la rendición de cuentas constituyen componentes indispensables, su valor depende de la contribución efectiva al mejoramiento de las oportunidades de aprendizaje. Una institución no puede considerarse verdaderamente comprometida con la calidad si sus resultados se obtienen mediante prácticas que profundizan desigualdades, limitan la participación o deterioran las condiciones profesionales de sus docentes.

En este marco se inscribe *Liderazgo pedagógico y gestión de la calidad educativa*, una obra que propone examinar las relaciones entre las prácticas de liderazgo, la organización institucional y los procesos de mejoramiento desde una perspectiva integral. Su desarrollo articula fundamentos teóricos, enfoques contemporáneos, estrategias pedagógicas y desafíos emergentes, reconociendo que las instituciones educativas requieren respuestas contextualizadas y sostenibles.

El libro concede especial importancia al desarrollo profesional docente, la evaluación formativa, la innovación curricular y el liderazgo distribuido. Estas dimensiones permiten comprender que la transformación educativa no se produce exclusivamente mediante reformas estructurales o incorporación de tecnologías, sino a través de procesos sistemáticos de reflexión, acompañamiento y aprendizaje organizacional.

Asimismo, la obra incorpora preocupaciones contemporáneas relacionadas con la inteligencia artificial, la transformación digital, la incertidumbre institucional, el bienestar socioemocional y la sostenibilidad. Su tratamiento reconoce tanto las oportunidades de innovación como los riesgos asociados con decisiones insuficientemente fundamentadas. De este modo, el liderazgo se presenta como una práctica que requiere capacidades estratégicas y pedagógicas, pero también sensibilidad ética y responsabilidad frente a las consecuencias de sus actuaciones.

Uno de los aportes conceptuales de la obra se encuentra en la articulación de cinco dimensiones para comprender integralmente el liderazgo pedagógico y la gestión de la calidad educativa. Esta propuesta permite relacionar orientación estratégica, desarrollo profesional, evaluación institucional, participación comunitaria y sostenibilidad mediante procesos de mejora continua. Su valor reside en ofrecer un marco de reflexión y actuación que puede adaptarse a diferentes realidades educativas, sin desconocer la necesidad de futuras investigaciones que permitan examinar su aplicación.

La relevancia de esta publicación se vincula, finalmente, con una convicción fundamental: la calidad educativa no constituye un resultado aislado ni una condición que pueda alcanzarse definitivamente. Representa una construcción colectiva que requiere compromiso, evaluación crítica y disposición permanente al aprendizaje. Desde esta comprensión, el liderazgo pedagógico adquiere sentido cuando fortalece las capacidades institucionales para garantizar experiencias formativas pertinentes, inclusivas y humanamente significativas.

Esta obra invita a docentes, directivos, investigadores y profesionales de la educación a examinar sus propias prácticas, cuestionar procedimientos establecidos y construir alternativas que respondan a las necesidades de sus comunidades. Su lectura constituye una oportunidad para comprender que liderar educativamente significa, ante todo, asumir la responsabilidad de crear condiciones para que otros puedan aprender, desarrollarse y participar plenamente en la transformación de sus instituciones.

Nota editorial

Editorial Mundos Alternos presenta la obra *Liderazgo pedagógico y gestión de la calidad educativa*, una publicación académica orientada al análisis de los fundamentos, prácticas y desafíos que intervienen en la conducción de las instituciones educativas contemporáneas.

La obra responde a la necesidad de fortalecer la reflexión sobre el liderazgo como componente estratégico del mejoramiento institucional, reconociendo su relación con la calidad de los aprendizajes, el desarrollo profesional docente, la inclusión educativa y la sostenibilidad organizacional.

Su contenido se estructura mediante una aproximación conceptual y analítica que integra aportaciones de la investigación educativa, perspectivas de gestión institucional y propuestas orientadas hacia la mejora continua. A lo largo de sus capítulos se examinan las relaciones entre liderazgo, cultura organizacional, planificación, evaluación, innovación y participación comunitaria, con atención a las particularidades de los contextos educativos latinoamericanos.

La publicación reconoce que las instituciones educativas enfrentan desafíos asociados con la transformación tecnológica, las desigualdades sociales, la diversidad cultural y las nuevas demandas de formación. Frente a estas condiciones, plantea la importancia de desarrollar capacidades institucionales que permitan tomar decisiones fundamentadas, promover prácticas colaborativas y sostener procesos educativos centrados en el aprendizaje y la equidad.

Desde una perspectiva editorial, la obra busca contribuir a la circulación del conocimiento especializado y proporcionar elementos de análisis para docentes, directivos, investigadores, estudiantes de educación superior y profesionales vinculados con la gestión educativa.

Editorial Mundos Alternos reafirma, mediante esta publicación, su compromiso con la difusión de obras que promuevan el pensamiento crítico, la reflexión académica y el fortalecimiento de las prácticas educativas.

Editorial Mundos Alternos
Comprometidos con el conocimiento, la investigación y la transformación educativa.

Presentación

El liderazgo pedagógico y la gestión de la calidad educativa representan dos dimensiones estrechamente vinculadas con la transformación de las instituciones y el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su estudio resulta particularmente relevante en un escenario caracterizado por nuevas exigencias sociales, cambios tecnológicos, diversidad de necesidades educativas y demandas crecientes de responsabilidad institucional.

Las instituciones educativas necesitan desarrollar capacidades que permitan responder a estos desafíos mediante decisiones fundamentadas, planificación estratégica, colaboración profesional y evaluación permanente. Sin embargo, la construcción de procesos de mejora no puede depender exclusivamente de instrumentos administrativos ni de iniciativas individuales. Requiere una comprensión integral de las relaciones entre liderazgo, cultura organizacional, prácticas pedagógicas y condiciones institucionales.

La presente obra tiene como propósito analizar los fundamentos teóricos, las estrategias de gestión y las perspectivas contemporáneas del liderazgo pedagógico, considerando su contribución al mejoramiento de la calidad educativa. Para ello, se desarrolla una aproximación que relaciona los procesos de dirección institucional con el desarrollo profesional docente, la innovación curricular, la inclusión y la participación de la comunidad educativa.

El libro está organizado en cuatro capítulos que permiten avanzar desde los fundamentos conceptuales hasta la formulación de una propuesta integradora.

El **primer capítulo**, *Fundamentos del liderazgo pedagógico en las instituciones educativas*, examina la evolución conceptual del liderazgo, sus principales enfoques contemporáneos, las competencias profesionales y éticas de quienes ejercen funciones directivas y su relación con la cultura organizacional. Asimismo, analiza el liderazgo pedagógico como un componente relevante para la transformación institucional y el mejoramiento de los aprendizajes.

El **segundo capítulo**, *Gestión de la calidad educativa y desarrollo institucional*, aborda los fundamentos y dimensiones de la calidad, los modelos de gestión aplicados al ámbito educativo, la planificación estratégica y la evaluación institucional. También examina la utilización de indicadores, la rendición de cuentas y la construcción de procesos de mejora continua.

El **tercer capítulo**, *Liderazgo pedagógico y estrategias para el mejoramiento de la práctica educativa*, desarrolla aspectos relacionados con el acompañamiento pedagógico, el liderazgo distribuido, las comunidades profesionales de aprendizaje, la innovación curricular y las metodologías activas. Además, analiza la evaluación formativa y las responsabilidades del liderazgo frente a la inclusión, la equidad y la atención a la diversidad.

El **cuarto capítulo**, *Desafíos contemporáneos y perspectivas del liderazgo para la calidad educativa*, examina las implicaciones de la transformación digital y la inteligencia artificial, las capacidades necesarias para conducir instituciones en contextos de incertidumbre, la participación comunitaria y la construcción de alianzas estratégicas. También aborda el liderazgo ético, el bienestar socioemocional y la sostenibilidad institucional, para concluir con una propuesta conceptual de integración entre liderazgo pedagógico y gestión de la calidad educativa.

La organización de estos contenidos responde a una perspectiva que reconoce el carácter multidimensional de la calidad educativa. Los resultados académicos constituyen una dimensión importante, pero necesitan interpretarse junto con las condiciones de participación, el desarrollo profesional, la inclusión y la responsabilidad institucional.

La obra está dirigida a docentes, directivos, coordinadores académicos, investigadores, estudiantes de carreras educativas y profesionales interesados en comprender los procesos de liderazgo y gestión desde una perspectiva crítica y fundamentada.

Se espera que sus planteamientos contribuyan al análisis de las prácticas institucionales y al desarrollo de iniciativas de mejoramiento pertinentes para diferentes contextos. Más que ofrecer procedimientos universales, el libro propone fundamentos y orientaciones que requieren interpretación, adaptación y evaluación.

La transformación educativa demanda instituciones capaces de aprender de sus experiencias, reconocer sus limitaciones y construir respuestas colectivas. En este proceso, el liderazgo pedagógico constituye una responsabilidad compartida cuyo sentido fundamental reside en ampliar las oportunidades de aprendizaje y fortalecer la calidad de la educación

Introducción

La calidad educativa constituye una de las preocupaciones centrales de los sistemas de enseñanza contemporáneos, debido a su relación con el desarrollo humano, la equidad social y las oportunidades de participación en sociedades caracterizadas por transformaciones permanentes. Sin embargo, su comprensión plantea desafíos conceptuales y metodológicos, puesto que los resultados educativos dependen de factores pedagógicos, organizacionales, económicos y socioculturales que interactúan de manera compleja. En este escenario, el liderazgo pedagógico adquiere relevancia como un conjunto de prácticas orientadas hacia la construcción de condiciones institucionales favorables para el aprendizaje y el desarrollo profesional.

Durante las últimas décadas, la investigación sobre liderazgo educativo ha contribuido a cuestionar los enfoques de dirección centrados exclusivamente en el control administrativo. Las aportaciones de Robinson et al. (2008) y Leithwood et al. (2020) permiten reconocer la importancia de las prácticas directivas relacionadas con la enseñanza, la construcción de objetivos compartidos y el fortalecimiento de las capacidades organizacionales. Estas contribuciones también evidencian la necesidad de interpretar el liderazgo dentro de contextos institucionales específicos, evitando atribuirle una influencia independiente de las condiciones sociales y educativas.

La gestión de la calidad educativa, por su parte, comprende procesos de planificación, organización, evaluación y mejoramiento orientados hacia el cumplimiento de las finalidades institucionales. No obstante, la utilización de procedimientos administrativos y sistemas de indicadores no garantiza por sí misma una educación pertinente e inclusiva. La UNESCO (2020) destaca la importancia de identificar las barreras que limitan la participación y el aprendizaje, lo que permite comprender que la calidad necesita examinarse desde criterios de equidad y reconocimiento de la diversidad.

La relación entre liderazgo pedagógico y gestión de la calidad constituye el eje articulador de esta obra. Ambas dimensiones se complementan cuando las decisiones institucionales se orientan hacia necesidades formativas concretas y cuando los procesos de evaluación permiten revisar críticamente las prácticas desarrolladas. La planificación estratégica, el acompañamiento docente, la colaboración profesional y la participación comunitaria representan mecanismos mediante los cuales esta relación puede adquirir expresión institucional.

El liderazgo pedagógico requiere, además, capacidades para interpretar escenarios cambiantes. La transformación digital, la inteligencia artificial y las modificaciones en las formas de producción del conocimiento plantean oportunidades y riesgos que necesitan valoración crítica. La UNESCO (2023a) advierte sobre la importancia de examinar las condiciones y consecuencias de la utilización de tecnologías educativas. Por ello, la innovación no debe considerarse una finalidad independiente, sino una posibilidad de mejoramiento cuya pertinencia depende de sus contribuciones al aprendizaje, la inclusión y el desarrollo institucional.

Las condiciones de incertidumbre y crisis también han evidenciado la necesidad de fortalecer capacidades organizacionales para anticipar riesgos, sostener funciones educativas esenciales y desarrollar procesos de recuperación. Estas responsabilidades requieren planificación preventiva, comunicación transparente y participación profesional. El liderazgo no puede limitarse a responder ante acontecimientos inmediatos, sino que necesita transformar las

experiencias institucionales en aprendizajes que permitan revisar procedimientos y fortalecer capacidades colectivas.

La dimensión ética atraviesa estas responsabilidades. Las decisiones sobre recursos, evaluación, organización curricular y participación poseen consecuencias sobre los derechos y oportunidades de estudiantes y docentes. En consecuencia, la gestión educativa necesita sustentarse en principios de justicia, integridad y responsabilidad. El bienestar socioemocional y la sostenibilidad institucional también forman parte de esta perspectiva, debido a que la calidad no puede construirse mediante prácticas que deterioren las condiciones humanas necesarias para desarrollar procesos formativos.

Desde estas consideraciones, el propósito general del libro consiste en analizar la relación entre liderazgo pedagógico y gestión de la calidad educativa mediante una aproximación conceptual que integre fundamentos teóricos, estrategias de mejoramiento y desafíos contemporáneos. La obra busca proporcionar elementos para comprender cómo las decisiones institucionales pueden contribuir al desarrollo profesional, la transformación de las prácticas pedagógicas y la construcción de entornos educativos inclusivos.

El desarrollo adopta una perspectiva de análisis teórico y documental sustentada en literatura especializada sobre liderazgo, gestión educativa, evaluación, innovación e inclusión. Las aportaciones de diferentes autores se utilizan para examinar relaciones conceptuales y construir orientaciones aplicables a diversos contextos institucionales. En consecuencia, la obra no presenta resultados de una investigación empírica original ni pretende demostrar causalmente la eficacia de un modelo específico de liderazgo.

La organización de los capítulos responde a una secuencia conceptual. Inicialmente se examinan los fundamentos y enfoques del liderazgo pedagógico; posteriormente se desarrollan las dimensiones de la gestión de la calidad; a continuación, se analizan estrategias orientadas hacia el mejoramiento de las prácticas educativas; finalmente, se estudian desafíos emergentes y se formula una propuesta integradora.

Esta última propuesta articula cinco dimensiones: orientación estratégica y ética; desarrollo profesional y prácticas pedagógicas; gestión institucional y evaluación de la calidad; participación y corresponsabilidad comunitaria; y transformación, bienestar y sostenibilidad. Su funcionamiento conceptual se organiza mediante principios transversales de centralidad del aprendizaje, equidad e inclusión, responsabilidad ética y mejora basada en evidencias. Asimismo, incorpora un ciclo de diagnóstico, planificación, implementación, evaluación y aprendizaje institucional.

El modelo constituye una síntesis conceptual que requiere procesos posteriores de validación y análisis de implementación. Su formulación no pretende establecer un procedimiento universal, sino ofrecer una estructura que permita interpretar las relaciones entre las principales responsabilidades del liderazgo pedagógico y la gestión de la calidad. Su pertinencia dependerá de las características organizacionales, las condiciones socioculturales y las capacidades de cada institución.

En los contextos latinoamericanos, estas consideraciones adquieren especial relevancia debido a la diversidad territorial, cultural y económica que caracteriza a los sistemas educativos. Las instituciones enfrentan condiciones heterogéneas que requieren decisiones contextualizadas y mecanismos de participación apropiados. Por ello, los enfoques de liderazgo y gestión necesitan interpretarse críticamente y evitar aplicaciones mecánicas de modelos desarrollados en realidades diferentes.

La presente obra propone comprender la calidad educativa como una construcción institucional y colectiva que requiere orientación estratégica, responsabilidad profesional y

evaluación permanente. Desde esta perspectiva, el liderazgo pedagógico no constituye únicamente una función directiva, sino una práctica que articula conocimientos, decisiones y relaciones para crear condiciones favorables al aprendizaje.

En definitiva, fortalecer el liderazgo pedagógico y la gestión de la calidad educativa implica reconocer que las instituciones necesitan desarrollar capacidades para aprender, colaborar y transformar sus prácticas. La mejora no depende de una intervención aislada ni puede reducirse a indicadores administrativos; requiere procesos sostenidos de reflexión, participación y responsabilidad ética. Esta comprensión constituye el fundamento de los análisis desarrollados a lo largo del libro y orienta su contribución al debate académico sobre el presente y el futuro de las instituciones educativas.

AUTORES

Erika Paola Vilema Cóndor

Nacida en Quito y con 27 años, Erika Paola Vilema Cóndor ha consolidado una destacada trayectoria como docente de Lengua y Literatura, impulsada por su amor por la literatura y su vocación por la enseñanza.

Es Doctoranda en Educación e Innovación en la Universidad de Investigación e Innovación de México, Magíster en Pedagogía con mención en Currículo por la Universidad Técnica del Norte, y Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Ciencias del Lenguaje y Literatura por la Universidad Central del Ecuador. Además, ha complementado su formación con un Diplomado en Métodos de Investigación y Redacción de Artículos Científicos en la Fundación Social Perea (Colombia) y un Diplomado en Desarrollo de Competencias Didácticas para la Excelencia Académica en la Universidad Santander.

Su pasión por las letras se remonta a sus años de formación en el Colegio 24 de Mayo, donde descubrió el poder de los clásicos literarios, inspirándose en autoras como Jane Austen y Charlotte Brontë. Desde entonces, las librerías se convirtieron en su refugio, fortaleciendo un vínculo profundo con la lectura y la escritura.

La vocación docente de Erika nació en su infancia, inspirada por una maestra de primaria que marcó su camino. Inició su experiencia profesional enseñando español a extranjeros y posteriormente se consolidó como profesora de Lengua y Literatura en la Unidad Educativa Particular Madre de la Divina Gracia, donde perfeccionó su enfoque pedagógico mediante estrategias innovadoras como el aprendizaje basado en proyectos y la metodología STEAM. Su propósito ha sido siempre atender las necesidades de sus estudiantes y convertir el aprendizaje en un proceso significativo, humanista y transformador.

Actualmente, se desempeña en la Unidad Educativa Fiscal Simón Bolívar, en el centro histórico de Quito, donde continúa cultivando el amor por la literatura en sus estudiantes. Su práctica docente se caracteriza por fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y la pasión por el conocimiento, reafirmando su compromiso con la innovación educativa y la formación integral de las nuevas generaciones.

Lisseth Beatriz Altamirano Fajardo

Es una profesional ecuatoriana de la educación, apasionada por el aprendizaje, el liderazgo y la transformación educativa. Su trayectoria se caracteriza por una constante búsqueda de crecimiento académico y profesional, así como por su compromiso con el fortalecimiento de la educación y la formación de docentes.

Es Licenciada en Educación Básica, con especialización en Lengua y Literatura, y posee una Maestría en Liderazgo Educativo por la Universidad de Las Américas (UDLA). Su formación le ha permitido desarrollar conocimientos y competencias en liderazgo, gestión educativa, planificación, innovación pedagógica y procesos de mejora de la calidad educativa.

Actualmente continúa ampliando su formación académica mediante estudios doctorales en el campo de la Educación y la Innovación, orientando su investigación hacia el fortalecimiento de la formación docente y la generación de propuestas innovadoras que respondan a las necesidades de los diferentes contextos educativos.

A lo largo de su trayectoria profesional ha participado en procesos relacionados con la

gestión educativa, liderazgo institucional, planificación académica, acompañamiento docente, evaluación, organización escolar y desarrollo de procesos de mejora. Su experiencia le ha permitido comprender la educación desde diferentes perspectivas y reconocer la importancia de un liderazgo cercano, humano y orientado a resultados.

Entre sus principales intereses se encuentran la innovación educativa, el liderazgo

transformador, la formación docente, la calidad educativa, la investigación y el desarrollo profesional. Considera que la educación constituye una de las principales herramientas para transformar la sociedad y que los docentes desempeñan un papel fundamental en este proceso.

Su trayectoria académica y profesional refleja una persona proactiva, comprometida y en constante aprendizaje, que busca convertir los conocimientos adquiridos en acciones concretas que contribuyan al desarrollo de una educación más humana, innovadora y de calidad.

Jaqueline Carolina Altamirano Fajardo

Es una profesional ecuatoriana cuya trayectoria se caracteriza por la integración de la

educación, la ciencia y el arte. Su formación académica y su constante interés por continuar aprendiendo han marcado un camino profesional construido desde la disciplina, la sensibilidad y la búsqueda permanente de nuevas experiencias.

Es Licenciada en Química y Biología por la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) y posee una Maestría en Docencia Universitaria, formación que ha fortalecido sus competencias en el ámbito educativo y ampliado su perspectiva sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Su compromiso con la formación continua refleja una vocación por mantenerse en constante crecimiento y actualización profesional.

Su trayectoria también se ha enriquecido a través de la fotografía, disciplina que ha cultivado como una expresión de creatividad, sensibilidad y mirada personal. En este ámbito se ha desempeñado como fotógrafa y ha formado parte de diversos proyectos desarrollados en la región del Austro ecuatoriano, experiencias que le han permitido explorar diferentes realidades y convertir momentos, espacios y personas en imágenes capaces de preservar historias y emociones.

Su trabajo fotográfico ha sido parte de iniciativas que han recibido reconocimientos,

consolidando esta faceta artística como un componente significativo de su trayectoria. A través de la fotografía, Jaqueline encuentra una manera particular de observar y contar aquello que muchas veces las palabras no alcanzan a expresar.

La combinación de su formación científica, su preparación en docencia universitaria y su desarrollo artístico le ha permitido construir un perfil profesional diverso, en el que convergen el conocimiento, la educación, la creatividad y la sensibilidad humana.

Jaqueline Carolina Altamirano Fajardo representa así una trayectoria de aprendizaje

constante, en la que cada experiencia se convierte en una oportunidad para crecer, crear y aportar. Su historia refleja la convicción de que la formación profesional puede trascender una sola disciplina y que el conocimiento, cuando se combina con la creatividad y la pasión, abre caminos para descubrir nuevas formas de transformar y narrar el mundo.

Quelal Armas David Napoleón

Nació en Quito, Pichincha, ha dedicado su vida profesional a la educación. Es docente e investigador, y su recorrido ha estado marcado por un interés constante en comprender cómo aprenden los estudiantes y cómo hacer que materias como la Matemática y la Física resulten más cercanas. Con el tiempo, ese interés también lo llevó hacia la evaluación educativa, el currículo y la gestión de la calidad, áreas que hoy forman parte importante de su trabajo.

Su formación académica comenzó en el campo de las ciencias exactas. Es Licenciado en Física y Matemática por la Universidad Técnica Particular de Loja, institución en la que posteriormente obtuvo una Maestría en Enseñanza de la Matemática. También es Especialista en Gestión de la Calidad Educativa por la Universidad Andina Simón Bolívar y Máster en Educación por la Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil. Actualmente cursa estudios doctorales en Educación e Innovación, una etapa que le ha permitido profundizar en temas relacionados con evaluación, currículo y calidad educativa.

A lo largo de su carrera ha tenido la oportunidad de enseñar en distintos niveles y contextos. Ha sido docente en la Universidad Politécnica Estatal del Carchi, la Universidad Técnica Particular de Loja en programas de posgrado, en el Instituto Superior Tecnológico ITCA y actualmente ejerce la docencia en la Unidad Educativa Militar Nro. 14 Coronel Luciano Coral Morillo y en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Ibarra. Mientras que su experiencia fuera del aula lo ha acercado a la planificación curricular, la evaluación docente, el seguimiento académico y los procesos de aseguramiento de la calidad. Esa combinación le ha permitido mirar la educación no solo desde lo que ocurre frente a los estudiantes, sino también desde todo aquello que hace posible que una institución pueda mejorar.

Su interés por escribir libros académicos surgió precisamente de esa experiencia. Durante años de enseñanza comprendió que muchos temas no son necesariamente difíciles, sino que a veces necesitan ser explicados de otra manera. Por eso procura escribir pensando en quien tiene el libro entre las manos: el estudiante que intenta comprender, el docente que busca una forma diferente de explicar o el profesional que necesita llevar una idea a la práctica. Sus intereses abarcan las ciencias, la enseñanza y la gestión educativa, pero detrás de todos ellos existe una misma intención: compartir conocimiento de forma clara, útil y cercana, sin perder el rigor que exige el trabajo académico.

Capítulo 1.

Fundamentos del liderazgo pedagógico en las instituciones educativas



1.1. Conceptualización, evolución y fundamentos teóricos del liderazgo pedagógico

El liderazgo pedagógico constituye una dimensión fundamental de la organización educativa contemporánea, debido a su relación con la orientación de los procesos de enseñanza, el desarrollo profesional docente y la construcción de condiciones institucionales favorables para el aprendizaje. Su importancia trasciende el ejercicio de la autoridad formal y la administración de recursos, pues comprende los procesos de influencia mediante los cuales los integrantes de una comunidad educativa construyen propósitos compartidos, desarrollan capacidades profesionales y participan en el mejoramiento de las prácticas institucionales. Desde esta perspectiva, el liderazgo pedagógico debe comprenderse como un proceso dinámico, contextualizado y relacional, cuya contribución a la calidad educativa depende de la coherencia entre las decisiones organizacionales, las necesidades formativas y las oportunidades efectivas de aprendizaje.

La delimitación conceptual del liderazgo pedagógico exige diferenciarlo de la dirección escolar y de la gestión educativa. La dirección se relaciona con las responsabilidades formales de conducción y representación institucional; la gestión comprende la planificación, organización, coordinación, administración y evaluación de recursos y procesos; mientras que el liderazgo pedagógico se orienta hacia la influencia profesional sobre las condiciones que favorecen la enseñanza y el aprendizaje. Estas dimensiones mantienen relaciones de complementariedad, pero no deben interpretarse como equivalentes. Una institución puede demostrar eficiencia administrativa mediante el cumplimiento de procedimientos y la ejecución de planes sin que ello implique necesariamente una mejora de sus prácticas pedagógicas. De igual manera, las iniciativas docentes pueden generar experiencias educativas pertinentes, pero enfrentar dificultades para consolidarse cuando carecen de respaldo organizacional.

Bush (2020) examina diferentes perspectivas teóricas sobre liderazgo y gestión educativa y destaca la importancia de comprender las relaciones entre autoridad, estructuras institucionales, participación y procesos de decisión. Desde esta aproximación, la conducción educativa no puede explicarse exclusivamente mediante los atributos personales del directivo, ya que sus posibilidades de actuación se encuentran condicionadas por las características de la organización, las relaciones profesionales y los marcos normativos. Esta consideración permite reconocer que el liderazgo pedagógico requiere conocimiento especializado sobre enseñanza y aprendizaje, pero también capacidad para interpretar las condiciones institucionales y coordinar respuestas colectivas.

La evolución histórica del liderazgo educativo se encuentra vinculada con transformaciones más amplias en las teorías de la administración, la organización y el cambio institucional. Durante buena parte del siglo XX, la dirección escolar estuvo influida por perspectivas administrativas que privilegiaban la jerarquía, la división de funciones, la supervisión y el control organizacional. Estas concepciones respondían a la necesidad de establecer procedimientos estables y garantizar el funcionamiento institucional; sin embargo, ofrecían explicaciones limitadas sobre las relaciones entre la conducción escolar y los procesos de aprendizaje.

A partir de las investigaciones sobre eficacia escolar desarrolladas especialmente durante las décadas de 1970 y 1980, adquirió mayor relevancia el estudio de las prácticas directivas vinculadas con el currículo, la enseñanza y los resultados académicos. En este escenario se consolidó el liderazgo instruccional, que situó la definición de objetivos académicos, la coordinación curricular y el seguimiento pedagógico entre las responsabilidades centrales de

la dirección. Su contribución consistió en reconocer que la conducción escolar debía mantener una relación explícita con la actividad educativa y no limitarse al cumplimiento de procedimientos administrativos.

Hallinger (2011) analiza cuatro décadas de investigación sobre liderazgo educativo y reconoce la evolución desde perspectivas centradas en la dirección instruccional hacia concepciones más amplias de liderazgo para el aprendizaje. Su revisión destaca la importancia de comprender las prácticas directivas considerando los valores institucionales, las condiciones contextuales y la participación de diferentes actores. Esta aproximación permite reconocer que el liderazgo no opera de manera independiente del entorno, sino mediante relaciones organizacionales que pueden facilitar o limitar el mejoramiento educativo.

El liderazgo transformacional, cuya formulación procede de tradiciones más amplias de investigación sobre liderazgo organizacional, adquirió especial relevancia en el ámbito educativo durante las décadas de 1980 y 1990. Su desarrollo no debe interpretarse exclusivamente como una respuesta a las limitaciones del liderazgo instruccional, sino como parte de una evolución teórica interesada en comprender la motivación, la construcción de propósitos compartidos y la capacidad de movilizar procesos de cambio. Su incorporación a la educación permitió reconocer que las reformas institucionales no dependen únicamente de disposiciones normativas, sino también de las creencias, expectativas y relaciones profesionales que configuran la cultura escolar.

De manera semejante, el liderazgo distribuido se nutre de perspectivas organizacionales y socioculturales interesadas en las interacciones, la práctica colectiva y la distribución del conocimiento profesional. Spillane (2006) propone examinar el liderazgo considerando las relaciones entre líderes, seguidores y situaciones, lo que permite superar interpretaciones centradas exclusivamente en las características individuales de quienes ocupan cargos directivos. Esta perspectiva reconoce que las capacidades profesionales se encuentran distribuidas dentro de las organizaciones y que su articulación puede contribuir a enfrentar problemas educativos complejos.

La evolución de estos enfoques no representa una sucesión lineal en la que cada modelo sustituye completamente al anterior. Las instituciones educativas continúan necesitando procedimientos administrativos, orientación curricular, construcción de acuerdos profesionales y mecanismos de participación. El desafío consiste en articular estas dimensiones de manera coherente, reconociendo que cada perspectiva ofrece herramientas conceptuales diferentes para comprender la conducción institucional. En consecuencia, el liderazgo pedagógico contemporáneo requiere integrar responsabilidades formales y procesos colectivos sin perder de vista las finalidades educativas.

Uno de sus fundamentos centrales es la orientación hacia el aprendizaje. Este principio supone que las decisiones institucionales deben examinarse considerando su contribución a las experiencias educativas y al desarrollo integral de los estudiantes. La asignación de recursos, la organización de horarios, la formación docente y los mecanismos de evaluación adquieren sentido pedagógico cuando responden a necesidades formativas identificadas. Sin embargo, centrar el liderazgo en el aprendizaje no significa reducir la calidad educativa a resultados de pruebas estandarizadas, pues también deben considerarse la equidad, la inclusión, la convivencia y la participación.

Robinson et al. (2008) analizaron investigaciones sobre liderazgo y resultados estudiantiles, identificando diferencias entre las asociaciones observadas para distintos enfoques y prácticas directivas. Sus hallazgos destacaron la relevancia de las actuaciones vinculadas con el aprendizaje y desarrollo profesional docente. Esta contribución permite reconocer que las prácticas de liderazgo próximas a los procesos pedagógicos constituyen un objeto prioritario

de investigación sobre mejoramiento escolar. No obstante, las asociaciones identificadas deben interpretarse considerando las características metodológicas de los estudios originales y sin atribuirles efectos causales universales.

La legitimidad profesional constituye otro fundamento del liderazgo pedagógico. La autoridad formal permite organizar responsabilidades y coordinar procesos, pero no garantiza confianza ni compromiso con el mejoramiento institucional. La legitimidad se fortalece cuando las decisiones se sustentan en criterios pedagógicos, comunicación transparente, reconocimiento del conocimiento docente y responsabilidad frente a las necesidades de los estudiantes. Por el contrario, una conducción basada exclusivamente en la imposición puede generar cumplimiento administrativo sin promover reflexión profesional ni transformación de las prácticas educativas.

La colaboración representa igualmente un principio estructural. Los problemas educativos involucran dimensiones curriculares, metodológicas, sociales y organizacionales que difícilmente pueden resolverse mediante actuaciones individuales. Las comunidades profesionales de aprendizaje, el acompañamiento entre pares y la investigación sobre la práctica ofrecen oportunidades para compartir conocimientos, contrastar evidencias y construir alternativas de intervención. Su contribución depende de la existencia de propósitos definidos, intercambio profesional y mecanismos de seguimiento que permitan valorar las decisiones adoptadas.

Leithwood et al. (2020) revisaron siete afirmaciones sobre el liderazgo escolar exitoso y examinaron su vigencia a partir de evidencia empírica acumulada. Su análisis destaca la importancia de las prácticas relacionadas con la orientación institucional, el desarrollo de capacidades profesionales y la organización de condiciones favorables para la enseñanza. Desde esta perspectiva, el liderazgo mantiene relaciones con los resultados educativos mediante procesos organizacionales y profesionales interdependientes, por lo que no resulta adecuado atribuir la mejora escolar exclusivamente a las características personales de los directivos.

La dimensión ética constituye un fundamento transversal. Las decisiones institucionales inciden sobre la distribución de oportunidades, el acceso a recursos, las condiciones de trabajo docente y las trayectorias educativas. En consecuencia, la conducción pedagógica debe sustentarse en principios de justicia, responsabilidad, participación y respeto a la diversidad. Una institución que mejora determinados indicadores académicos, pero mantiene barreras sistemáticas para la participación de estudiantes con necesidades educativas diversas, presenta limitaciones que deben considerarse en cualquier valoración integral de su calidad.

La contextualización del liderazgo adquiere particular importancia en América Latina, donde las instituciones educativas funcionan dentro de sistemas con condiciones sociales, territoriales y organizacionales heterogéneas. La UNESCO (2024), en su Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2024/5, examina las condiciones institucionales y sistémicas que favorecen el ejercicio del liderazgo educativo. Su análisis permite reconocer que la formación, la autonomía, los mecanismos de selección y el apoyo profesional constituyen factores relevantes para comprender las posibilidades de actuación de quienes ejercen responsabilidades directivas.

La diversidad de contextos latinoamericanos exige evitar generalizaciones que presenten a la región como un escenario educativo homogéneo. Las diferencias entre instituciones urbanas y rurales, modalidades de gestión, disponibilidad de recursos y características de las comunidades pueden modificar las posibilidades de aplicación de determinadas estrategias. Por ello, la transferencia de modelos internacionales requiere procesos de interpretación crítica, diagnóstico institucional y adaptación a las necesidades locales. La pertinencia de una

práctica de liderazgo depende tanto de sus fundamentos conceptuales como de las condiciones en las que pretende desarrollarse.

Esta consideración resulta especialmente relevante para la inclusión educativa. El liderazgo pedagógico debe contribuir a identificar barreras que dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje, así como orientar la coordinación de apoyos y la adaptación de las prácticas institucionales. La calidad educativa no puede comprenderse únicamente desde los promedios de rendimiento, porque estos pueden ocultar desigualdades entre grupos de estudiantes. Una conducción comprometida con la equidad necesita examinar quiénes participan, quiénes enfrentan dificultades y qué decisiones institucionales pueden ampliar sus oportunidades formativas.

La relación entre liderazgo pedagógico y gestión de la calidad educativa se manifiesta en la capacidad de convertir los propósitos institucionales en procesos sostenidos de mejoramiento. La planificación permite establecer objetivos; la gestión organiza los recursos y responsabilidades; y el liderazgo contribuye a movilizar conocimientos, construir acuerdos y orientar las actuaciones hacia la enseñanza. Esta articulación requiere mecanismos de evaluación que permitan identificar avances, reconocer dificultades y reajustar las decisiones cuando las evidencias así lo demanden.

Por ejemplo, una institución que identifica dificultades persistentes en comprensión lectora necesita analizar las características de sus estudiantes, examinar las prácticas docentes, reconocer los recursos disponibles y establecer estrategias de acompañamiento. Posteriormente, corresponde valorar la implementación de las acciones y examinar los cambios observados. Este proceso evidencia que la mejora educativa requiere continuidad, coordinación y capacidad de aprendizaje institucional, sin asumir que una intervención aislada resolverá problemas de naturaleza compleja.

Para los fines de esta obra, se propone comprender el liderazgo pedagógico como un proceso ético, contextualizado y colaborativo de influencia profesional que orienta las decisiones institucionales, fortalece las capacidades docentes y moviliza a la comunidad educativa hacia la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje. Esta definición constituye una elaboración conceptual propia, construida a partir de los fundamentos examinados, y reconoce que la transformación educativa depende de la articulación entre orientación estratégica, participación profesional y responsabilidad institucional.

En consecuencia, el liderazgo pedagógico representa un vínculo entre la visión educativa y las condiciones organizacionales necesarias para avanzar hacia mayores niveles de calidad. Su contribución debe valorarse considerando la coherencia entre los propósitos declarados, las prácticas institucionales y las oportunidades efectivas de aprendizaje. Esta comprensión proporciona las bases para examinar los modelos contemporáneos de liderazgo y analizar sus posibilidades de aplicación en organizaciones educativas con características y necesidades diversas.

1.2. Enfoques y modelos contemporáneos de liderazgo en el ámbito educativo

El estudio contemporáneo del liderazgo educativo se caracteriza por la coexistencia de enfoques que buscan explicar cómo las instituciones orientan sus procesos de mejoramiento, fortalecen las capacidades profesionales y generan condiciones favorables para el aprendizaje. Esta diversidad responde al reconocimiento de que las organizaciones educativas constituyen sistemas complejos en los que interactúan responsabilidades administrativas, decisiones curriculares, relaciones profesionales y condiciones sociales. En consecuencia, el liderazgo no puede comprenderse exclusivamente desde los atributos personales de quienes ocupan cargos directivos, sino mediante el análisis de las prácticas, interacciones y estructuras que permiten movilizar esfuerzos colectivos hacia propósitos educativos compartidos.

Los modelos contemporáneos ofrecen perspectivas diferenciadas sobre el ejercicio de la influencia institucional. El liderazgo instruccional prioriza la enseñanza y el currículo; el transformacional destaca la construcción de una visión compartida y el compromiso profesional; el distribuido examina cómo se configura la influencia entre distintos actores; el liderazgo docente reconoce la participación profesional del profesorado; y el liderazgo para el aprendizaje integra diversas dimensiones organizacionales alrededor de las finalidades formativas. Estas perspectivas no constituyen soluciones universales ni deben interpretarse como categorías completamente excluyentes. Su utilidad depende de la capacidad para comprender sus fundamentos, reconocer sus limitaciones y determinar su pertinencia en contextos educativos específicos.

Bush (2020) plantea que las teorías de liderazgo y gestión educativa permiten interpretar diferentes concepciones sobre autoridad, participación, organización y toma de decisiones. Esta aproximación resulta pertinente porque advierte sobre las limitaciones de trasladar modelos conceptuales a las instituciones sin considerar sus condiciones de funcionamiento. Su aplicación requiere examinar las estructuras organizacionales, los marcos normativos, las capacidades profesionales y las necesidades de las comunidades educativas. En consecuencia, la selección de un enfoque debe responder a un diagnóstico institucional y no únicamente a tendencias administrativas o discursos de innovación.

El liderazgo instruccional constituye uno de los enfoques más estudiados en la investigación sobre dirección escolar. Su principal característica es la orientación de las responsabilidades directivas hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje. Frente a perspectivas administrativas centradas prioritariamente en el funcionamiento organizacional, este modelo reconoce que la conducción institucional debe contribuir a establecer objetivos académicos, coordinar el currículo, acompañar las prácticas docentes y generar condiciones para el mejoramiento pedagógico.

Hallinger (2011) analiza la evolución de la investigación sobre liderazgo educativo y reconoce la importancia de comprender las prácticas directivas considerando su relación con el aprendizaje. Su contribución permite superar una interpretación limitada de la supervisión escolar, puesto que la orientación pedagógica requiere establecer propósitos compartidos, organizar condiciones institucionales y desarrollar capacidades profesionales. De esta manera, el liderazgo instruccional no se reduce a observar clases o revisar planificaciones, sino que comprende un conjunto articulado de decisiones orientadas hacia la calidad de la enseñanza.

La evidencia empírica proporciona fundamentos para valorar esta perspectiva. Robinson et al. (2008) analizaron 27 estudios publicados sobre las relaciones entre liderazgo y resultados estudiantiles. El primer metaanálisis, sustentado en 22 investigaciones, comparó los efectos asociados con el liderazgo transformacional y el instruccional; el segundo examinó cinco

conjuntos de prácticas de liderazgo a partir de 12 estudios. Los resultados mostraron que el tamaño del efecto promedio correspondiente al liderazgo instruccional fue entre tres y cuatro veces mayor que el asociado con el liderazgo transformacional. Asimismo, las prácticas relacionadas con la promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional docente presentaron asociaciones especialmente relevantes con los resultados estudiantiles. Estas conclusiones deben interpretarse considerando la composición de los estudios y sus diseños metodológicos, sin asumir que tales diferencias constituyan efectos causales generalizables a todas las instituciones educativas.

La aplicación del liderazgo instruccional puede concretarse mediante procesos de planificación curricular colaborativa, observación formativa de clases, análisis de evidencias de aprendizaje y acompañamiento docente. No obstante, su implementación exige distinguir entre supervisión y fiscalización. Cuando las actividades de seguimiento se orientan exclusivamente al control, pueden generar cumplimiento formal sin promover reflexión profesional. En cambio, cuando se sustentan en criterios pedagógicos explícitos y retroalimentación constructiva, ofrecen oportunidades para identificar dificultades, compartir experiencias y fortalecer las prácticas educativas.

El liderazgo transformacional presenta una orientación complementaria al destacar la construcción de propósitos compartidos, el compromiso organizacional y la capacidad de movilizar procesos de cambio. Su fundamento consiste en reconocer que las transformaciones educativas no dependen únicamente de modificaciones normativas o estructurales, sino también de las creencias, expectativas y relaciones profesionales que configuran la cultura institucional. Desde este enfoque, el liderazgo busca generar condiciones para que los integrantes de la comunidad educativa comprendan los objetivos de mejora y participen activamente en su desarrollo.

Este enfoque resulta especialmente relevante cuando las instituciones enfrentan dificultades de coordinación, resistencia a las transformaciones curriculares o ausencia de una visión pedagógica compartida. La implementación de nuevas estrategias de evaluación, por ejemplo, requiere algo más que disposiciones administrativas. Es necesario construir acuerdos sobre los propósitos de la evaluación, desarrollar capacidades docentes y establecer mecanismos de seguimiento que permitan valorar las prácticas implementadas.

Leithwood et al. (2020) destacan la importancia de las actuaciones directivas relacionadas con el establecimiento de direcciones institucionales, el desarrollo de las personas y la organización de condiciones favorables para la enseñanza. Su análisis permite comprender que el liderazgo influye mediante procesos profesionales y organizacionales interrelacionados, lo que exige evitar explicaciones simplificadas sobre el mejoramiento escolar.

La comparación entre el liderazgo instruccional y el transformacional permite identificar diferencias relevantes. El primero concentra su atención en la enseñanza, el currículo y el desarrollo pedagógico, mientras que el segundo enfatiza las condiciones culturales y profesionales que favorecen el cambio. Ambos pueden complementarse cuando la construcción de compromiso se articula con prácticas pedagógicas concretas. Sin embargo, una visión institucional compartida no sustituye el conocimiento curricular, la disponibilidad de recursos ni la evaluación de los aprendizajes.

El liderazgo distribuido introduce otra perspectiva al cuestionar que la influencia institucional deba concentrarse exclusivamente en una autoridad formal. Spillane (2006) propone examinar la práctica del liderazgo a partir de las interacciones entre quienes participan en la organización y las situaciones en las que se desarrolla el trabajo institucional. Esta concepción reconoce que los conocimientos y las capacidades profesionales se encuentran distribuidos

entre distintos actores y que su articulación puede contribuir a enfrentar problemas educativos complejos.

Una distinción fundamental consiste en reconocer que distribuir liderazgo no equivale simplemente a delegar responsabilidades. La delegación supone asignar tareas o funciones específicas, mientras que la distribución del liderazgo implica examinar cómo diferentes participantes intervienen en la construcción de decisiones y prácticas institucionales. Una organización puede establecer comisiones pedagógicas sin concederles capacidad efectiva de decisión. En tales circunstancias, existe distribución de tareas, pero no necesariamente una participación significativa en el liderazgo.

La aplicación de este enfoque requiere claridad de responsabilidades, mecanismos de coordinación y oportunidades reales de intervención profesional. Las comunidades de aprendizaje, los equipos de coordinación curricular y los proyectos institucionales de innovación pueden constituir espacios apropiados para desarrollar prácticas distribuidas. Sin embargo, su funcionamiento depende de la existencia de propósitos compartidos y procedimientos que permitan articular las contribuciones individuales. Una distribución desorganizada puede generar fragmentación, duplicidad de funciones y dificultades para sostener las decisiones.

El liderazgo docente mantiene una relación estrecha con esta perspectiva, aunque no constituye un concepto equivalente. Mientras el liderazgo distribuido examina cómo se configura la práctica de liderazgo entre diferentes actores y situaciones, el liderazgo docente reconoce la influencia que los profesores pueden ejercer sobre sus colegas, las decisiones pedagógicas y los procesos de mejoramiento institucional. Esta influencia puede manifestarse mediante mentoría, investigación educativa, coordinación curricular, acompañamiento entre pares y participación en proyectos de innovación.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2025), a partir de los resultados de TALIS 2024, informa que el 78 % de los docentes de educación secundaria inferior, en promedio entre los sistemas educativos participantes, considera que su institución ofrece oportunidades para participar activamente en las decisiones escolares. El informe también identifica una disminución promedio de tres puntos porcentuales entre 2018 y 2024 en la participación docente en las decisiones sobre políticas de evaluación estudiantil, según las respuestas de los directores. Estos indicadores corresponden a medidas diferentes y deben interpretarse atendiendo a sus respectivos informantes y poblaciones de referencia.

Asimismo, TALIS 2024 identifica asociaciones positivas entre la autonomía instruccional, la capacidad percibida para adaptar la enseñanza y la satisfacción laboral. Estos resultados sugieren que las oportunidades de participación y autonomía profesional constituyen dimensiones relevantes para comprender las condiciones de trabajo docente. No obstante, las relaciones observadas son asociativas y no demuestran, por sí mismas, que una mayor autonomía produzca necesariamente mejoras en todos los resultados profesionales o educativos.

Estos hallazgos plantean una tensión entre los discursos que promueven la participación docente y las estructuras que pueden restringirla. El fortalecimiento del liderazgo profesional requiere examinar no solamente la existencia formal de espacios participativos, sino también la capacidad efectiva de los profesores para influir en decisiones curriculares, metodológicas y organizacionales. De igual manera, resulta necesario evitar que el liderazgo docente se convierta en una acumulación de responsabilidades sin tiempo institucional, formación o reconocimiento profesional.

El liderazgo para el aprendizaje constituye una perspectiva integradora que articula las dimensiones pedagógicas, organizacionales y profesionales de la conducción educativa. Hallinger (2011) propone comprenderlo mediante valores y creencias, orientación del liderazgo, contexto institucional y distribución de responsabilidades. Su contribución consiste en reconocer que el mejoramiento educativo depende de la interacción entre las prácticas directivas y las condiciones que permiten desarrollar experiencias de aprendizaje pertinentes.

Desde este enfoque, las decisiones administrativas adquieren sentido cuando se relacionan explícitamente con las finalidades formativas. La distribución de recursos, la organización del tiempo escolar, la formación continua y los mecanismos de evaluación deben responder a necesidades educativas identificadas. Por consiguiente, la gestión no desaparece ni pierde importancia, sino que se articula con una orientación pedagógica que permite valorar sus decisiones en función de las oportunidades de aprendizaje.

La UNESCO (2024), en el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2024/5, identifica cuatro dimensiones fundamentales del liderazgo educativo: establecer expectativas, centrarse en el aprendizaje, fomentar la colaboración y desarrollar a las personas. Estas dimensiones permiten comprender que la conducción institucional requiere combinar orientación estratégica, atención pedagógica y fortalecimiento de capacidades profesionales. Asimismo, el informe vincula las tres primeras dimensiones con las tradiciones de investigación sobre liderazgo transformacional, instruccional y distribuido, respectivamente, mientras que el desarrollo de las personas se relaciona transversalmente con estos enfoques.

La importancia de esta perspectiva se aprecia en experiencias latinoamericanas documentadas por la UNESCO. En Argentina, una intervención que proporcionó retroalimentación basada en diagnósticos a directores de escuelas primarias registró diferencias favorables frente a las escuelas de control, equivalentes a 0,33 desviaciones estándar en matemáticas y 0,36 en lectura. En Guatemala, el informe señala que un programa de formación de directores contribuyó a reducir el abandono estudiantil en un 4 %, con un costo aproximado de tres dólares por estudiante. Estos resultados corresponden a intervenciones específicas recogidas en un informe de síntesis y no deben generalizarse a todas las instituciones latinoamericanas ni atribuirse indistintamente a cualquier modalidad de formación directiva.

Estas experiencias permiten reconocer que la formación, la retroalimentación y el uso pedagógico de información pueden constituir recursos relevantes para el mejoramiento institucional. Sin embargo, la interpretación de sus resultados exige considerar las características de las intervenciones, los diseños de evaluación y las condiciones de implementación. Para establecer conclusiones más detalladas sobre sus mecanismos de impacto sería necesario examinar los estudios primarios correspondientes.

La contextualización adquiere particular importancia en relación con la inclusión educativa. Las instituciones pueden presentar diferencias significativas en infraestructura, disponibilidad de apoyos especializados, formación docente y características socioculturales de sus comunidades. En consecuencia, el liderazgo pedagógico debe contribuir a identificar barreras para el acceso, la participación y el aprendizaje, evitando que las estrategias de mejora respondan exclusivamente a indicadores generales que pueden ocultar desigualdades entre grupos de estudiantes.

La UNESCO (2024) también destaca que la efectividad del liderazgo depende de condiciones estructurales relacionadas con la autonomía, la formación y el apoyo institucional. Su informe advierte que conceder mayor autonomía a los directivos no resulta suficiente si no se acompaña de recursos adecuados, claridad de responsabilidades y mecanismos de rendición de cuentas. Esta consideración resulta relevante porque las posibilidades de actuación

institucional están condicionadas parcialmente por decisiones adoptadas en otros niveles del sistema educativo.

En consecuencia, la comparación de los enfoques contemporáneos debe considerar tanto sus fundamentos como las condiciones que permiten su aplicación. El liderazgo instruccional aporta una orientación directa hacia la enseñanza; el transformacional favorece la construcción de propósitos compartidos; el distribuido permite comprender la participación y las interacciones organizacionales; el liderazgo docente reconoce la influencia profesional del profesorado; y el liderazgo para el aprendizaje articula estas contribuciones alrededor de las finalidades educativas. Su integración requiere coherencia entre los principios declarados, las estructuras institucionales y los mecanismos de acompañamiento y evaluación.

Desde esta perspectiva, el liderazgo educativo contemporáneo puede comprenderse como una práctica dinámica y contextualizada que combina orientación estratégica, responsabilidad pedagógica y participación profesional. Su contribución a la calidad depende de la capacidad institucional para reconocer problemas, movilizar conocimientos especializados, desarrollar respuestas pertinentes y evaluar sus resultados. Más que adoptar un modelo como solución universal, las instituciones necesitan construir capacidades para integrar críticamente los aportes de diferentes perspectivas, equilibrando autonomía, colaboración y responsabilidad frente a las oportunidades educativas de todos los estudiantes.

1.3. Competencias profesionales y éticas del líder pedagógico

El liderazgo pedagógico requiere un conjunto articulado de competencias profesionales, organizacionales, comunicativas y éticas que permitan orientar las decisiones institucionales hacia el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje. Estas competencias no constituyen atributos individuales independientes, sino capacidades que se manifiestan mediante la interpretación de problemas educativos, la coordinación de actuaciones colectivas y la adopción de decisiones fundamentadas. Su importancia radica en que la conducción institucional enfrenta situaciones caracterizadas por múltiples necesidades, recursos limitados y responsabilidades que afectan las oportunidades formativas de los estudiantes. En consecuencia, el desempeño del líder pedagógico debe examinarse considerando tanto sus conocimientos profesionales como los criterios éticos que orientan su aplicación.

La competencia profesional puede comprenderse como la integración de conocimientos, habilidades, disposiciones y capacidades de juicio que permiten responder de manera pertinente a situaciones específicas. En el ámbito educativo, esta integración exige comprender los fundamentos de la enseñanza, interpretar evidencias, reconocer las características del contexto y coordinar respuestas institucionales coherentes con las finalidades formativas. Por ello, la competencia no debe reducirse al dominio de procedimientos administrativos ni a la acumulación de certificaciones académicas, sino que necesita manifestarse en actuaciones capaces de contribuir a la resolución de problemas educativos.

Leithwood et al. (2020) identifican prácticas de liderazgo relacionadas con el establecimiento de orientaciones institucionales, el desarrollo de capacidades profesionales, la organización de condiciones favorables para la enseñanza y el mejoramiento de los procesos educativos. Su análisis permite comprender que las competencias del líder adquieren significado mediante prácticas concretas y relaciones profesionales. El conocimiento pedagógico, por ejemplo, resulta limitado cuando no se acompaña de habilidades comunicativas, capacidad de coordinación y criterios para valorar las consecuencias de las decisiones adoptadas.

Una competencia fundamental corresponde al conocimiento pedagógico y curricular. El líder necesita comprender los principios del aprendizaje, los enfoques didácticos, las orientaciones curriculares y los procedimientos de evaluación para interpretar las necesidades académicas de la institución. Esta responsabilidad no exige dominar todas las disciplinas con el mismo nivel de especialización que los docentes, sino disponer de criterios profesionales para formular preguntas pertinentes, analizar dificultades y promover procesos de reflexión sobre la enseñanza. La legitimidad pedagógica se fortalece cuando las decisiones institucionales evidencian comprensión de las condiciones reales en las que se desarrolla el trabajo docente.

Hallinger (2011) destaca la importancia de comprender el liderazgo para el aprendizaje considerando la orientación institucional, las condiciones contextuales y las prácticas organizacionales. Desde esta perspectiva, el conocimiento pedagógico debe relacionarse con la capacidad para establecer prioridades y generar oportunidades de desarrollo profesional. Una institución que identifica dificultades persistentes en comprensión lectora, por ejemplo, necesita una conducción capaz de examinar evidencias de desempeño, promover el diálogo entre docentes y coordinar estrategias de intervención, evitando atribuir el problema exclusivamente a las características individuales de los estudiantes o del profesorado.

La planificación estratégica y la toma de decisiones constituyen competencias complementarias. La primera permite organizar objetivos, recursos, responsabilidades y mecanismos de seguimiento; la segunda exige valorar alternativas considerando información disponible, necesidades educativas y posibles consecuencias. Su articulación resulta

indispensable porque las instituciones suelen enfrentar demandas simultáneas que no pueden atenderse con igual intensidad. En tales circunstancias, el liderazgo debe establecer prioridades mediante criterios explícitos y revisables, sin convertir la planificación en un procedimiento meramente documental.

La capacidad para interpretar evidencias constituye una dimensión especialmente relevante. Los resultados académicos, los registros de asistencia, las observaciones de clases y las percepciones de la comunidad educativa pueden aportar información para comprender problemas institucionales. Sin embargo, los datos no ofrecen explicaciones completas por sí mismos. Una disminución del rendimiento puede coincidir con dificultades metodológicas, cambios en la asistencia, barreras de acceso o condiciones familiares adversas. Por ello, el líder necesita contrastar fuentes, reconocer limitaciones metodológicas y evitar conclusiones apresuradas basadas en indicadores aislados.

La competencia analítica también comprende distinguir entre descripción, interpretación y valoración. Describir una dificultad implica identificar su manifestación; interpretarla requiere examinar posibles factores relacionados; y valorarla supone determinar su importancia frente a los propósitos institucionales. Esta diferenciación favorece decisiones más rigurosas, porque impide confundir la existencia de un problema con la identificación de sus causas. Asimismo, permite reconocer que una intervención educativa necesita seguimiento para establecer si los cambios observados resultan consistentes con los objetivos propuestos.

Robinson et al. (2008) identificaron asociaciones relevantes entre determinadas prácticas de liderazgo y los resultados estudiantiles, especialmente aquellas vinculadas con la participación de los líderes en el aprendizaje y desarrollo profesional docente. Esta evidencia respalda la importancia de fortalecer competencias para acompañar la enseñanza, participar en conversaciones pedagógicas y promover oportunidades de formación. No obstante, tales asociaciones no permiten afirmar que una competencia directiva aislada produzca automáticamente mejores aprendizajes, puesto que su aplicación depende de condiciones organizacionales y contextuales.

El acompañamiento pedagógico requiere integrar capacidades de observación, análisis, comunicación y retroalimentación. Su finalidad consiste en favorecer la reflexión profesional y contribuir al mejoramiento de las prácticas docentes. Para ello, el líder necesita establecer criterios transparentes, reconocer las particularidades del trabajo pedagógico y promover acuerdos de mejora alcanzables. Cuando el seguimiento se utiliza exclusivamente como mecanismo de control, puede generar cumplimiento formal sin favorecer el aprendizaje profesional. En cambio, cuando se orienta hacia el análisis de evidencias y la construcción de alternativas, puede contribuir a fortalecer las capacidades del equipo docente.

Las competencias comunicativas adquieren relevancia porque la conducción institucional exige explicar decisiones, escuchar perspectivas diferentes, negociar acuerdos y gestionar desacuerdos. Una comunicación efectiva no consiste únicamente en transmitir instrucciones, sino en facilitar la comprensión de los propósitos institucionales y promover condiciones para la deliberación profesional. La escucha activa, la argumentación fundamentada y la claridad de los procedimientos permiten reducir interpretaciones contradictorias y fortalecer la coordinación entre los integrantes de la comunidad educativa.

La gestión de conflictos representa una aplicación concreta de estas capacidades. Las instituciones reúnen personas con responsabilidades, experiencias y expectativas diferentes, por lo que los desacuerdos forman parte de su funcionamiento. El liderazgo pedagógico necesita distinguir entre diferencias profesionales legítimas, problemas de coordinación y situaciones que comprometen derechos. Su intervención debe orientarse hacia

procedimientos justos y soluciones fundamentadas, sin confundir la búsqueda de acuerdos con la renuncia a ejercer responsabilidades institucionales.

La capacidad de colaboración permite ampliar las posibilidades de actuación mediante el reconocimiento de conocimientos profesionales distribuidos. Spillane (2006) propone examinar el liderazgo considerando las interacciones entre los actores y las situaciones en las que se desarrolla la práctica institucional. Esta perspectiva permite comprender que la coordinación efectiva no depende exclusivamente de una autoridad, sino también de la capacidad para reconocer fortalezas, distribuir responsabilidades y construir mecanismos de participación. Sin embargo, la colaboración requiere claridad sobre las funciones y los procesos de decisión para evitar la fragmentación del trabajo institucional.

Las competencias profesionales deben integrarse con principios éticos que orienten el ejercicio de la autoridad. La ética del liderazgo no constituye una dimensión adicional que pueda separarse de la planificación, la evaluación o la gestión de recursos, puesto que todas estas actuaciones producen consecuencias para diferentes integrantes de la comunidad educativa. Starratt (2004), en Ethical Leadership, desarrolla una perspectiva del liderazgo educativo vinculada con la responsabilidad moral y el compromiso con prácticas institucionales éticamente justificables. Este planteamiento permite reconocer que la legitimidad de una decisión no depende únicamente de su eficiencia, sino también de los principios que la sustentan y de sus consecuencias.

La distinción entre responsabilidad administrativa y responsabilidad moral resulta fundamental. La primera comprende el cumplimiento de funciones, normas, procedimientos y obligaciones institucionales; la segunda exige examinar si las decisiones respetan la dignidad humana, promueven la justicia y consideran las necesidades de quienes pueden resultar afectados. Ambas responsabilidades pueden coincidir, pero no son equivalentes. Una decisión puede ajustarse formalmente a un procedimiento y, al mismo tiempo, producir consecuencias que requieren una revisión ética. Por ello, el liderazgo pedagógico necesita integrar el cumplimiento normativo con la deliberación moral y el análisis de las condiciones concretas de cada situación.

La justicia educativa constituye uno de los criterios fundamentales. Su aplicación requiere reconocer que los estudiantes presentan necesidades y condiciones diferentes, por lo que la distribución idéntica de recursos no garantiza necesariamente oportunidades equivalentes. Un liderazgo comprometido con la equidad necesita identificar barreras, establecer prioridades y justificar la asignación de apoyos mediante criterios transparentes. Esta responsabilidad no implica reducir las expectativas académicas para determinados grupos, sino generar condiciones que permitan su participación y progreso.

La integridad profesional se relaciona con la coherencia entre los principios declarados y las actuaciones institucionales. Un líder que promueve la participación, pero excluye sistemáticamente a los docentes de decisiones relevantes, debilita la confianza en su conducción. De igual manera, la aplicación desigual de normas o la utilización de información institucional para favorecer intereses particulares compromete la legitimidad organizacional. La integridad exige consistencia, reconocimiento de responsabilidades y disposición para revisar decisiones cuando se identifican errores.

La transparencia constituye un principio relacionado, aunque conceptualmente distinto. Mientras la integridad se refiere a la coherencia moral de las actuaciones, la transparencia exige que los procedimientos, criterios y decisiones institucionales puedan ser conocidos y comprendidos por quienes corresponda. Esto no significa divulgar información confidencial, sino establecer mecanismos de comunicación y rendición de cuentas compatibles con la protección de datos personales y los derechos de la comunidad educativa.

La responsabilidad profesional, por su parte, comprende la obligación de responder por las decisiones adoptadas, sus fundamentos y sus consecuencias. Esta dimensión exige reconocer las limitaciones de los recursos disponibles, documentar los procedimientos relevantes y valorar los resultados de las actuaciones institucionales. La rendición de cuentas adquiere así un significado formativo cuando permite aprender de los procesos desarrollados, reconocer dificultades y establecer compromisos de mejora, en lugar de limitarse a justificar resultados administrativos.

La ética del cuidado complementa estos principios al reconocer la importancia de las relaciones humanas y de las condiciones particulares de quienes integran la comunidad educativa. Su aplicación requiere sensibilidad frente a situaciones de vulnerabilidad, respeto a la dignidad y disposición para ofrecer apoyos pertinentes. Sin embargo, el cuidado no debe confundirse con permisividad o favoritismo, ya que necesita desarrollarse mediante criterios justos y compatibles con las responsabilidades institucionales.

La integración de competencias profesionales y éticas puede observarse en situaciones de decisión complejas. Considérese una institución que dispone de recursos limitados y debe decidir entre ampliar un programa de apoyo académico, financiar formación docente o mejorar condiciones de accesibilidad. Desde una perspectiva exclusivamente administrativa, la decisión podría centrarse en el costo inmediato de cada alternativa. En cambio, el liderazgo pedagógico exige examinar las necesidades identificadas, los beneficios esperados, las obligaciones institucionales y las consecuencias distributivas de cada opción.

En este caso, la competencia analítica permite interpretar evidencias; la planificación contribuye a establecer prioridades; la comunicación facilita la deliberación; y la ética proporciona criterios para valorar la justicia y la responsabilidad de la decisión. La solución no depende de una competencia aislada, sino de la articulación entre conocimiento profesional y juicio ético. Asimismo, requiere reconocer que las alternativas pueden presentar ventajas y limitaciones, por lo que la decisión debe acompañarse de mecanismos de seguimiento y revisión.

La UNESCO (2024), en el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2024/5, destaca la importancia de fortalecer las capacidades de quienes ejercen responsabilidades de liderazgo y de proporcionar condiciones institucionales apropiadas para su desempeño. Esta consideración permite reconocer que las competencias no dependen exclusivamente de la iniciativa individual. Las oportunidades de formación, el acompañamiento profesional, la autonomía responsable y la disponibilidad de recursos influyen en las posibilidades de actuación directiva.

En América Latina, estas capacidades deben analizarse considerando la diversidad de condiciones territoriales, culturales y organizacionales. Las necesidades de una institución rural, una organización urbana con elevada matrícula o un centro educativo que atiende poblaciones lingüísticamente diversas pueden exigir respuestas diferenciadas. Por ello, los perfiles de liderazgo necesitan combinar fundamentos profesionales comunes con capacidades de interpretación contextual, evitando la aplicación uniforme de procedimientos desvinculados de las características institucionales.

En síntesis, las competencias del líder pedagógico comprenden conocimientos curriculares, planificación estratégica, interpretación de evidencias, acompañamiento docente, comunicación y coordinación profesional, integrados con principios de justicia, integridad, transparencia, responsabilidad y cuidado. Su valor no reside en la acumulación de habilidades individuales, sino en la capacidad para utilizarlas de manera coherente frente a problemas educativos concretos.

1.4. Cultura organizacional, clima institucional y liderazgo educativo

La cultura organizacional y el clima institucional constituyen dimensiones fundamentales para comprender las condiciones en las que se desarrolla el liderazgo educativo. Ambas influyen en la manera en que los integrantes de una institución interpretan sus responsabilidades, construyen relaciones profesionales y participan en los procesos de mejoramiento. Sin embargo, aunque se encuentran estrechamente relacionadas, representan fenómenos diferenciados. La cultura organizacional comprende los valores, creencias, significados y supuestos compartidos que orientan las prácticas institucionales, mientras que el clima se refiere principalmente a las percepciones de sus integrantes sobre las condiciones de convivencia, trabajo, participación, seguridad y apoyo. Esta distinción resulta indispensable para evitar interpretaciones que atribuyan a un mismo fenómeno características y efectos diferentes.

Schein y Schein (2017) explican la cultura organizacional mediante tres niveles de manifestación: los elementos observables, los valores declarados y los supuestos básicos subyacentes. Esta perspectiva permite reconocer que las instituciones educativas desarrollan patrones culturales que no siempre aparecen explícitamente en sus documentos oficiales. Los procedimientos de evaluación, las normas de convivencia y las prácticas de coordinación constituyen expresiones visibles, pero su significado depende de las concepciones compartidas sobre autoridad, enseñanza, colaboración y responsabilidad profesional.

Una institución puede declarar que promueve la innovación pedagógica y, simultáneamente, mantener prácticas que desalientan la experimentación o penalizan el reconocimiento de dificultades. Esta contradicción evidencia que los valores institucionales no deben examinarse únicamente mediante declaraciones formales. Su comprensión requiere observar cómo se adoptan las decisiones, qué comportamientos reciben reconocimiento y cuáles son las respuestas habituales ante los problemas. En consecuencia, la cultura organizacional constituye una dimensión relevante para interpretar por qué determinadas iniciativas de mejoramiento encuentran apoyo, resistencia o significados diferentes dentro de una misma comunidad educativa.

La cultura institucional se construye históricamente mediante experiencias compartidas, procesos de socialización profesional y respuestas colectivas a situaciones organizacionales. Los integrantes de una institución desarrollan expectativas sobre las conductas consideradas apropiadas, las formas de ejercer autoridad y los procedimientos aceptados para resolver dificultades. Estos patrones pueden proporcionar estabilidad y sentido de pertenencia, pero también limitar las transformaciones cuando determinadas prácticas se mantienen sin revisión crítica. Por ello, el liderazgo pedagógico necesita reconocer tanto las fortalezas culturales como las creencias que pueden obstaculizar el mejoramiento.

El clima institucional representa una dimensión complementaria relacionada con las experiencias cotidianas de estudiantes, docentes, directivos y otros integrantes de la comunidad educativa. Cohen et al. (2009) examinan el clima escolar considerando dimensiones vinculadas con la seguridad, las relaciones interpersonales, la enseñanza y el aprendizaje, así como las condiciones del entorno institucional. Esta aproximación permite comprender que el clima no se reduce a la satisfacción laboral ni a la ausencia de conflictos, sino que comprende diferentes percepciones sobre la calidad de la experiencia educativa.

La diferenciación entre cultura y clima también presenta implicaciones metodológicas. La cultura requiere examinar significados, creencias y prácticas relativamente arraigadas, mientras que el clima puede estudiarse mediante percepciones sobre condiciones institucionales específicas. Aunque ambos fenómenos admiten aproximaciones cualitativas y

cuantitativas, sus resultados no deben interpretarse como equivalentes. Una encuesta de satisfacción docente puede aportar información sobre determinadas dimensiones del clima, pero no resulta suficiente para describir la totalidad de la cultura organizacional.

La relación entre cultura, clima y liderazgo debe comprenderse como un proceso de influencia recíproca. Las prácticas directivas pueden contribuir a modificar las percepciones de apoyo, participación y justicia; al mismo tiempo, los valores y expectativas institucionales condicionan la manera en que dichas prácticas son interpretadas. Un procedimiento de observación docente puede considerarse una oportunidad de desarrollo profesional en una institución caracterizada por relaciones de confianza, mientras que en otra puede percibirse como un mecanismo de fiscalización. Esta diferencia demuestra que las mismas decisiones organizacionales pueden adquirir significados distintos según las experiencias previas y las relaciones existentes.

Schein y Schein (2017) reconocen la relación entre liderazgo y cultura organizacional, particularmente en los procesos mediante los cuales se crean, mantienen y transforman determinados patrones colectivos. No obstante, esta relación no debe interpretarse como una capacidad ilimitada de los directivos para modificar las creencias institucionales. Las culturas se construyen mediante experiencias históricas y relaciones compartidas que pueden persistir más allá de los cambios de autoridad. Por ello, la transformación cultural requiere actuaciones sostenidas, coherencia institucional y participación profesional.

La confianza constituye un mecanismo especialmente relevante para comprender esta relación. Bryk y Schneider (2002) desarrollan el concepto de confianza relacional en las comunidades escolares, destacando la importancia del respeto, la competencia, la consideración personal y la integridad en las relaciones institucionales. Esta perspectiva permite reconocer que la confianza no depende exclusivamente de vínculos personales cordiales, sino también de expectativas recíprocas sobre el comportamiento y las responsabilidades de los integrantes de la organización.

La investigación contemporánea aporta evidencia para profundizar esta relación. Sun et al. (2023) desarrollaron un metaanálisis de 83 estudios sobre confianza docente, liderazgo escolar y aprendizaje estudiantil. Sus resultados identificaron relaciones relevantes entre la confianza del profesorado y el aprendizaje, así como entre las prácticas de liderazgo y la confianza docente. Los enfoques de liderazgo caracterizados por el apoyo y la colaboración presentaron asociaciones especialmente destacadas con esta última dimensión. No obstante, la magnitud y naturaleza de las relaciones deben interpretarse considerando la heterogeneidad de los estudios incluidos, sin asumir que toda asociación constituye un efecto causal directo.



Sage Journals

Esta evidencia permite comprender que la confianza no representa únicamente una condición deseable de convivencia, sino una dimensión organizacional vinculada con las posibilidades de colaboración y aprendizaje profesional. Sin embargo, una institución caracterizada por relaciones de confianza necesita acompañar estas condiciones con prácticas pedagógicas pertinentes, recursos adecuados y mecanismos de seguimiento. Un clima favorable no sustituye la planificación curricular ni garantiza por sí mismo mejoras en los resultados estudiantiles.

La investigación reciente también ha examinado las diferencias entre las percepciones de docentes y directivos. Un estudio publicado en Educational Assessment, Evaluation and Accountability, basado en información de TALIS 2018 correspondiente a 37 países, analizó

las percepciones sobre creencias, normas, confianza y apoyo a nuevas iniciativas. Los resultados identificaron diferencias entre las valoraciones de directores y profesores, observándose en numerosos sistemas percepciones más favorables entre los primeros. El estudio también examinó asociaciones entre estas percepciones y los estilos de liderazgo, lo que evidencia la importancia de considerar diferentes perspectivas para comprender el funcionamiento institucional.



Springer Nature Link

Estas diferencias resultan especialmente relevantes para el diagnóstico organizacional. Una institución puede presentar procedimientos formales de comunicación y participación que sean valorados positivamente por la dirección, pero experimentados de manera diferente por los docentes. En consecuencia, la existencia de estructuras participativas no constituye evidencia suficiente de su funcionamiento efectivo. El liderazgo necesita examinar cómo se desarrollan las interacciones y qué posibilidades reales tienen los integrantes de la comunidad para expresar opiniones e intervenir en las decisiones.

En el contexto latinoamericano también se han desarrollado investigaciones sobre esta relación. Portilla Garcia et al. (2023), en una revisión sistemática publicada en la revista ecuatoriana Chakiñan, analizaron 25 artículos sobre liderazgo directivo y clima organizacional en docentes escolares. La revisión identificó una tendencia de los estudios examinados a relacionar positivamente las prácticas de liderazgo con las percepciones del clima institucional, destacando la importancia de la motivación y la colaboración profesional. Sin embargo, por tratarse de una síntesis de investigaciones heterogéneas, sus conclusiones deben interpretarse atendiendo a los diseños y contextos de los estudios originales.



chakinan.unach.edu.ec

La incorporación de esta evidencia permite reconocer que la relación entre liderazgo y clima no constituye únicamente una preocupación de sistemas educativos europeos o norteamericanos. También representa un campo de investigación relevante para las instituciones latinoamericanas, donde las condiciones de trabajo, las relaciones profesionales y los recursos disponibles presentan importantes diferencias territoriales y organizacionales. En consecuencia, las estrategias de mejoramiento requieren diagnósticos contextualizados que permitan reconocer las características particulares de cada comunidad.

La participación profesional constituye una dimensión importante del clima institucional. Cuando los docentes disponen de información y oportunidades efectivas para contribuir a las decisiones pedagógicas, pueden desarrollarse condiciones favorables para la responsabilidad compartida. No obstante, la participación pierde legitimidad cuando se limita a procedimientos simbólicos o cuando las decisiones fundamentales se adoptan sin considerar las contribuciones recibidas. Por ello, el liderazgo debe diferenciar entre consulta formal, deliberación profesional y capacidad real de decisión.

La comunicación institucional interviene igualmente en la construcción del clima. Los procesos de mejoramiento requieren que las personas comprendan los propósitos, criterios y responsabilidades asociados con las decisiones adoptadas. La ausencia de información puede generar incertidumbre, interpretaciones contradictorias y debilitamiento de la coordinación profesional. En cambio, los procedimientos de comunicación claros y

accesibles permiten explicar las decisiones, reconocer inquietudes y establecer mecanismos de retroalimentación. Esta transparencia contribuye a la legitimidad institucional, aunque no elimina necesariamente los desacuerdos.

El bienestar docente constituye otra dimensión que debe analizarse desde las condiciones organizacionales. Las exigencias laborales, la distribución de responsabilidades, la disponibilidad de recursos y las relaciones profesionales pueden influir en la experiencia cotidiana del profesorado. En consecuencia, el liderazgo pedagógico necesita reconocer que el compromiso profesional no puede sostenerse únicamente mediante discursos motivacionales. Las condiciones de trabajo deben permitir desarrollar las responsabilidades educativas con oportunidades razonables de apoyo, coordinación y desarrollo profesional.

La convivencia institucional requiere una comprensión amplia. La ausencia aparente de conflictos no constituye necesariamente evidencia de relaciones saludables, puesto que determinadas tensiones pueden permanecer ocultas cuando los integrantes de la comunidad consideran que expresar desacuerdos implica riesgos. Un clima favorable necesita permitir la deliberación respetuosa, la comunicación de preocupaciones y la resolución justa de controversias. La capacidad para reconocer problemas constituye, por tanto, una característica relevante de las organizaciones que buscan aprender de su experiencia.

La inclusión educativa constituye un criterio fundamental para examinar la cultura y el clima. Una institución puede expresar formalmente su compromiso con la diversidad y mantener, al mismo tiempo, prácticas que dificultan la participación de determinados grupos. Por ello, la valoración de la convivencia necesita considerar las experiencias de estudiantes con discapacidad, poblaciones culturalmente diversas y otros grupos que pueden enfrentar barreras institucionales. La inclusión requiere coherencia entre los valores declarados, los procedimientos organizacionales y las oportunidades efectivas de participación.

La evaluación del clima institucional debe incorporar las perspectivas de diferentes integrantes de la comunidad. Las percepciones de directivos, docentes, estudiantes y familias pueden presentar diferencias significativas, debido a que cada grupo experimenta responsabilidades y condiciones particulares. Estas divergencias no deben interpretarse automáticamente como errores de percepción, sino como información que puede revelar aspectos distintos del funcionamiento institucional.

Considérese una institución en la que los directivos valoran positivamente la comunicación porque realizan reuniones periódicas, mientras que los docentes manifiestan dificultades para expresar desacuerdos y los estudiantes señalan que sus opiniones rara vez son consideradas. Un diagnóstico limitado a la frecuencia de reuniones podría concluir que existen mecanismos adecuados de participación. Sin embargo, el contraste entre perspectivas permite identificar una diferencia entre la existencia formal de espacios comunicativos y su funcionamiento efectivo.

Ante esta situación, el liderazgo necesita profundizar el análisis mediante entrevistas, grupos de discusión y revisión de procedimientos institucionales. La finalidad no consiste en determinar qué grupo posee una percepción correcta, sino en comprender las experiencias que explican las diferencias. Posteriormente, pueden establecerse actuaciones específicas, como modificar los mecanismos de consulta, clarificar responsabilidades o crear procedimientos de seguimiento de acuerdos. La evaluación posterior permitirá reconocer si las acciones desarrolladas se relacionan con cambios en las percepciones y prácticas institucionales.

Este ejemplo evidencia la importancia de combinar diferentes fuentes de información. Las encuestas permiten identificar tendencias y comparar dimensiones, pero pueden resultar

insuficientes para explicar las razones de determinadas respuestas. Las entrevistas y observaciones aportan profundidad interpretativa, aunque requieren procedimientos rigurosos para evitar generalizaciones basadas en experiencias aisladas. La triangulación de información contribuye a construir diagnósticos más completos y a reconocer posibles contradicciones entre discursos y prácticas.

La evaluación institucional también debe considerar principios éticos relacionados con la confidencialidad y el uso responsable de la información. Los instrumentos destinados a conocer percepciones no deben convertirse en mecanismos de vigilancia o sanción de opiniones críticas. Su legitimidad depende de que los participantes comprendan los propósitos del diagnóstico y de que los resultados se utilicen para orientar decisiones de mejoramiento. La protección de la información personal constituye una condición indispensable para favorecer respuestas confiables.

La transformación cultural requiere continuidad y coherencia entre las decisiones y las experiencias cotidianas. La definición de valores institucionales puede representar un punto de partida, pero su consolidación depende de prácticas sostenidas. Si una institución declara que promueve la colaboración, necesita proporcionar oportunidades reales de trabajo conjunto; si establece la inclusión como prioridad, debe revisar las barreras que afectan la participación; y si afirma valorar el aprendizaje profesional, debe generar condiciones para analizar dificultades sin recurrir sistemáticamente a mecanismos punitivos.

En síntesis, la cultura organizacional y el clima institucional constituyen dimensiones relacionadas, pero diferenciadas, que permiten comprender las condiciones en las que se desarrolla el liderazgo educativo. La cultura explica los significados y supuestos que orientan las prácticas colectivas, mientras que el clima permite examinar las percepciones sobre las experiencias institucionales. El liderazgo pedagógico puede contribuir a fortalecer ambas dimensiones mediante decisiones coherentes, comunicación transparente, participación profesional y responsabilidad ética. Sin embargo, su influencia debe comprenderse dentro de relaciones organizacionales complejas y no como una causa única de las condiciones institucionales o de los resultados educativos.

1.5. El liderazgo pedagógico como factor de transformación y mejora de los aprendizajes

La transformación educativa constituye un proceso de modificación sostenida de las prácticas pedagógicas, las condiciones organizacionales y los mecanismos institucionales que intervienen en la formación de los estudiantes. En este escenario, el liderazgo pedagógico adquiere relevancia por su capacidad para articular decisiones estratégicas, capacidades profesionales y procesos de seguimiento orientados hacia la mejora. Sin embargo, su contribución no debe interpretarse como un efecto automático ni como una explicación suficiente de los resultados educativos. Los aprendizajes dependen de múltiples factores, entre ellos las prácticas docentes, las características de los estudiantes, las condiciones familiares, los recursos disponibles y las particularidades del contexto. Por consiguiente, el liderazgo debe examinarse como un factor que puede favorecer determinadas condiciones de mejoramiento, sin desconocer la intervención de otros elementos del sistema educativo.

La relación entre liderazgo pedagógico y mejora de los aprendizajes exige diferenciar tres niveles de análisis: los procesos institucionales, los cambios en las prácticas de enseñanza y los resultados observados en los estudiantes. Los procesos institucionales comprenden la planificación, la coordinación curricular, el acompañamiento docente y la organización de recursos. Los cambios en la enseñanza se manifiestan mediante modificaciones en las estrategias didácticas, los procedimientos de evaluación y las oportunidades de participación estudiantil. Los resultados de aprendizaje, por su parte, corresponden a los avances identificados en conocimientos, competencias y desempeños. Aunque estos niveles mantienen relaciones, no deben considerarse equivalentes, puesto que una mejora organizacional no garantiza necesariamente un cambio pedagógico ni este produce siempre resultados inmediatos en los estudiantes.

Leithwood et al. (2020) destacan que el liderazgo escolar se relaciona con los resultados educativos mediante prácticas orientadas a establecer direcciones compartidas, desarrollar capacidades profesionales y organizar condiciones institucionales favorables. Esta perspectiva permite comprender que la influencia del liderazgo se desarrolla principalmente a través de mecanismos organizacionales y profesionales. Su contribución consiste en favorecer condiciones para que las prácticas pedagógicas puedan mejorar, mientras que los resultados dependen de la interacción entre estas condiciones y otros factores educativos.

Uno de los mecanismos fundamentales corresponde a la identificación rigurosa de necesidades de aprendizaje. Las instituciones requieren información que permita reconocer dificultades, establecer prioridades y orientar sus actuaciones. Los resultados de evaluaciones, las producciones estudiantiles, los registros de asistencia y las observaciones pedagógicas pueden aportar evidencias relevantes. Sin embargo, la identificación de un problema no equivale a la explicación de sus causas. Un bajo desempeño académico puede relacionarse con dificultades de comprensión, metodologías poco pertinentes, barreras de acceso o condiciones externas a la institución. En consecuencia, el liderazgo necesita promover diagnósticos que contrasten diferentes fuentes de información y eviten interpretaciones simplificadas.

La definición de prioridades constituye un segundo mecanismo. Las instituciones educativas suelen enfrentar numerosas necesidades simultáneas, pero sus recursos y capacidades de intervención son limitados. Por ello, el liderazgo debe contribuir a establecer objetivos específicos, pertinentes y susceptibles de seguimiento. Esta responsabilidad exige considerar la magnitud de los problemas, las características de los estudiantes y las posibilidades institucionales de actuación. La mejora requiere seleccionar prioridades sin desconocer otras

necesidades relevantes, de manera que las decisiones respondan a criterios pedagógicos y no exclusivamente a exigencias administrativas.

La transformación de las prácticas docentes constituye un mecanismo central para comprender la relación entre liderazgo y aprendizaje. Los estudiantes experimentan las decisiones institucionales principalmente mediante las oportunidades educativas que se desarrollan en el aula. Por consiguiente, los procesos de mejoramiento necesitan traducirse en modificaciones observables de la enseñanza, tales como una mayor claridad de los objetivos, estrategias didácticas pertinentes, oportunidades de participación y procedimientos de evaluación coherentes con las competencias previstas.

Robinson et al. (2008) identificaron asociaciones especialmente relevantes entre los resultados estudiantiles y las prácticas de liderazgo relacionadas con la promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional docente. Estos hallazgos permiten reconocer la importancia de las actuaciones directivas vinculadas con la enseñanza. No obstante, su interpretación requiere considerar los diseños de los estudios analizados y evitar conclusiones causales que excedan la evidencia disponible. La proximidad del liderazgo a los procesos pedagógicos constituye una característica relevante, pero no garantiza por sí sola la mejora de los resultados.

El desarrollo profesional docente adquiere importancia cuando se relaciona directamente con problemas identificados en la práctica educativa. La formación continua puede contribuir a actualizar conocimientos y fortalecer capacidades, pero su existencia no constituye evidencia suficiente de mejoramiento. Una institución puede desarrollar numerosas actividades de capacitación sin identificar cambios en las estrategias de enseñanza. Por ello, el liderazgo necesita favorecer procesos formativos que incluyan análisis de necesidades, aplicación de conocimientos, acompañamiento y valoración de las prácticas implementadas.

La distinción entre participación en actividades formativas y transformación de la enseñanza resulta fundamental. La asistencia a un taller permite documentar una actividad realizada, pero no demuestra que los docentes hayan incorporado nuevas estrategias ni que los estudiantes hayan mejorado sus aprendizajes. Para examinar estas relaciones, las instituciones necesitan observar las prácticas, analizar producciones estudiantiles y establecer procedimientos de seguimiento. Esta diferenciación evita que los indicadores de cumplimiento se utilicen como sustitutos de los resultados educativos.

El acompañamiento pedagógico constituye otro mecanismo de mejoramiento cuando permite relacionar la reflexión profesional con decisiones concretas sobre la enseñanza. Su desarrollo requiere criterios de observación, retroalimentación fundamentada y oportunidades de revisión de las prácticas. La finalidad no consiste en establecer juicios generales sobre el desempeño individual, sino en identificar aspectos susceptibles de fortalecimiento y construir alternativas de intervención. La calidad del acompañamiento depende de la pertinencia de las evidencias utilizadas, la claridad de los propósitos y las condiciones institucionales que permiten implementar los acuerdos.

La coordinación curricular también puede contribuir a la mejora de los aprendizajes. Las instituciones necesitan establecer coherencia entre los objetivos formativos, los contenidos, las estrategias metodológicas y los procedimientos de evaluación. Cuando estas dimensiones se desarrollan de manera fragmentada, pueden aparecer discontinuidades que afectan la progresión de los estudiantes. El liderazgo pedagógico debe favorecer mecanismos de articulación que permitan reconocer estas dificultades y promover decisiones compartidas sobre las prioridades curriculares.

Hallinger (2011) reconoce que el liderazgo para el aprendizaje requiere comprender las relaciones entre las prácticas directivas, las condiciones organizacionales y los procesos educativos. Desde esta perspectiva, la coordinación curricular no debe limitarse a verificar documentos, sino que necesita examinar cómo las decisiones institucionales se traducen en experiencias de aprendizaje. La revisión de planificaciones adquiere valor cuando permite identificar incoherencias, reconocer necesidades de apoyo y construir acuerdos pedagógicos pertinentes.

El uso reflexivo de evidencias constituye un mecanismo transversal. La información educativa puede contribuir a identificar avances y orientar decisiones, pero su interpretación requiere criterios metodológicos. Una mejora en los resultados de una evaluación puede coincidir con cambios en las prácticas docentes, diferencias entre grupos de estudiantes o modificaciones en los instrumentos utilizados. Por ello, las instituciones necesitan evitar atribuciones causales apresuradas y examinar la consistencia de los resultados mediante diferentes fuentes y momentos de observación.

La evaluación de los procesos de mejoramiento debe distinguir entre implementación, resultados e impacto. La implementación se refiere al grado en que las acciones previstas fueron desarrolladas; los resultados corresponden a los cambios observados en los participantes o en las prácticas; y el impacto, en sentido evaluativo estricto, requiere estimar en qué medida esos cambios pueden atribuirse a la intervención mediante un diseño apropiado. Estas dimensiones pueden examinarse en distintos momentos y no constituyen necesariamente una secuencia causal. La ejecución satisfactoria de una actividad institucional no demuestra por sí sola una mejora de los aprendizajes, del mismo modo que un resultado favorable no permite atribuir automáticamente sus causas a una intervención específica.

Por ejemplo, la realización de sesiones de acompañamiento docente constituye una evidencia de implementación. La incorporación de estrategias de retroalimentación más pertinentes puede representar un resultado en la práctica profesional. La mejora observada en los desempeños estudiantiles constituye otro resultado relevante. Sin embargo, determinar que dicha mejora fue causada por el acompañamiento requiere evidencia adicional y un diseño de evaluación que permita considerar explicaciones alternativas.

La investigación contemporánea proporciona fundamentos para comprender estas relaciones. Grissom et al. (2021), en How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research, sintetizaron 219 estudios sobre liderazgo directivo escolar publicados desde el año 2000. Su revisión identificó cuatro conjuntos de prácticas asociados con resultados escolares favorables: la atención a la enseñanza en las interacciones con los docentes, la construcción de un clima institucional productivo, la promoción de la colaboración y el aprendizaje profesional, y la gestión adecuada del personal y los recursos.



Wallace Foundation

La importancia de esta revisión reside en que examina el liderazgo mediante prácticas institucionales concretas y no exclusivamente a partir de características individuales de los directivos. Sus hallazgos relacionan el ejercicio de la dirección escolar con resultados como el aprendizaje estudiantil, la asistencia y la permanencia del profesorado. No obstante, los autores también reconocen diferencias en la calidad y cobertura de la evidencia disponible, por lo que sus conclusiones deben interpretarse atendiendo a los métodos utilizados y al contexto estadounidense en el que se desarrollaron los estudios.



Wallace Foundation

+1

La misma revisión contribuye a precisar la relación entre liderazgo y equidad educativa. Las prácticas directivas no pueden considerarse igualmente beneficiosas para todos los estudiantes sin examinar las condiciones de acceso, participación y apoyo. La gestión de recursos, el acompañamiento docente y la construcción de ambientes institucionales favorables necesitan orientarse también hacia la reducción de barreras que afectan a poblaciones históricamente desfavorecidas. De esta manera, la mejora educativa adquiere un significado más amplio que el incremento de promedios académicos.

La UNESCO (2024), en el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2024/5, reconoce la importancia de orientar el liderazgo hacia el aprendizaje, promover la colaboración y desarrollar las capacidades profesionales. Asimismo, examina condiciones sistémicas que pueden favorecer o restringir el desempeño directivo, entre ellas la formación, la autonomía y el apoyo institucional. Esta perspectiva permite comprender que las posibilidades de transformación no dependen exclusivamente de la voluntad individual de los líderes, sino de la articulación entre capacidades profesionales y condiciones organizacionales.

En América Latina, el análisis de la relación entre liderazgo y mejora educativa debe considerar las diferencias entre sistemas, territorios y comunidades. Las instituciones pueden enfrentar necesidades relacionadas con infraestructura, permanencia escolar, formación docente o acceso a apoyos especializados. En consecuencia, las prioridades de mejoramiento no pueden establecerse mediante un modelo uniforme. Una estrategia pertinente en una institución con recursos suficientes puede requerir adaptaciones significativas en otra caracterizada por limitaciones materiales o condiciones sociales diferentes.

La inclusión educativa constituye un criterio indispensable para valorar los procesos de transformación. Una institución puede registrar mejoras en sus promedios académicos y mantener desigualdades importantes entre grupos de estudiantes. Por esta razón, el liderazgo necesita examinar no solamente los resultados generales, sino también su distribución y las condiciones de participación. La mejora educativa debe considerar quiénes progresan, quiénes permanecen rezagados y qué barreras institucionales pueden explicar determinadas diferencias.

La equidad requiere orientar recursos y apoyos de acuerdo con necesidades identificadas, evitando interpretar la igualdad de procedimientos como garantía de oportunidades equivalentes. Una estrategia de mejoramiento que beneficia principalmente a estudiantes con mayores condiciones de apoyo puede ampliar las diferencias existentes si no contempla medidas pertinentes para quienes enfrentan mayores dificultades. Por ello, el liderazgo pedagógico debe incorporar criterios distributivos en la planificación, el seguimiento y la evaluación de las actuaciones institucionales.

La transformación educativa también requiere considerar el bienestar y la participación de los estudiantes. El aprendizaje no se desarrolla independientemente de las relaciones institucionales y las condiciones de convivencia. Los ambientes caracterizados por inseguridad, discriminación o ausencia de apoyo pueden restringir las oportunidades formativas. En consecuencia, el liderazgo necesita coordinar actuaciones pedagógicas y organizacionales que favorezcan condiciones de participación respetuosas, sin reducir la mejora a una dimensión exclusivamente académica.

La sostenibilidad constituye otro criterio fundamental. Los procesos de mejoramiento pueden debilitarse cuando dependen exclusivamente de la iniciativa de una autoridad o de proyectos de corta duración. Por ello, el liderazgo necesita contribuir a desarrollar capacidades institucionales que permitan mantener las prácticas pertinentes más allá de cambios administrativos. La documentación de acuerdos, la formación de equipos, la coordinación curricular y el seguimiento de resultados pueden favorecer la continuidad de las actuaciones, siempre que se mantenga la disposición para revisar aquellas que no producen los avances esperados.

La sostenibilidad tampoco debe confundirse con permanencia invariable. Una institución capaz de mejorar necesita reconocer cuándo determinadas estrategias dejan de responder a las necesidades educativas y requieren modificaciones. La continuidad institucional debe combinar estabilidad en los propósitos formativos con flexibilidad para ajustar procedimientos. Esta capacidad de revisión constituye una característica importante de las organizaciones que aprenden de su experiencia.

La relación entre liderazgo y transformación puede comprenderse mediante un proceso articulado que inicia con el diagnóstico de necesidades, continúa con la definición de prioridades y la planificación de actuaciones, y se fortalece mediante la implementación, el acompañamiento y la evaluación. No se trata de una secuencia rígida, puesto que las instituciones pueden necesitar revisar sus decisiones durante diferentes momentos del proceso. Su utilidad consiste en establecer una relación explícita entre los problemas identificados, las acciones desarrolladas y los cambios que se pretende alcanzar.

Considérese una institución que identifica dificultades persistentes en la argumentación escrita de sus estudiantes. El diagnóstico puede incluir el análisis de producciones académicas, criterios de evaluación y prácticas de enseñanza. A partir de esta información, el equipo pedagógico establece prioridades relacionadas con la construcción de argumentos, el uso de evidencias y la organización textual. Posteriormente, desarrolla procesos de formación docente, acuerda estrategias de retroalimentación y establece procedimientos para revisar nuevas producciones estudiantiles.

En este escenario, la mejora no debe valorarse únicamente por la cantidad de docentes capacitados o por la elaboración de nuevas planificaciones. Resulta necesario examinar si las estrategias acordadas se incorporaron efectivamente en las clases y si las producciones de los estudiantes muestran avances en criterios previamente definidos. La comparación de desempeños, acompañada de una interpretación contextualizada, puede proporcionar información sobre la evolución del proceso. Sin embargo, atribuir los cambios exclusivamente al liderazgo requeriría un diseño de investigación capaz de considerar otros factores explicativos.

Este ejemplo permite reconocer que el liderazgo pedagógico cumple una función articuladora entre las decisiones estratégicas y las experiencias de aprendizaje. Su contribución consiste en orientar prioridades, organizar condiciones profesionales y promover mecanismos de seguimiento que permitan examinar la pertinencia de las actuaciones. La transformación institucional adquiere significado cuando estas decisiones se relacionan con cambios verificables en las oportunidades educativas y no solamente con modificaciones documentales o administrativas.

En consecuencia, la calidad educativa debe comprenderse mediante la articulación entre condiciones institucionales, procesos pedagógicos, resultados formativos y criterios de equidad. Ninguna de estas dimensiones resulta suficiente de manera aislada. Los recursos y procedimientos organizacionales proporcionan condiciones para la enseñanza; las prácticas docentes intervienen directamente en las experiencias formativas; los resultados permiten

valorar determinados avances; y la equidad exige examinar cómo se distribuyen las oportunidades entre los estudiantes.

En síntesis, el liderazgo pedagógico constituye un factor relevante para la transformación educativa porque puede contribuir a identificar necesidades, establecer prioridades, fortalecer las capacidades docentes y promover el uso reflexivo de evidencias. Su relación con los aprendizajes se desarrolla mediante mecanismos institucionales y profesionales que deben examinarse de manera diferenciada, evitando confundir actividades ejecutadas, cambios pedagógicos y resultados estudiantiles. La mejora adquiere sentido cuando las decisiones institucionales generan oportunidades formativas más pertinentes, inclusivas y sostenibles, reconociendo que el liderazgo representa una contribución importante, pero no una causa única ni suficiente de la calidad educativa.

Capítulo 2. Gestión de la calidad educativa y desarrollo institucional



2.1. Fundamentos, dimensiones y principios de la calidad educativa

La calidad educativa constituye una categoría central para comprender las finalidades, condiciones, procesos y resultados de la formación. Su importancia no se limita a determinar si una institución alcanza determinados estándares de funcionamiento, sino que comprende la valoración de las oportunidades de aprendizaje, la pertinencia de las experiencias educativas y la responsabilidad institucional frente al desarrollo integral de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la calidad representa una construcción multidimensional cuya interpretación depende de los propósitos de la educación, las características del contexto y los criterios empleados para examinar el funcionamiento institucional. Su análisis requiere superar concepciones que identifican la excelencia exclusivamente con el rendimiento académico, la eficiencia administrativa o el cumplimiento de procedimientos normativos.

La complejidad del concepto se relaciona con la diversidad de finalidades atribuidas a la educación. Mientras algunas perspectivas privilegian la adquisición de conocimientos y competencias, otras destacan la formación ciudadana, la autonomía intelectual, la inclusión y la contribución al desarrollo social. Estas finalidades pueden complementarse, pero también generar tensiones cuando se traducen en prioridades institucionales. Por ello, la calidad no debe comprenderse como una propiedad absoluta ni como una condición independiente de las circunstancias en las que se desarrolla la enseñanza. Su valoración exige criterios explícitos y una interpretación contextualizada de la relación entre los propósitos formativos, las prácticas institucionales y los resultados alcanzados.

Harvey y Green (1993) identificaron cinco concepciones de calidad en la educación superior: excepcionalidad o excelencia, perfección o consistencia, adecuación a los propósitos, valor por los recursos utilizados y transformación. Esta clasificación permite reconocer que la calidad puede interpretarse mediante enfoques distintos, según las finalidades y los intereses que orientan su evaluación. Las concepciones no representan necesariamente etapas históricas sucesivas, sino perspectivas que pueden coexistir dentro de una misma institución. Aunque la propuesta fue desarrollada en el ámbito universitario, ofrece categorías útiles para analizar otros niveles educativos, siempre que se reconozcan las diferencias entre sus funciones, poblaciones y condiciones organizacionales.

La calidad como excelencia se relaciona con el establecimiento de expectativas académicas elevadas y la búsqueda de desempeños destacados. Su principal contribución consiste en promover aspiraciones formativas exigentes y orientar esfuerzos hacia el fortalecimiento de los aprendizajes. Sin embargo, presenta limitaciones cuando la excelencia se identifica exclusivamente con posiciones en clasificaciones institucionales o resultados comparativos. Las organizaciones educativas atienden poblaciones con características diferentes y disponen de recursos desiguales, por lo que sus desempeños deben interpretarse considerando las condiciones de partida. De lo contrario, los indicadores pueden reflejar ventajas contextuales antes que diferencias atribuibles a los procesos educativos.

La concepción de calidad como consistencia enfatiza la coherencia de los procedimientos y la reducción de errores en el funcionamiento institucional. Su aplicación puede contribuir a establecer criterios compartidos para la planificación, la evaluación y la organización de actividades. No obstante, la consistencia no debe confundirse con uniformidad pedagógica. La enseñanza requiere adaptaciones según las características de los estudiantes, las disciplinas y los contextos. Por ello, los procedimientos comunes deben garantizar criterios institucionales sin restringir injustificadamente la autonomía profesional ni las respuestas diferenciadas que exige la diversidad educativa.

La adecuación a los propósitos constituye otra perspectiva relevante. Desde este enfoque, la calidad se examina considerando el grado en que una institución alcanza las finalidades que orientan su funcionamiento. Su fortaleza consiste en relacionar la evaluación con objetivos explícitos y pertinentes. Sin embargo, el cumplimiento de metas internas no demuestra necesariamente una educación de calidad cuando dichas metas resultan insuficientes o no responden a responsabilidades sociales fundamentales. Por consiguiente, es necesario examinar tanto el logro de los objetivos como su legitimidad, relevancia y coherencia con el derecho a la educación.

La perspectiva de valor por los recursos utilizados introduce la relación entre resultados y medios disponibles. En las instituciones educativas, permite analizar la utilización responsable del presupuesto, el tiempo y las capacidades profesionales. Sin embargo, su aplicación exige evitar interpretaciones que equiparen calidad con reducción de costos. Determinadas inversiones, como los apoyos especializados, las adaptaciones de accesibilidad o el acompañamiento individualizado, pueden demandar recursos adicionales y resultar indispensables para garantizar oportunidades educativas equitativas. La eficiencia debe examinarse, por tanto, considerando las finalidades formativas y las responsabilidades institucionales.

La calidad como transformación adquiere especial relevancia porque vincula la experiencia educativa con el desarrollo de capacidades intelectuales, sociales y personales. Desde esta perspectiva, la educación no se limita a transmitir contenidos, sino que contribuye al fortalecimiento del pensamiento crítico, la autonomía, la participación y la capacidad de continuar aprendiendo. Sin embargo, la identificación de transformaciones requiere procedimientos rigurosos que permitan examinar los cambios observados y reconocer la influencia de factores externos. Una mejora en determinados desempeños no puede atribuirse automáticamente a una intervención institucional sin considerar otras explicaciones posibles.

La UNESCO (2015), mediante la Declaración de Incheon y el Marco de Acción Educación 2030, sitúa la calidad dentro de un compromiso más amplio con la inclusión, la equidad y las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida. Esta orientación permite comprender que la calidad educativa no puede separarse del ejercicio efectivo del derecho a la educación. Una institución que obtiene resultados académicos elevados, pero mantiene barreras sistemáticas de participación, presenta limitaciones desde una perspectiva integral. De igual manera, garantizar el acceso sin proporcionar condiciones adecuadas de enseñanza resulta insuficiente para alcanzar los propósitos formativos.

La Agenda 2030 de las Naciones Unidas (2015), particularmente el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, establece un marco internacional que relaciona calidad, inclusión, equidad y aprendizaje permanente. Su importancia radica en que amplía la valoración de los sistemas educativos hacia las oportunidades formativas y las condiciones de participación. No obstante, estos compromisos deben interpretarse considerando las características de las comunidades, las capacidades institucionales y las desigualdades existentes, evitando trasladar mecánicamente procedimientos uniformes a realidades diferentes.

Para avanzar hacia una comprensión operativa de la calidad, resulta necesario distinguir tres categorías analíticas: dimensiones, principios y criterios de evaluación. Las dimensiones corresponden a los aspectos del fenómeno educativo que deben examinarse para comprender su calidad. Los principios constituyen orientaciones normativas y éticas que guían las decisiones institucionales. Los criterios de evaluación permiten formular juicios fundamentados sobre determinadas características o resultados mediante evidencias pertinentes. Aunque estas categorías se relacionan, no representan conceptos equivalentes.

La pertinencia constituye una dimensión relacionada con la correspondencia entre los propósitos formativos, las necesidades de los estudiantes y las características del contexto. Su valoración exige examinar si los contenidos curriculares, las metodologías y las oportunidades educativas responden a demandas sociales y culturales relevantes. No obstante, la pertinencia no implica subordinar la educación exclusivamente a necesidades económicas inmediatas, puesto que la formación también debe contribuir al desarrollo humano, la ciudadanía y la construcción de conocimientos.

La relevancia se refiere a la importancia de los aprendizajes promovidos. Una experiencia educativa relevante permite desarrollar conocimientos y capacidades que contribuyen a comprender problemas, participar responsablemente en la sociedad y continuar aprendiendo. Esta dimensión exige examinar el significado formativo de los contenidos y las oportunidades para utilizarlos en situaciones diversas. Por ello, la calidad no puede valorarse únicamente mediante la cantidad de temas abordados, sino también mediante la profundidad y utilidad educativa de los aprendizajes desarrollados.

La eficacia constituye una dimensión vinculada con el grado de cumplimiento de los objetivos formativos. Su análisis puede considerar resultados de aprendizaje, progresión académica, permanencia y desarrollo de competencias. Sin embargo, requiere interpretar los resultados en relación con las condiciones institucionales y las características de los estudiantes. Una institución no puede considerarse integralmente eficaz únicamente por registrar indicadores elevados si estos se obtienen mediante procedimientos excluyentes o prácticas que comprometen el bienestar de la comunidad educativa.

La eficiencia se relaciona con el uso responsable de los recursos disponibles para alcanzar los propósitos institucionales. Comprende la organización del tiempo, la gestión del talento humano, la utilización de infraestructura y la distribución de recursos materiales y tecnológicos. Su importancia radica en que las instituciones necesitan responder a múltiples necesidades mediante capacidades frecuentemente limitadas. Una gestión eficiente no consiste simplemente en reducir gastos, sino en utilizar los recursos de manera pertinente y sostenible sin comprometer las condiciones necesarias para el aprendizaje.

La equidad y la inclusión poseen una doble función en la comprensión de la calidad: constituyen dimensiones susceptibles de evaluación y, simultáneamente, principios que orientan las decisiones institucionales. Como dimensiones, permiten examinar las diferencias en acceso, participación, apoyos y resultados. Como principios, exigen reconocer las necesidades particulares de los estudiantes y evitar prácticas discriminatorias. Esta doble condición demuestra que las categorías analíticas pueden relacionarse sin perder su diferenciación conceptual.

La UNESCO (2020), en el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020, destaca la importancia de identificar las barreras que restringen la participación y el aprendizaje. Desde esta perspectiva, la inclusión no puede reducirse a la presencia física de los estudiantes en una institución, sino que requiere examinar las condiciones pedagógicas, organizacionales y sociales que permiten su participación efectiva. La calidad necesita reconocer la diversidad como una característica inherente de las comunidades educativas y no como una situación excepcional que deba atenderse mediante respuestas marginales.

La tensión entre eficiencia y equidad merece especial atención. Una institución puede considerar económicamente conveniente concentrar recursos en programas que beneficien a un número elevado de estudiantes; sin embargo, esta decisión podría dejar sin apoyos indispensables a grupos con necesidades específicas. De manera inversa, determinadas intervenciones especializadas pueden exigir inversiones significativas y producir beneficios difíciles de expresar mediante indicadores inmediatos. Por ello, la gestión de la calidad

requiere integrar criterios de eficiencia con obligaciones de justicia educativa, evitando que la optimización de recursos se convierta en un argumento para restringir derechos.

Esta tensión puede observarse en la distribución de recursos destinados a tecnologías educativas. Una institución podría optar por adquirir dispositivos de uso general para ampliar la cobertura o invertir en herramientas de accesibilidad que beneficien a un grupo reducido de estudiantes. La decisión no debería fundamentarse exclusivamente en el número de beneficiarios, sino considerar la magnitud de las necesidades, las obligaciones institucionales y las consecuencias distributivas. La calidad exige deliberaciones que reconozcan tanto la sostenibilidad de los recursos como la responsabilidad de garantizar oportunidades formativas.

La sostenibilidad institucional constituye otra dimensión relevante. Los procesos de mejoramiento requieren continuidad, capacidad de adaptación y mecanismos que permitan mantener prácticas pertinentes a lo largo del tiempo. Una mejora dependiente exclusivamente de una autoridad o de un proyecto temporal puede debilitarse cuando cambian las condiciones organizacionales. Por ello, la sostenibilidad exige desarrollar capacidades profesionales, documentar procedimientos relevantes y establecer mecanismos de evaluación que permitan revisar las actuaciones institucionales.

Entre los principios que orientan la gestión de la calidad destaca la responsabilidad ética. Las instituciones necesitan examinar las consecuencias de sus decisiones, proteger la dignidad de las personas y garantizar procedimientos justos. Esta responsabilidad no se limita al cumplimiento normativo, puesto que determinadas actuaciones pueden ser administrativamente correctas y, al mismo tiempo, producir efectos que requieren una valoración ética. La calidad educativa debe considerar las condiciones en las que se alcanzan los resultados y no únicamente los resultados mismos.

La participación constituye otro principio fundamental. Los docentes, estudiantes, familias y directivos poseen experiencias diferentes que pueden aportar información relevante sobre el funcionamiento institucional. Su intervención favorece la identificación de necesidades y la construcción de acuerdos, aunque requiere procedimientos claros para evitar que se limite a consultas simbólicas. La gestión participativa debe reconocer las responsabilidades diferenciadas de los actores y establecer mecanismos que permitan utilizar sus contribuciones en las decisiones institucionales.

La transparencia y la rendición de cuentas complementan este principio. Las instituciones necesitan explicar sus objetivos, procedimientos y resultados mediante información comprensible y pertinente. Sin embargo, la rendición de cuentas no debe reducirse a presentar cifras de cumplimiento, sino que debe permitir examinar las decisiones adoptadas, las dificultades encontradas y las acciones de mejoramiento previstas. La transparencia adquiere valor cuando contribuye a fortalecer la confianza y la responsabilidad institucional, respetando la confidencialidad de la información personal.

El mejoramiento continuo constituye un principio articulador de la calidad. Su fundamento consiste en reconocer que los procesos educativos pueden revisarse y fortalecerse mediante el análisis sistemático de evidencias. Esta orientación requiere establecer objetivos, implementar actuaciones, valorar resultados y realizar ajustes. No obstante, la mejora continua no implica introducir cambios permanentes sin criterios de pertinencia, sino desarrollar capacidades institucionales para aprender de la experiencia y sostener aquellas prácticas que muestran resultados favorables.

La evaluación de la calidad requiere criterios e indicadores coherentes con las dimensiones examinadas. Los criterios permiten establecer qué características se consideran relevantes,

mientras que los indicadores aportan información observable sobre aspectos específicos. Por ejemplo, la permanencia estudiantil puede constituir un indicador relacionado con la continuidad de las trayectorias educativas, pero no explica por sí misma las condiciones de aprendizaje. De manera semejante, los resultados de evaluaciones estandarizadas proporcionan información sobre determinados dominios, sin representar una medida completa de la calidad institucional.

Para precisar esta distinción, considérese una institución que establece como criterio de calidad la continuidad de las trayectorias educativas. Un indicador pertinente podría ser el porcentaje de estudiantes que permanece matriculado entre dos períodos académicos. Las evidencias necesarias comprenderían registros institucionales consistentes, criterios definidos para identificar abandonos y, cuando corresponda, información sobre las razones de interrupción. El indicador permite describir una característica del funcionamiento institucional, pero su interpretación exige considerar las condiciones económicas, familiares, pedagógicas y organizacionales que pueden intervenir en la permanencia.

La OCDE (2023), mediante los resultados de PISA 2022, presenta información comparativa sobre aprendizajes y características de los sistemas educativos participantes. Estos estudios permiten identificar tendencias y examinar diferencias, pero sus resultados deben interpretarse considerando las características de la evaluación y los contextos nacionales. No resulta metodológicamente adecuado utilizarlos como una clasificación exhaustiva de la calidad educativa, puesto que no abarcan todas las dimensiones formativas ni permiten explicar de manera directa las causas de las diferencias observadas.

La evaluación institucional necesita distinguir entre condiciones, procesos y resultados. Las condiciones comprenden recursos, infraestructura, capacidades profesionales y características organizacionales. Los procesos corresponden a las actuaciones pedagógicas, curriculares y administrativas desarrolladas dentro de la institución. Los resultados se relacionan con los aprendizajes, la permanencia y otros cambios observados en los estudiantes. Estas categorías permiten construir diagnósticos más completos y evitar que la disponibilidad de recursos o el cumplimiento documental se presenten como demostraciones suficientes de calidad.

En los contextos latinoamericanos, la valoración de la calidad debe considerar las desigualdades territoriales, económicas, culturales y tecnológicas que caracterizan a diferentes comunidades. Las instituciones pueden enfrentar dificultades relacionadas con infraestructura, conectividad, disponibilidad de docentes especializados o condiciones de permanencia estudiantil. Por ello, los estándares comunes necesitan complementarse con mecanismos de contextualización que permitan interpretar los resultados y reconocer las condiciones reales de funcionamiento.

La relación entre calidad educativa y liderazgo pedagógico resulta especialmente importante porque las dimensiones y principios descritos requieren traducirse en decisiones institucionales. La conducción debe contribuir a establecer prioridades, coordinar recursos, fortalecer las capacidades profesionales y promover mecanismos de evaluación. Sin embargo, el liderazgo no puede sustituir las responsabilidades del sistema educativo ni resolver por sí mismo limitaciones estructurales. Su contribución consiste en articular las posibilidades institucionales con los propósitos formativos y promover actuaciones coherentes con las necesidades de la comunidad.

En síntesis, la calidad educativa constituye un concepto multidimensional que comprende pertinencia, relevancia, eficacia, eficiencia, equidad, inclusión y sostenibilidad, orientado por principios de justicia, participación, transparencia, responsabilidad ética y mejoramiento continuo.

2.2. Modelos de gestión de la calidad aplicados a las instituciones educativas

La gestión de la calidad educativa requiere marcos conceptuales y procedimientos organizacionales que permitan articular la planificación, la ejecución, la evaluación y el mejoramiento institucional. Los modelos de gestión proporcionan criterios para organizar estas actuaciones, establecer responsabilidades y examinar los resultados. Sin embargo, su aplicación exige reconocer que las instituciones educativas no constituyen organizaciones de producción uniforme y que los aprendizajes no pueden reducirse a indicadores administrativos. Por consiguiente, la selección de un modelo debe fundamentarse en su capacidad para responder a necesidades institucionales concretas y contribuir al cumplimiento de las finalidades formativas.

La incorporación de enfoques de calidad al ámbito educativo ha permitido fortalecer procedimientos de planificación, coordinación y evaluación. No obstante, también ha generado cuestionamientos relacionados con la estandarización excesiva, la acumulación de evidencias documentales y la utilización de indicadores que no reflejan suficientemente la complejidad de los procesos pedagógicos. Estas tensiones evidencian la necesidad de diferenciar los modelos de gestión, las normas técnicas, las herramientas operativas y los mecanismos de aseguramiento, puesto que cada uno cumple funciones específicas dentro de la organización.

Sallis (2014), en Total Quality Management in Education, examina la adaptación de la gestión de la calidad total al ámbito educativo, destacando la importancia del liderazgo, el trabajo en equipo, la evaluación y la mejora continua. Su propuesta constituye un referente para comprender que la calidad no depende exclusivamente de una unidad administrativa, sino de la articulación entre las responsabilidades institucionales y los procesos formativos. La obra corresponde a la tercera edición publicada por Routledge y constituye una referencia especializada en la aplicación educativa de este enfoque.



Google Books

+1

La gestión de la calidad total, conocida como TQM por sus siglas en inglés, constituye un enfoque organizacional basado en la responsabilidad compartida, la orientación hacia las necesidades de las partes interesadas y el mejoramiento sistemático. Una de sus principales contribuciones consiste en reconocer que las dificultades institucionales pueden originarse en procedimientos, estructuras y condiciones de trabajo, y no exclusivamente en el desempeño individual. Esta perspectiva resulta pertinente para examinar problemas de coordinación curricular, comunicación o disponibilidad de recursos que afectan las experiencias educativas.

En una institución que presenta dificultades persistentes en la atención de necesidades estudiantiles, la gestión de la calidad total permitiría analizar las relaciones entre los procedimientos de identificación, derivación, acompañamiento y seguimiento. Su aplicación no debería limitarse a determinar responsabilidades individuales, sino examinar si existen condiciones organizacionales que dificultan una respuesta oportuna. No obstante, el enfoque requiere adaptación pedagógica, puesto que la satisfacción inmediata de los destinatarios no representa un criterio suficiente para valorar procesos educativos que también deben promover exigencia académica, autonomía y desarrollo integral.

La norma ISO 9001:2026 constituye otro referente para la organización de sistemas de gestión de la calidad. Publicada el 16 de septiembre de 2026 como sexta edición, sustituye a ISO 9001:2015 y establece requisitos aplicables a organizaciones de diferentes sectores. La actualización conserva el enfoque de gestión por procesos y mejora continua, al tiempo que refuerza la atención al liderazgo, la cultura de calidad, la responsabilidad y la diferenciación entre riesgos y oportunidades. La Organización Internacional de Normalización señala que esta edición busca mejorar la claridad y aplicabilidad de los requisitos en entornos organizacionales cambiantes (ISO, 2026).



ISO

+2

En las instituciones educativas, ISO 9001:2026 puede contribuir a organizar procedimientos de matrícula, atención estudiantil, gestión documental, coordinación administrativa y seguimiento de servicios. Su aplicación permite definir responsabilidades, identificar riesgos y establecer mecanismos de evaluación del funcionamiento institucional. Sin embargo, el cumplimiento de sus requisitos no constituye evidencia suficiente de calidad pedagógica. Una institución puede disponer de procesos administrativos consistentes y mantener dificultades en la enseñanza, la evaluación o la inclusión. Por ello, la norma debe comprenderse como un instrumento de gestión que requiere complementarse con criterios educativos específicos.

La transición entre ediciones también representa una responsabilidad organizacional. Las instituciones que poseen certificaciones basadas en ISO 9001:2015 necesitan considerar los procedimientos y plazos de transición establecidos por los organismos competentes. Esta actualización no significa que todas las organizaciones deban modificar inmediatamente sus sistemas, sino que requiere planificación para identificar los cambios normativos y adecuar los procedimientos correspondientes. La información oficial establece un período de transición para las organizaciones certificadas bajo la edición anterior.



ISO

La norma ISO 21001:2025 presenta una orientación específicamente educativa. Publicada en julio de 2025 como segunda edición, sustituye a ISO 21001:2018 y establece requisitos, acompañados de orientaciones de aplicación, para los sistemas de gestión de organizaciones educativas. Su ámbito comprende instituciones escolares, universidades, centros de formación y otras organizaciones que utilizan procesos educativos para apoyar el desarrollo de competencias. La norma reconoce expresamente su aplicabilidad a diferentes modalidades, incluida la formación a distancia (ISO, 2025).



Requisitos

La importancia de ISO 21001 radica en su especialización sectorial. Mientras ISO 9001 establece requisitos generales de gestión, ISO 21001 se concentra en organizaciones cuya finalidad comprende la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo de competencias. Esta diferenciación permite relacionar la gestión con las necesidades de los estudiantes, las características de los procesos formativos y la responsabilidad de atender a diferentes beneficiarios. No obstante, la aplicación de una norma especializada tampoco garantiza

automáticamente resultados educativos favorables, puesto que estos dependen de la calidad de su implementación y de otros factores institucionales y contextuales.

La orientación de ISO 21001 puede resultar especialmente pertinente cuando una institución necesita fortalecer la coherencia entre sus objetivos formativos y los procedimientos de gestión. Por ejemplo, una organización que ofrece educación presencial y virtual puede utilizar sus requisitos para revisar mecanismos de atención, accesibilidad, seguimiento y evaluación de servicios. La utilidad del sistema dependerá de que sus procedimientos respondan a necesidades reales y no se limiten a producir documentos para demostrar conformidad.

La publicación de ISO/PAS 25171:2026, documento de orientación para auditar sistemas basados en ISO 21001:2025, constituye un desarrollo complementario. Este documento proporciona ejemplos de preguntas de auditoría, evidencias de conformidad y medidas para examinar la capacidad de seguimiento del sistema de gestión. Su existencia refuerza la importancia de distinguir entre la aplicación de requisitos y la evaluación de su cumplimiento, aunque no sustituye los procedimientos de valoración pedagógica que requiere cada institución.



Guidance for auditing ISO 21001

Los modelos de excelencia organizacional representan una perspectiva diferente de las normas de gestión. Entre ellos destaca el modelo EFQM, desarrollado por la European Foundation for Quality Management. A diferencia de una norma centrada en requisitos de conformidad, este modelo proporciona un marco de referencia para examinar integralmente la dirección estratégica, la ejecución y los resultados de una organización. Su aplicación puede contribuir a identificar fortalezas, reconocer oportunidades de mejora y relacionar las decisiones institucionales con el desempeño organizacional.

Para evitar ambigüedades normativas, en esta obra se adopta como referencia el Modelo EFQM 2025, identificado por la propia fundación como la edición de su marco de gestión. Su estructura general se organiza alrededor de tres ámbitos: dirección, ejecución y resultados. Estos permiten examinar por qué existe la organización y qué pretende alcanzar, cómo desarrolla sus actuaciones y qué resultados obtiene. La identificación de esta edición resulta importante porque los modelos de excelencia experimentan revisiones y sus criterios no deben presentarse como elementos invariables.



EFQM

El ámbito de dirección comprende el propósito, la visión, la estrategia, la cultura organizacional y el liderazgo. En una institución educativa, permite examinar la coherencia entre el proyecto institucional, las prioridades formativas y las decisiones estratégicas. El ámbito de ejecución se relaciona con la participación de los grupos de interés, la creación de valor y la gestión del funcionamiento organizacional. Su aplicación puede contribuir a valorar cómo se articulan los procesos administrativos y pedagógicos para responder a las necesidades educativas.

El ámbito de resultados permite examinar las percepciones de los grupos de interés y el desempeño estratégico y operativo. En educación, esta perspectiva necesita complementarse con evidencias sobre aprendizajes, permanencia, inclusión y desarrollo institucional. Una

valoración integral no debería limitarse a indicadores de satisfacción, puesto que estos pueden coexistir con dificultades académicas o desigualdades de participación. La adaptación del modelo exige, por tanto, establecer criterios educativos pertinentes y reconocer las limitaciones de cada fuente de información.

El ciclo de mejora continua PHVA, correspondiente a planificar, hacer, verificar y actuar, constituye una herramienta operativa utilizada en diferentes sistemas de gestión. Su lógica permite organizar actuaciones mediante la definición de objetivos, la implementación de estrategias, la valoración de resultados y la realización de ajustes. Aunque se relaciona históricamente con los enfoques de mejoramiento de la calidad, no constituye por sí mismo un modelo integral de gestión educativa. Su utilidad depende de su incorporación a procedimientos institucionales coherentes y de la pertinencia de las evidencias utilizadas.

En una institución que identifica dificultades en comprensión lectora, el ciclo PHVA puede orientar un proceso de intervención. La planificación comprende el análisis de desempeños y la definición de objetivos; la ejecución corresponde a la aplicación de estrategias pedagógicas; la verificación exige examinar producciones estudiantiles y evidencias de aprendizaje; y la actuación implica mantener, modificar o sustituir procedimientos según los resultados. Sin embargo, la aplicación de esta secuencia no permite atribuir automáticamente los cambios observados a la intervención, puesto que la estimación de efectos causales requiere diseños de evaluación apropiados.

La gestión por procesos constituye un enfoque complementario orientado a comprender la institución como un conjunto de actividades interrelacionadas. Su aplicación permite reconocer responsabilidades, identificar dependencias y establecer mecanismos de coordinación. Los procesos pueden organizarse según su función estratégica, misional o de apoyo. Los estratégicos comprenden la planificación y la dirección; los misionales se relacionan directamente con la enseñanza, el aprendizaje y la formación; y los de apoyo incluyen actividades administrativas, tecnológicas y logísticas.

En una institución escolar, la planificación curricular y la evaluación de aprendizajes pueden considerarse procesos misionales, mientras que la gestión de infraestructura y el soporte tecnológico corresponden a procesos de apoyo. La definición de prioridades institucionales y el seguimiento de objetivos forman parte de los procesos estratégicos. Esta diferenciación facilita el análisis de responsabilidades, aunque no debe conducir a una fragmentación excesiva del trabajo educativo. Las actividades pedagógicas mantienen relaciones dinámicas que requieren coordinación y flexibilidad profesional.

Los sistemas de aseguramiento de la calidad constituyen mecanismos destinados a valorar el cumplimiento de criterios institucionales y académicos. Pueden comprender procesos de autoevaluación, evaluación externa, acreditación y seguimiento de planes de mejoramiento. Su importancia radica en proporcionar procedimientos para examinar el funcionamiento institucional y establecer compromisos de mejora. Sin embargo, deben distinguirse de los modelos de gestión, puesto que el aseguramiento se orienta principalmente a generar confianza fundamentada sobre el cumplimiento de determinadas condiciones, mientras que la gestión comprende las decisiones y actuaciones destinadas a organizar el funcionamiento institucional.

La certificación y la acreditación tampoco representan procedimientos equivalentes. La certificación suele referirse a la verificación de conformidad con requisitos establecidos en una norma o sistema específico. La acreditación educativa, en cambio, responde a marcos de evaluación definidos por organismos competentes y puede aplicarse a instituciones o programas académicos. Ambos mecanismos pueden contribuir a la transparencia y al mejoramiento, pero ninguno demuestra por sí mismo la calidad integral de los aprendizajes.

Krooi et al. (2024), mediante una revisión sistemática publicada en Studies in Educational Evaluation, desarrollaron el modelo conceptual 3P para comprender el aseguramiento interno de la calidad en educación superior. Su propuesta identifica tres dimensiones interrelacionadas: propósito, personas y proceso. Los autores destacan la necesidad de articular estos componentes de manera contextualizada, reconociendo que el aseguramiento interno no depende exclusivamente de instrumentos técnicos, sino también de las finalidades institucionales y de la participación de los actores involucrados.



ScienceDirect

+1

El propósito permite establecer las finalidades de los mecanismos de aseguramiento, entre ellas la mejora educativa y la rendición de cuentas. Las personas comprenden a quienes participan en la interpretación de necesidades y el desarrollo de actuaciones. Los procesos proporcionan estructuras para organizar la evaluación, el seguimiento y la revisión de decisiones. La articulación entre estas dimensiones permite comprender por qué la existencia de sistemas de información o procedimientos documentales resulta insuficiente cuando no existe claridad sobre los objetivos o compromiso profesional.

La revisión de Krooi et al. (2024) también reconoce que la evidencia disponible sobre los efectos del aseguramiento interno en la calidad educativa presenta limitaciones. Esta observación impide asumir que la implementación de un sistema de evaluación produce necesariamente mejoras en los aprendizajes. La contribución de estos mecanismos requiere examinarse mediante investigaciones que consideren las características institucionales, los procesos de implementación y los resultados observados. En consecuencia, el aseguramiento debe comprenderse como una condición organizacional potencialmente favorable y no como una garantía automática de mejoramiento.



ScienceDirect

La comparación entre enfoques permite reconocer diferencias relevantes. La gestión de la calidad total promueve una cultura de responsabilidad compartida y mejoramiento; ISO 9001 proporciona requisitos generales para sistemas de gestión; ISO 21001 incorpora una orientación específica hacia las organizaciones educativas; EFQM favorece la autoevaluación integral y la reflexión estratégica; la gestión por procesos contribuye a organizar actividades interrelacionadas; y el ciclo PHVA ofrece una estructura operativa para revisar intervenciones. Los sistemas de aseguramiento, por su parte, permiten valorar el cumplimiento de criterios y generar información para la rendición de cuentas.

Estas diferencias muestran que los enfoques no son necesariamente excluyentes. Una institución puede utilizar principios de gestión por procesos para organizar procedimientos, requisitos de ISO 21001 para estructurar su sistema educativo, herramientas de mejora continua para revisar actuaciones y mecanismos de autoevaluación para valorar sus resultados. Sin embargo, la integración necesita coherencia conceptual, claridad de responsabilidades y una justificación institucional explícita. La acumulación indiscriminada de modelos puede generar duplicaciones y cargas administrativas sin beneficios educativos proporcionales.

La selección de un enfoque debe comenzar con la identificación del problema que se pretende resolver. Si una institución presenta dificultades de coordinación administrativa, la gestión por procesos puede ofrecer herramientas pertinentes. Cuando necesita fortalecer la coherencia entre objetivos formativos y procedimientos organizacionales, ISO 21001 puede proporcionar un marco especializado. Si busca examinar integralmente su dirección estratégica y desempeño, EFQM puede contribuir a estructurar la autoevaluación. Cuando la prioridad consiste en revisar una intervención específica, el ciclo PHVA puede resultar suficiente como herramienta operativa.

La adopción de un modelo también requiere examinar sus costos de implementación. La formación del personal, la documentación de procedimientos, el desarrollo de sistemas de información y las actividades de evaluación pueden exigir recursos significativos. Estas inversiones necesitan justificarse mediante necesidades concretas y beneficios institucionales razonablemente esperados. La implementación motivada exclusivamente por reconocimiento externo puede producir una expansión de obligaciones administrativas sin generar mejoras proporcionales en la experiencia educativa.

En los contextos latinoamericanos, la aplicación de modelos internacionales requiere reconocer las diferencias normativas, económicas, culturales y organizacionales entre sistemas educativos. Las instituciones pueden enfrentar limitaciones de infraestructura, conectividad o disponibilidad de personal especializado que condicionan la implementación de determinados procedimientos. Por ello, la adaptación contextual constituye una condición indispensable para evitar que los modelos se conviertan en exigencias formales alejadas de las posibilidades reales de actuación.

La evaluación de los modelos necesita considerar también sus consecuencias para la equidad. Un sistema puede resultar eficiente desde una perspectiva administrativa y, simultáneamente, presentar dificultades para responder a estudiantes que requieren apoyos específicos. En consecuencia, la valoración de la gestión debe incorporar información sobre accesibilidad, participación y oportunidades de aprendizaje, evitando que la eficiencia procedimental se convierta en el criterio predominante de calidad.

El liderazgo pedagógico cumple una función articuladora en la aplicación de estos enfoques. Su responsabilidad consiste en asegurar que los procedimientos de gestión mantengan relación con las finalidades formativas y no se conviertan en objetivos independientes. Para ello, necesita establecer prioridades, coordinar responsabilidades y promover mecanismos de seguimiento que permitan examinar la contribución de los modelos al funcionamiento institucional. La calidad de la gestión debe valorarse mediante su capacidad para favorecer condiciones educativas pertinentes y no exclusivamente por el grado de formalización de sus procedimientos.

En síntesis, los modelos de gestión de la calidad proporcionan marcos y herramientas para organizar procesos, establecer responsabilidades, evaluar resultados y promover el mejoramiento institucional. La gestión de la calidad total, las normas ISO, los modelos de excelencia, la gestión por procesos y los sistemas de aseguramiento presentan aportes diferenciados que pueden complementarse cuando existe claridad sobre sus propósitos y limitaciones. Su aplicación educativa requiere adaptación contextual, participación profesional y evaluación rigurosa. La calidad no depende de la adopción de un modelo específico, sino de la capacidad institucional para utilizar sus principios y herramientas en beneficio de la enseñanza, el aprendizaje, la inclusión y el desarrollo educativo.

2.3. Planificación estratégica y toma de decisiones para la mejora institucional

La planificación estratégica constituye un proceso fundamental para orientar el desarrollo de las instituciones educativas, establecer prioridades y transformar las necesidades identificadas en decisiones organizacionales coherentes. Su relevancia no radica exclusivamente en la elaboración de documentos institucionales, sino en la capacidad para vincular el diagnóstico, la formulación de objetivos, la asignación de recursos, la implementación de estrategias y la evaluación de resultados. Desde esta perspectiva, planificar implica construir una orientación compartida sobre el desarrollo institucional y establecer mecanismos que permitan revisar las actuaciones en función de las evidencias disponibles. La planificación estratégica representa, por tanto, una dimensión de la gestión educativa que articula las finalidades pedagógicas con las condiciones organizacionales necesarias para alcanzarlas.

Las instituciones educativas desarrollan sus actividades en escenarios caracterizados por la diversidad de necesidades formativas, la existencia de restricciones presupuestarias, las transformaciones tecnológicas y las exigencias de los sistemas educativos. Estas condiciones dificultan la aplicación de modelos de planificación exclusivamente lineales, basados en la formulación inicial de objetivos y su ejecución posterior sin modificaciones. Mintzberg (1994) cuestionó las concepciones que identifican la planificación formal con la construcción efectiva de estrategias, al reconocer que estas también emergen de la experiencia, las decisiones cotidianas y los procesos de aprendizaje organizacional. Su contribución permite comprender que la planificación educativa necesita combinar orientaciones deliberadas con capacidades de adaptación frente a situaciones imprevistas.

La planificación estratégica debe diferenciarse de la planificación operativa, aunque ambas mantienen relaciones de complementariedad. La primera establece prioridades institucionales de mediano y largo plazo, define orientaciones generales y determina los resultados que se pretende alcanzar. La segunda traduce esas prioridades en actividades concretas, responsabilidades, recursos, cronogramas y mecanismos de seguimiento. Esta diferenciación resulta indispensable para evitar que los planes estratégicos se conviertan en declaraciones generales sin posibilidades reales de implementación. Una institución que establece como prioridad fortalecer la comprensión lectora necesita traducir este propósito en actuaciones pedagógicas, oportunidades de desarrollo profesional docente y procedimientos de evaluación coherentes.

La evaluación institucional complementa ambos niveles de planificación mediante la generación de información sobre condiciones, procesos y resultados. Su función consiste en examinar si las estrategias mantienen pertinencia, si las actuaciones se desarrollan según lo previsto y si los cambios observados justifican mantener o modificar las decisiones. De esta manera, planificación estratégica, planificación operativa y evaluación conforman un sistema interdependiente de gestión. La planificación define orientaciones; la operación organiza actuaciones; y la evaluación proporciona información para revisar las decisiones. Esta relación no debe interpretarse como una secuencia exclusivamente lineal, puesto que las evidencias pueden requerir ajustes durante cualquier momento del proceso.

El diagnóstico institucional constituye el punto de partida para establecer prioridades fundamentadas. Su finalidad consiste en identificar problemas relevantes, reconocer capacidades organizacionales y comprender las condiciones que influyen en el funcionamiento educativo. Un diagnóstico riguroso necesita integrar información sobre aprendizajes, prácticas pedagógicas, convivencia, participación, recursos y características del contexto. La utilización exclusiva de indicadores administrativos puede producir interpretaciones incompletas, mientras que la dependencia de percepciones individuales

puede introducir sesgos. Por ello, la triangulación de fuentes cuantitativas y cualitativas contribuye a construir una comprensión más consistente de las necesidades institucionales.

La formulación del problema requiere distinguir entre manifestaciones observables y posibles factores explicativos. Por ejemplo, una disminución del rendimiento académico puede relacionarse con dificultades curriculares, estrategias pedagógicas poco pertinentes, ausentismo o condiciones externas a la institución. Sin embargo, la presencia simultánea de estos factores no demuestra necesariamente relaciones causales. La planificación estratégica necesita reconocer el alcance de las evidencias y evitar intervenciones basadas en explicaciones apresuradas. Esta precaución resulta especialmente importante cuando las decisiones comprometen recursos significativos o pueden afectar las oportunidades educativas de determinados grupos.

El análisis FODA constituye una herramienta que permite organizar fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas. Su aplicación puede contribuir a reconocer condiciones internas y externas que influyen en el funcionamiento institucional. No obstante, su utilidad depende de la calidad de la información utilizada y de la capacidad para establecer relaciones entre los factores identificados. Una matriz construida mediante afirmaciones generales puede convertirse en un ejercicio descriptivo sin consecuencias para la gestión. Por ello, el análisis estratégico debe complementarse con indicadores, evidencias documentales y procedimientos de deliberación que permitan establecer prioridades.

La formulación de objetivos estratégicos constituye una etapa decisiva porque establece la relación entre los problemas identificados y las transformaciones que se pretende alcanzar. Los objetivos necesitan expresar resultados relevantes, mantener correspondencia con las capacidades institucionales y permitir procedimientos de seguimiento. Sin embargo, su formulación no debe privilegiar exclusivamente aspectos fácilmente cuantificables. Determinadas finalidades educativas, como la participación, la confianza o el desarrollo de capacidades reflexivas, requieren procedimientos de valoración que integren información cualitativa y cuantitativa.

La relación entre objetivos, estrategias e indicadores puede observarse mediante un ejemplo institucional. Una institución identifica, a partir de evaluaciones diagnósticas y producciones escritas, dificultades recurrentes en la comprensión de textos argumentativos. El diagnóstico permite reconocer que parte de los estudiantes presenta problemas para identificar tesis, distinguir argumentos y valorar evidencias. Antes de establecer una intervención, el equipo docente examina la distribución de estas dificultades entre cursos, revisa las estrategias utilizadas y analiza las condiciones de enseñanza.

A partir de esta información, la institución formula como objetivo estratégico fortalecer la comprensión de textos argumentativos durante un período académico determinado. La estrategia comprende la incorporación de secuencias didácticas de lectura crítica, actividades de análisis textual y espacios de acompañamiento docente. La planificación operativa establece responsables, recursos, tiempos de implementación y procedimientos de seguimiento. El indicador principal puede corresponder al porcentaje de estudiantes que alcanza criterios previamente definidos en una rúbrica analítica de comprensión argumentativa, complementado con el análisis de producciones estudiantiles y registros de implementación.

La evaluación intermedia permite examinar si las estrategias se desarrollan según lo previsto y si existen cambios relevantes en los desempeños. Cuando los resultados muestran dificultades persistentes en la valoración de evidencias, la institución puede modificar las actividades para incorporar ejercicios de contraste de fuentes y justificación de argumentos. Esta decisión representa un ajuste fundamentado en información, aunque los cambios

observados posteriormente no deben atribuirse automáticamente a la intervención sin considerar las limitaciones del diseño evaluativo. El ejemplo demuestra que la planificación estratégica adquiere valor cuando permite conectar necesidades, decisiones y mecanismos de aprendizaje institucional.

La priorización constituye otro componente esencial. Las instituciones suelen enfrentar múltiples problemas que no pueden atenderse simultáneamente debido a restricciones de tiempo, personal y recursos. La selección de prioridades requiere considerar la magnitud de las necesidades, las consecuencias educativas, la urgencia, la viabilidad de las actuaciones y las responsabilidades institucionales. Sin embargo, los criterios de eficiencia deben complementarse con consideraciones de equidad, puesto que determinadas necesidades afectan a grupos reducidos y pueden requerir atención prioritaria por razones de justicia educativa.

La toma de decisiones institucionales comprende la selección de alternativas frente a situaciones que demandan respuestas organizacionales. Simon (1997) desarrolló el concepto de racionalidad limitada para explicar que las decisiones se adoptan bajo restricciones de información, tiempo y capacidad de procesamiento. Esta perspectiva resulta pertinente para la gestión educativa porque permite reconocer que los directivos no siempre disponen de evidencias completas ni pueden anticipar todas las consecuencias de sus actuaciones. En consecuencia, la calidad de una decisión depende de la pertinencia de los criterios utilizados, la información disponible y los mecanismos establecidos para revisar sus efectos.

La toma de decisiones basada en evidencias constituye una orientación relevante, pero no implica que los datos sustituyan el juicio profesional. Las evidencias necesitan interpretarse considerando las finalidades educativas, las características de los estudiantes y las condiciones institucionales. Una medida puede mostrar resultados favorables en determinados contextos y presentar limitaciones cuando se aplica en organizaciones con recursos, culturas o necesidades diferentes. Por ello, la utilización de investigaciones científicas requiere examinar la correspondencia entre las condiciones estudiadas y el problema institucional que se pretende resolver.

La participación constituye una dimensión fundamental de las decisiones educativas. Los docentes aportan conocimientos sobre las prácticas de enseñanza; los estudiantes proporcionan información sobre sus experiencias formativas; las familias permiten reconocer condiciones de acompañamiento; y los equipos administrativos contribuyen a identificar restricciones operativas. Sin embargo, la participación no debe confundirse con la obligación de someter todas las decisiones a procedimientos extensos de consulta. Su pertinencia depende de la naturaleza del problema, las responsabilidades legales y el tiempo disponible.

Las decisiones participativas resultan especialmente relevantes cuando se pretende modificar prácticas pedagógicas, establecer prioridades curriculares o desarrollar proyectos institucionales que requieren compromiso colectivo. En estas situaciones, la deliberación permite incorporar perspectivas diferentes y fortalecer la legitimidad de las actuaciones. No obstante, la participación necesita procedimientos claros para evitar consultas simbólicas o procesos que no permiten identificar responsabilidades. La construcción de acuerdos debe mantener coherencia con los objetivos institucionales y las obligaciones profesionales.

Las decisiones centralizadas pueden resultar necesarias cuando existen emergencias, riesgos inmediatos para la seguridad o responsabilidades legales que requieren actuaciones oportunas. Sin embargo, la concentración temporal de la decisión no elimina la obligación de fundamentarla, comunicarla y revisar sus consecuencias. Una gestión responsable necesita distinguir entre situaciones que justifican respuestas inmediatas y problemas complejos que requieren deliberación colectiva. La autoridad institucional debe ejercerse mediante criterios

explícitos y procedimientos compatibles con los derechos de los integrantes de la comunidad educativa.

La evidencia sobre liderazgo escolar proporciona fundamentos para comprender la importancia de esta articulación. Grissom et al. (2021), mediante una síntesis de investigaciones sobre directores escolares, destacan la contribución del liderazgo a las condiciones organizacionales y a los resultados educativos. Sus hallazgos permiten reconocer que la influencia de la dirección se relaciona con prácticas de apoyo a la enseñanza, desarrollo profesional y fortalecimiento de condiciones institucionales. Sin embargo, estas contribuciones deben interpretarse considerando las características de los estudios incluidos y evitando asumir que una práctica directiva produce resultados idénticos en todos los contextos.

Leithwood et al. (2020) también destacan la importancia de establecer direcciones compartidas, desarrollar capacidades profesionales y fortalecer las condiciones organizacionales. Estas prácticas permiten comprender que la planificación estratégica requiere liderazgo para transformar objetivos institucionales en actuaciones coordinadas. No obstante, la dirección no debe sustituir el conocimiento profesional de los docentes ni concentrar exclusivamente las responsabilidades del mejoramiento. Su función consiste en favorecer condiciones para que las decisiones se construyan, implementen y revisen mediante responsabilidades compartidas.

La implementación de las estrategias necesita mecanismos de coordinación y seguimiento. Cada actuación debe disponer de responsables, recursos y criterios de valoración. Sin embargo, el seguimiento no debe reducirse a verificar el cumplimiento de actividades. Una intervención puede ejecutarse según lo previsto y no producir los resultados esperados. Por ello, la revisión necesita examinar tanto la fidelidad de implementación como la pertinencia de las estrategias y los cambios observados.

La gestión de riesgos complementa la planificación mediante la identificación de condiciones que pueden afectar el cumplimiento de los objetivos. Las instituciones educativas enfrentan transformaciones normativas, dificultades económicas, problemas tecnológicos y situaciones sociales que pueden modificar sus posibilidades de actuación. La identificación de riesgos permite establecer medidas preventivas y alternativas de respuesta, aunque no elimina la incertidumbre. Una planificación estratégica responsable necesita reconocer los límites de la previsión y desarrollar capacidades para adaptar las decisiones cuando cambian las circunstancias.

En los contextos latinoamericanos, la planificación estratégica requiere considerar las desigualdades territoriales, económicas y tecnológicas que condicionan el funcionamiento institucional. Las diferencias en infraestructura, conectividad y disponibilidad de profesionales pueden limitar la implementación de determinadas estrategias. Por ello, los modelos de planificación necesitan adaptarse a las capacidades reales de las organizaciones y evitar la formulación de compromisos que carecen de condiciones materiales para su ejecución. La pertinencia de un plan depende de su capacidad para orientar decisiones viables y socialmente responsables.

La revisión periódica de las estrategias constituye una expresión de aprendizaje organizacional. Los resultados de seguimiento permiten reconocer actuaciones que deben mantenerse, modificarse o suspenderse. Esta revisión no debe interpretar toda desviación del plan como un fracaso, puesto que determinados cambios representan respuestas fundamentadas ante nuevas evidencias. La planificación estratégica adquiere madurez cuando la institución desarrolla capacidades para reconocer errores, valorar alternativas y modificar decisiones sin perder coherencia con sus finalidades formativas.

2.4. Evaluación institucional, indicadores de calidad y rendición de cuentas

La evaluación institucional constituye un proceso sistemático de recopilación, análisis e interpretación de información destinado a comprender el funcionamiento de las organizaciones educativas y fundamentar decisiones de mejoramiento. Su relevancia radica en la posibilidad de examinar la correspondencia entre las finalidades formativas, las condiciones institucionales, las prácticas desarrolladas y los resultados alcanzados. Desde esta perspectiva, evaluar no significa únicamente verificar el cumplimiento de estándares o elaborar informes administrativos, sino producir conocimiento sobre el funcionamiento institucional para reconocer fortalezas, identificar dificultades y orientar actuaciones pertinentes. La evaluación representa, por tanto, una función indispensable de la gestión de la calidad educativa.

La complejidad de la evaluación institucional deriva de la diversidad de procesos que integran el funcionamiento educativo. Las instituciones desarrollan actividades pedagógicas, curriculares, administrativas y comunitarias cuyos resultados no siempre pueden expresarse mediante indicadores homogéneos. Por ello, una evaluación rigurosa requiere reconocer la naturaleza de los fenómenos examinados y seleccionar procedimientos apropiados para cada dimensión. La utilización exclusiva de datos cuantitativos puede limitar la comprensión de experiencias y relaciones institucionales, mientras que la dependencia de valoraciones cualitativas sin criterios explícitos puede dificultar el seguimiento de los resultados.

Stufflebeam y Shinkfield (2007) conciben la evaluación como una actividad orientada a proporcionar información para valorar programas y fundamentar decisiones. Esta perspectiva resulta pertinente para el ámbito institucional porque reconoce que la evaluación no debe limitarse a examinar resultados finales, sino considerar las condiciones y actuaciones que intervienen en su desarrollo. La información evaluativa adquiere valor cuando permite comprender problemas y orientar decisiones, en lugar de utilizarse exclusivamente para justificar actuaciones previamente adoptadas.

El modelo CIPP, desarrollado por Stufflebeam, constituye un marco de evaluación organizado en cuatro dimensiones: contexto, insumos, procesos y productos. Su aplicación permite examinar las necesidades que justifican una intervención, los recursos disponibles, las características de implementación y los resultados obtenidos. No obstante, es importante precisar que el modelo CIPP no constituye por sí mismo un sistema integral de aseguramiento de la calidad ni sustituye los requisitos establecidos por organismos reguladores. Su función consiste en proporcionar una estructura conceptual y metodológica para organizar evaluaciones y fundamentar decisiones.

La evaluación del contexto permite identificar necesidades educativas, características de la población, condiciones territoriales y prioridades institucionales. Su importancia consiste en establecer si los objetivos y las intervenciones responden a problemas relevantes. Una institución puede implementar un programa técnicamente organizado y obtener resultados limitados cuando sus objetivos no corresponden a las necesidades de los estudiantes. Por ello, el análisis contextual constituye una condición fundamental para valorar la pertinencia de las decisiones.

La evaluación de insumos examina los recursos, capacidades y alternativas disponibles para desarrollar las actuaciones previstas. Comprende aspectos relacionados con infraestructura, presupuesto, personal, materiales y tecnologías educativas. Sin embargo, la disponibilidad de recursos no demuestra automáticamente calidad. Su valoración requiere examinar si resultan suficientes, pertinentes y accesibles para cumplir los propósitos institucionales. Esta

diferenciación permite evitar interpretaciones que equiparen inversión económica con mejoramiento educativo.

La evaluación de procesos se concentra en las actuaciones desarrolladas y en las condiciones de implementación. Permite examinar la correspondencia entre lo planificado y lo ejecutado, identificar dificultades y reconocer adaptaciones necesarias. En educación, esta dimensión adquiere especial importancia porque las prácticas pedagógicas y organizacionales influyen en las oportunidades de aprendizaje. No obstante, el cumplimiento de actividades programadas no constituye evidencia suficiente de efectividad, puesto que una intervención puede ejecutarse según lo previsto y producir resultados diferentes de los esperados.

La evaluación de productos examina los cambios y logros relacionados con los objetivos establecidos. Puede considerar aprendizajes, permanencia, progresión académica, desarrollo de competencias y otros resultados institucionales. Su interpretación requiere reconocer que determinados efectos pueden manifestarse a mediano o largo plazo y que los cambios observados pueden estar influidos por factores externos. Por ello, la evaluación de resultados necesita evitar atribuciones causales que no estén respaldadas por diseños metodológicos apropiados.

La evaluación institucional puede diferenciarse según su finalidad. La evaluación diagnóstica permite reconocer condiciones iniciales y establecer necesidades; la evaluación formativa proporciona información durante el desarrollo de los procesos para introducir ajustes; y la evaluación sumativa examina resultados al finalizar un período o intervención. Estas modalidades pueden complementarse dentro de un mismo sistema institucional, siempre que sus propósitos y procedimientos se encuentren claramente definidos.

Otra distinción relevante corresponde a la autoevaluación y la evaluación externa. La autoevaluación constituye un proceso mediante el cual la institución examina críticamente su funcionamiento utilizando criterios y evidencias explícitas. Su principal fortaleza radica en el conocimiento contextual de los actores y en la posibilidad de vincular los hallazgos con decisiones internas. Sin embargo, puede presentar riesgos relacionados con interpretaciones complacientes, conflictos de interés o dificultades para reconocer problemas organizacionales.

La evaluación externa incorpora la participación de actores u organismos que no forman parte de la estructura institucional evaluada. Puede contribuir a fortalecer la independencia de los juicios y proporcionar perspectivas comparativas. No obstante, su calidad depende de la pertinencia de los criterios utilizados, la competencia de los evaluadores y la comprensión del contexto. Una evaluación externa excesivamente estandarizada puede desconocer características institucionales relevantes y producir conclusiones insuficientemente contextualizadas.

La articulación entre autoevaluación y evaluación externa permite aprovechar fortalezas complementarias. La primera favorece la reflexión interna y el compromiso con el mejoramiento; la segunda puede aportar contraste y revisión independiente. Sin embargo, esta complementariedad requiere procedimientos transparentes, criterios compartidos y mecanismos para incorporar los hallazgos a la planificación institucional. La evaluación pierde utilidad cuando sus resultados se archivan sin traducirse en decisiones verificables.

Los indicadores de calidad constituyen instrumentos para organizar la información evaluativa. Un indicador puede comprenderse como una medida observable que permite describir determinadas características de un fenómeno. Su función consiste en proporcionar información sobre aspectos relevantes del funcionamiento institucional. Sin embargo, los indicadores no representan directamente toda la complejidad de los procesos educativos. Su

selección exige definir qué dimensión se pretende examinar, qué información se encuentra disponible y cuáles son las limitaciones de interpretación.

La construcción de indicadores requiere diferenciar entre conceptos, criterios, variables y medidas. Un concepto expresa una categoría general, como inclusión educativa. Un criterio establece una característica relevante para valorarla, como la accesibilidad de las oportunidades de aprendizaje. Una variable permite representar un aspecto susceptible de observación, mientras que el indicador concreta la forma de obtener información. Esta secuencia contribuye a evitar la utilización de medidas que, aunque fácilmente disponibles, no corresponden adecuadamente con el fenómeno que se pretende evaluar.

La definición operacional de un indicador constituye una condición fundamental para garantizar interpretaciones consistentes. Esta definición debe establecer qué fenómeno se pretende medir, cuál es la unidad de análisis, qué procedimiento se utilizará para obtener los datos y cómo se calculará el resultado. Por ejemplo, una tasa de permanencia estudiantil necesita precisar el período de observación, la población considerada y los criterios para identificar interrupciones o cambios de matrícula. Sin estas especificaciones, las comparaciones entre períodos o instituciones pueden resultar metodológicamente inconsistentes.

La fuente de información constituye otro componente esencial. Los indicadores pueden construirse mediante registros administrativos, evaluaciones de aprendizaje, encuestas, observaciones y otras técnicas. Sin embargo, cada fuente presenta fortalezas y limitaciones. Los registros administrativos pueden proporcionar información continua, pero contener errores de actualización; las encuestas permiten conocer percepciones, aunque pueden presentar sesgos de respuesta; y las evaluaciones estandarizadas proporcionan medidas comparables bajo determinadas condiciones, sin representar necesariamente todas las dimensiones del aprendizaje.

La periodicidad de medición debe corresponder con la naturaleza del fenómeno evaluado. Algunos indicadores pueden revisarse mensualmente, mientras que otros requieren períodos semestrales o anuales para identificar cambios relevantes. Una medición demasiado frecuente puede producir fluctuaciones difíciles de interpretar, mientras que una periodicidad excesivamente amplia puede retrasar la identificación de dificultades. Por ello, la frecuencia de seguimiento debe establecerse considerando las características del proceso y las posibilidades institucionales de utilizar los resultados.

La desagregación de información permite examinar diferencias entre grupos y reconocer posibles desigualdades. Los promedios institucionales pueden ocultar situaciones de exclusión o dificultades concentradas en determinados sectores estudiantiles. Cuando existen condiciones técnicas, éticas y legales apropiadas, resulta pertinente analizar indicadores según características relevantes para la equidad. Sin embargo, la desagregación debe respetar la confidencialidad, evitar categorías estigmatizantes y reconocer las limitaciones que presentan los grupos con tamaños reducidos.

La calidad de los datos constituye una condición indispensable para la evaluación. Los registros necesitan procedimientos de revisión que permitan identificar inconsistencias, duplicaciones, valores ausentes y cambios en los criterios de recopilación. La utilización de información incompleta puede producir interpretaciones equivocadas y decisiones inadecuadas. Por ello, las instituciones deben establecer responsabilidades sobre la recopilación, validación y conservación de los datos, procurando que estos procedimientos sean proporcionales a sus capacidades organizacionales.

Los indicadores también necesitan examinarse según propiedades técnicas. La validez se relaciona con la adecuación de las interpretaciones realizadas a partir de la información disponible; la confiabilidad comprende la consistencia de las mediciones bajo condiciones pertinentes; la sensibilidad permite identificar cambios relevantes; y la comparabilidad requiere criterios suficientemente estables entre períodos o grupos. Estas propiedades deben valorarse según la naturaleza de cada indicador, evitando asumir que toda medida numérica posee automáticamente rigor científico.

Un ejemplo permite reconocer los riesgos de utilizar indicadores descontextualizados. Dos instituciones pueden presentar diferencias en sus tasas de finalización académica, pero atender poblaciones con condiciones económicas, territoriales y familiares distintas. Una comparación directa podría favorecer a la institución que dispone de condiciones iniciales más ventajosas, sin demostrar necesariamente mayor calidad de sus prácticas educativas. Por ello, la evaluación necesita considerar características de la población, recursos disponibles y trayectorias de progreso, evitando convertir las diferencias observadas en juicios institucionales simplificados.

La interpretación contextual no implica renunciar a criterios de exigencia ni justificar indefinidamente resultados insuficientes. Su finalidad consiste en establecer valoraciones más justas y útiles para la mejora. Las instituciones necesitan identificar qué dificultades pueden atender mediante decisiones propias y cuáles requieren actuaciones del sistema educativo u otros actores. Esta diferenciación permite establecer responsabilidades razonables y evitar que los indicadores se utilicen para atribuir exclusivamente a docentes o directivos problemas relacionados con condiciones estructurales.

La OCDE (2023), mediante los resultados de PISA 2022, ofrece información comparativa sobre determinados aprendizajes y características de los sistemas educativos participantes. Su contribución consiste en proporcionar evidencias para examinar tendencias y diferencias. Sin embargo, estas evaluaciones no representan una medida exhaustiva de la calidad educativa ni permiten explicar por sí mismas las causas de los desempeños observados. La utilización institucional de resultados comparativos requiere reconocer los alcances metodológicos de cada evaluación.

La evaluación institucional también necesita integrar información cualitativa. Las entrevistas, observaciones, grupos de discusión y análisis documental permiten comprender experiencias y procesos que no siempre pueden expresarse mediante indicadores cuantitativos. Su utilización resulta especialmente relevante para examinar cultura organizacional, convivencia, participación y percepción de las prácticas educativas. No obstante, estas técnicas requieren procedimientos sistemáticos de recopilación y análisis para evitar que las conclusiones dependan exclusivamente de impresiones individuales.

La triangulación metodológica permite contrastar información procedente de diferentes fuentes y técnicas. Una institución que identifica dificultades de convivencia puede examinar registros de incidentes, entrevistas con estudiantes, observaciones de aula y percepciones docentes. La comparación entre evidencias puede revelar coincidencias, contradicciones y dimensiones que requieren investigación adicional. Sin embargo, la triangulación no elimina automáticamente los sesgos ni garantiza conclusiones definitivas; su utilidad depende de la calidad de los procedimientos utilizados.

La rendición de cuentas constituye una responsabilidad institucional relacionada con la obligación de explicar decisiones, actuaciones y resultados ante los actores correspondientes. Su fundamento comprende la transparencia, la responsabilidad y la posibilidad de examinar el cumplimiento de compromisos educativos. Sin embargo, es necesario distinguir entre

enfoques de rendición de cuentas orientados principalmente al control y aquellos que privilegian el aprendizaje institucional.

La rendición de cuentas orientada al control enfatiza la verificación del cumplimiento normativo, la utilización de recursos y la responsabilidad frente a obligaciones establecidas. Puede contribuir a identificar incumplimientos y fortalecer la transparencia, especialmente cuando existen procedimientos claros y garantías de imparcialidad. No obstante, su aplicación excesivamente punitiva puede promover comportamientos defensivos, ocultamiento de dificultades o concentración de esfuerzos en indicadores utilizados para valorar el desempeño.

La rendición de cuentas orientada al aprendizaje institucional utiliza los resultados evaluativos para comprender problemas, fortalecer capacidades y revisar decisiones. Su finalidad no consiste en eliminar responsabilidades, sino en complementar la exigencia de cumplimiento con mecanismos de reflexión y mejoramiento. Esta orientación requiere condiciones de confianza profesional y procedimientos que permitan reconocer dificultades sin convertir automáticamente cada resultado desfavorable en una sanción individual.

La literatura sobre políticas de rendición de cuentas ha advertido que los sistemas basados en indicadores de alto impacto pueden generar consecuencias no deseadas cuando las medidas utilizadas se convierten en objetivos predominantes. Campbell (1976) examinó los riesgos asociados con el uso de indicadores cuantitativos en procesos de decisión social. Esta perspectiva resulta pertinente para comprender que la presión por mejorar determinadas cifras puede incentivar actuaciones que alteren la interpretación de los resultados sin transformar necesariamente las condiciones educativas subyacentes.

La rendición de cuentas necesita adaptarse a diferentes destinatarios. Las autoridades requieren información sobre responsabilidades y utilización de recursos; los docentes necesitan evidencias para fortalecer sus prácticas; y los estudiantes y las familias deben disponer de información comprensible sobre compromisos y resultados institucionales. Sin embargo, la transparencia requiere proteger la confidencialidad de los datos personales y evitar la divulgación de información que pueda producir estigmatización.

La evaluación orientada al mejoramiento necesita cerrar el ciclo entre información y decisión. Los hallazgos deben utilizarse para establecer prioridades, definir responsabilidades, asignar recursos y revisar actuaciones. Un informe que identifica dificultades sin generar mecanismos de respuesta posee una utilidad institucional limitada. Por ello, la calidad del sistema evaluativo debe examinarse también mediante la utilización de sus resultados y la capacidad de aprendizaje organizacional que favorece.

En síntesis, la evaluación institucional constituye un proceso de construcción de conocimiento destinado a fundamentar decisiones de mejoramiento. Su rigor depende de la pertinencia de los criterios, la calidad de los indicadores, la combinación de evidencias y la interpretación contextualizada de los resultados. La rendición de cuentas complementa este proceso mediante la responsabilidad de explicar actuaciones y compromisos ante la comunidad educativa. Ambas funciones adquieren sentido cuando contribuyen a fortalecer las condiciones de enseñanza, garantizar oportunidades equitativas y sostener una gestión institucional fundamentada.

2.5. Gestión por procesos y construcción de una cultura de mejora continua

La gestión por procesos constituye un enfoque organizacional que permite comprender el funcionamiento de las instituciones educativas mediante la identificación y articulación de actividades interrelacionadas. Su importancia radica en que los resultados institucionales no dependen exclusivamente del desempeño individual de docentes o directivos, sino también de las condiciones, procedimientos y relaciones que permiten desarrollar las actuaciones educativas. Desde esta perspectiva, gestionar por procesos implica reconocer cómo se organizan las responsabilidades, cómo circula la información y de qué manera las diferentes áreas contribuyen al cumplimiento de los propósitos formativos. Su aplicación adquiere especial relevancia cuando se articula con una cultura de mejora continua orientada hacia el aprendizaje organizacional.

La comprensión de la institución como sistema de procesos permite superar interpretaciones fragmentadas del funcionamiento educativo. Las actividades curriculares, administrativas, tecnológicas y comunitarias mantienen relaciones de interdependencia que pueden favorecer o dificultar los resultados. Una dificultad en la disponibilidad de materiales, por ejemplo, puede afectar la implementación de estrategias pedagógicas, mientras que problemas de comunicación institucional pueden retrasar la atención de necesidades estudiantiles. Por ello, la gestión por procesos propone examinar las relaciones entre actividades y responsabilidades, evitando atribuir automáticamente las dificultades a actuaciones individuales.

La Organización Internacional de Normalización, mediante ISO 9001:2026, mantiene el enfoque basado en procesos como uno de los fundamentos de los sistemas de gestión de la calidad. Este enfoque permite identificar actividades interrelacionadas, establecer responsabilidades y examinar oportunidades de mejoramiento. Su aplicación educativa requiere adaptar los procedimientos a las características de la enseñanza y reconocer que los resultados formativos no pueden reducirse a productos uniformes. En consecuencia, la gestión por procesos debe contribuir a organizar condiciones institucionales favorables para el aprendizaje sin restringir injustificadamente la autonomía profesional.

La identificación de procesos estratégicos, misionales y de apoyo constituye una herramienta útil para organizar el funcionamiento institucional. Sin embargo, esta clasificación no debe convertirse en una representación rígida de las actividades educativas. Su utilidad radica en reconocer responsabilidades, identificar relaciones y facilitar la coordinación entre áreas. En consecuencia, la gestión por procesos requiere avanzar desde la descripción de actividades hacia el análisis de sus interacciones y consecuencias organizacionales.

Uno de los componentes fundamentales corresponde a la caracterización de los procesos. Este procedimiento comprende establecer objetivos, responsables, entradas, actividades, resultados esperados, recursos y mecanismos de seguimiento. Su utilidad radica en clarificar cómo se desarrolla una actuación y qué condiciones necesita para funcionar adecuadamente. Sin embargo, la caracterización no debe convertirse en una acumulación de formularios sin consecuencias organizacionales. Su valor depende de la capacidad para identificar problemas y orientar decisiones de mejoramiento.

El mapa de procesos constituye una representación de las relaciones entre las actividades institucionales. Permite visualizar conexiones, reconocer dependencias y establecer responsabilidades. En una institución educativa, puede mostrar cómo la planificación estratégica se relaciona con la gestión curricular, el acompañamiento pedagógico y la evaluación de resultados. No obstante, el mapa representa una simplificación del funcionamiento real y necesita revisarse cuando cambian las condiciones institucionales. Su

utilidad es principalmente analítica y organizacional, no una demostración automática de calidad.

La gestión de las interacciones entre procesos constituye una dimensión especialmente importante. Las dificultades institucionales pueden originarse en los puntos de conexión entre áreas, incluso cuando cada unidad cumple formalmente sus responsabilidades. Por ejemplo, un procedimiento de apoyo estudiantil puede presentar retrasos debido a la ausencia de criterios compartidos entre docentes, orientación y administración. La gestión por procesos permite identificar estas discontinuidades y establecer mecanismos de coordinación que favorezcan respuestas oportunas.

La definición de responsables requiere diferenciar entre coordinación y ejecución. Un proceso puede involucrar a diferentes actores, pero necesita establecer quién organiza su seguimiento y cómo se distribuyen las responsabilidades. Esta claridad permite reducir duplicaciones y evitar situaciones en las que determinadas necesidades permanecen sin atención debido a interpretaciones contradictorias. Sin embargo, la asignación de responsables no debe promover estructuras excesivamente jerárquicas que dificulten la colaboración profesional.

Los indicadores de proceso permiten examinar el funcionamiento de las actividades institucionales. Pueden comprender tiempos de respuesta, cumplimiento de procedimientos, disponibilidad de recursos y características de las actuaciones desarrolladas. No obstante, su selección requiere establecer relaciones con resultados educativos relevantes. La rapidez de un procedimiento administrativo puede representar una mejora operativa, pero no demuestra por sí misma que la atención proporcionada resulte pertinente o suficiente para las necesidades de los estudiantes.

La documentación constituye otro componente de la gestión por procesos. Su finalidad consiste en conservar información relevante, facilitar la continuidad de actuaciones y proporcionar evidencias para la evaluación. Sin embargo, la documentación debe responder a necesidades institucionales explícitas. El incremento indiscriminado de registros puede consumir tiempo profesional y reducir la atención destinada a actividades pedagógicas. Por ello, resulta necesario establecer procedimientos proporcionales, evitar duplicaciones y aprovechar herramientas tecnológicas cuando contribuyan efectivamente a simplificar el trabajo.

La gestión por procesos adquiere mayor relevancia cuando se relaciona con el mejoramiento continuo. Este principio reconoce que las actuaciones institucionales pueden revisarse y fortalecerse mediante el análisis sistemático de evidencias. La mejora continua no consiste en introducir modificaciones permanentes sin criterios, sino en desarrollar capacidades para identificar necesidades, valorar alternativas, implementar actuaciones y examinar sus consecuencias. Su fundamento comprende una concepción dinámica de la calidad, entendida como responsabilidad institucional sostenida y no como una condición definitiva.

Deming (1986) contribuyó al desarrollo de perspectivas de gestión orientadas hacia el mejoramiento de los sistemas organizacionales y la comprensión de las variaciones en los procesos. Su enfoque permite reconocer que los resultados dependen de condiciones estructurales y relaciones entre actividades, por lo que las dificultades no deben atribuirse exclusivamente al desempeño individual. Esta contribución resulta pertinente para el ámbito educativo porque invita a examinar las condiciones que favorecen o restringen las prácticas profesionales.

La ciencia de la mejora educativa proporciona una perspectiva especializada para desarrollar intervenciones mediante el análisis de problemas concretos, la comprensión de los sistemas

y la utilización de evidencias. Bryk et al. (2015), en Learning to Improve, proponen una orientación centrada en problemas específicos de la práctica, la comprensión de la variación y el aprendizaje mediante procesos iterativos. Esta perspectiva permite diferenciar la mejora continua de una aplicación mecánica de herramientas administrativas, puesto que exige examinar las condiciones que explican los resultados y desarrollar conocimientos útiles para transformar las prácticas.

Uno de los principios fundamentales de la ciencia de la mejora consiste en formular problemas específicos y contextualizados. Las instituciones pueden identificar necesidades generales, como fortalecer el rendimiento académico o mejorar la convivencia, pero estas formulaciones resultan insuficientes para orientar intervenciones concretas. La mejora requiere precisar qué dificultades se presentan, a quiénes afectan, en qué condiciones ocurren y qué procesos podrían estar relacionados. Esta delimitación permite establecer actuaciones más pertinentes y construir mecanismos de seguimiento.

La comprensión de la variación constituye otro componente relevante. Los resultados institucionales pueden diferir entre grupos, períodos y condiciones de implementación. Estas diferencias no siempre representan errores ni efectos atribuibles a una intervención. Su análisis permite reconocer patrones, identificar situaciones particulares y examinar la estabilidad de los procesos. La ciencia de la mejora propone utilizar información sistemática para comprender estas variaciones y evitar decisiones fundamentadas exclusivamente en cambios aislados.

La construcción de una teoría de mejora constituye un procedimiento mediante el cual se explicitan las relaciones esperadas entre un problema, los factores que podrían influir en él y las actuaciones propuestas. Esta teoría no debe confundirse con una demostración causal definitiva, sino comprenderse como una explicación provisional susceptible de revisión. Su utilidad radica en orientar la selección de estrategias y establecer qué evidencias permitirían examinar si los mecanismos previstos funcionan de manera consistente.

Las pruebas de cambio constituyen otro componente de la ciencia de la mejora. Su finalidad consiste en implementar actuaciones delimitadas, examinar sus resultados y utilizar la información para introducir ajustes. Estas pruebas pueden desarrollarse inicialmente en condiciones controladas desde el punto de vista organizacional, antes de ampliar su aplicación. Sin embargo, los resultados de una prueba local no garantizan que la estrategia produzca efectos equivalentes en otros grupos o instituciones. La ampliación requiere examinar las diferencias contextuales y las condiciones necesarias para sostener la intervención.

Un ejemplo permite comprender la aplicación institucional de esta perspectiva. Una institución identifica dificultades persistentes en la entrega oportuna de retroalimentación académica. El análisis inicial revela diferencias entre asignaturas y ausencia de criterios compartidos sobre tiempos y características de la retroalimentación. En lugar de establecer inmediatamente una disposición general, el equipo responsable examina las condiciones de trabajo docente, los procedimientos utilizados y las experiencias de los estudiantes.

A partir de este diagnóstico, se formula una teoría de mejora según la cual la utilización de criterios compartidos y herramientas de retroalimentación puede favorecer respuestas más oportunas y comprensibles. La institución desarrolla una prueba de cambio en un grupo delimitado, establece indicadores de seguimiento y recopila percepciones estudiantiles. Los resultados permiten identificar dificultades operativas y modificar los procedimientos antes de ampliar la intervención. Este proceso demuestra que la mejora continua requiere aprendizaje institucional y no únicamente cumplimiento de actividades programadas.

La cultura de mejora continua constituye la dimensión organizacional que permite sostener estas actuaciones. Una institución puede disponer de indicadores, procedimientos y sistemas de evaluación sin desarrollar necesariamente una orientación colectiva hacia el aprendizaje. La cultura de mejora se manifiesta cuando los integrantes reconocen la importancia de examinar las prácticas, compartir conocimientos y utilizar evidencias para fortalecer las actuaciones. Su desarrollo requiere condiciones de confianza, participación y responsabilidad compartida.

Schein y Schein (2017) explican que la cultura organizacional comprende supuestos, valores y prácticas compartidas que influyen en la manera en que los integrantes interpretan situaciones y actúan dentro de una organización. Esta perspectiva permite comprender que la mejora continua no puede imponerse exclusivamente mediante instrucciones administrativas. Su consolidación requiere coherencia entre los discursos institucionales, las decisiones directivas y las experiencias cotidianas de los actores educativos.

La confianza organizacional constituye una condición relevante para promover procesos de revisión y aprendizaje. Bryk y Schneider (2002) destacan la importancia de la confianza relacional en las instituciones escolares y su vinculación con las condiciones que favorecen el mejoramiento. Cuando los docentes perciben que la evaluación se utiliza exclusivamente para sancionar, pueden limitar la comunicación de dificultades o evitar compartir experiencias. En cambio, los entornos que combinan responsabilidad profesional con apoyo institucional pueden favorecer la identificación de problemas y la construcción de respuestas colaborativas.

El liderazgo pedagógico cumple una función fundamental en la construcción de esta cultura. Leithwood et al. (2020) destacan la importancia de establecer orientaciones compartidas, desarrollar capacidades profesionales y fortalecer las condiciones organizacionales relacionadas con la enseñanza. Desde esta perspectiva, el liderazgo debe contribuir a generar espacios de colaboración, establecer expectativas coherentes y promover mecanismos de seguimiento. Sin embargo, la mejora continua no puede depender exclusivamente de una figura directiva, puesto que requiere compromiso colectivo y capacidades distribuidas dentro de la institución.

La disponibilidad de tiempo institucional constituye una condición frecuentemente subestimada. La colaboración profesional requiere oportunidades reales para analizar evidencias, revisar prácticas y construir acuerdos. Cuando estas actividades se incorporan exclusivamente como responsabilidades adicionales, pueden aumentar la carga laboral sin producir mejoras sostenibles. Por ello, la gestión debe establecer condiciones organizacionales que permitan integrar la reflexión profesional a las actividades habituales.

Las comunidades profesionales de aprendizaje pueden contribuir a fortalecer esta orientación mediante la colaboración entre docentes y el análisis compartido de prácticas. Sin embargo, la existencia de reuniones periódicas no demuestra necesariamente una comunidad profesional efectiva. Su funcionamiento requiere propósitos claros, participación sustantiva y mecanismos para utilizar los aprendizajes colectivos en las prácticas pedagógicas. La colaboración adquiere valor cuando permite examinar problemas concretos y desarrollar respuestas fundamentadas.

La revisión de errores y dificultades constituye otro componente de una cultura de mejora. Las instituciones necesitan desarrollar condiciones que permitan reconocer problemas sin promover interpretaciones exclusivamente punitivas. Esta orientación no implica eliminar responsabilidades individuales, sino diferenciar entre actuaciones que requieren corrección profesional y dificultades relacionadas con procedimientos o condiciones organizacionales.

La capacidad para reconocer errores constituye una expresión de madurez institucional cuando se acompaña de análisis y acciones de mejoramiento.

La sostenibilidad de las intervenciones constituye un desafío central. Determinadas iniciativas pueden producir resultados favorables durante períodos breves y debilitarse cuando cambian las autoridades o finalizan los recursos extraordinarios. Por ello, las instituciones deben examinar qué capacidades necesitan desarrollar para mantener las prácticas pertinentes. La formación profesional, la distribución de responsabilidades y la integración de actuaciones a los procedimientos habituales pueden contribuir a fortalecer la continuidad.

La sostenibilidad también requiere examinar los costos organizacionales del mejoramiento. Una intervención puede mostrar resultados favorables y, simultáneamente, exigir una carga de trabajo que dificulte su continuidad. La evaluación necesita considerar los recursos utilizados, la aceptación profesional y las condiciones necesarias para mantener las actuaciones. Esta perspectiva permite diferenciar entre iniciativas prometedoras y prácticas institucionalmente sostenibles.

La participación de estudiantes y familias puede aportar información relevante para la revisión de procesos. Sus experiencias permiten identificar dificultades de acceso, comunicación y acompañamiento que pueden pasar inadvertidas desde una perspectiva exclusivamente administrativa. No obstante, la utilización de estas contribuciones requiere procedimientos que permitan distinguir necesidades relevantes de preferencias individuales y que respeten las responsabilidades profesionales de los equipos educativos.

La transformación digital ofrece posibilidades para fortalecer la gestión por procesos mediante sistemas de información, automatización de procedimientos y herramientas de seguimiento. Su aplicación puede facilitar la disponibilidad de datos y reducir determinadas tareas repetitivas. Sin embargo, la incorporación tecnológica no garantiza mejoras organizacionales. Las instituciones necesitan examinar la pertinencia de las herramientas, las capacidades del personal, los riesgos relacionados con la protección de datos y las desigualdades de acceso.

La evaluación de los procesos de mejora requiere establecer evidencias sobre implementación y resultados. Una institución que modifica sus procedimientos de acompañamiento estudiantil necesita examinar si las nuevas actuaciones se desarrollan según lo previsto, si responden a las necesidades identificadas y si se observan cambios relevantes. No obstante, la valoración debe reconocer los límites de atribución causal y evitar presentar asociaciones temporales como demostraciones concluyentes de efectividad.

En los contextos latinoamericanos, la gestión por procesos y la mejora continua deben considerar las condiciones reales de funcionamiento institucional. Las diferencias territoriales, económicas, tecnológicas y organizacionales pueden influir en las posibilidades de implementación. Por ello, los procedimientos necesitan adaptarse a los recursos disponibles y evitar exigencias desproporcionadas. La pertinencia de un sistema de gestión no depende de su complejidad, sino de su capacidad para contribuir a la coordinación institucional y al mejoramiento educativo.

La integración entre gestión por procesos y cultura de mejora continua permite comprender que la calidad requiere tanto estructuras organizacionales como disposiciones profesionales. Los procesos proporcionan claridad sobre las actividades y responsabilidades, mientras que la cultura de mejora favorece la disposición para examinar y fortalecer las actuaciones. Ninguno de estos componentes resulta suficiente de manera aislada. Una institución con procedimientos formalizados, pero sin reflexión colectiva, puede desarrollar prácticas

burocráticas; una organización con compromiso profesional, pero sin mecanismos de coordinación, puede enfrentar dificultades para sostener sus iniciativas.

En síntesis, la gestión por procesos constituye un enfoque que permite identificar actividades, organizar responsabilidades y fortalecer las relaciones entre las diferentes áreas institucionales. Su contribución al mejoramiento depende de la pertinencia de los procedimientos, la calidad de los mecanismos de seguimiento y la capacidad para utilizar evidencias en la toma de decisiones. La ciencia de la mejora educativa complementa este enfoque mediante la formulación de problemas específicos, el análisis de la variación y la revisión sistemática de intervenciones. Su articulación con una cultura de confianza, colaboración y aprendizaje organizacional permite avanzar hacia instituciones capaces de examinar críticamente sus prácticas, sostener actuaciones pertinentes y responder responsablemente a las necesidades de sus comunidades.

Capítulo 3. Liderazgo pedagógico y estrategias para el mejoramiento de la práctica educativa



3.1. Acompañamiento pedagógico y desarrollo profesional docente

El acompañamiento pedagógico constituye un proceso formativo orientado al fortalecimiento de las competencias profesionales docentes mediante la observación sistemática, el diálogo reflexivo, la retroalimentación fundamentada y la revisión de las prácticas de enseñanza. Su importancia radica en reconocer que la calidad educativa no depende únicamente de la preparación inicial del profesorado, sino también de las oportunidades institucionales para continuar aprendiendo, examinar las decisiones didácticas y responder a las necesidades cambiantes de los estudiantes. Desde esta perspectiva, el acompañamiento representa una responsabilidad estratégica del liderazgo pedagógico, cuya finalidad consiste en generar condiciones para el desarrollo profesional sostenido y la mejora de los aprendizajes.

La comprensión contemporánea del acompañamiento exige diferenciarlo de la supervisión administrativa y de la evaluación del desempeño. La supervisión verifica el cumplimiento de determinadas responsabilidades institucionales, mientras que la evaluación del desempeño establece juicios sobre la actuación profesional mediante criterios previamente definidos. El acompañamiento, en cambio, prioriza el aprendizaje del docente y la construcción de alternativas para fortalecer su práctica. Estas funciones pueden relacionarse, pero no deben confundirse, porque responden a finalidades y procedimientos distintos. Cuando la información obtenida durante un proceso formativo se utiliza inesperadamente con propósitos sancionadores, pueden debilitarse la confianza y la disposición a reconocer dificultades.

El liderazgo pedagógico desempeña una función relevante en la creación de estas condiciones. Robinson et al. (2008), mediante un metaanálisis sobre liderazgo y resultados estudiantiles, identificaron la promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional docente como una dimensión particularmente relevante. Este hallazgo permite comprender que la influencia del liderazgo sobre los aprendizajes se relaciona con su capacidad para fortalecer las prácticas educativas y no exclusivamente con la administración institucional. No obstante, las asociaciones identificadas deben interpretarse considerando las características de los estudios analizados y evitando generalizaciones causales que excedan la evidencia disponible.

Grissom et al. (2021), en una síntesis de investigaciones sobre la influencia de los directores escolares, destacan la importancia de las prácticas relacionadas con el desarrollo profesional, el apoyo a la enseñanza y la construcción de condiciones organizacionales favorables. Desde esta perspectiva, el acompañamiento no constituye una intervención aislada, sino parte de una estrategia institucional que articula prioridades curriculares, necesidades docentes y resultados educativos. Su implementación requiere objetivos explícitos, responsabilidades definidas y mecanismos que permitan valorar los avances sin reducir la complejidad de la enseñanza a indicadores administrativos.

El desarrollo profesional docente debe comprenderse como un proceso de aprendizaje situado, acumulativo y vinculado con problemas reales de la práctica. Darling-Hammond et al. (2017) identificaron características recurrentes en experiencias de desarrollo profesional asociadas con mejoras en la enseñanza y, en determinados estudios, con resultados estudiantiles favorables. Entre estas características se encuentran la atención al contenido, el aprendizaje activo, la colaboración, el uso de modelos de práctica, el acompañamiento especializado, la retroalimentación y la duración sostenida. Estas contribuciones permiten reconocer que la formación profesional requiere oportunidades para comprender, aplicar, revisar y consolidar conocimientos pedagógicos.

La investigación sobre desarrollo profesional también advierte que la participación en actividades formativas no garantiza transformaciones en las prácticas docentes. Sims et al. (2021), mediante una revisión sistemática y metaanálisis sobre desarrollo profesional docente, examinaron la relación entre determinadas características de los programas y sus resultados. Su contribución refuerza la necesidad de analizar los mecanismos mediante los cuales las experiencias formativas pueden influir en la práctica, en lugar de asumir que la duración o la asistencia constituyen indicadores suficientes de efectividad. Por ello, el acompañamiento debe valorar tanto las condiciones de implementación como los cambios observables en las actuaciones pedagógicas.

Una condición fundamental consiste en identificar necesidades profesionales mediante procedimientos sistemáticos. El diagnóstico puede integrar planificaciones didácticas, producciones estudiantiles, resultados de evaluación, observaciones de aula y reflexiones docentes. Sin embargo, estas fuentes deben interpretarse considerando las características de los grupos y las condiciones institucionales. Una dificultad recurrente en los aprendizajes no demuestra automáticamente una deficiencia individual del profesorado, puesto que puede relacionarse con factores curriculares, organizacionales o contextuales. El diagnóstico necesita evitar explicaciones simplificadoras y orientar decisiones proporcionales a las necesidades identificadas.

El acompañamiento adquiere mayor consistencia cuando se organiza mediante una secuencia metodológica explícita. Esta puede comprender seis momentos interrelacionados: diagnóstico de necesidades, establecimiento de metas profesionales, observación o recopilación de evidencias, retroalimentación reflexiva, implementación de ajustes y seguimiento de resultados. Aunque esta secuencia proporciona una orientación sistemática, su aplicación debe adaptarse a las características de cada institución y a las necesidades de los docentes. Su finalidad no consiste en imponer procedimientos uniformes, sino en garantizar continuidad y coherencia entre las actuaciones.

El diagnóstico inicial permite reconocer problemas relevantes y establecer prioridades. Posteriormente, las metas profesionales deben formularse de manera específica y vinculada con aspectos susceptibles de mejora. Por ejemplo, fortalecer la evaluación formativa constituye una orientación general que necesita precisarse mediante actuaciones concretas, como mejorar la calidad de las preguntas, establecer criterios comprensibles o proporcionar retroalimentación útil. La delimitación de metas facilita la selección de estrategias y permite establecer evidencias pertinentes para valorar los avances.

La recopilación de evidencias constituye el tercer momento. La observación de aula representa una estrategia frecuente, pero no debe considerarse la única fuente de información. El análisis de planificaciones, actividades, instrumentos de evaluación y producciones estudiantiles puede proporcionar elementos complementarios para comprender las decisiones docentes. La observación necesita criterios explícitos y procedimientos que permitan diferenciar entre comportamientos identificables e interpretaciones sobre su significado. Registrar que un docente formuló preguntas abiertas constituye una descripción; afirmar que dichas preguntas desarrollaron pensamiento crítico requiere evidencias adicionales sobre las respuestas y los procesos de aprendizaje.

La retroalimentación posterior debe proporcionar información específica, comprensible y orientada hacia posibilidades de actuación. Hattie y Timperley (2007) explican la importancia de relacionar la retroalimentación con las metas, el progreso y las acciones necesarias para avanzar. Aunque su análisis se concentra principalmente en el aprendizaje estudiantil, esta orientación ofrece criterios útiles para estructurar conversaciones profesionales, siempre que

se reconozcan las diferencias entre ambos contextos. La retroalimentación docente necesita apoyarse en evidencias y favorecer la interpretación compartida de las situaciones observadas.

El diálogo reflexivo constituye una dimensión esencial. Schön (1983) desarrolló una perspectiva sobre la práctica profesional reflexiva que permite comprender cómo los profesionales examinan situaciones complejas y construyen conocimiento mediante la revisión de sus actuaciones. En educación, esta orientación resulta pertinente porque las decisiones pedagógicas no siempre pueden resolverse mediante procedimientos estandarizados. Sin embargo, la reflexión requiere superar afirmaciones generales sobre fortalezas y debilidades. Su profundidad depende de la utilización de evidencias, preguntas pertinentes y conocimientos pedagógicos que permitan examinar las razones de determinadas decisiones.

La implementación de ajustes representa el momento en que el acompañamiento se transforma en una oportunidad concreta de desarrollo profesional. Los acuerdos establecidos durante la retroalimentación necesitan traducirse en actuaciones delimitadas y viables. Estas pueden comprender modificaciones en las actividades de aprendizaje, incorporación de procedimientos de evaluación o adaptación de recursos. La selección de ajustes debe considerar las características del grupo y las posibilidades reales del docente, evitando compromisos excesivamente amplios que dificulten su implementación.

El seguimiento permite examinar las consecuencias de las actuaciones y determinar si resulta necesario mantenerlas, modificarlas o sustituirlas. Su finalidad no consiste exclusivamente en verificar que el docente cumplió los acuerdos, sino en comprender qué ocurrió durante la implementación. La valoración puede integrar nuevas observaciones, análisis de producciones estudiantiles y reflexiones profesionales. Sin embargo, los cambios identificados deben interpretarse con prudencia, puesto que las mejoras observadas pueden estar influidas por diferentes factores.

Un ejemplo permite comprender la articulación de esta secuencia. Una institución identifica que los estudiantes reciben calificaciones periódicas, pero disponen de información limitada sobre cómo mejorar sus producciones escritas. El equipo pedagógico analiza instrumentos de evaluación, comentarios docentes y trabajos estudiantiles. A partir de estas evidencias, establece como meta fortalecer la retroalimentación formativa mediante criterios explícitos y orientaciones específicas para la revisión de textos.

Durante el acompañamiento, se observa una secuencia de escritura académica y se examinan las devoluciones realizadas a los estudiantes. La conversación posterior permite reconocer que algunas observaciones se limitan a señalar errores sin explicar cómo corregirlos. El docente y el acompañante acuerdan incorporar una rúbrica analítica breve y comentarios centrados en la organización argumentativa, el uso de evidencias y la coherencia textual. Posteriormente, se analizan versiones sucesivas de las producciones para examinar qué modificaciones realizan los estudiantes y qué dificultades permanecen.

La revisión de estas evidencias permite ajustar las estrategias y establecer nuevas prioridades. Si los estudiantes mejoran la organización de los párrafos, pero mantienen dificultades para integrar fuentes, el acompañamiento puede concentrarse posteriormente en la enseñanza de procedimientos de citación y argumentación. Este ejemplo demuestra que la utilidad del acompañamiento depende de su capacidad para conectar problemas concretos, decisiones pedagógicas y oportunidades de revisión, sin asumir que los cambios observados demuestran por sí mismos una relación causal definitiva.

Las modalidades de acompañamiento deben seleccionarse según sus propósitos. La mentoría se orienta principalmente al apoyo profesional mediante una relación sostenida que puede

facilitar la incorporación institucional, la comprensión de responsabilidades y el desarrollo de capacidades. Resulta especialmente pertinente durante los primeros años de ejercicio docente o ante cambios significativos de función. Sin embargo, también puede favorecer aprendizajes recíprocos entre profesionales con diferentes trayectorias.

El coaching pedagógico se caracteriza por una orientación más focalizada hacia objetivos de práctica, observación, retroalimentación y seguimiento. Kraft et al. (2018), mediante un metaanálisis de estudios causales, identificaron efectos positivos promedio del coaching sobre la enseñanza y los resultados estudiantiles, aunque observaron que los efectos tendían a disminuir en intervenciones implementadas a mayor escala. Este hallazgo permite reconocer que la efectividad depende de condiciones como la intensidad, las capacidades de los acompañantes y la fidelidad de implementación.

La observación entre pares constituye una modalidad basada en el intercambio profesional entre docentes. Puede favorecer la identificación de alternativas metodológicas y el análisis compartido de prácticas, especialmente cuando existen criterios de observación y acuerdos de confidencialidad. Sin embargo, su propósito debe mantenerse claramente diferenciado de los procedimientos de vigilancia. La observación entre pares resulta formativa cuando genera oportunidades para examinar decisiones pedagógicas y construir conocimientos profesionales, no cuando se utiliza para establecer comparaciones descontextualizadas entre docentes.

La selección de modalidades también necesita reconocer las diferencias entre trayectorias profesionales. Los docentes principiantes pueden requerir apoyo relacionado con planificación, gestión del aula y comprensión de procedimientos institucionales. Los profesionales experimentados pueden beneficiarse de procesos orientados a innovación curricular, investigación de la práctica o profundización disciplinar. No obstante, estas necesidades no deben interpretarse como categorías rígidas, puesto que cualquier docente puede enfrentar nuevos desafíos ante cambios curriculares, tecnológicos o contextuales.

La confianza profesional constituye una condición transversal. Bryk y Schneider (2002) destacan la importancia de las relaciones de confianza en las instituciones escolares y su vinculación con las condiciones que favorecen el mejoramiento. En el acompañamiento, la confianza permite reconocer dificultades, solicitar apoyo y examinar errores sin interpretar automáticamente estas actuaciones como manifestaciones de incompetencia. Sin embargo, la confianza no implica ausencia de exigencia, sino relaciones profesionales fundamentadas en respeto, claridad de expectativas y responsabilidad compartida.

La dimensión ética del acompañamiento requiere especial atención. Los procesos de observación y análisis pueden involucrar información personal de docentes y estudiantes. Por ello, las instituciones necesitan establecer procedimientos de confidencialidad, consentimiento cuando corresponda y utilización responsable de las evidencias. Asimismo, deben evitar prácticas que generen discriminación o exposición innecesaria de dificultades profesionales. La legitimidad del acompañamiento depende tanto de sus resultados como de las condiciones en las que se desarrolla.

La inclusión educativa representa otro ámbito relevante. El acompañamiento puede contribuir a identificar barreras de aprendizaje y participación, examinar adaptaciones curriculares y fortalecer procedimientos de evaluación pertinentes para estudiantes con necesidades diversas. Sin embargo, estas responsabilidades no deben trasladarse exclusivamente al docente. Las respuestas inclusivas requieren recursos, coordinación institucional y, cuando corresponde, apoyo especializado. La formación profesional necesita articularse con condiciones organizacionales que permitan implementar las estrategias.

Las tecnologías digitales ofrecen posibilidades para ampliar las oportunidades de acompañamiento mediante plataformas colaborativas, análisis de clases grabadas y recursos de formación en línea. Su utilización puede facilitar la continuidad de los procesos cuando existen restricciones de tiempo o distancia. No obstante, la incorporación tecnológica requiere criterios de pertinencia pedagógica, protección de datos y accesibilidad. La disponibilidad de herramientas no garantiza por sí misma aprendizaje profesional ni justifica incrementar innecesariamente la carga administrativa.

La evaluación del acompañamiento necesita diferenciar entre satisfacción, aprendizaje profesional, modificación de prácticas y resultados estudiantiles. La satisfacción proporciona información sobre la aceptación del proceso, pero no demuestra necesariamente desarrollo de competencias. La adquisición de conocimientos puede valorarse mediante actividades específicas, mientras que los cambios en la enseñanza requieren evidencias de implementación. Los resultados estudiantiles constituyen una dimensión relevante, aunque su relación con el acompañamiento necesita examinarse considerando otros factores que intervienen en el aprendizaje.

En los contextos latinoamericanos, el acompañamiento enfrenta desafíos relacionados con la carga laboral docente, la disponibilidad de especialistas, las diferencias territoriales y las condiciones de infraestructura. Estas limitaciones pueden dificultar la implementación de procesos sostenidos y favorecer intervenciones centradas en el cumplimiento documental. Por ello, las instituciones necesitan establecer prioridades realistas, organizar tiempos de trabajo profesional y aprovechar capacidades existentes, sin sustituir la responsabilidad de proporcionar condiciones adecuadas para el desarrollo docente.

La sostenibilidad del acompañamiento depende de su integración a la organización institucional. Cuando las actividades se desarrollan exclusivamente mediante proyectos temporales, pueden debilitarse al finalizar los recursos o cambiar las autoridades. Resulta pertinente establecer responsabilidades, períodos de revisión y mecanismos de seguimiento que permitan mantener las actuaciones relevantes. Sin embargo, la institucionalización debe evitar estructuras excesivamente burocráticas que desplacen la atención desde el aprendizaje profesional hacia la producción de registros.

En síntesis, el acompañamiento pedagógico constituye un proceso formativo que articula diagnóstico, establecimiento de metas, recopilación de evidencias, retroalimentación, implementación de ajustes y seguimiento. Su contribución al desarrollo profesional depende de la pertinencia de las estrategias, la calidad de las interacciones, la continuidad y las condiciones institucionales de apoyo. El liderazgo pedagógico desempeña una función fundamental al promover entornos de confianza, exigencia profesional y reflexión fundamentada. Desde esta perspectiva, el acompañamiento no representa una actividad complementaria, sino una estrategia institucional para fortalecer la enseñanza y ampliar las oportunidades de aprendizaje.

3.2. Liderazgo distribuido, trabajo colaborativo y comunidades profesionales de aprendizaje

El liderazgo distribuido constituye una perspectiva que permite comprender la dirección educativa mediante las interacciones, responsabilidades y capacidades de diferentes actores institucionales. Su importancia radica en superar interpretaciones que identifican el liderazgo exclusivamente con las atribuciones de una autoridad formal y reconocer que las decisiones pedagógicas pueden construirse mediante procesos colectivos. Desde esta perspectiva, el liderazgo no representa únicamente una característica individual, sino una práctica organizacional que se desarrolla a través de relaciones profesionales, estructuras de participación y condiciones institucionales. Su articulación con el trabajo colaborativo y las comunidades profesionales de aprendizaje permite examinar cómo las instituciones construyen capacidades colectivas para orientar el mejoramiento educativo.

Las instituciones educativas enfrentan problemas cuya complejidad dificulta que una sola persona concentre el conocimiento necesario para orientar todas las decisiones. Las transformaciones curriculares, la diversidad estudiantil, la incorporación tecnológica y las necesidades de desarrollo profesional requieren capacidades especializadas que se encuentran distribuidas entre diferentes integrantes de la organización. Sin embargo, reconocer esta diversidad no implica eliminar la autoridad formal ni desconocer las responsabilidades directivas. El desafío consiste en establecer mecanismos mediante los cuales los conocimientos profesionales puedan influir efectivamente en las decisiones institucionales.

Spillane (2006) propone comprender el liderazgo distribuido mediante el análisis de las interacciones entre líderes, seguidores y situaciones. Esta perspectiva permite reconocer que las prácticas de liderazgo se configuran a través de relaciones concretas y del uso de herramientas, rutinas y estructuras organizacionales. En consecuencia, el liderazgo distribuido no debe confundirse con la multiplicación de cargos ni con una simple asignación de tareas. Su análisis requiere examinar quién participa en las decisiones, cómo se construyen los acuerdos y de qué manera las interacciones influyen en las actuaciones institucionales.

La diferenciación entre distribución del liderazgo y delegación administrativa resulta fundamental. La delegación consiste en asignar responsabilidades específicas dentro de una estructura organizacional, generalmente sin modificar necesariamente los mecanismos de autoridad. El liderazgo distribuido implica examinar cómo diferentes actores intervienen en la orientación de las prácticas y en la construcción de decisiones. Una institución puede delegar numerosas actividades y mantener concentradas las decisiones relevantes. Por ello, la distribución necesita valorarse según las posibilidades reales de influencia profesional y no exclusivamente mediante organigramas.

La distribución del liderazgo también requiere analizar las relaciones de poder. Las instituciones pueden establecer comisiones, equipos pedagógicos y espacios de consulta sin modificar sustancialmente quién controla la información, define las prioridades o asigna los recursos. En estas condiciones, la participación puede adquirir un carácter simbólico. La existencia de estructuras participativas no demuestra necesariamente una distribución efectiva del liderazgo, puesto que las decisiones pueden encontrarse previamente determinadas por la autoridad formal.

La distribución real del poder implica reconocer diferentes niveles de participación. Los docentes pueden ser informados sobre decisiones, consultados respecto de alternativas, incorporados a procesos de deliberación o facultados para adoptar decisiones dentro de ámbitos definidos. Estas modalidades poseen implicaciones diferentes para la autonomía y la responsabilidad profesional. Por ello, resulta necesario establecer con claridad qué asuntos

requieren consulta, cuáles pueden resolverse mediante equipos especializados y cuáles corresponden legalmente a las autoridades institucionales.

Harris (2013) examina el liderazgo distribuido como una perspectiva relacionada con el desarrollo de capacidades organizacionales y la participación profesional. Su contribución permite reconocer que la distribución necesita condiciones institucionales que favorezcan la colaboración y el reconocimiento de conocimientos especializados. Sin embargo, no debe asumirse que cualquier distribución de responsabilidades produce automáticamente mejores resultados. Su contribución depende de la calidad de las interacciones, la pertinencia de las decisiones y las capacidades de los actores involucrados.

La investigación sobre liderazgo educativo también destaca la importancia de las condiciones organizacionales. Leithwood et al. (2020) identifican prácticas relacionadas con el establecimiento de orientaciones compartidas, el desarrollo de capacidades profesionales y el fortalecimiento de las condiciones institucionales. Estas contribuciones permiten comprender que la distribución del liderazgo necesita mantener coherencia con los propósitos educativos. La participación adquiere sentido cuando permite mejorar la calidad de las decisiones y fortalecer las oportunidades de aprendizaje.

La distribución también necesita establecer mecanismos de responsabilidad. Cuando diferentes actores participan en las decisiones, deben existir criterios que permitan reconocer quién coordina, quién ejecuta y quién responde por los resultados. La ausencia de claridad puede producir duplicaciones, conflictos o dificultades para implementar acuerdos. Sin embargo, la responsabilidad compartida no debe confundirse con una distribución indiferenciada de obligaciones. Las instituciones necesitan mantener estructuras comprensibles que permitan coordinar actuaciones y garantizar el cumplimiento normativo.

La distribución informal del poder representa otro aspecto relevante. Determinados docentes pueden ejercer influencia significativa debido a su experiencia, reconocimiento profesional o relaciones institucionales, aunque no ocupen cargos formales. Esta influencia puede favorecer la circulación de conocimientos, pero también producir concentraciones de poder poco transparentes. Por ello, el liderazgo distribuido necesita reconocer tanto las estructuras oficiales como las relaciones informales que intervienen en la construcción de decisiones.

La selección de integrantes para equipos pedagógicos debe responder a criterios transparentes. La asignación de responsabilidades basada exclusivamente en afinidades personales puede limitar la participación y generar percepciones de desigualdad. Resulta pertinente considerar competencias profesionales, experiencia, disponibilidad y oportunidades de desarrollo. Asimismo, las instituciones necesitan establecer mecanismos que permitan incorporar progresivamente a diferentes docentes, evitando que las responsabilidades de liderazgo se concentren de manera permanente en un grupo reducido.

El trabajo colaborativo constituye una dimensión relacionada, pero conceptualmente distinta del liderazgo distribuido. La colaboración comprende actuaciones mediante las cuales diferentes profesionales comparten conocimientos, coordinan actividades y desarrollan tareas orientadas hacia objetivos comunes. Puede existir colaboración sin distribución significativa de autoridad, del mismo modo que pueden asignarse funciones de liderazgo sin construir relaciones colaborativas. Esta diferenciación permite evitar interpretaciones que presentan ambos conceptos como equivalentes.

La colaboración docente adquiere relevancia cuando permite examinar problemas de enseñanza y construir respuestas fundamentadas. Sin embargo, la frecuencia de reuniones o la cantidad de documentos elaborados no demuestra necesariamente colaboración significativa. Su calidad depende de la profundidad de las interacciones, la claridad de los

propósitos y la utilización de los acuerdos en las prácticas educativas. La colaboración necesita superar el intercambio ocasional de materiales y orientarse hacia la construcción compartida de conocimiento profesional.

Hargreaves y O'Connor (2018) desarrollan el concepto de profesionalismo colaborativo para explicar formas de trabajo colectivo caracterizadas por responsabilidad compartida, diálogo profesional y compromiso con el mejoramiento. Esta perspectiva permite diferenciar la colaboración auténtica de actividades superficiales que se limitan al cumplimiento de reuniones. La colaboración profesional necesita establecer condiciones para examinar prácticas, reconocer desacuerdos y construir decisiones fundamentadas.

La confianza constituye una condición indispensable para el trabajo colectivo. Bryk y Schneider (2002) destacan la importancia de las relaciones de confianza en las instituciones escolares y su vinculación con las condiciones que favorecen el mejoramiento. En los equipos docentes, la confianza facilita la comunicación de dificultades y la disposición para examinar críticamente las prácticas. Sin embargo, la confianza no implica evitar desacuerdos, sino desarrollar relaciones profesionales que permitan discutir perspectivas diferentes mediante argumentos y evidencias.

Las comunidades profesionales de aprendizaje constituyen una forma organizada de colaboración orientada al análisis sistemático de problemas educativos. Su fundamento consiste en reconocer que el aprendizaje profesional puede desarrollarse mediante procesos colectivos de indagación, intervención y revisión de resultados. Estas comunidades no deben confundirse con cualquier reunión docente, puesto que requieren propósitos compartidos, participación sostenida y atención explícita a las necesidades de aprendizaje.

DuFour (2004) plantea que las comunidades profesionales de aprendizaje necesitan concentrarse en el aprendizaje de los estudiantes, la colaboración profesional y la utilización de resultados para orientar el mejoramiento. Esta perspectiva permite reconocer que su finalidad no consiste exclusivamente en fortalecer las relaciones entre docentes, sino en examinar cómo las prácticas educativas contribuyen al desarrollo estudiantil. Su implementación requiere mantener una relación explícita entre el trabajo colectivo y los problemas de enseñanza que se pretende resolver.

Stoll et al. (2006), mediante una revisión sobre comunidades profesionales de aprendizaje, identificaron características relacionadas con valores compartidos, responsabilidad colectiva, reflexión profesional, colaboración y aprendizaje grupal e individual. Estas dimensiones permiten comprender que las comunidades constituyen procesos organizacionales complejos y no estructuras que puedan establecerse únicamente mediante disposiciones administrativas. Su desarrollo requiere tiempo, confianza y condiciones institucionales que permitan sostener las interacciones.

La indagación colaborativa puede organizarse mediante una secuencia que comprenda identificación del problema, análisis de evidencias, formulación de alternativas, implementación de actuaciones y evaluación de resultados. Esta estructura permite diferenciar las comunidades profesionales de espacios de discusión general. Su finalidad consiste en construir conocimientos aplicables a situaciones concretas y establecer mecanismos para revisar las decisiones adoptadas.

La identificación del problema constituye el punto de partida. Los equipos necesitan reconocer una necesidad educativa específica y delimitar sus características. Por ejemplo, una comunidad profesional puede identificar dificultades recurrentes en la resolución de problemas matemáticos que requieren interpretar información contextual. Antes de formular

estrategias, los docentes examinan producciones estudiantiles, criterios de evaluación y características de las tareas utilizadas.

El análisis de evidencias permite reconocer patrones y formular explicaciones provisionales. Los docentes pueden identificar que determinados estudiantes resuelven operaciones correctamente, pero presentan dificultades para seleccionar procedimientos adecuados ante problemas contextualizados. Esta información permite diferenciar entre dificultades de cálculo y necesidades relacionadas con comprensión, representación o razonamiento. Sin embargo, las interpretaciones necesitan reconocer las limitaciones de las evidencias y evitar atribuciones causales no fundamentadas.

La formulación de alternativas constituye el siguiente momento. Los docentes pueden diseñar actividades que incorporen representación gráfica, discusión de estrategias y justificación de procedimientos. La implementación puede desarrollarse en diferentes grupos, considerando las características de los estudiantes y las condiciones de enseñanza. Posteriormente, el equipo analiza nuevas producciones y examina si las actuaciones se relacionan con cambios relevantes en los desempeños.

La evaluación colectiva permite reconocer avances, dificultades y necesidades de ajuste. Si los estudiantes muestran mejoras en la representación de problemas, pero mantienen dificultades para justificar sus procedimientos, la comunidad puede modificar las actividades para fortalecer la argumentación matemática. Este proceso demuestra que la colaboración adquiere profundidad cuando permite construir decisiones basadas en evidencias y revisar las actuaciones sin asumir que una estrategia produce resultados idénticos en todos los contextos.

La relación entre comunidades profesionales y resultados educativos requiere una interpretación rigurosa. Vescio et al. (2008), mediante una revisión de investigaciones, identificaron evidencias favorables sobre la relación entre comunidades profesionales de aprendizaje, prácticas docentes y resultados estudiantiles en determinados contextos. Sin embargo, la heterogeneidad de los estudios y las diferencias en los procedimientos de implementación impiden asumir que cualquier comunidad profesional produce automáticamente mejoras. Su efectividad depende de las características del trabajo colectivo y de las condiciones institucionales.

La distribución del liderazgo puede favorecer el funcionamiento de estas comunidades cuando permite reconocer capacidades docentes y establecer responsabilidades compartidas. Los equipos pueden asumir funciones relacionadas con coordinación curricular, análisis de evidencias y desarrollo de estrategias pedagógicas. Sin embargo, la distribución necesita evitar la concentración informal de responsabilidades en un grupo reducido de profesionales. La participación debe organizarse mediante criterios transparentes y mecanismos que permitan ampliar progresivamente las capacidades institucionales.

Uno de los riesgos consiste en la sobrecarga de responsabilidades. Los docentes que asumen funciones de coordinación pueden enfrentar exigencias adicionales sin disponer de tiempo, recursos o reconocimiento institucional. Esta situación puede producir agotamiento profesional y debilitar la sostenibilidad de las iniciativas. Por ello, la distribución del liderazgo necesita acompañarse de decisiones organizacionales que permitan equilibrar responsabilidades y condiciones de trabajo.

La participación simbólica constituye otro riesgo. Las instituciones pueden convocar reuniones y solicitar opiniones sin establecer mecanismos para incorporar las contribuciones a las decisiones. Cuando los actores perciben que sus aportes carecen de consecuencias, pueden disminuir la confianza y el compromiso con los procesos participativos. Por ello, la

dirección necesita comunicar qué decisiones se encuentran abiertas a deliberación, cuáles son sus límites y cómo se utilizarán las propuestas recibidas.

Los desacuerdos profesionales representan una dimensión inevitable de los procesos colectivos. Las diferencias sobre metodologías, evaluación o prioridades curriculares pueden contribuir al aprendizaje cuando se examinan mediante criterios explícitos. Sin embargo, la ausencia de mecanismos para resolver conflictos puede generar fragmentación institucional. La distribución del liderazgo requiere procedimientos de deliberación que permitan construir acuerdos sin eliminar la diversidad profesional ni desconocer las responsabilidades formales.

La autonomía docente constituye otra condición relevante. Cuando las orientaciones institucionales restringen excesivamente la posibilidad de examinar alternativas, las comunidades pueden limitarse a ejecutar decisiones previamente adoptadas. En cambio, la autonomía acompañada de responsabilidades y criterios compartidos puede favorecer la construcción de conocimientos profesionales. Esta relación exige equilibrar la coherencia institucional con la diversidad de estrategias pedagógicas pertinentes.

La disponibilidad de tiempo representa una condición decisiva. Las comunidades profesionales necesitan espacios para analizar evidencias, planificar actuaciones y revisar resultados. Cuando estas actividades se incorporan exclusivamente como obligaciones adicionales, pueden aumentar la carga laboral y reducir su sostenibilidad. Por ello, el liderazgo institucional necesita considerar la organización de horarios, la distribución de responsabilidades y la disponibilidad de recursos para favorecer una participación significativa.

Las tecnologías digitales ofrecen posibilidades para ampliar la colaboración mediante plataformas de comunicación, repositorios compartidos y entornos virtuales de aprendizaje profesional. Su utilización puede facilitar la interacción entre docentes que trabajan en diferentes horarios o ubicaciones. Sin embargo, las herramientas tecnológicas no sustituyen la claridad de propósitos ni la calidad de las relaciones profesionales. Su pertinencia depende de que contribuyan a resolver necesidades reales y no incrementen innecesariamente las tareas administrativas.

La colaboración también debe incorporar una perspectiva de inclusión y equidad. Las comunidades profesionales pueden examinar barreras de participación, revisar procedimientos de evaluación y construir respuestas diferenciadas. Sin embargo, estas actuaciones requieren reconocer que determinadas necesidades exceden las capacidades individuales de los docentes y demandan recursos institucionales o especializados. La colaboración adquiere valor cuando permite articular conocimientos y responsabilidades para responder de manera más pertinente a la diversidad estudiantil.

La evaluación del liderazgo distribuido necesita considerar tanto los procesos de participación como sus resultados. La cantidad de comisiones, reuniones o equipos constituidos proporciona información administrativa, pero no demuestra necesariamente distribución efectiva de autoridad. La valoración requiere examinar quién participa en las decisiones, qué influencia ejercen los actores, cómo se utilizan los conocimientos profesionales y qué cambios se observan en las prácticas institucionales.

En los contextos latinoamericanos, la implementación de liderazgo distribuido y comunidades profesionales enfrenta desafíos relacionados con estructuras jerárquicas, disponibilidad de tiempo, desigualdades territoriales y condiciones de trabajo docente. Estas limitaciones pueden dificultar la construcción de espacios sostenidos de colaboración. Por ello, las instituciones necesitan adaptar sus estrategias a las capacidades disponibles y evitar

modelos que incrementen obligaciones sin proporcionar condiciones para su funcionamiento.

La sostenibilidad de estas prácticas depende de su integración a la cultura institucional. Las comunidades que se desarrollan exclusivamente por iniciativa de determinados profesionales pueden debilitarse cuando cambian las autoridades o se modifican las responsabilidades. Por ello, resulta necesario establecer mecanismos que permitan conservar aprendizajes, distribuir capacidades y mantener espacios de colaboración. Sin embargo, la institucionalización debe evitar estructuras rígidas que restrinjan la innovación y la participación profesional.

En síntesis, el liderazgo distribuido constituye una perspectiva que permite comprender la dirección educativa mediante interacciones y responsabilidades compartidas. Su articulación con el trabajo colaborativo y las comunidades profesionales de aprendizaje puede fortalecer las capacidades institucionales para examinar problemas, construir conocimientos y mejorar las prácticas pedagógicas. No obstante, su contribución depende de la distribución efectiva de la autoridad, la claridad de responsabilidades, la confianza profesional y la disponibilidad de condiciones organizacionales. El liderazgo pedagógico adquiere una dimensión colectiva cuando promueve oportunidades reales para que diferentes actores participen responsablemente en la construcción de decisiones educativas pertinentes, inclusivas y sostenibles.

3.3. Innovación curricular y metodologías activas para el fortalecimiento de los aprendizajes

La innovación curricular constituye un proceso intencional, sistemático y contextualizado de transformación de las decisiones que orientan la formación de los estudiantes. Comprende la revisión de los propósitos educativos, la selección y organización de contenidos, el diseño de experiencias de aprendizaje y los procedimientos mediante los cuales se valora el desarrollo de competencias. Su importancia radica en la necesidad de responder a las transformaciones científicas, tecnológicas, sociales y culturales que modifican las condiciones del aprendizaje. Sin embargo, innovar no significa incorporar permanentemente recursos novedosos ni sustituir las prácticas existentes por tendencias metodológicas recientes. La innovación adquiere sentido pedagógico cuando responde a necesidades identificadas, dispone de fundamentos pertinentes y contribuye a mejorar las oportunidades de aprendizaje.

El currículo representa una construcción educativa en la que convergen conocimientos disciplinares, finalidades formativas y decisiones institucionales. Pinar (2012) propone una comprensión que supera su consideración como una simple organización de contenidos y permite examinar sus dimensiones históricas, culturales y educativas. Desde esta perspectiva, las decisiones curriculares expresan concepciones sobre el conocimiento, la formación humana y las relaciones entre educación y sociedad. Por ello, cualquier transformación necesita analizar qué se enseña, por qué se considera relevante, cómo se organiza su aprendizaje y qué oportunidades ofrece a estudiantes con características y trayectorias diferentes.

La innovación curricular debe diferenciarse de la actualización de contenidos y de la incorporación instrumental de tecnologías. La actualización permite introducir conocimientos recientes o modificar programas, mientras que la innovación supone revisar de manera articulada las experiencias y condiciones que hacen posible el aprendizaje. Una institución puede renovar sus documentos curriculares sin transformar las prácticas de enseñanza, del mismo modo que puede utilizar plataformas digitales para reproducir procedimientos tradicionales. En consecuencia, la innovación requiere examinar la coherencia entre las finalidades educativas, las actuaciones docentes y las evidencias utilizadas para valorar los resultados.

Fullan (2016) destaca que el cambio educativo involucra dimensiones profesionales, organizacionales y culturales que exceden la adopción formal de nuevas propuestas. Esta contribución permite comprender que las transformaciones curriculares requieren capacidades institucionales para interpretar necesidades, construir acuerdos y sostener actuaciones. Las disposiciones administrativas pueden establecer orientaciones, pero no garantizan su incorporación efectiva al aula. El liderazgo pedagógico adquiere relevancia al articular las decisiones curriculares con oportunidades de desarrollo profesional, recursos adecuados y procedimientos de seguimiento.

El diagnóstico constituye el punto de partida de una innovación fundamentada. Las instituciones necesitan examinar resultados educativos, producciones estudiantiles, experiencias docentes, características socioculturales y condiciones de acceso a recursos. Estas fuentes permiten identificar dificultades específicas y reconocer aspectos del currículo que requieren modificación. Sin embargo, los datos deben interpretarse contextualizadamente. Un bajo desempeño en determinada competencia no demuestra por sí mismo que el currículo sea inadecuado, puesto que puede relacionarse con oportunidades de enseñanza, conocimientos previos, instrumentos de evaluación o condiciones externas.

La pertinencia curricular exige reconocer las necesidades del contexto sin reducir las expectativas académicas. La contextualización permite construir experiencias significativas y relacionar los conocimientos con problemas relevantes, pero no debe utilizarse para justificar una formación menos rigurosa destinada a determinados grupos. La equidad curricular implica mantener oportunidades de acceso a conocimientos valiosos y proporcionar apoyos diferenciados cuando las condiciones de aprendizaje lo requieran. Esta orientación adquiere particular importancia en sistemas educativos caracterizados por desigualdades territoriales, económicas y tecnológicas.

La coherencia entre objetivos, enseñanza y evaluación constituye otro criterio fundamental. Biggs y Tang (2011) desarrollan el principio de alineamiento constructivo para explicar la importancia de organizar las actividades y evaluaciones en correspondencia con los resultados de aprendizaje esperados. Una innovación puede perder efectividad cuando promueve pensamiento crítico, resolución de problemas o argumentación, pero utiliza evaluaciones limitadas a la reproducción de información. La transformación curricular necesita examinar estas relaciones para evitar contradicciones entre lo que se declara como propósito formativo y lo que efectivamente se exige a los estudiantes.

Las metodologías activas representan una familia diversa de enfoques orientados a promover la participación cognitiva de los estudiantes mediante análisis, aplicación, discusión, investigación y resolución de problemas. Su fundamento consiste en reconocer que aprender requiere procesar, relacionar y utilizar conocimientos. No obstante, la participación observable no equivale necesariamente a aprendizaje profundo. Una actividad puede generar entusiasmo o interacción sin exigir comprensión conceptual. Por ello, el criterio para seleccionar metodologías no debe ser su apariencia innovadora, sino la calidad de los procesos intelectuales que promueven y su correspondencia con los objetivos curriculares.

Freeman et al. (2014), mediante un metaanálisis de investigaciones en disciplinas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas de educación superior, identificaron ventajas promedio del aprendizaje activo respecto de modalidades predominantemente expositivas. Esta evidencia respalda la importancia de incorporar experiencias de participación cognitiva, aunque sus resultados no deben generalizarse automáticamente a todos los niveles, disciplinas o contextos. La efectividad depende del diseño de las actividades, los conocimientos previos, los apoyos disponibles y la calidad de su implementación.

El aprendizaje basado en problemas organiza la enseñanza alrededor de situaciones que requieren identificar información, analizar alternativas y construir explicaciones. Hmelo-Silver (2004) señala su potencial para favorecer conocimientos flexibles, resolución de problemas y aprendizaje autodirigido. Sin embargo, estos beneficios dependen de la pertinencia de los problemas y de la orientación proporcionada. Cuando las situaciones son excesivamente amplias o carecen de apoyos adecuados, pueden generar dispersión y dificultades para construir los conocimientos disciplinares necesarios.

El aprendizaje basado en proyectos permite integrar contenidos y procedimientos mediante la elaboración de productos vinculados con preguntas o desafíos relevantes. Su aplicación resulta pertinente cuando los objetivos requieren planificación, investigación, colaboración y revisión de resultados. Sin embargo, el producto final no constituye evidencia suficiente de aprendizaje. Es necesario examinar los conocimientos movilizados, las decisiones adoptadas y las contribuciones individuales. Un proyecto visualmente atractivo puede presentar debilidades conceptuales si la evaluación privilegia su presentación por encima de la calidad del razonamiento.

El aprendizaje cooperativo se orienta hacia la construcción de conocimientos mediante interacciones organizadas y responsabilidades compartidas. Johnson y Johnson (2009)

destacan la importancia de estructurar la interdependencia positiva y la responsabilidad individual. Esta perspectiva permite diferenciar la cooperación pedagógica de la simple agrupación de estudiantes. Cuando no existen criterios de participación y seguimiento, el trabajo colectivo puede reproducir desigualdades y permitir que algunos integrantes asuman la mayor parte de las responsabilidades.

La indagación promueve la formulación de preguntas, el análisis de evidencias y la construcción de explicaciones. Su pertinencia depende de los objetivos disciplinares y del nivel de autonomía que los estudiantes pueden asumir. Kirschner et al. (2006) cuestionan los enfoques que proporcionan orientación mínima a estudiantes con conocimientos previos limitados. Esta advertencia permite reconocer que las metodologías activas no requieren eliminar la explicación docente, el modelamiento ni los apoyos estructurados. La enseñanza explícita y la participación activa pueden complementarse dentro de una secuencia pedagógica coherente.

El aula invertida reorganiza determinadas actividades mediante el acceso previo a materiales y la utilización del encuentro compartido para resolver problemas, discutir conceptos o desarrollar tareas de aplicación. Su pertinencia depende de que el tiempo presencial se utilice para actividades que realmente se beneficien de la interacción. También exige considerar condiciones de conectividad, disponibilidad de dispositivos y autonomía estudiantil. Cuando estas condiciones no se garantizan, la metodología puede incrementar las desigualdades y trasladar responsabilidades excesivas fuera del espacio educativo.

La selección metodológica requiere criterios explícitos. Cuando el objetivo consiste en comprender conceptos fundamentales, pueden resultar pertinentes explicaciones estructuradas y ejercicios progresivos. Cuando se busca desarrollar argumentación, las discusiones fundamentadas y el análisis de evidencias adquieren mayor relevancia. Para fortalecer la resolución de problemas complejos, pueden incorporarse situaciones contextualizadas que exijan aplicar conocimientos. Si se pretende desarrollar colaboración, las actividades necesitan responsabilidades compartidas y mecanismos de participación. En consecuencia, ninguna metodología constituye una respuesta universal.

El liderazgo pedagógico debe promover decisiones metodológicas fundamentadas sin imponer uniformidad. Su responsabilidad consiste en establecer prioridades de aprendizaje, facilitar oportunidades de formación, coordinar recursos y generar condiciones para examinar los resultados. Leithwood et al. (2020) destacan la relevancia de prácticas directivas relacionadas con orientaciones compartidas y desarrollo de capacidades profesionales. Estas contribuciones permiten comprender que la innovación curricular requiere una conducción capaz de equilibrar coherencia institucional y autonomía docente.

La participación de los docentes en el diseño curricular constituye una condición relevante. Los profesionales poseen conocimientos sobre las características de los estudiantes, las dificultades recurrentes y las posibilidades de implementación. Sin embargo, la participación necesita superar consultas formales sin influencia efectiva. Los equipos curriculares deben disponer de información, criterios y oportunidades para construir propuestas, mientras que las autoridades mantienen responsabilidades relacionadas con su coherencia y viabilidad.

La incorporación de tecnologías digitales requiere una valoración pedagógica rigurosa. La UNESCO (2023), en su informe mundial sobre tecnología educativa, advierte sobre la necesidad de examinar las condiciones y consecuencias de su utilización. Las plataformas, recursos interactivos y herramientas de inteligencia artificial pueden ampliar determinadas oportunidades, pero también generar riesgos relacionados con desigualdad de acceso, privacidad y dependencia tecnológica. Su adopción debe responder a necesidades educativas y no exclusivamente a expectativas de modernización institucional.

La evaluación de una innovación necesita diferenciar tres dimensiones. La primera corresponde a la implementación, es decir, si las actividades se desarrollaron conforme a los criterios previstos. La segunda se relaciona con los procesos de participación y aprendizaje, incluyendo las oportunidades de interacción y el uso de conocimientos. La tercera comprende los resultados alcanzados respecto de los objetivos formativos. Esta diferenciación evita asumir que una estrategia resulta efectiva únicamente porque fue implementada o recibió valoraciones favorables.

Un ejemplo permite ilustrar estas relaciones. Una institución identifica dificultades recurrentes en la argumentación escrita de estudiantes de educación superior. El diagnóstico revela problemas para formular tesis, seleccionar evidencias y establecer relaciones lógicas entre afirmaciones. El equipo docente decide revisar una unidad curricular para incorporar análisis de textos, discusión de argumentos, escritura progresiva y revisión de producciones mediante criterios compartidos.

La propuesta establece como resultado de aprendizaje la elaboración de un texto argumentativo sustentado en fuentes pertinentes. Durante la primera etapa, los estudiantes examinan ejemplos y reconocen las características de una tesis defendible. Posteriormente, comparan evidencias, construyen argumentos y participan en discusiones guiadas. La secuencia incorpora explicaciones docentes, modelamiento y actividades de aplicación, evitando asumir que el descubrimiento autónomo resulta suficiente para desarrollar habilidades complejas.

La evaluación integra una producción inicial y una versión revisada mediante una rúbrica que considera tesis, pertinencia de evidencias, coherencia y uso de fuentes. Los docentes analizan las modificaciones realizadas e identifican dificultades persistentes. Si se observan avances en la formulación de tesis, pero continúan problemas en la integración de evidencias, la unidad puede ajustarse para incorporar actividades específicas de lectura crítica y argumentación. Este procedimiento permite comprender la innovación como un proceso de revisión fundamentada y no como una intervención concluida después de su primera implementación.

La sostenibilidad de las innovaciones depende de las condiciones institucionales. Las propuestas que requieren recursos inaccesibles, tiempos incompatibles con la organización escolar o capacidades profesionales insuficientes pueden resultar difíciles de mantener. Por ello, el liderazgo necesita valorar la viabilidad de las estrategias, establecer prioridades y organizar mecanismos de apoyo. La innovación sostenible no exige transformar simultáneamente todas las prácticas, sino construir mejoras relevantes que puedan consolidarse y ampliarse progresivamente.

En los contextos latinoamericanos, la innovación curricular enfrenta desafíos relacionados con desigualdades de acceso, diferencias territoriales, condiciones laborales y disponibilidad de recursos. Estas características exigen evitar la transferencia mecánica de modelos desarrollados en otros contextos. Las experiencias internacionales pueden proporcionar orientaciones valiosas, pero necesitan examinarse considerando las características institucionales y las necesidades de los estudiantes. La pertinencia requiere adaptar las estrategias sin renunciar al rigor académico ni a las finalidades de equidad.

En síntesis, la innovación curricular constituye un proceso de transformación fundamentada que articula diagnóstico, diseño, implementación y evaluación de experiencias educativas. Las metodologías activas pueden contribuir al fortalecimiento de los aprendizajes cuando promueven procesos cognitivos relevantes, incorporan apoyos pertinentes y mantienen coherencia con los objetivos curriculares.

3.4. Evaluación formativa, retroalimentación y seguimiento de los resultados educativos

La evaluación formativa constituye un proceso sistemático de recopilación, interpretación y utilización de evidencias orientado a mejorar los aprendizajes durante su desarrollo. Su importancia radica en que permite reconocer avances, identificar dificultades y adoptar decisiones pedagógicas antes de que concluya una experiencia educativa. Desde esta perspectiva, evaluar no significa exclusivamente asignar calificaciones o comprobar resultados finales, sino comprender cómo aprenden los estudiantes, qué obstáculos enfrentan y cuáles son las actuaciones más pertinentes para favorecer su progreso. El liderazgo pedagógico desempeña una función fundamental al promover criterios compartidos, fortalecer las competencias evaluativas del profesorado y establecer condiciones institucionales para utilizar responsablemente la información sobre los aprendizajes.

La evaluación educativa responde a diferentes finalidades que necesitan distinguirse. La evaluación diagnóstica permite reconocer conocimientos previos y condiciones iniciales; la formativa orienta decisiones durante el proceso de aprendizaje; y la sumativa permite valorar los resultados alcanzados en determinados momentos. Estas funciones pueden relacionarse e incluso utilizar instrumentos semejantes, pero se diferencian por el propósito atribuido a la información. Una prueba escrita, por ejemplo, puede adquirir una finalidad formativa cuando sus resultados permiten identificar dificultades, reorganizar la enseñanza y ofrecer oportunidades de mejora antes de una valoración definitiva.

Black y Wiliam (1998) contribuyeron significativamente al desarrollo de la investigación sobre evaluación formativa al examinar su relación con el mejoramiento del aprendizaje. Posteriormente, Black y Wiliam (2009) profundizaron en sus fundamentos teóricos y en la importancia de utilizar evidencias para orientar las actuaciones docentes y estudiantiles. Estas contribuciones permiten comprender que la evaluación formativa no constituye una técnica específica ni una modalidad alternativa de calificación, sino una función pedagógica integrada a las decisiones de enseñanza.

La evaluación formativa requiere claridad sobre los aprendizajes esperados. Los estudiantes necesitan comprender qué se pretende alcanzar, cuáles son los criterios de calidad y cómo pueden reconocer su progreso. La formulación de objetivos excesivamente generales dificulta esta comprensión y puede generar interpretaciones diferentes sobre el desempeño esperado. Por ello, las actividades de evaluación necesitan relacionarse con resultados de aprendizaje definidos y criterios que permitan valorar la calidad de las producciones. Sin embargo, esta claridad no exige reducir todos los aprendizajes a indicadores simples, puesto que competencias como la argumentación o el pensamiento crítico requieren interpretaciones complejas y contextualizadas.

Sadler (1989) destaca la importancia de que los estudiantes comprendan los estándares de calidad y desarrollen capacidades para reconocer las diferencias entre sus desempeños actuales y los esperados. Esta perspectiva permite comprender que la evaluación formativa necesita promover la participación del estudiante en la interpretación de su propio aprendizaje. La comunicación de una calificación o de una observación general puede resultar insuficiente cuando no proporciona información que permita revisar las actuaciones y avanzar hacia los objetivos establecidos.

La recopilación de evidencias constituye una dimensión central del proceso. Las preguntas orales, producciones escritas, ejercicios de aplicación, proyectos, discusiones y actividades prácticas pueden proporcionar información relevante. Sin embargo, la pertinencia de una evidencia depende de su correspondencia con el aprendizaje que se pretende valorar. Una

actividad puede generar numerosas respuestas sin permitir examinar la comprensión de conceptos fundamentales. Por ello, los docentes necesitan seleccionar procedimientos que hagan visibles los conocimientos, razonamientos y desempeños relacionados con los objetivos formativos.

La validez de las interpretaciones evaluativas merece especial atención. Un instrumento puede presentar instrucciones claras y criterios aparentemente objetivos sin proporcionar evidencias suficientes sobre la competencia que pretende valorar. Por ejemplo, una prueba de selección múltiple puede resultar útil para examinar determinados conocimientos, pero presentar limitaciones cuando el objetivo consiste en evaluar la construcción autónoma de argumentos extensos. La calidad de la evaluación depende, por tanto, de la correspondencia entre el aprendizaje esperado, las tareas propuestas y las conclusiones derivadas de sus resultados.

La consistencia de los criterios también constituye una condición relevante. Cuando diferentes docentes interpretan de manera sustancialmente distinta una misma producción, pueden surgir dificultades para garantizar decisiones justas. La revisión conjunta de ejemplos y la discusión de criterios permiten fortalecer la coherencia evaluativa. Sin embargo, esta consistencia no exige eliminar el juicio profesional, sino establecer referentes suficientemente claros para fundamentar las valoraciones y reconocer sus límites.

La retroalimentación representa uno de los componentes más importantes de la evaluación formativa. Hattie y Timperley (2007) examinan su potencial para influir en el aprendizaje y destacan la importancia de relacionarla con las metas, el progreso alcanzado y las actuaciones necesarias para avanzar. No obstante, la retroalimentación no produce efectos positivos automáticamente. Su utilidad depende del contenido de la información, el momento en que se proporciona, las características de los estudiantes y las oportunidades reales para utilizarla.

La retroalimentación eficaz necesita ser específica, comprensible y vinculada con criterios de calidad. Expresiones generales como indicar que un trabajo está bien realizado o que necesita mejorar proporcionan información limitada. En cambio, identificar una dificultad concreta y explicar cómo abordarla puede favorecer decisiones de revisión. Sin embargo, la especificidad debe mantenerse proporcionada a las necesidades del estudiante. Una cantidad excesiva de observaciones puede dificultar la identificación de prioridades y transformar la retroalimentación en una acumulación de correcciones poco aprovechables.

La Education Endowment Foundation (2021), en su guía sobre retroalimentación docente, destaca la importancia de priorizar sus principios pedagógicos por encima de la modalidad utilizada para comunicarla. Esta orientación permite reconocer que los comentarios escritos, las conversaciones individuales y las devoluciones colectivas pueden resultar pertinentes cuando responden a necesidades concretas. La calidad no depende exclusivamente de la extensión del comentario, sino de su relación con el aprendizaje y de las posibilidades de actuación que proporciona.

La comprensión de la retroalimentación constituye una condición frecuentemente subestimada. Los estudiantes pueden recibir comentarios técnicamente correctos y, sin embargo, no comprender su significado o las acciones necesarias para mejorar. Carless y Boud (2018) desarrollan el concepto de alfabetización en retroalimentación para explicar las capacidades que permiten reconocer su valor, interpretar información y utilizarla en el aprendizaje. Esta perspectiva desplaza la atención desde la cantidad de comentarios producidos por el docente hacia la capacidad de los estudiantes para comprenderlos y actuar sobre ellos.

La retroalimentación necesita incorporar oportunidades explícitas de aplicación. Si un estudiante recibe observaciones después de concluir definitivamente una actividad, sus posibilidades de utilizarlas en esa producción pueden resultar limitadas. Por ello, conviene organizar secuencias que incluyan revisión, corrección y nuevas actuaciones. Esta orientación no exige multiplicar tareas, sino diseñar experiencias en las que la información evaluativa pueda influir sobre decisiones posteriores.

La participación estudiantil constituye otra dimensión esencial. La autoevaluación y la coevaluación pueden favorecer la comprensión de criterios, la identificación de dificultades y el desarrollo de capacidades metacognitivas. Sin embargo, solicitar que los estudiantes asignen calificaciones a sus trabajos no garantiza reflexión. Estas estrategias necesitan incluir orientaciones, ejemplos y oportunidades para justificar las valoraciones mediante evidencias. Su finalidad consiste en desarrollar juicio evaluativo y responsabilidad sobre el aprendizaje.

Nicol y Macfarlane-Dick (2006) relacionan la evaluación formativa y la retroalimentación con el aprendizaje autorregulado. Esta perspectiva permite comprender que los estudiantes necesitan establecer metas, supervisar su progreso y modificar estrategias. La evaluación adquiere así una función que supera la comunicación de resultados y contribuye a desarrollar capacidades para aprender con mayor autonomía. Sin embargo, la autorregulación requiere apoyos progresivos y no debe interpretarse como una responsabilidad exclusivamente individual.

Las rúbricas analíticas pueden contribuir a explicitar criterios y niveles de desempeño. Su utilidad depende de la claridad de los descriptores y de su correspondencia con las competencias evaluadas. Una rúbrica excesivamente general puede proporcionar información insuficiente, mientras que otra demasiado fragmentada puede dificultar la valoración integral de producciones complejas. Por ello, su diseño necesita equilibrar precisión, rigor disciplinar y posibilidades de utilización por parte de docentes y estudiantes.

El seguimiento de los resultados educativos constituye una dimensión complementaria, pero diferente de la medición. Medir implica obtener información sobre determinados desempeños mediante instrumentos o procedimientos definidos. El seguimiento supone examinar la evolución de esos desempeños, interpretar las variaciones y adoptar decisiones a partir de ellas. En consecuencia, disponer de varias calificaciones no garantiza un seguimiento pedagógico adecuado cuando no existe un análisis que permita comprender los avances y las dificultades.

El seguimiento necesita considerar trayectorias individuales y patrones colectivos. El análisis individual permite reconocer necesidades específicas y establecer apoyos pertinentes, mientras que la revisión grupal puede identificar dificultades relacionadas con determinadas actividades o contenidos. Sin embargo, las comparaciones deben considerar los conocimientos previos y las condiciones de aprendizaje. La finalidad consiste en orientar actuaciones, no establecer clasificaciones permanentes entre estudiantes.

Un ejemplo permite comprender estas relaciones. En una asignatura de investigación educativa, los estudiantes presentan dificultades para formular problemas de investigación delimitados. El docente identifica propuestas con temas excesivamente amplios, preguntas ambiguas y relaciones insuficientes entre el problema y los objetivos. En lugar de esperar a la entrega final, organiza una actividad diagnóstica mediante el análisis de formulaciones iniciales.

Posteriormente, presenta criterios relacionados con claridad, delimitación, pertinencia y viabilidad. Los estudiantes examinan ejemplos y revisan sus propias propuestas. La retroalimentación identifica dificultades específicas, como la ausencia de una población

definida o la formulación de preguntas incompatibles con el diseño seleccionado. Los comentarios incluyen orientaciones para modificar las propuestas sin sustituir las decisiones intelectuales que corresponden a cada estudiante.

Durante una segunda revisión, el docente examina los cambios realizados mediante los mismos criterios y reconoce patrones de progreso. Si se observan mejoras en la delimitación del problema, pero persisten dificultades para relacionarlo con los objetivos, incorpora una actividad específica sobre coherencia metodológica. Esta comparación permite valorar cambios en las producciones, aunque no demuestra por sí sola que la intervención sea la única causa de los avances. Para sostener conclusiones causales serían necesarios diseños y evidencias adicionales.

El liderazgo pedagógico debe favorecer condiciones institucionales para desarrollar estos procesos. Su responsabilidad comprende promover formación docente, establecer orientaciones compartidas y garantizar tiempos razonables para analizar evidencias. Sin embargo, la organización institucional necesita evitar que la evaluación formativa se transforme en una obligación documental adicional. La prioridad debe concentrarse en la calidad de las decisiones pedagógicas y no en la cantidad de registros producidos.

Las tecnologías digitales pueden facilitar la recopilación y organización de información sobre los aprendizajes. Las plataformas educativas permiten registrar actividades, visualizar progresos y comunicar comentarios. No obstante, los indicadores automatizados presentan limitaciones. La frecuencia de acceso a una plataforma, por ejemplo, no demuestra necesariamente comprensión conceptual ni participación intelectual profunda. Por ello, los datos digitales necesitan interpretarse junto con evidencias académicas y considerando las condiciones de acceso.

La evaluación formativa también requiere una perspectiva de equidad. Los instrumentos deben permitir valorar los aprendizajes previstos sin introducir barreras innecesarias relacionadas con lenguaje, accesibilidad o condiciones tecnológicas. La aplicación uniforme de una actividad no garantiza oportunidades equivalentes cuando existen diferencias significativas entre estudiantes. Las adaptaciones deben preservar los criterios esenciales de la competencia evaluada y proporcionar condiciones pertinentes para demostrar los aprendizajes.

La comunicación de resultados constituye otra responsabilidad educativa. Los estudiantes y sus familias, cuando corresponda, necesitan recibir información comprensible sobre avances y necesidades de apoyo. Sin embargo, la transparencia no justifica divulgar información personal ni establecer comparaciones que generen estigmatización. La comunicación debe respetar la confidencialidad y ofrecer orientaciones que permitan acompañar los procesos formativos.

La sostenibilidad de la evaluación formativa depende de su integración a las prácticas cotidianas. Cuando se presenta como una actividad adicional desconectada de la enseñanza, puede incrementar la carga docente y producir procedimientos poco significativos. Por ello, resulta necesario diseñar actividades que permitan obtener evidencias durante el aprendizaje y utilizarlas oportunamente. La evaluación formativa no requiere necesariamente multiplicar instrumentos, sino mejorar la calidad de la información disponible y de las decisiones que se derivan de ella.

3.5. Gestión de la inclusión, equidad y atención a la diversidad desde el liderazgo pedagógico

La inclusión educativa constituye un principio fundamental para garantizar que todas las personas dispongan de oportunidades pertinentes de acceso, participación, aprendizaje y desarrollo dentro de las instituciones educativas. Su importancia radica en reconocer que los estudiantes presentan características, trayectorias y condiciones diversas que pueden influir en sus experiencias formativas. Desde esta perspectiva, la inclusión no se limita a incorporar estudiantes históricamente excluidos a estructuras existentes, sino que exige examinar y transformar las condiciones institucionales que generan barreras. El liderazgo pedagógico desempeña una función estratégica al promover políticas, prácticas y relaciones profesionales orientadas hacia la equidad, el reconocimiento de la diversidad y la garantía efectiva del derecho a la educación.

La comprensión contemporánea de la inclusión necesita superar interpretaciones restringidas exclusivamente a la discapacidad o a determinadas necesidades educativas. La UNESCO (2020), en su informe mundial sobre inclusión y educación, examina diferentes factores de exclusión y destaca la necesidad de construir sistemas educativos capaces de responder a todos los estudiantes. Esta perspectiva reconoce que las barreras pueden relacionarse con condiciones económicas, culturales, lingüísticas, territoriales, institucionales y personales, cuyos efectos pueden combinarse y producir desigualdades acumulativas. Por ello, la inclusión requiere una comprensión amplia de las circunstancias que influyen en las oportunidades educativas.

La inclusión debe diferenciarse de la integración. La integración suele referirse a la incorporación de estudiantes a estructuras educativas previamente establecidas, mientras que la inclusión exige examinar si esas estructuras permiten participar y aprender en condiciones adecuadas. Esta diferenciación resulta importante porque la presencia física no demuestra necesariamente participación significativa. Un estudiante puede encontrarse matriculado y asistir regularmente sin disponer de oportunidades suficientes para intervenir en las actividades, construir relaciones de pertenencia o desarrollar sus capacidades.

La equidad constituye una dimensión central de la inclusión. Mientras que la igualdad se relaciona con el reconocimiento de derechos y oportunidades comunes, la equidad exige considerar las diferencias en las condiciones de partida y las barreras que enfrentan determinados estudiantes. Proporcionar exactamente los mismos recursos puede resultar insuficiente cuando existen necesidades significativamente distintas. Por ello, las decisiones institucionales necesitan orientar apoyos de manera proporcional a las barreras identificadas, manteniendo expectativas académicas pertinentes y evitando que las diferencias se conviertan en justificaciones para reducir las oportunidades formativas.

La atención a la diversidad requiere reconocer que las diferencias entre estudiantes no representan automáticamente dificultades ni deficiencias. Las trayectorias culturales, los conocimientos previos, las lenguas, las experiencias familiares y las formas de participación pueden constituir recursos relevantes para el aprendizaje. Sin embargo, las instituciones pueden transformar estas diferencias en desventajas cuando utilizan procedimientos rígidos o interpretaciones estereotipadas. La gestión inclusiva necesita examinar cómo las prácticas educativas favorecen o restringen las oportunidades y evitar clasificaciones que atribuyan capacidades permanentes a determinados grupos.

Ainscow (2020) destaca la importancia de desarrollar sistemas educativos inclusivos mediante procesos de transformación institucional y atención a las condiciones que generan exclusión. Esta perspectiva permite comprender que la inclusión no depende exclusivamente de

intervenciones individuales, sino de decisiones organizacionales relacionadas con currículo, formación docente, recursos y participación. El liderazgo pedagógico adquiere relevancia al articular estas dimensiones y promover responsabilidades compartidas.

La identificación de barreras constituye el punto de partida de una gestión inclusiva. Las barreras pueden manifestarse en procedimientos de admisión, materiales inaccesibles, prácticas de evaluación inflexibles, expectativas reducidas o relaciones discriminatorias. Su reconocimiento requiere recopilar información y escuchar las experiencias de los estudiantes. Sin embargo, el diagnóstico debe evitar interpretaciones que atribuyan las dificultades exclusivamente a características personales y desconozcan las condiciones institucionales que influyen en la participación y el aprendizaje.

La desigualdad educativa también presenta una dimensión estructural. Las condiciones económicas pueden limitar el acceso a materiales, conectividad y espacios adecuados para estudiar, mientras que las diferencias territoriales pueden influir en la disponibilidad de servicios y recursos especializados. Asimismo, determinadas barreras lingüísticas y culturales pueden dificultar la participación cuando las prácticas educativas no reconocen la diversidad de experiencias. Estas condiciones no deben interpretarse como características aisladas, puesto que pueden interactuar y producir situaciones de desventaja acumulativa.

El análisis interseccional permite examinar cómo diferentes condiciones sociales e institucionales pueden combinarse y generar experiencias particulares de exclusión. Crenshaw (1989) desarrolló el concepto de interseccionalidad para analizar formas de discriminación que no pueden comprenderse adecuadamente mediante categorías independientes. Su aplicación al ámbito educativo permite reconocer que las barreras relacionadas con género, condiciones económicas, discapacidad, territorio o pertenencia cultural pueden interactuar. Sin embargo, este enfoque requiere evitar generalizaciones que atribuyan experiencias idénticas a todas las personas que comparten determinadas características.

La accesibilidad representa una condición indispensable. Comprende la posibilidad de utilizar espacios, materiales, tecnologías y procedimientos educativos sin enfrentar obstáculos evitables. Su aplicación puede requerir adaptaciones físicas, recursos tecnológicos accesibles y modificaciones en la presentación de información. No obstante, la accesibilidad debe comprenderse como una responsabilidad institucional y no como una intervención excepcional que se realiza únicamente después de identificar dificultades.

El diseño universal para el aprendizaje constituye una perspectiva orientada hacia la planificación de experiencias educativas que reduzcan barreras desde su concepción. CAST (2024), mediante la versión 3.0 de sus orientaciones, propone considerar diversas formas de participación, representación y acción o expresión. Esta actualización también enfatiza la necesidad de examinar barreras relacionadas con sesgos y estructuras de exclusión. Su utilización permite orientar decisiones curriculares flexibles sin asumir que todas las estrategias resultan igualmente apropiadas para cualquier estudiante.

Sin embargo, el diseño universal para el aprendizaje debe comprenderse como un marco orientador cuya implementación necesita evaluarse mediante evidencias. La incorporación de diferentes formatos o recursos no demuestra automáticamente mejoras en los aprendizajes. Las instituciones necesitan examinar si las alternativas propuestas reducen barreras concretas, favorecen la participación y permiten alcanzar los objetivos formativos. Esta precaución evita transformar un enfoque de planificación inclusiva en una lista de procedimientos aplicados sin considerar su pertinencia.

La aplicación del diseño universal requiere mantener claridad sobre los objetivos de aprendizaje. Ofrecer diferentes medios para acceder a información o expresar conocimientos no significa eliminar los criterios académicos esenciales. Por ejemplo, cuando el propósito consiste en comprender un fenómeno científico, pueden utilizarse recursos escritos, visuales o auditivos para facilitar el acceso. Sin embargo, cuando el objetivo específico consiste en desarrollar escritura argumentativa, la producción textual forma parte de la competencia que necesita ser enseñada y valorada.

Las adaptaciones y apoyos individualizados continúan siendo necesarios cuando las estrategias generales no permiten responder suficientemente a determinadas necesidades. Su implementación requiere valorar las características de cada situación y establecer actuaciones pertinentes. Sin embargo, estas decisiones deben evitar expectativas reducidas que limiten las oportunidades de desarrollo. La diferenciación pedagógica necesita proporcionar apoyos adecuados sin asumir capacidades fijas ni establecer trayectorias educativas injustificadamente restringidas.

La participación estudiantil constituye una dimensión esencial de la inclusión. Las instituciones necesitan examinar si los estudiantes pueden intervenir en las actividades, expresar sus perspectivas y construir relaciones de pertenencia. La participación no debe valorarse exclusivamente mediante asistencia o cumplimiento de tareas, puesto que también comprende reconocimiento, seguridad y oportunidades para contribuir. Las prácticas que invisibilizan determinadas experiencias pueden producir exclusión incluso cuando existen condiciones formales de acceso.

La cultura institucional desempeña una función decisiva. Las expectativas docentes, las relaciones entre estudiantes y los procedimientos administrativos pueden favorecer o limitar la inclusión. Una institución puede disponer de políticas formales y mantener prácticas discriminatorias que afectan la experiencia educativa. Por ello, el liderazgo necesita promover procesos de reflexión profesional, mecanismos de prevención y procedimientos de respuesta ante situaciones de exclusión.

La formación docente constituye una condición indispensable para fortalecer las prácticas inclusivas. Los profesionales necesitan desarrollar capacidades para identificar barreras, diseñar apoyos y utilizar procedimientos de evaluación pertinentes. Sin embargo, la formación no debe reducirse a presentar categorías diagnósticas ni a proporcionar recetas metodológicas. Su orientación debe favorecer la comprensión de la diversidad y el análisis contextualizado de situaciones educativas.

La colaboración interdisciplinaria puede contribuir a construir respuestas más pertinentes. Los docentes, profesionales de apoyo y autoridades pueden compartir información relevante y coordinar actuaciones, respetando los límites de sus responsabilidades. Sin embargo, la colaboración necesita procedimientos claros para evitar duplicaciones o decisiones contradictorias. La inclusión requiere coordinación institucional y no puede depender exclusivamente de la iniciativa individual de determinados profesionales.

La participación de las familias y comunidades también constituye una dimensión relevante. Sus conocimientos sobre las trayectorias y condiciones de los estudiantes pueden contribuir a comprender necesidades y establecer apoyos. No obstante, las instituciones deben evitar trasladar a las familias responsabilidades que corresponden al sistema educativo. La colaboración necesita reconocer diferencias en disponibilidad de tiempo, recursos y posibilidades de participación.

La equidad digital representa un desafío contemporáneo. Las tecnologías pueden ampliar oportunidades de acceso mediante recursos accesibles y modalidades flexibles, pero también

generar nuevas barreras cuando existen diferencias de conectividad, dispositivos o competencias digitales. Por ello, las decisiones tecnológicas necesitan considerar alternativas que permitan mantener la participación de estudiantes con condiciones diversas. La digitalización no constituye automáticamente una estrategia inclusiva.

La gestión inclusiva también requiere examinar las prácticas de evaluación. Los instrumentos deben permitir valorar los aprendizajes previstos sin introducir barreras innecesarias. Esto puede implicar modificaciones en tiempos, formatos o recursos, siempre que se mantenga la validez de los criterios utilizados. Sin embargo, la adaptación no debe confundirse con reducción automática de exigencias, puesto que la finalidad consiste en proporcionar oportunidades pertinentes para demostrar los conocimientos.

Un ejemplo permite comprender estas relaciones. Una institución identifica que determinados estudiantes presentan dificultades persistentes para participar en actividades de lectura y producción académica. El diagnóstico reconoce diferencias en conocimientos previos, acceso a materiales y comprensión de las instrucciones. En lugar de atribuir las dificultades exclusivamente a características individuales, el equipo pedagógico examina los recursos, las actividades y los procedimientos de evaluación utilizados.

A partir de este análisis, se incorporan materiales accesibles en diferentes formatos, orientaciones explícitas para las tareas y oportunidades de práctica progresiva. Los docentes establecen criterios compartidos de evaluación y organizan apoyos específicos cuando resultan necesarios. Posteriormente, examinan producciones estudiantiles y experiencias de participación para reconocer avances y dificultades. Este procedimiento permite comprender la inclusión como una transformación de condiciones educativas y no únicamente como una respuesta individual.

La evaluación de las medidas inclusivas necesita considerar tres dimensiones complementarias. El acceso permite examinar matrícula, asistencia y permanencia; la participación permite valorar las oportunidades de intervención y pertenencia; y el aprendizaje permite reconocer el desarrollo de competencias. Estas dimensiones necesitan interpretarse conjuntamente. Una institución puede incrementar la matrícula de estudiantes históricamente excluidos sin modificar las barreras que limitan sus experiencias formativas.

En el ejemplo anterior, el seguimiento puede considerar la proporción de estudiantes que acceden efectivamente a los materiales, la participación en las actividades y la evolución de las producciones académicas. Sin embargo, estos indicadores no deben interpretarse de manera aislada. Una mejora en la entrega de tareas puede reflejar avances en accesibilidad, pero no demuestra necesariamente mayor comprensión. Por ello, resulta necesario complementar los registros con análisis de producciones y experiencias estudiantiles.

La utilización de información desagregada puede contribuir a identificar desigualdades persistentes. Sin embargo, requiere procedimientos de protección de datos y criterios éticos que eviten estigmatización. Las categorías utilizadas para analizar diferencias no deben convertirse en etiquetas que determinen expectativas sobre las capacidades de los estudiantes. La finalidad de la información consiste en reconocer barreras y orientar apoyos, no establecer jerarquías entre grupos.

La distribución de recursos representa una responsabilidad central del liderazgo inclusivo. Las instituciones necesitan examinar si las decisiones presupuestarias y organizacionales responden a las necesidades identificadas. La asignación equitativa puede requerir apoyos diferenciados, formación especializada o adecuaciones de infraestructura. Sin embargo, estas decisiones deben fundamentarse en criterios transparentes y evitar que la disponibilidad

limitada de recursos se utilice como justificación permanente para mantener barreras evitables.

La gestión de recursos también requiere establecer prioridades institucionales. Cuando existen necesidades múltiples y capacidades limitadas, el liderazgo debe valorar la urgencia, la magnitud de las barreras y las consecuencias de mantenerlas. Estas decisiones necesitan incorporar criterios de justicia educativa y participación profesional. La priorización no significa desconocer derechos, sino organizar actuaciones responsables y fundamentadas mientras se gestionan las condiciones necesarias para garantizar su cumplimiento.

La inclusión exige reconocer las tensiones entre políticas generales y necesidades particulares. Las disposiciones institucionales buscan garantizar coherencia, pero pueden generar dificultades cuando se aplican sin considerar las características de determinados estudiantes. El liderazgo pedagógico necesita desarrollar procedimientos que permitan realizar ajustes fundamentados y mantener responsabilidades claras. La flexibilidad no debe interpretarse como ausencia de criterios, sino como capacidad para responder de manera pertinente a situaciones diferentes.

En los contextos latinoamericanos, la gestión inclusiva enfrenta desafíos relacionados con desigualdades económicas, diferencias territoriales, diversidad lingüística y disponibilidad de recursos especializados. Estas condiciones pueden afectar las oportunidades de acceso, participación y aprendizaje. Por ello, las instituciones necesitan desarrollar estrategias contextualizadas y evitar la transferencia mecánica de modelos que no consideran sus condiciones. La inclusión requiere compromisos sostenidos y articulación entre decisiones pedagógicas, organizacionales y políticas públicas.

La sostenibilidad de las prácticas inclusivas depende de su integración a la cultura institucional. Cuando las actuaciones se desarrollan exclusivamente mediante proyectos temporales, pueden debilitarse ante cambios de autoridades o disponibilidad de recursos. Por ello, resulta necesario establecer responsabilidades, procedimientos de seguimiento y mecanismos de participación que permitan mantener las mejoras. Sin embargo, la institucionalización debe evitar que la inclusión se reduzca a formularios o registros administrativos.

El liderazgo inclusivo también requiere una dimensión ética explícita. Las decisiones institucionales deben reconocer la dignidad de los estudiantes y evitar prácticas discriminatorias o expectativas injustificadamente reducidas. La responsabilidad ética no se limita al cumplimiento normativo, sino que exige examinar las consecuencias de las actuaciones sobre las oportunidades educativas. Esta perspectiva permite comprender que la inclusión constituye una dimensión sustantiva de la calidad educativa y no una obligación complementaria.

En síntesis, la gestión de la inclusión, la equidad y la atención a la diversidad constituye una responsabilidad estratégica del liderazgo pedagógico. Su desarrollo requiere identificar barreras, fortalecer la accesibilidad, organizar apoyos pertinentes y examinar las condiciones institucionales que influyen en la participación y el aprendizaje. La inclusión no se alcanza exclusivamente mediante disposiciones formales ni mediante intervenciones individuales, sino a través de transformaciones sostenidas que articulen currículo, formación docente, recursos y cultura organizacional. Desde esta perspectiva, una institución educativa fortalece su calidad cuando garantiza oportunidades de aprendizaje pertinentes y reconoce la diversidad como una dimensión constitutiva de su responsabilidad formativa.

Capítulo 4. Desafíos contemporáneos y perspectivas del liderazgo para la calidad educativa



4.1. Transformación digital, inteligencia artificial y nuevas competencias del liderazgo educativo

La transformación digital constituye uno de los desafíos más significativos para el liderazgo educativo contemporáneo, debido a sus implicaciones en la organización institucional, la producción y circulación del conocimiento, las prácticas pedagógicas y los procesos de evaluación. Su importancia no reside únicamente en la disponibilidad de herramientas tecnológicas, sino en la posibilidad de reorganizar las condiciones mediante las cuales las instituciones desarrollan sus funciones formativas. En este escenario, la inteligencia artificial amplía las oportunidades de procesamiento de información, generación de contenidos y apoyo a determinadas decisiones, aunque también introduce riesgos relacionados con la integridad académica, la protección de datos, los sesgos algorítmicos y la autonomía profesional. El liderazgo pedagógico necesita orientar estas transformaciones desde una perspectiva estratégica, ética y científica que mantenga la calidad educativa como finalidad principal.

La digitalización y la transformación digital constituyen procesos relacionados, pero conceptualmente distintos. La primera comprende la conversión de información y procedimientos a formatos tecnológicos, mientras que la segunda implica modificaciones organizacionales y pedagógicas sustentadas en el uso pertinente de recursos digitales. Una institución puede implementar plataformas de aprendizaje, automatizar registros académicos y disponer de dispositivos sin transformar sustancialmente sus prácticas educativas. La transformación exige revisar cómo se organizan las experiencias formativas, qué capacidades profesionales necesitan fortalecerse y cuáles son los resultados que justifican las decisiones adoptadas.

La UNESCO (2023a), en su informe mundial sobre tecnología educativa, advierte que la incorporación de herramientas digitales debe analizarse considerando sus condiciones de utilización, costos, accesibilidad y contribución efectiva al aprendizaje. Esta perspectiva permite cuestionar la idea de que una mayor inversión tecnológica produce necesariamente mejores resultados educativos. La pertinencia de una herramienta depende de su relación con los objetivos curriculares, las necesidades de los estudiantes y las capacidades institucionales para implementarla y evaluarla.

El liderazgo pedagógico desempeña una función estratégica al construir una visión compartida sobre la transformación digital. Esta orientación requiere identificar problemas educativos, establecer prioridades y determinar qué tecnologías pueden contribuir a resolverlos. Leithwood et al. (2020) destacan la importancia de las prácticas directivas relacionadas con la construcción de orientaciones compartidas y el desarrollo de capacidades profesionales. Aunque estas contribuciones no constituyen evidencia específica sobre herramientas digitales, permiten comprender que las transformaciones tecnológicas necesitan integrarse a procesos organizacionales coherentes.

El diagnóstico institucional representa una condición indispensable. Antes de incorporar nuevas tecnologías, las autoridades necesitan examinar infraestructura, conectividad, accesibilidad, competencias docentes y características de los estudiantes. También deben identificar procedimientos cuya digitalización podría mejorar la coordinación institucional y prácticas que requieren transformaciones pedagógicas más profundas. Esta valoración permite evitar decisiones fundamentadas exclusivamente en tendencias tecnológicas o expectativas comerciales.

La inteligencia artificial introduce una dimensión particular dentro de la transformación digital. Sus aplicaciones pueden apoyar la organización de información, la elaboración de

recursos didácticos, la revisión preliminar de producciones académicas y determinadas actividades administrativas. La inteligencia artificial generativa amplía estas posibilidades mediante la producción de textos, imágenes y explicaciones a partir de instrucciones formuladas por los usuarios. Sin embargo, la capacidad para producir contenidos no garantiza comprensión conceptual, exactitud científica ni pertinencia pedagógica.

La UNESCO (2023b), en su guía sobre inteligencia artificial generativa en educación e investigación, plantea la necesidad de establecer condiciones de regulación, protección de datos y utilización centrada en las personas. Esta orientación resulta relevante porque la incorporación de sistemas automatizados puede influir en decisiones relacionadas con evaluación, seguimiento académico y organización institucional. En consecuencia, las instituciones necesitan desarrollar mecanismos de gobernanza que permitan orientar su utilización y establecer responsabilidades verificables.

La gobernanza de la inteligencia artificial comprende principios, políticas y procedimientos mediante los cuales se autoriza, supervisa y evalúa el uso de estas tecnologías. Su finalidad consiste en garantizar que las decisiones respondan a propósitos educativos legítimos y se desarrollen bajo condiciones de transparencia, seguridad y responsabilidad. No se trata únicamente de establecer prohibiciones, sino de diferenciar aplicaciones pertinentes de aquellas que presentan riesgos incompatibles con las obligaciones institucionales.

La autorización de herramientas constituye un primer componente de esta gobernanza. Antes de incorporar un sistema, la institución necesita examinar su finalidad, las condiciones de tratamiento de datos, las posibilidades de supervisión y las limitaciones conocidas. También debe determinar si existen alternativas que permitan alcanzar los mismos objetivos con menores riesgos. Este procedimiento exige valorar evidencias de utilidad y evitar decisiones sustentadas exclusivamente en afirmaciones comerciales sobre eficiencia o personalización.

La asignación de responsabilidades constituye una segunda dimensión. Las autoridades institucionales deben establecer políticas y mecanismos de supervisión; los equipos técnicos necesitan examinar condiciones de seguridad e interoperabilidad; y los docentes mantienen responsabilidades sobre las decisiones pedagógicas y evaluativas. Esta distribución permite identificar quién autoriza una herramienta, quién verifica sus resultados y quién responde por las actuaciones que se derivan de su utilización.

La supervisión humana representa un principio fundamental. Los sistemas automatizados pueden generar recomendaciones, clasificaciones o contenidos, pero las decisiones educativas de consecuencias significativas requieren interpretación profesional. Las calificaciones, los apoyos individualizados y las decisiones sobre trayectorias académicas no deberían depender exclusivamente de resultados algorítmicos. La intervención humana necesita ser efectiva, disponer de información suficiente y permitir cuestionar o modificar las recomendaciones producidas.

La protección de datos constituye una responsabilidad institucional vinculada con la privacidad y la confianza. Las plataformas pueden recopilar información académica, registros de interacción y otros datos personales. Por ello, resulta necesario examinar las condiciones de almacenamiento, acceso, conservación y eventual reutilización de la información. La minimización de datos y la restricción del ingreso de información sensible en herramientas no autorizadas deben formar parte de los procedimientos institucionales.

La transparencia complementa estas responsabilidades. Los estudiantes y docentes necesitan conocer cuándo se utiliza inteligencia artificial, con qué finalidad y bajo qué criterios. Las orientaciones institucionales deben precisar qué formas de asistencia tecnológica resultan

admisibles en las actividades académicas y cómo corresponde reconocerlas. Esta claridad permite diferenciar el apoyo legítimo de prácticas que comprometen la autoría o impiden valorar las competencias desarrolladas.

Las nuevas competencias del liderazgo educativo pueden comprenderse mediante cinco dimensiones interrelacionadas. La competencia estratégica permite establecer prioridades, asignar recursos y valorar la sostenibilidad de las decisiones tecnológicas. La competencia pedagógica orienta su integración con el currículo, las metodologías y la evaluación. La competencia digital facilita comprender las capacidades y limitaciones de los sistemas. La competencia analítica permite interpretar información institucional, mientras que la competencia ética orienta la protección de derechos y la responsabilidad sobre las decisiones.

Estas competencias no deben desarrollarse de manera aislada. La selección de una plataforma educativa, por ejemplo, requiere comprender sus características técnicas, valorar su pertinencia curricular, examinar las condiciones de acceso y establecer mecanismos de protección de información. El liderazgo competente integra estas dimensiones y reconoce cuándo necesita recurrir a conocimientos especializados. Su responsabilidad no consiste en dominar todos los procedimientos tecnológicos, sino en construir criterios suficientes para fundamentar decisiones y coordinar equipos profesionales.

Redecker (2017), mediante el Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores, propone dimensiones relacionadas con recursos digitales, enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias. Aunque su orientación principal corresponde al profesorado, proporciona referencias para organizar procesos institucionales de formación. Su aplicación necesita considerar las características del nivel educativo, las capacidades disponibles y las necesidades del contexto.

La alfabetización en inteligencia artificial constituye otra competencia relevante. Long y Magerko (2020) desarrollan una aproximación conceptual orientada hacia la comprensión de las capacidades, limitaciones e implicaciones de estos sistemas. En el ámbito educativo, esta alfabetización comprende la formulación de instrucciones, la verificación de resultados, el reconocimiento de sesgos y la identificación de situaciones en las que la utilización de inteligencia artificial no resulta pertinente.

La UNESCO (2024), mediante su marco de competencias en inteligencia artificial para docentes, propone dimensiones relacionadas con una perspectiva centrada en las personas, la ética, los fundamentos tecnológicos, la pedagogía y el aprendizaje profesional. Esta referencia permite comprender que la formación debe superar el manejo instrumental de aplicaciones. Los profesionales necesitan desarrollar juicio crítico para decidir cuándo utilizar una herramienta, cómo interpretar sus resultados y qué responsabilidades permanecen bajo control humano.

La formación docente requiere relacionarse con problemas pedagógicos concretos. Los programas centrados exclusivamente en demostrar funcionalidades pueden generar conocimientos operativos de corta duración. En cambio, la formación situada permite analizar experiencias de enseñanza, diseñar intervenciones y valorar resultados. El liderazgo necesita proporcionar oportunidades de colaboración, acompañamiento y revisión profesional, evitando que la actualización tecnológica se convierta en una obligación adicional sin condiciones de aplicación.

La inteligencia artificial también plantea desafíos para la integridad académica y la evaluación. Cuando una herramienta puede producir textos y resolver determinadas tareas, las instituciones necesitan revisar si sus instrumentos permiten reconocer el aprendizaje de los estudiantes. Esto exige incorporar actividades que hagan visibles los procesos de

razonamiento, la selección de evidencias, la argumentación y la revisión de decisiones. Sin embargo, no implica abandonar la escritura académica ni prohibir indiscriminadamente las tecnologías. La evaluación necesita establecer condiciones claras de utilización y mantener criterios pertinentes para valorar las competencias.

La analítica del aprendizaje puede contribuir a identificar patrones de participación y posibles necesidades de apoyo. No obstante, los registros automatizados presentan limitaciones interpretativas. La frecuencia de acceso a una plataforma o el tiempo registrado en una actividad no demuestran necesariamente comprensión conceptual. Además, los modelos predictivos pueden reproducir desigualdades presentes en los datos utilizados. Por ello, sus resultados necesitan contrastarse con evidencias académicas y con las circunstancias de los estudiantes.

Los sesgos algorítmicos representan un riesgo especialmente relevante en instituciones cultural y lingüísticamente diversas. Los sistemas pueden producir contenidos que reproduzcan estereotipos o representen insuficientemente determinadas realidades. La revisión profesional necesita identificar errores contextuales y consecuencias discriminatorias. La fluidez de una respuesta generada automáticamente no constituye garantía de neutralidad, exactitud o pertinencia.

La equidad digital exige examinar diferencias de conectividad, disponibilidad de dispositivos, accesibilidad y competencias tecnológicas. Una institución puede incorporar herramientas avanzadas y, simultáneamente, limitar la participación de estudiantes que no disponen de condiciones suficientes para utilizarlas. Por ello, la planificación debe considerar alternativas de acceso, recursos compatibles con diferentes dispositivos y apoyos diferenciados. La calidad educativa no puede evaluarse exclusivamente mediante indicadores de adopción tecnológica.

La accesibilidad constituye una dimensión específica de esta responsabilidad. Los materiales digitales necesitan diseñarse considerando diferentes posibilidades de percepción, interacción y comprensión. Esto puede requerir subtítulos, descripciones alternativas, compatibilidad con tecnologías de apoyo y organización clara de la información. Sin embargo, la accesibilidad debe examinarse mediante experiencias reales de utilización y no únicamente por el cumplimiento formal de requisitos técnicos.

Un ejemplo permite integrar estas consideraciones. Una institución identifica dificultades para proporcionar retroalimentación oportuna en asignaturas con numerosas producciones escritas. El equipo directivo propone examinar una herramienta de inteligencia artificial que permita organizar observaciones preliminares sobre estructura textual y aspectos formales. Antes de autorizar su utilización, establece criterios de protección de datos, revisión humana, transparencia y correspondencia con los objetivos de aprendizaje.

Durante una experiencia piloto, los docentes comparan los comentarios generados por la herramienta con valoraciones realizadas mediante una rúbrica. El análisis considera la precisión de las observaciones, la identificación de errores inexistentes, la pertinencia disciplinar y el tiempo necesario para revisar los resultados. Los estudiantes reciben retroalimentación supervisada y oportunidades para modificar sus producciones. La institución también examina posibles diferencias de acceso y dificultades para comprender las orientaciones.

La decisión de continuidad se fundamenta en criterios previamente establecidos. La herramienta puede mantenerse si proporciona información útil, permite supervisión efectiva y no introduce riesgos desproporcionados. Su utilización debe modificarse cuando presenta beneficios limitados o requiere ajustes en los procedimientos. Corresponde descartarla si

produce errores recurrentes, compromete información personal o impide valorar adecuadamente las competencias. Este procedimiento permite comprender la innovación tecnológica como una decisión revisable y no como un compromiso institucional irreversible.

La sostenibilidad de la transformación digital exige considerar costos, mantenimiento, formación y dependencia de proveedores. Las instituciones pueden incorporar herramientas inicialmente accesibles que posteriormente generan dificultades económicas o técnicas. Por ello, resulta necesario examinar condiciones de continuidad, compatibilidad y posibilidades de sustitución. La capacidad para revisar o abandonar una tecnología también constituye una expresión de liderazgo responsable.

En los contextos latinoamericanos, la transformación digital enfrenta desafíos asociados con desigualdades territoriales, infraestructura y disponibilidad de recursos. Estas condiciones requieren evitar la transferencia mecánica de modelos desarrollados en instituciones con capacidades diferentes. Las experiencias internacionales pueden proporcionar orientaciones, pero necesitan adaptarse mediante diagnósticos y decisiones contextualizadas.

La transformación digital y la inteligencia artificial redefinen las responsabilidades del liderazgo educativo al exigir capacidades estratégicas, pedagógicas, digitales, analíticas y éticas. Su incorporación institucional requiere mecanismos de gobernanza que articulen la protección de datos, la transparencia, la supervisión humana y la evaluación de resultados. Desde esta perspectiva, la calidad educativa no depende de la sofisticación tecnológica de una institución, sino de su capacidad para seleccionar, utilizar y revisar críticamente los recursos que contribuyen al aprendizaje, la equidad y el desarrollo profesional. El liderazgo pedagógico contemporáneo debe garantizar que la innovación tecnológica permanezca subordinada a las finalidades educativas y se convierta en una oportunidad de transformación institucional responsable y sostenible.

4.2. Liderazgo pedagógico en contextos de incertidumbre, cambio y crisis institucional

El liderazgo pedagógico adquiere especial relevancia en escenarios caracterizados por incertidumbre, transformaciones aceleradas y situaciones de crisis que afectan el funcionamiento de las instituciones educativas. Las dificultades económicas, los conflictos organizacionales, las emergencias sanitarias, los fenómenos naturales y las modificaciones de políticas públicas pueden alterar las condiciones de enseñanza y aprendizaje. Estas circunstancias exigen capacidades para interpretar información incompleta, establecer prioridades, coordinar respuestas y proteger la continuidad educativa. Sin embargo, liderar en condiciones adversas no significa adoptar decisiones improvisadas ni concentrar todas las responsabilidades en una autoridad. Requiere construir capacidades institucionales para anticipar riesgos, responder proporcionalmente y transformar las experiencias en oportunidades de aprendizaje organizacional.

La incertidumbre constituye una condición en la que la información disponible resulta insuficiente para anticipar determinados acontecimientos o sus consecuencias. En las instituciones educativas puede manifestarse mediante cambios normativos, variaciones en la matrícula, restricciones presupuestarias o transformaciones tecnológicas. Aunque estas situaciones presentan características diferentes, comparten la necesidad de adoptar decisiones sin disponer siempre de información completa. El liderazgo necesita reconocer estas limitaciones y evitar interpretaciones que atribuyan certeza a escenarios inherentemente cambiantes.

El cambio institucional comprende modificaciones en estructuras, prácticas, relaciones o procedimientos organizacionales. Puede originarse en decisiones internas o responder a transformaciones externas. Fullan (2016) destaca que los procesos de cambio educativo requieren comprender las dinámicas profesionales y culturales que influyen en su implementación. Esta perspectiva permite reconocer que las modificaciones formales no garantizan transformaciones efectivas. La conducción del cambio necesita considerar capacidades disponibles, expectativas profesionales y condiciones de sostenibilidad.

La crisis institucional representa una situación que amenaza significativamente la seguridad, la continuidad, el funcionamiento o la legitimidad de una organización. Puede producirse por acontecimientos externos o por dificultades acumuladas. Su particularidad consiste en que exige decisiones oportunas bajo presión y, frecuentemente, con información incompleta. No obstante, resulta necesario diferenciar problemas habituales, procesos de cambio y situaciones críticas, puesto que cada circunstancia requiere procedimientos y niveles de intervención distintos.

La gestión de la incertidumbre exige desarrollar capacidades de análisis contextual. Las instituciones necesitan examinar factores internos y externos que pueden afectar sus objetivos educativos, incluyendo condiciones económicas, características de la comunidad, disponibilidad de recursos y posibles modificaciones normativas. Sin embargo, el análisis no debe convertirse en una búsqueda de predicciones exactas. Su finalidad consiste en reconocer escenarios plausibles, identificar vulnerabilidades y establecer alternativas que permitan responder con flexibilidad.

Weick (1995) desarrolla el concepto de construcción de sentido organizacional para explicar cómo las personas interpretan acontecimientos ambiguos y elaboran comprensiones compartidas. Esta perspectiva resulta pertinente porque las situaciones de incertidumbre pueden generar rumores, interpretaciones contradictorias y decisiones descoordinadas. El

liderazgo necesita favorecer procesos de comunicación que permitan comprender las circunstancias, reconocer limitaciones y establecer orientaciones comunes.

La comunicación institucional constituye una dimensión estratégica durante las situaciones críticas. La ausencia de información puede incrementar la preocupación, mientras que los mensajes contradictorios debilitan la confianza. Sin embargo, comunicar no significa proporcionar respuestas definitivas cuando todavía no existen evidencias suficientes. El liderazgo responsable necesita distinguir entre información confirmada, decisiones provisionales y asuntos pendientes de resolución. También debe establecer canales accesibles para que la comunidad educativa comunique necesidades y dificultades.

La confianza organizacional representa un recurso fundamental. Bryk y Schneider (2002) destacan la importancia de la confianza relacional en las instituciones educativas y su vinculación con condiciones favorables para la mejora. En contextos de crisis, puede facilitar la cooperación y la disposición a asumir responsabilidades compartidas. No obstante, la confianza no equivale a aceptación incondicional de las decisiones directivas. Su construcción requiere coherencia, respeto profesional, transparencia y reconocimiento de las preocupaciones legítimas de los integrantes de la comunidad.

La toma de decisiones necesita diferenciar tres niveles. Las decisiones urgentes corresponden a situaciones que requieren actuaciones inmediatas para proteger la seguridad o evitar daños significativos. Las decisiones tácticas organizan recursos y procedimientos para mantener las funciones esenciales durante un periodo determinado. Las decisiones estratégicas establecen orientaciones de mediano y largo plazo relacionadas con recuperación, reorganización y fortalecimiento institucional. Esta diferenciación permite evitar que todas las dificultades sean tratadas con la misma urgencia.

Las decisiones urgentes requieren procedimientos claros y responsabilidades previamente definidas. Cuando existe un riesgo inmediato para la seguridad, la consulta amplia puede resultar incompatible con la necesidad de actuar oportunamente. Sin embargo, la concentración temporal de determinadas decisiones debe mantenerse dentro de las atribuciones institucionales y someterse a revisión posterior. La rapidez no elimina la obligación de fundamentar las actuaciones ni de comunicar sus consecuencias.

Las decisiones tácticas necesitan coordinar equipos, reorganizar actividades y distribuir recursos. En esta etapa, la participación docente adquiere especial importancia porque permite identificar dificultades de implementación y alternativas viables. Las decisiones estratégicas, por su parte, requieren examinar las consecuencias de la crisis y establecer prioridades de recuperación. Su formulación admite procesos de análisis más amplios y mecanismos de participación que fortalezcan la legitimidad institucional.

La prevención constituye una dimensión indispensable del liderazgo. Las instituciones necesitan identificar amenazas relacionadas con infraestructura, seguridad, recursos, información y continuidad académica. La valoración de riesgos debe considerar su probabilidad y sus posibles consecuencias, reconociendo que ambas estimaciones pueden presentar incertidumbre. A partir de este análisis, pueden establecerse medidas preventivas, responsables y procedimientos de respuesta. Sin embargo, la prevención no elimina completamente la posibilidad de acontecimientos imprevistos.

La planificación de contingencias permite anticipar situaciones que podrían afectar el funcionamiento institucional. Su elaboración necesita definir funciones esenciales, recursos disponibles, responsables y mecanismos de comunicación. También debe establecer alternativas para mantener actividades educativas cuando las condiciones habituales resulten insuficientes. No obstante, los planes deben revisarse periódicamente y permitir

adaptaciones. Una planificación excesivamente rígida puede perder utilidad frente a acontecimientos que no responden a los escenarios previstos.

La preparación institucional comprende capacidades que exceden la existencia de documentos. Requiere formación, ejercicios de coordinación, revisión de recursos y conocimiento de los procedimientos por parte de los equipos. Una institución puede disponer de protocolos formalmente completos y presentar dificultades significativas cuando sus integrantes desconocen las responsabilidades asignadas. Por ello, el liderazgo necesita comprobar que las orientaciones pueden aplicarse en condiciones reales y modificar aquellas que presentan limitaciones.

La continuidad pedagógica representa una prioridad durante las crisis. Las instituciones necesitan garantizar, en la medida de sus posibilidades, oportunidades de aprendizaje que respondan a las circunstancias. Sin embargo, la continuidad no debe reducirse a trasladar las actividades habituales a otros formatos. Las condiciones de emergencia pueden modificar el acceso a recursos, la disponibilidad de tiempo y las posibilidades de participación. Por ello, las decisiones curriculares necesitan establecer prioridades formativas y procedimientos flexibles.

La pandemia de COVID-19 evidenció dificultades relacionadas con conectividad, disponibilidad de dispositivos, formación docente y organización de experiencias educativas a distancia. La UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial (2021) examinaron los efectos de la crisis sobre los sistemas educativos y la necesidad de adoptar medidas para recuperar los aprendizajes. Esta experiencia permite reconocer que la continuidad educativa depende tanto de las decisiones pedagógicas como de condiciones sociales, tecnológicas y organizacionales.

La recuperación posterior a una crisis requiere un diagnóstico cuidadoso. Las instituciones necesitan identificar aprendizajes afectados, dificultades de participación y condiciones que pueden limitar la reincorporación a las actividades. Sin embargo, la recuperación no debería reducirse a incrementar tareas o acelerar indiscriminadamente los contenidos. Resulta necesario establecer prioridades, proporcionar apoyos diferenciados y examinar progresivamente los avances. Las decisiones deben considerar tanto los resultados académicos como las condiciones de bienestar que influyen en ellos.

El bienestar socioemocional constituye una dimensión relevante. Las situaciones críticas pueden generar preocupación, agotamiento y dificultades de concentración entre estudiantes y profesionales. El liderazgo necesita reconocer estas condiciones y promover respuestas institucionales apropiadas. Sin embargo, la atención al bienestar no debe sustituir intervenciones especializadas cuando resultan necesarias. La responsabilidad educativa consiste en construir entornos seguros, identificar necesidades y coordinar apoyos dentro de las competencias institucionales.

La distribución de responsabilidades puede fortalecer la capacidad de respuesta. Spillane (2006) propone comprender el liderazgo distribuido mediante las interacciones entre actores, prácticas y situaciones organizacionales. En contextos críticos, esta perspectiva permite aprovechar conocimientos y capacidades de diferentes integrantes de la institución. Sin embargo, distribuir responsabilidades no significa diluir la rendición de cuentas ni trasladar decisiones a personas sin atribuciones suficientes. La coordinación necesita mantener claridad sobre funciones y mecanismos de comunicación.

La resistencia al cambio requiere interpretación cuidadosa. Las preocupaciones docentes pueden relacionarse con experiencias previas, incertidumbre sobre las consecuencias o ausencia de condiciones para implementar nuevas propuestas. Interpretar toda resistencia como oposición injustificada puede debilitar la confianza. Por ello, resulta necesario

diferenciar objeciones fundamentadas, dificultades operativas y desacuerdos sobre prioridades. El liderazgo debe proporcionar información, escuchar argumentos y revisar decisiones cuando existan razones suficientes.

Kotter (1996) desarrolla una perspectiva de gestión del cambio que destaca la importancia de construir orientaciones compartidas y consolidar transformaciones. Aunque su propuesta procede del ámbito organizacional general, ofrece elementos para examinar la comunicación y la participación. Su aplicación educativa requiere reconocer las particularidades de las instituciones formativas, donde las decisiones involucran autonomía profesional, finalidades pedagógicas y responsabilidades públicas.

La resiliencia institucional puede comprenderse como la capacidad de mantener funciones esenciales, adaptarse y aprender frente a situaciones adversas. No obstante, este concepto requiere utilizarse con cautela. Una institución no demuestra resiliencia únicamente porque sus integrantes continúan trabajando bajo condiciones desfavorables. La capacidad de respuesta también depende de recursos, apoyos externos y decisiones que eviten trasladar cargas excesivas a docentes y estudiantes.

La investigación sobre liderazgo durante la pandemia permite ampliar esta comprensión. Harris y Jones (2020) analizan desafíos del liderazgo escolar en tiempos de crisis y destacan la importancia de la adaptación, la colaboración y las condiciones organizacionales. Estas aportaciones permiten reconocer que la respuesta institucional no depende exclusivamente de cualidades individuales del directivo. Las capacidades colectivas y las relaciones profesionales también influyen en la posibilidad de sostener las funciones educativas.

Un ejemplo permite integrar estas dimensiones. Una institución enfrenta una interrupción prolongada de actividades presenciales debido a un acontecimiento externo que afecta la utilización de sus instalaciones. La situación genera incertidumbre sobre la continuidad académica, la disponibilidad de recursos y las condiciones de participación estudiantil. El equipo directivo necesita adoptar decisiones inmediatas para proteger la seguridad y, posteriormente, organizar alternativas pedagógicas viables.

Durante la primera etapa, se verifica la información disponible y se establecen canales de comunicación. Posteriormente, se identifican aprendizajes prioritarios y se organizan alternativas de enseñanza considerando diferentes posibilidades de acceso. Las decisiones incluyen orientaciones sobre actividades, evaluación y acompañamiento, evitando exigir condiciones tecnológicas que no pueden garantizarse para todos los estudiantes. Los docentes participan en la identificación de dificultades y en la formulación de ajustes.

El seguimiento permite reconocer problemas relacionados con participación, cumplimiento de actividades y comprensión de contenidos. A partir de estas evidencias, el equipo pedagógico modifica procedimientos y establece apoyos diferenciados. La evaluación considera continuidad educativa, condiciones de acceso y aprendizajes alcanzados, sin asumir que la implementación de actividades alternativas demuestra automáticamente efectividad. Este procedimiento permite comprender la gestión de crisis como una secuencia de decisiones fundamentadas en información progresivamente disponible.

La evaluación posterior a una crisis debe examinar la preparación, la respuesta y la recuperación. La preparación puede valorarse mediante la claridad de responsabilidades y la disponibilidad de recursos. La respuesta requiere analizar oportunidad de las decisiones, funcionamiento de la comunicación y continuidad de las actividades esenciales. La recuperación necesita considerar aprendizajes, permanencia estudiantil y restablecimiento de condiciones institucionales. Estos criterios permiten identificar fortalezas y debilidades sin reducir el análisis a una valoración general de éxito o fracaso.

Argyris y Schön (1978) desarrollan una perspectiva del aprendizaje organizacional que permite distinguir entre corregir errores dentro de procedimientos existentes y revisar los supuestos que orientan las actuaciones. Esta contribución resulta relevante porque las instituciones pueden resolver dificultades inmediatas sin examinar las condiciones que las produjeron. El aprendizaje institucional requiere revisar prioridades, procedimientos y responsabilidades cuando las experiencias evidencian limitaciones estructurales.

La evaluación posterior debe evitar enfoques centrados exclusivamente en atribuir responsabilidades individuales. Es necesario examinar cómo influyeron los recursos disponibles, la organización de funciones, la calidad de la información y las condiciones externas. Sin embargo, esta perspectiva no elimina la responsabilidad por decisiones injustificadas. La revisión rigurosa necesita distinguir entre errores derivados de información insuficiente, problemas organizacionales y actuaciones que incumplieron criterios establecidos.

La relación con actores externos puede fortalecer las capacidades institucionales. Las autoridades educativas, organizaciones comunitarias y servicios especializados pueden proporcionar recursos y apoyos que exceden las posibilidades de una institución. Sin embargo, las alianzas requieren claridad sobre responsabilidades y pertinencia de las intervenciones. La cooperación debe contribuir a desarrollar respuestas coordinadas sin sustituir las obligaciones que corresponden a cada organización.

La sostenibilidad de las capacidades de respuesta depende de su integración a la gestión institucional. Los conocimientos adquiridos durante una crisis pueden perderse cuando no se documentan o permanecen concentrados en determinadas personas. Por ello, resulta necesario desarrollar procedimientos de formación, mecanismos de coordinación y revisiones periódicas de los planes. La documentación debe mantener una finalidad práctica y evitar convertirse en una acumulación de registros sin utilización posterior.

En los contextos latinoamericanos, las instituciones educativas pueden enfrentar situaciones de incertidumbre asociadas con desigualdades económicas, dificultades de infraestructura, fenómenos naturales y modificaciones de políticas públicas. Estas condiciones requieren respuestas contextualizadas y reconocimiento de las capacidades disponibles. La transferencia de modelos desarrollados en otros escenarios necesita considerar diferencias institucionales y territoriales.

El liderazgo pedagógico en contextos de incertidumbre, cambio y crisis institucional exige capacidades para anticipar riesgos, interpretar información incompleta, coordinar respuestas y sostener las funciones educativas esenciales. Su efectividad depende de la articulación entre planificación preventiva, comunicación transparente, confianza organizacional, participación profesional y evaluación de las decisiones adoptadas. La recuperación institucional no concluye con el restablecimiento de las actividades, sino que requiere examinar las consecuencias de la crisis, atender las necesidades educativas pendientes y transformar las experiencias en aprendizajes organizacionales. En consecuencia, liderar en escenarios complejos implica fortalecer la capacidad colectiva para responder a las adversidades sin comprometer la equidad, el bienestar y la calidad educativa.

4.3. Participación de la comunidad educativa y construcción de alianzas estratégicas

La participación de la comunidad educativa constituye una dimensión fundamental del liderazgo pedagógico y de la gestión de la calidad, debido a su contribución a la construcción de decisiones institucionales legítimas, al fortalecimiento de las relaciones de confianza y a la corresponsabilidad sobre los procesos formativos. Las instituciones educativas no funcionan como organizaciones aisladas, sino como espacios de interacción entre docentes, estudiantes, familias, directivos y actores sociales que poseen experiencias, expectativas y necesidades diversas. En este contexto, el liderazgo pedagógico debe superar los enfoques de gestión centrados exclusivamente en la autoridad formal y promover mecanismos de participación que contribuyan al desarrollo institucional, la equidad y el mejoramiento de los aprendizajes.

La participación educativa puede comprenderse como un proceso mediante el cual los integrantes de una comunidad intervienen en la identificación de necesidades, la deliberación sobre alternativas, la adopción de decisiones y la evaluación de sus resultados. Su alcance depende de las oportunidades reales para expresar opiniones, acceder a información pertinente e influir en las actuaciones institucionales. Por consiguiente, no toda actividad de consulta representa una práctica participativa significativa. Una institución puede organizar reuniones periódicas y mantener órganos de representación sin garantizar que las aportaciones recibidas tengan consecuencias sobre las decisiones adoptadas.

La perspectiva democrática de la educación proporciona fundamentos para comprender esta responsabilidad. Dewey (1916) concibe la educación como una experiencia social vinculada con la vida democrática, donde la interacción y la participación favorecen la construcción de aprendizajes y responsabilidades compartidas. Desde esta aproximación, las instituciones educativas no solamente transmiten conocimientos, sino que constituyen espacios donde se desarrollan prácticas de convivencia, deliberación y cooperación. La participación adquiere así una dimensión formativa que trasciende los procedimientos administrativos y contribuye al desarrollo de capacidades ciudadanas.

El liderazgo pedagógico necesita establecer condiciones organizacionales que permitan desarrollar esta participación de manera efectiva. Leithwood et al. (2020) destacan la importancia de las prácticas directivas relacionadas con la construcción de objetivos compartidos, el desarrollo de capacidades profesionales y el fortalecimiento de las condiciones institucionales. Estas contribuciones permiten comprender que la participación requiere orientación estratégica, distribución de responsabilidades y mecanismos que relacionen las iniciativas comunitarias con las finalidades educativas.

Los procesos participativos pueden organizarse mediante diferentes niveles de intervención. El primero corresponde a la información, mediante la cual la institución comunica decisiones, procedimientos y resultados. El segundo comprende la consulta, que permite recoger opiniones y necesidades antes de adoptar determinadas decisiones. El tercero corresponde a la deliberación, donde los participantes examinan alternativas y fundamentan sus posiciones. Un cuarto nivel comprende la codecisión, mediante procedimientos que permiten intervenir directamente en decisiones compartidas. Finalmente, la corresponsabilidad implica asumir compromisos relacionados con la implementación y evaluación de las acciones acordadas.

Estos niveles no constituyen una secuencia obligatoria ni poseen idéntica pertinencia en todas las circunstancias. Determinadas decisiones requieren atribuciones profesionales o administrativas específicas, mientras que otras pueden desarrollarse mediante procesos amplios de deliberación. La responsabilidad del liderazgo consiste en identificar qué modalidades de participación resultan apropiadas, explicar sus alcances y garantizar que los

mecanismos utilizados correspondan a las posibilidades reales de influencia de los participantes.

La gobernanza participativa comprende los procedimientos mediante los cuales se organizan estas relaciones entre actores institucionales. Su finalidad consiste en establecer espacios de intervención, responsabilidades y mecanismos de rendición de cuentas. La participación no debe interpretarse como ausencia de autoridad, sino como una forma de ejercerla mediante criterios transparentes y reconocimiento de conocimientos diversos. La legitimidad institucional se fortalece cuando las decisiones mantienen coherencia con las atribuciones existentes y consideran las perspectivas de quienes pueden resultar afectados.

La participación docente representa una expresión fundamental de esta gobernanza. Los profesores poseen conocimientos sobre necesidades de aprendizaje, dificultades curriculares y condiciones que influyen en las experiencias formativas. Su intervención en la planificación, la evaluación institucional y la formulación de propuestas permite incorporar evidencias procedentes de la práctica educativa. Sin embargo, esta participación no debe limitarse a solicitar opiniones después de que las decisiones fundamentales han sido adoptadas. Requiere espacios de deliberación profesional y procedimientos que permitan examinar alternativas.

El liderazgo distribuido ofrece una perspectiva pertinente para organizar estas responsabilidades. Spillane (2006) plantea que las prácticas de liderazgo pueden comprenderse mediante las interacciones entre actores, situaciones y actividades organizacionales. Esta aproximación permite reconocer que el mejoramiento educativo requiere capacidades colectivas y no depende exclusivamente de las actuaciones individuales de las autoridades. No obstante, distribuir responsabilidades exige definir atribuciones, establecer mecanismos de coordinación y evitar que la participación se convierta en una transferencia informal de obligaciones.

Las comunidades profesionales de aprendizaje constituyen espacios favorables para articular participación y mejoramiento pedagógico. Stoll et al. (2006) destacan la relevancia de la colaboración, la reflexión profesional y la orientación compartida hacia los aprendizajes. En estas comunidades, los docentes pueden analizar evidencias, identificar dificultades y desarrollar estrategias de intervención. Su contribución depende de que las reuniones se orienten hacia problemas pedagógicos concretos y no se reduzcan a actividades administrativas.

La participación estudiantil representa otra dimensión esencial. Los estudiantes poseen experiencias directas sobre los procesos de enseñanza, los procedimientos de evaluación y las condiciones de convivencia. Su intervención permite identificar dificultades que pueden permanecer invisibles desde las perspectivas exclusivamente administrativas. Sin embargo, requiere considerar la edad, las capacidades de expresión y las condiciones de accesibilidad. Los mecanismos institucionales deben garantizar que las opiniones puedan formularse sin temor a represalias o consecuencias académicas.

La participación del estudiantado puede desarrollarse mediante consejos, asambleas, encuestas, grupos de diálogo y procesos de evaluación institucional. Estos mecanismos deben acompañarse de procedimientos para comunicar cómo se utilizaron las aportaciones recibidas. Cuando las instituciones solicitan opiniones sin explicar sus consecuencias, pueden generar desconfianza y disminuir la disposición a participar. La retroalimentación institucional constituye, por tanto, una condición para fortalecer la legitimidad de los procesos consultivos.

La participación de las familias también contribuye al desarrollo educativo, aunque sus características varían según el nivel de enseñanza y las condiciones socioculturales. Epstein

(2011) propone comprender las relaciones entre escuela, familia y comunidad mediante formas de colaboración que favorecen la corresponsabilidad educativa. Esta perspectiva permite reconocer que el acompañamiento familiar no debe reducirse a la asistencia a reuniones o al cumplimiento de solicitudes administrativas, sino que puede incluir comunicación, apoyo al aprendizaje y participación en iniciativas institucionales.

Sin embargo, las instituciones necesitan evitar interpretaciones que atribuyan a las familias responsabilidades desproporcionadas sobre los resultados académicos. Las condiciones laborales, económicas, culturales y territoriales influyen en las posibilidades de participación. Por ello, el liderazgo pedagógico debe promover mecanismos flexibles que permitan diferentes formas de vinculación y eviten asociar la ausencia física a determinadas actividades con desinterés educativo.

La participación comunitaria necesita reconocer la diversidad cultural y lingüística. Las instituciones pueden atender poblaciones con experiencias, identidades y formas de organización diferentes. En estos contextos, la participación requiere procedimientos de comunicación accesibles, respeto por los conocimientos locales y reconocimiento de las necesidades específicas de los grupos representados. La inclusión no se garantiza únicamente mediante la apertura formal de espacios, sino mediante condiciones que permitan intervenir efectivamente en ellos.

La comunicación institucional cumple una función articuladora. Los canales de información deben permitir conocer decisiones, procedimientos y oportunidades de participación. Sin embargo, la transparencia no consiste únicamente en publicar documentos o comunicados. Requiere presentar información comprensible, explicar los fundamentos de las decisiones y facilitar mecanismos para formular preguntas. La calidad de la comunicación depende tanto de su oportunidad como de su capacidad para favorecer la comprensión.

La participación también puede generar desacuerdos. Las expectativas de estudiantes, docentes, familias y autoridades no siempre coinciden. En estas circunstancias, el liderazgo necesita establecer procedimientos de deliberación que permitan examinar argumentos y reconocer intereses legítimos. La búsqueda de acuerdos no implica eliminar las diferencias, sino desarrollar decisiones fundamentadas y comunicar sus razones. La gestión constructiva del conflicto constituye una competencia indispensable para sostener relaciones institucionales democráticas.

La construcción de alianzas estratégicas amplía las posibilidades de participación mediante la cooperación con organizaciones externas. Estas alianzas pueden establecerse con universidades, instituciones públicas, organizaciones comunitarias, centros de investigación, entidades culturales y otros actores que compartan objetivos educativos. Su finalidad consiste en movilizar conocimientos, recursos y capacidades que contribuyan al desarrollo institucional. No obstante, la existencia de convenios no constituye por sí misma evidencia de cooperación efectiva.

La perspectiva de las alianzas entre organizaciones permite comprender que su sostenibilidad depende de objetivos compartidos, confianza y claridad de responsabilidades. Bryson et al. (2015) examinan la colaboración interorganizacional y destacan la importancia de las condiciones de gobernanza y los procesos de coordinación. Aunque su análisis comprende organizaciones de distintos sectores, proporciona elementos útiles para valorar la construcción de acuerdos educativos.

Una alianza estratégica necesita partir de necesidades institucionales previamente identificadas. La cooperación con una universidad, por ejemplo, puede orientarse hacia la formación docente, la investigación educativa o el acompañamiento de procesos de

innovación. Sin embargo, su pertinencia depende de la correspondencia entre las actividades propuestas y los problemas que la institución busca resolver. La disponibilidad de una organización interesada en colaborar no justifica automáticamente la suscripción de acuerdos.

La formulación de alianzas requiere establecer objetivos verificables, responsabilidades y mecanismos de seguimiento. También necesita determinar recursos comprometidos, plazos y criterios de evaluación. Estos elementos permiten diferenciar la cooperación sostenida de las actividades aisladas que generan visibilidad institucional, pero poseen escasa continuidad. La calidad de una alianza debe examinarse mediante sus contribuciones a las capacidades organizacionales y a las oportunidades educativas.

La reciprocidad constituye un criterio fundamental. Las organizaciones participantes necesitan reconocer beneficios legítimos y responsabilidades proporcionales. Una alianza puede generar desequilibrios cuando una institución asume la mayor parte de las obligaciones mientras otra concentra los beneficios. Por ello, la planificación debe examinar la distribución de recursos, oportunidades y resultados, evitando relaciones de dependencia que comprometan la autonomía institucional.

La continuidad representa otra condición relevante. Los acuerdos pueden producir actividades inmediatas sin desarrollar capacidades permanentes. En consecuencia, las alianzas necesitan incorporar mecanismos de transferencia de conocimientos, formación de equipos y documentación de procedimientos. Su sostenibilidad depende de que los beneficios puedan mantenerse más allá de las personas que participaron inicialmente.

La transparencia y la autonomía institucional constituyen principios indispensables. Las instituciones educativas deben preservar sus finalidades pedagógicas y evitar compromisos que subordinen sus decisiones a intereses comerciales o políticos incompatibles con su misión. La cooperación requiere establecer criterios para gestionar conflictos de interés, proteger información y garantizar que las actividades respondan a necesidades educativas legítimas.

La evaluación de las alianzas debe considerar productos, resultados y efectos institucionales. La realización de talleres, conferencias o proyectos conjuntos constituye evidencia de actividad, pero no demuestra necesariamente mejoramiento educativo. Resulta necesario examinar si las acciones fortalecieron competencias profesionales, ampliaron oportunidades de aprendizaje o contribuyeron a resolver necesidades identificadas. Esta distinción permite orientar las decisiones de continuidad y modificación.

Un ejemplo permite integrar estas consideraciones. Una institución identifica dificultades persistentes en comprensión lectora y producción escrita. El equipo directivo organiza espacios de análisis con docentes, estudiantes y familias para reconocer necesidades y establecer prioridades. Posteriormente, desarrolla una alianza con una institución de educación superior que dispone de experiencia en formación lingüística y evaluación de aprendizajes.

La cooperación comprende diagnóstico pedagógico, formación docente, elaboración de materiales y seguimiento de resultados. Los profesores participan en la adaptación de estrategias y los estudiantes proporcionan información sobre sus experiencias de aprendizaje. La evaluación considera avances en desempeños específicos y condiciones de implementación, evitando atribuir automáticamente cualquier mejoría a la alianza. La continuidad del acuerdo depende de las evidencias obtenidas y de su sostenibilidad.

Las tecnologías digitales pueden ampliar las oportunidades de participación mediante plataformas de consulta, reuniones virtuales y espacios colaborativos. Sin embargo, su

utilización requiere considerar diferencias de acceso y competencias digitales. La participación no debe depender exclusivamente de medios tecnológicos cuando existen integrantes de la comunidad que enfrentan dificultades para utilizarlos. La combinación de mecanismos presenciales y digitales puede favorecer una vinculación más inclusiva.

En los contextos latinoamericanos, la participación comunitaria presenta desafíos relacionados con desigualdades territoriales, disponibilidad de recursos y diversidad cultural. Estas condiciones requieren evitar modelos homogéneos de vinculación institucional. Las estrategias participativas deben considerar las características de cada comunidad y reconocer que las formas de organización social pueden variar significativamente entre territorios.

La participación también requiere mecanismos de rendición de cuentas. Las instituciones necesitan informar sobre los compromisos asumidos, los recursos utilizados y los resultados alcanzados. Sin embargo, la rendición de cuentas no debe reducirse a la presentación de indicadores cuantitativos. Debe incluir explicaciones sobre decisiones, dificultades y modificaciones realizadas. Esta práctica fortalece la responsabilidad institucional y permite que la comunidad valore la correspondencia entre los objetivos declarados y las actuaciones desarrolladas.

La sostenibilidad de los procesos participativos depende de su integración en la cultura organizacional. Cuando la participación se limita a iniciativas personales de determinadas autoridades, puede desaparecer ante cambios directivos. Por ello, resulta necesario establecer procedimientos institucionales, responsabilidades y mecanismos periódicos de evaluación. La participación debe constituir una práctica permanente de gestión y no una actividad excepcional.

La participación de la comunidad educativa y la construcción de alianzas estratégicas constituyen dimensiones complementarias del liderazgo pedagógico. La primera fortalece la corresponsabilidad, la deliberación y la legitimidad de las decisiones; la segunda amplía las capacidades institucionales mediante la cooperación con actores externos. Ambas requieren objetivos compartidos, mecanismos de coordinación, transparencia y evaluación de resultados. Desde esta perspectiva, el liderazgo educativo contribuye a la calidad cuando construye relaciones de confianza, reconoce la diversidad de experiencias y transforma la colaboración en oportunidades concretas para mejorar los aprendizajes y el desarrollo institucional.

4.4. Liderazgo ético, bienestar socioemocional y sostenibilidad institucional

El liderazgo ético constituye una dimensión fundamental de la gestión educativa porque orienta las decisiones institucionales hacia la protección de derechos, la justicia organizacional y el cumplimiento responsable de las finalidades formativas. Las autoridades educativas intervienen en procesos que afectan las oportunidades de aprendizaje, las condiciones laborales, la convivencia y las trayectorias académicas. Estas responsabilidades exigen criterios que superen la eficiencia administrativa y consideren las consecuencias humanas de las decisiones. En este contexto, el bienestar socioemocional y la sostenibilidad institucional representan dimensiones estrechamente relacionadas con la ética del liderazgo, debido a que la calidad educativa no puede mantenerse mediante prácticas que deterioren las condiciones de quienes participan en los procesos formativos.

El liderazgo ético puede comprenderse como el ejercicio de influencia institucional sustentado en principios de justicia, responsabilidad, integridad y respeto por la dignidad humana. Brown et al. (2005) desarrollan una aproximación al liderazgo ético que destaca la importancia de las conductas normativamente apropiadas y su promoción mediante la comunicación, las decisiones y las relaciones interpersonales. Aunque esta perspectiva procede del ámbito organizacional general, ofrece fundamentos para analizar las responsabilidades de las autoridades educativas.

La ética del liderazgo no se reduce al comportamiento individual de quienes ejercen cargos directivos. También comprende los procedimientos mediante los cuales se distribuyen recursos, se establecen prioridades y se resuelven conflictos. Una institución puede declarar principios de equidad y, simultáneamente, mantener prácticas que generan exclusión o desigualdad. Por ello, el liderazgo ético requiere examinar la correspondencia entre los valores institucionales y las actuaciones cotidianas.

La justicia organizacional constituye una dimensión central. Las decisiones relacionadas con asignación de responsabilidades, evaluación profesional y distribución de oportunidades necesitan sustentarse en criterios transparentes. La percepción de arbitrariedad puede deteriorar la confianza y debilitar la disposición a colaborar. Sin embargo, la justicia no implica tratar todas las situaciones de manera idéntica, sino reconocer diferencias relevantes y establecer respuestas proporcionadas a las necesidades existentes.

La perspectiva de la ética del cuidado proporciona elementos para comprender las relaciones educativas. Noddings (2013) destaca la importancia de las relaciones de cuidado y de la atención a las necesidades de las personas en los procesos formativos. Esta aproximación permite reconocer que las decisiones institucionales poseen consecuencias emocionales y sociales que no siempre resultan visibles mediante indicadores administrativos. El cuidado, sin embargo, no debe confundirse con permisividad ni con la eliminación de responsabilidades profesionales.

Los dilemas éticos del liderazgo aparecen cuando diferentes principios legítimos entran en tensión. Una institución puede enfrentar decisiones en las que la eficiencia administrativa y la equidad demandan actuaciones diferentes. Por ejemplo, la reducción de determinados recursos puede mejorar temporalmente el equilibrio presupuestario, pero limitar oportunidades educativas de estudiantes que requieren apoyos específicos. En estas circunstancias, el liderazgo necesita examinar las consecuencias de cada alternativa y justificar sus decisiones mediante criterios explícitos.

Otro dilema puede surgir entre transparencia y confidencialidad. Las instituciones necesitan comunicar información sobre sus decisiones y resultados, pero también deben proteger datos

personales y situaciones particulares de estudiantes o profesionales. La transparencia no justifica divulgar información sensible, mientras que la confidencialidad tampoco debe utilizarse para ocultar actuaciones institucionales injustificadas. La resolución de estas tensiones requiere procedimientos que permitan rendir cuentas sin comprometer derechos.

La autonomía profesional y la responsabilidad institucional también pueden generar tensiones. Los docentes necesitan disponer de criterios para seleccionar estrategias pedagógicas, pero sus decisiones deben mantener correspondencia con las finalidades curriculares y los compromisos institucionales. El liderazgo ético necesita reconocer esta autonomía y establecer mecanismos de coordinación que eviten tanto la imposición indiscriminada como la ausencia de responsabilidad compartida.

La integridad institucional exige coherencia entre principios, procedimientos y decisiones. Las autoridades necesitan establecer criterios para prevenir conflictos de interés, proteger la confidencialidad y garantizar procesos de evaluación fundamentados. También deben reconocer errores y proporcionar explicaciones cuando determinadas decisiones requieren modificaciones. La legitimidad del liderazgo se fortalece cuando la responsabilidad se manifiesta mediante actuaciones verificables y no exclusivamente a través de declaraciones formales.

La confianza relacional representa una condición favorable para desarrollar prácticas éticas. Bryk y Schneider (2002) destacan su importancia en los procesos de mejoramiento escolar. Las relaciones de confianza se construyen mediante respeto, competencia profesional, integridad y consideración de las responsabilidades compartidas. En consecuencia, el liderazgo ético necesita promover entornos donde los integrantes de la comunidad puedan expresar preocupaciones y participar en la identificación de problemas sin temor a consecuencias injustificadas.

El bienestar socioemocional comprende experiencias relacionadas con seguridad, pertenencia, relaciones interpersonales y posibilidades de afrontar las demandas cotidianas. Aunque se relaciona con la salud mental, no constituye un concepto equivalente. La salud mental comprende dimensiones más amplias del funcionamiento psicológico y puede requerir atención especializada cuando existen dificultades significativas. El bienestar socioemocional, en cambio, puede abordarse desde las condiciones educativas y organizacionales que favorecen relaciones saludables y experiencias de participación.

Esta diferenciación permite establecer responsabilidades institucionales apropiadas. Las instituciones educativas pueden promover convivencia, acompañamiento y entornos protectores, pero no deben sustituir las funciones de los profesionales de salud. El liderazgo necesita establecer procedimientos para identificar necesidades, proporcionar apoyos educativos y coordinar intervenciones especializadas cuando corresponda. La protección del bienestar requiere reconocer tanto las posibilidades como los límites de la actuación institucional.

La Organización Mundial de la Salud (2022) reconoce la importancia de los factores organizacionales para la salud mental en el trabajo. Aunque sus orientaciones no se dirigen exclusivamente a instituciones educativas, permiten examinar la necesidad de prevenir riesgos psicosociales y promover condiciones laborales apropiadas. En este sentido, el liderazgo debe considerar las consecuencias de la carga de trabajo, la comunicación institucional y la disponibilidad de apoyos.

El bienestar docente posee implicaciones relevantes para la calidad educativa. Los profesores desarrollan actividades que requieren preparación, interacción interpersonal, evaluación y adaptación a necesidades diversas. Cuando estas responsabilidades se realizan bajo

condiciones de sobrecarga persistente, pueden aparecer dificultades que afectan la satisfacción profesional y la continuidad de las prácticas pedagógicas. Sin embargo, no corresponde atribuir automáticamente los problemas de aprendizaje al bienestar docente, puesto que los resultados educativos dependen de múltiples factores.

La investigación de Skaalvik y Skaalvik (2017) examina relaciones entre motivación docente, estrés y satisfacción laboral, proporcionando elementos para comprender la importancia de las condiciones profesionales. Estas contribuciones permiten reconocer que la gestión educativa necesita prestar atención a las demandas organizacionales y a los recursos disponibles para afrontarlas. El liderazgo responsable debe evitar respuestas centradas exclusivamente en exigir mayor compromiso individual cuando existen dificultades estructurales.

La prevención del agotamiento profesional requiere revisar la distribución de tareas, los procedimientos administrativos y las expectativas institucionales. La acumulación de responsabilidades puede reducir el tiempo disponible para planificar, reflexionar y colaborar. Por ello, las autoridades necesitan examinar qué actividades contribuyen efectivamente a los objetivos educativos y cuáles pueden simplificarse o reorganizarse. La eficiencia administrativa adquiere sentido cuando permite proteger las condiciones necesarias para desarrollar una enseñanza de calidad.

La autonomía profesional constituye un recurso importante para el bienestar docente. La posibilidad de participar en decisiones y adaptar estrategias a necesidades pedagógicas puede fortalecer el sentido de responsabilidad y pertenencia institucional. Sin embargo, la autonomía necesita acompañarse de recursos, orientación y mecanismos de colaboración. Su reconocimiento formal resulta insuficiente cuando las condiciones organizacionales impiden ejercerla efectivamente.

El apoyo organizacional también influye en las experiencias profesionales. Las instituciones necesitan proporcionar acompañamiento, oportunidades de desarrollo y mecanismos para resolver dificultades. El reconocimiento no debe limitarse a expresiones simbólicas que sustituyan condiciones laborales adecuadas. Su sostenibilidad depende de prácticas organizacionales que valoren el conocimiento profesional y proporcionen oportunidades reales de participación.

El bienestar estudiantil constituye otra responsabilidad fundamental. Las instituciones educativas necesitan promover condiciones de seguridad, convivencia y pertenencia que favorezcan la participación en los procesos de aprendizaje. Las experiencias de discriminación, violencia o exclusión pueden afectar significativamente la vida educativa. Por ello, el liderazgo debe establecer procedimientos de prevención, identificación y atención de situaciones que comprometan los derechos de los estudiantes.

La educación socioemocional puede contribuir al desarrollo de capacidades relacionadas con autorregulación, empatía y convivencia. Durlak et al. (2011), mediante un metaanálisis de intervenciones escolares de aprendizaje social y emocional, identificaron resultados favorables en diferentes dimensiones del desarrollo estudiantil. Sin embargo, sus hallazgos deben interpretarse considerando las características de las intervenciones y los contextos examinados. No todas las actividades denominadas socioemocionales poseen la misma fundamentación ni producen resultados equivalentes.

El liderazgo pedagógico necesita integrar el bienestar a la planificación institucional sin convertirlo en un conjunto de actividades aisladas. Las estrategias deben relacionarse con convivencia, prácticas pedagógicas, acompañamiento y participación estudiantil. También requieren mecanismos para reconocer necesidades específicas y coordinar apoyos

especializados cuando corresponda. La institución educativa puede promover condiciones protectoras, pero no sustituye las responsabilidades de los servicios de salud.

La inclusión educativa representa una dimensión inseparable del liderazgo ético. Las instituciones necesitan identificar barreras que limitan la participación y el aprendizaje de determinados grupos. Ainscow (2020) destaca la importancia de promover inclusión y equidad mediante procesos de transformación educativa. Esta perspectiva permite comprender que la igualdad formal de oportunidades resulta insuficiente cuando persisten condiciones institucionales que generan exclusión.

La ética de la inclusión exige examinar procedimientos de evaluación, organización curricular y convivencia. Las decisiones deben considerar necesidades educativas diversas y evitar interpretaciones que atribuyan las dificultades exclusivamente a características individuales. El liderazgo necesita favorecer prácticas de accesibilidad, apoyos diferenciados y participación efectiva. Estas responsabilidades deben integrarse a la gestión institucional y no depender únicamente de iniciativas personales.

La sostenibilidad institucional comprende la capacidad de mantener y mejorar las funciones educativas mediante una gestión responsable de recursos, relaciones y capacidades organizacionales. No se limita a la estabilidad económica, aunque esta constituye una condición relevante. También involucra continuidad pedagógica, desarrollo profesional, legitimidad social y adaptación a transformaciones del entorno. Una institución puede mantener resultados administrativos favorables durante un periodo y presentar dificultades de sostenibilidad cuando sus prácticas deterioran las condiciones humanas u organizacionales.

La dimensión económica requiere administrar recursos mediante criterios de eficiencia y pertinencia. Las decisiones presupuestarias necesitan considerar prioridades educativas, mantenimiento de infraestructura y oportunidades de desarrollo profesional. Sin embargo, la reducción de costos no representa necesariamente una mejora de gestión. Determinadas medidas pueden generar ahorros inmediatos y producir consecuencias negativas sobre la calidad de los servicios educativos.

La dimensión social de la sostenibilidad comprende las relaciones institucionales, la equidad y la responsabilidad con la comunidad. Las instituciones necesitan mantener condiciones de participación y mecanismos de atención a necesidades diversas. También deben examinar cómo sus decisiones afectan a grupos que poseen menores posibilidades de expresar demandas. La sostenibilidad social exige reconocer que la legitimidad institucional depende de la correspondencia entre las finalidades educativas y las prácticas desarrolladas.

La dimensión ambiental constituye otra responsabilidad. La Agenda 2030 de las Naciones Unidas (2015) plantea objetivos relacionados con educación de calidad y desarrollo sostenible. En las instituciones educativas, esta orientación puede expresarse mediante uso responsable de recursos, gestión de residuos, eficiencia energética y formación ambiental. Sin embargo, las iniciativas necesitan relacionarse con posibilidades institucionales concretas y evitar acciones simbólicas sin continuidad.

Estas dimensiones de sostenibilidad se encuentran interrelacionadas. Una decisión económica puede modificar las condiciones laborales y afectar las posibilidades de enseñanza. Del mismo modo, una inversión tecnológica puede ampliar oportunidades educativas, pero generar costos de mantenimiento o consumo energético que requieren evaluación. El liderazgo necesita examinar estas relaciones para evitar decisiones que optimicen un indicador institucional mientras producen consecuencias desfavorables en otras dimensiones.

La sostenibilidad también requiere preservar capacidades profesionales. Las instituciones que dependen excesivamente de determinadas personas pueden enfrentar dificultades cuando se producen cambios de autoridades o docentes. Por ello, resulta necesario documentar procedimientos, desarrollar equipos y promover mecanismos de transferencia de conocimientos. Esta responsabilidad permite comprender la sostenibilidad como una capacidad organizacional compartida.

Un ejemplo permite integrar estas dimensiones. Una institución identifica un incremento de tareas administrativas, dificultades de coordinación y manifestaciones de agotamiento entre sus docentes. El equipo directivo organiza un diagnóstico participativo para examinar la distribución de responsabilidades y reconocer procedimientos que generan sobrecarga. A partir de los resultados, establece prioridades y modifica actividades que presentan escasa contribución a los objetivos pedagógicos.

La intervención comprende simplificación de registros, reorganización de reuniones y establecimiento de espacios de colaboración profesional. También se revisan mecanismos de comunicación y acompañamiento. La evaluación considera cambios en la carga administrativa, percepciones de bienestar y disponibilidad de tiempo para actividades pedagógicas. Sin embargo, cualquier mejoría debe interpretarse con cautela y contrastarse con otras condiciones institucionales que puedan influir en los resultados.

La sostenibilidad ética de estas decisiones exige mantener mecanismos de participación y seguimiento. Las modificaciones organizacionales pueden generar consecuencias no previstas, por lo que resulta necesario revisar periódicamente su funcionamiento. El liderazgo responsable reconoce que las decisiones institucionales deben mantenerse abiertas a evaluación y corrección. La transparencia permite identificar dificultades y fortalecer la confianza en los procesos de mejora.

En los contextos latinoamericanos, las instituciones educativas enfrentan desafíos asociados con desigualdades económicas, diversidad cultural y disponibilidad heterogénea de recursos. Estas condiciones requieren estrategias de sostenibilidad que reconozcan diferencias territoriales y organizacionales. La adopción de modelos externos necesita considerar su pertinencia y evitar expectativas incompatibles con las capacidades institucionales.

La relación entre liderazgo ético, bienestar socioemocional y sostenibilidad institucional permite comprender que la calidad educativa no puede separarse de las condiciones humanas y organizacionales que la hacen posible. La gestión responsable requiere proteger derechos, promover relaciones de confianza, prevenir riesgos y utilizar recursos de manera pertinente. Desde esta perspectiva, el liderazgo pedagógico adquiere legitimidad cuando sus decisiones fortalecen simultáneamente los aprendizajes, la dignidad de las personas y la capacidad institucional para sostener procesos educativos de calidad.

4.5. Hacia un modelo integrador de liderazgo pedagógico y gestión de la calidad educativa

La articulación entre liderazgo pedagógico y gestión de la calidad educativa constituye una necesidad estratégica para las instituciones que buscan fortalecer sus resultados formativos y desarrollar capacidades sostenibles de mejoramiento. Ambos campos han sido abordados desde perspectivas conceptuales diversas; sin embargo, su integración permite comprender que la calidad no depende exclusivamente de procedimientos administrativos, indicadores de desempeño o actuaciones individuales de las autoridades. Requiere relaciones coherentes entre orientación institucional, desarrollo profesional, prácticas pedagógicas, participación comunitaria y evaluación de resultados. En este contexto, resulta pertinente proponer un modelo integrador que organice estas dimensiones y proporcione criterios para orientar decisiones institucionales contextualizadas.

El liderazgo pedagógico puede comprenderse como un conjunto de prácticas orientadas hacia el fortalecimiento de las condiciones que favorecen la enseñanza y el aprendizaje. Robinson et al. (2008) examinan la relación entre diferentes prácticas de liderazgo y los resultados estudiantiles, destacando la relevancia de aquellas vinculadas directamente con los procesos pedagógicos. Estas contribuciones permiten reconocer que la gestión directiva adquiere mayor pertinencia educativa cuando sus actuaciones se relacionan con el desarrollo profesional, la planificación curricular y el seguimiento de los aprendizajes.

La gestión de la calidad educativa, por su parte, comprende procesos mediante los cuales las instituciones establecen objetivos, organizan recursos, desarrollan actividades y evalúan resultados. Sin embargo, la calidad no puede reducirse al cumplimiento de estándares o a la obtención de indicadores favorables. Su comprensión necesita incorporar dimensiones relacionadas con pertinencia, equidad, inclusión y desarrollo integral. La UNESCO (2020) destaca la importancia de examinar las barreras que limitan la participación y el aprendizaje, lo que permite reconocer que los resultados institucionales deben interpretarse considerando las oportunidades efectivamente disponibles para todos los estudiantes.

La integración de ambos campos exige superar la separación entre gestión administrativa y conducción pedagógica. Los procedimientos presupuestarios, la organización del tiempo, la asignación de responsabilidades y la planificación institucional influyen en las condiciones de enseñanza. Por tanto, las decisiones administrativas poseen consecuencias pedagógicas, incluso cuando no intervienen directamente en el aula. El modelo integrador necesita reconocer estas relaciones y establecer mecanismos para evaluar su contribución a los objetivos educativos.

Leithwood et al. (2020) destacan prácticas de liderazgo relacionadas con la construcción de orientaciones compartidas, el desarrollo de capacidades y la mejora de las condiciones organizacionales. Estas contribuciones proporcionan fundamentos para comprender que la calidad educativa requiere coherencia entre las decisiones estratégicas y las prácticas profesionales. Sin embargo, el liderazgo no debe interpretarse como una variable capaz de explicar por sí sola los resultados institucionales, puesto que estos dependen de múltiples factores internos y externos.

El modelo integrador propuesto puede organizarse mediante cinco dimensiones interrelacionadas: orientación estratégica y ética; desarrollo profesional y prácticas pedagógicas; gestión institucional y evaluación de la calidad; participación y corresponsabilidad comunitaria; y transformación, bienestar y sostenibilidad. Estas dimensiones representan ámbitos permanentes de gestión y no etapas sucesivas. Su

organización responde a una síntesis conceptual de los fundamentos desarrollados en la obra y requiere validación empírica antes de atribuirle eficacia comprobada.

La propuesta se orienta mediante cuatro principios transversales: centralidad del aprendizaje, equidad e inclusión, responsabilidad ética y mejora basada en evidencias. Estos principios permiten establecer criterios comunes para interpretar las cinco dimensiones y valorar las decisiones institucionales. Su función consiste en evitar que las actuaciones se desarrollen de manera fragmentada o respondan exclusivamente a exigencias administrativas.

La centralidad del aprendizaje implica que las decisiones institucionales deben examinarse considerando su contribución a las oportunidades y experiencias formativas. La equidad e inclusión exigen reconocer diferencias y eliminar barreras que limitan la participación. La responsabilidad ética orienta la protección de derechos y la transparencia, mientras que la mejora basada en evidencias requiere utilizar información pertinente para revisar las actuaciones. Estos principios no constituyen indicadores independientes, sino criterios que atraviesan la gestión institucional.

La orientación estratégica y ética representa la primera dimensión. Comprende la definición de finalidades institucionales, la construcción de objetivos compartidos y la adopción de decisiones fundamentadas en principios de justicia, responsabilidad y transparencia. Su función consiste en establecer criterios que orienten la distribución de recursos y la selección de prioridades. Sin esta dimensión, los procedimientos de gestión pueden desarrollarse de manera fragmentada o responder a exigencias inmediatas sin suficiente correspondencia con la misión educativa.

La planificación estratégica necesita construirse mediante diagnósticos que consideren resultados académicos, características de la comunidad y capacidades organizacionales. Sin embargo, la información disponible no debe interpretarse como una representación completa de la realidad institucional. Los indicadores cuantitativos necesitan complementarse con evidencias cualitativas que permitan comprender experiencias y condiciones de implementación. Esta combinación favorece decisiones más contextualizadas y evita reducir la calidad educativa a resultados aislados.

La dimensión ética exige examinar las consecuencias de las decisiones sobre los distintos integrantes de la comunidad. Las prioridades institucionales pueden generar tensiones entre eficiencia, equidad y disponibilidad de recursos. En estas circunstancias, el liderazgo necesita justificar sus actuaciones y establecer procedimientos transparentes. La legitimidad de la gestión depende de que los principios declarados se manifiesten en prácticas verificables.

La segunda dimensión corresponde al desarrollo profesional y las prácticas pedagógicas. Su finalidad consiste en fortalecer las capacidades docentes mediante formación, acompañamiento, colaboración y reflexión sobre la enseñanza. Darling-Hammond et al. (2017) identifican características de procesos de desarrollo profesional que pueden favorecer modificaciones en las prácticas educativas, incluyendo atención a contenidos, participación activa y oportunidades de colaboración. Estas aportaciones permiten comprender que la formación necesita relacionarse con problemas concretos y disponer de condiciones de aplicación.

El acompañamiento pedagógico representa un mecanismo para vincular desarrollo profesional y mejoramiento institucional. Su pertinencia depende de la existencia de objetivos claros, observación fundamentada y retroalimentación profesional. Kraft et al. (2018), mediante un metaanálisis sobre acompañamiento docente, identifican efectos favorables en determinadas condiciones, aunque sus resultados también muestran variaciones relacionadas con las características de las intervenciones. Por ello, el modelo integrador debe considerar

la calidad de implementación y evitar asumir que cualquier actividad de acompañamiento produce mejoras equivalentes.

Las comunidades profesionales de aprendizaje pueden contribuir a consolidar esta dimensión mediante análisis colectivo de evidencias y construcción de estrategias. Stoll et al. (2006) destacan la importancia de la colaboración y la reflexión profesional. Sin embargo, la existencia de reuniones periódicas no garantiza aprendizaje organizacional. Los espacios colaborativos necesitan orientarse hacia preguntas pedagógicas específicas y generar decisiones susceptibles de seguimiento.

La tercera dimensión comprende la gestión institucional y la evaluación de la calidad. Incluye organización de procesos, asignación de responsabilidades, utilización de recursos y seguimiento de resultados. Su finalidad consiste en garantizar que las actividades institucionales mantengan coherencia con los objetivos establecidos. No obstante, la evaluación debe concebirse como un procedimiento de aprendizaje y no exclusivamente como un mecanismo de control.

La evaluación institucional requiere integrar información sobre resultados académicos, prácticas pedagógicas, participación, convivencia y condiciones organizacionales. Los indicadores necesitan definirse mediante criterios pertinentes y revisarse cuando dejan de representar adecuadamente los fenómenos examinados. La utilización de datos debe evitar interpretaciones descontextualizadas y reconocer que las relaciones entre decisiones institucionales y resultados educativos pueden ser complejas.

La evaluación formativa proporciona fundamentos para comprender el valor de la información en los procesos de mejora. Black y Wiliam (2009) desarrollan una perspectiva que destaca la utilización de evidencias para ajustar las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Aunque su análisis se centra principalmente en la evaluación educativa, sus principios permiten reconocer la importancia de utilizar información para modificar decisiones y no únicamente para registrar desempeños.

La mejora continua constituye un proceso mediante el cual las instituciones identifican problemas, desarrollan intervenciones, examinan resultados y ajustan procedimientos. Sin embargo, esta dinámica necesita evitar la acumulación de planes sin seguimiento. La gestión de la calidad requiere seleccionar prioridades y establecer mecanismos que permitan reconocer qué acciones contribuyen efectivamente al desarrollo institucional.

La cuarta dimensión corresponde a la participación y corresponsabilidad comunitaria. Comprende mecanismos de deliberación, comunicación y cooperación entre docentes, estudiantes, familias y actores externos. Su finalidad consiste en incorporar perspectivas diversas y fortalecer la legitimidad de las decisiones. La participación necesita desarrollarse mediante procedimientos que permitan influir en las actuaciones institucionales y no limitarse a consultas formales.

La confianza relacional constituye una condición relevante para esta dimensión. Bryk y Schneider (2002) destacan su importancia en los procesos de mejoramiento escolar. La cooperación se fortalece cuando las personas reconocen coherencia, respeto y responsabilidad en las actuaciones institucionales. Sin embargo, la confianza requiere sostenerse mediante prácticas y no puede imponerse a través de disposiciones administrativas.

Las alianzas estratégicas amplían las capacidades institucionales mediante la cooperación con organizaciones externas. Su incorporación al modelo integrador responde a la necesidad de reconocer que determinados problemas educativos requieren recursos y conocimientos que exceden las posibilidades de una institución. No obstante, las alianzas deben establecer

objetivos verificables y mecanismos de evaluación para evitar que se reduzcan a acuerdos formales sin contribuciones educativas significativas.

La quinta dimensión comprende transformación, bienestar y sostenibilidad. Integra las capacidades institucionales para responder a cambios tecnológicos, sociales y organizacionales sin comprometer las condiciones humanas necesarias para desarrollar procesos educativos de calidad. Esta dimensión reconoce que la innovación y la adaptación requieren recursos, desarrollo profesional y mecanismos de protección de derechos.

La transformación digital constituye uno de sus componentes. La UNESCO (2023a) advierte sobre la necesidad de examinar críticamente la utilización de tecnologías educativas. Por ello, el modelo integrador incorpora criterios de pertinencia pedagógica, accesibilidad, protección de datos y evaluación de resultados. La adopción tecnológica no representa una finalidad independiente, sino un recurso que debe contribuir a objetivos educativos previamente definidos.

El bienestar socioemocional representa otro componente fundamental. Las instituciones necesitan reconocer que las condiciones de convivencia, la carga de trabajo y las relaciones organizacionales influyen en las experiencias educativas. La sostenibilidad no puede construirse mediante exigencias permanentes que deterioren el bienestar de docentes y estudiantes. El liderazgo necesita equilibrar las expectativas de mejoramiento con las capacidades y recursos disponibles.

La contribución conceptual del modelo consiste en articular las cinco dimensiones mediante principios transversales y un procedimiento sistemático de mejora. A diferencia de enfoques que examinan separadamente las prácticas directivas, la organización institucional o la evaluación, esta propuesta busca comprender sus relaciones dentro de un mismo marco de actuación. Sin embargo, su integración no implica reemplazar los modelos existentes, sino proporcionar una síntesis orientada hacia la gestión educativa contextualizada.

Las cinco dimensiones se articulan mediante un ciclo operativo de diagnóstico, planificación, implementación, evaluación y aprendizaje institucional. A diferencia de las dimensiones, que representan ámbitos permanentes de gestión, las fases constituyen procedimientos mediante los cuales se organizan las actuaciones. Esta distinción permite comprender que cada fase puede involucrar simultáneamente varias dimensiones.

La primera fase comprende el diagnóstico contextualizado. Su finalidad consiste en identificar necesidades educativas mediante información académica, organizacional y comunitaria. El diagnóstico necesita reconocer fortalezas, limitaciones y condiciones externas. Sin embargo, no debe transformarse en una acumulación indiscriminada de datos. La información seleccionada debe responder a preguntas relevantes para la toma de decisiones.

La segunda fase corresponde a la planificación participativa. A partir del diagnóstico, la institución establece prioridades, objetivos y responsabilidades. La participación permite incorporar conocimientos profesionales y experiencias de la comunidad. No obstante, las decisiones necesitan mantener coherencia con las atribuciones institucionales y los recursos disponibles. La planificación debe establecer criterios que permitan valorar posteriormente los resultados.

La tercera fase comprende la implementación coordinada. En esta etapa se desarrollan las intervenciones y se organizan recursos. El liderazgo necesita proporcionar acompañamiento, facilitar la comunicación y resolver dificultades operativas. La implementación requiere flexibilidad para introducir modificaciones justificadas, pero también claridad suficiente para evitar que los objetivos se diluyan durante el proceso.

La cuarta fase corresponde al seguimiento y la evaluación. Su finalidad consiste en examinar la ejecución de las acciones y reconocer sus efectos. La evaluación debe considerar indicadores previamente establecidos y evidencias relacionadas con experiencias de docentes y estudiantes. Sin embargo, las conclusiones necesitan reconocer las limitaciones de la información disponible y evitar atribuciones causales que no puedan fundamentarse.

La quinta fase comprende la retroalimentación institucional y el aprendizaje organizacional. Los resultados obtenidos permiten mantener, modificar o abandonar determinadas estrategias. Argyris y Schön (1978) proporcionan fundamentos para comprender que el aprendizaje organizacional no consiste únicamente en corregir errores, sino también en revisar los supuestos que orientan las decisiones. Esta perspectiva permite que la evaluación contribuya a transformar prácticas y no solamente a producir informes.

La aplicación del modelo necesita considerar criterios observables para cada dimensión. La orientación estratégica puede examinarse mediante la claridad de prioridades y la correspondencia entre decisiones y objetivos. El desarrollo profesional puede valorarse considerando oportunidades de acompañamiento y modificaciones documentadas en las prácticas pedagógicas. La gestión de la calidad requiere información sobre seguimiento y utilización de resultados, mientras que la participación comunitaria puede analizarse mediante oportunidades reales de intervención. La sostenibilidad necesita considerar condiciones de bienestar, continuidad y utilización responsable de recursos.

Estos criterios representan orientaciones para la evaluación institucional y no constituyen indicadores científicamente validados. Su utilización requiere adaptación contextual, definición operacional y examen de pertinencia. La existencia de registros favorables tampoco demuestra automáticamente relaciones causales entre liderazgo y resultados educativos. Por ello, la evaluación debe combinar información de diferentes fuentes y reconocer las limitaciones de interpretación.

Un ejemplo permite comprender el funcionamiento del modelo. Una institución identifica dificultades persistentes en los resultados de comprensión lectora. El diagnóstico integra evaluaciones académicas, observaciones pedagógicas y aportaciones de estudiantes y familias. Posteriormente, el equipo directivo establece objetivos de mejoramiento y organiza actividades de desarrollo profesional orientadas hacia estrategias de lectura.

La intervención comprende acompañamiento docente, revisión de materiales y seguimiento de desempeños específicos. La participación comunitaria contribuye a identificar condiciones de acceso y necesidades de apoyo. La evaluación examina avances en comprensión lectora, calidad de implementación y diferencias entre grupos de estudiantes. Los resultados permiten modificar las estrategias cuando las evidencias muestran dificultades o beneficios limitados.

La aplicación del modelo requiere considerar condiciones institucionales. Las organizaciones educativas presentan diferencias de tamaño, recursos, estructura y contexto sociocultural. Por ello, sus dimensiones deben adaptarse sin perder coherencia conceptual. La flexibilidad constituye una característica necesaria, pero no debe interpretarse como ausencia de criterios. Las instituciones necesitan conservar mecanismos de evaluación que permitan examinar la pertinencia de sus decisiones.

La validación del modelo representa una tarea pendiente. Aunque sus componentes se sustentan en aportaciones teóricas y resultados de investigaciones previas, su integración constituye una propuesta conceptual. Para examinar su utilidad sería necesario desarrollar estudios que permitan valorar claridad, pertinencia, viabilidad y relaciones entre dimensiones. Estos procesos podrían incorporar evaluación de especialistas, estudios de caso y análisis de implementación en instituciones con características diferentes.

En los contextos latinoamericanos, el modelo puede ofrecer orientaciones para articular liderazgo, calidad e inclusión mediante decisiones contextualizadas. Sin embargo, su aplicación necesita reconocer desigualdades territoriales, diversidad cultural y capacidades institucionales heterogéneas. La calidad educativa no debe interpretarse mediante un patrón uniforme que desconozca estas diferencias. El liderazgo requiere mantener objetivos formativos compartidos y desarrollar estrategias pertinentes para alcanzarlos.

La integración entre liderazgo pedagógico y gestión de la calidad educativa permite comprender que los resultados institucionales dependen de relaciones entre decisiones estratégicas, prácticas profesionales, participación comunitaria y condiciones organizacionales. El modelo propuesto organiza estas relaciones mediante cinco dimensiones complementarias, cuatro principios transversales y un ciclo de mejora fundamentado en diagnóstico, planificación, implementación, evaluación y aprendizaje institucional. Su contribución principal consiste en ofrecer un marco conceptual para orientar decisiones coherentes, éticas y contextualizadas. Desde esta perspectiva, la calidad educativa se construye mediante procesos colectivos que fortalecen los aprendizajes, protegen la equidad y desarrollan capacidades institucionales sostenibles.

Referencias

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6(1), 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). Organizational learning: A theory of action perspective. Addison-Wesley.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). Teaching for quality learning at university (4th ed.). Open University Press.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21, 5–31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 97(2), 117–134. https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2005.03.002

Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). Trust in schools: A core resource for improvement. Russell Sage Foundation.

Bryson, J. M., Crosby, B. C., & Stone, M. M. (2015). Designing and implementing cross-sector collaborations: Needed and challenging. Public Administration Review, 75(5), 647–663. https://doi.org/10.1111/puar.12432

Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. Assessment & Evaluation in Higher Education, 43(8), 1315–1325. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354

CAST. (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. https://udlguidelines.cast.org/

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. University of Chicago Legal Forum, 1989(1), 139–167.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute. https://doi.org/10.54300/122.311

Dewey, J. (1916). Democracy and education: An introduction to the philosophy of education. Macmillan.

DuFour, R. (2004). What is a "professional learning community"? Educational Leadership, 61(8), 6–11.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Education Endowment Foundation. (2021). Teacher feedback to improve pupil learning. https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/feedback

Epstein, J. L. (2011). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools (2nd ed.). Westview Press.

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. Proceedings of the National Academy of Sciences, 111(23), 8410–8415. https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111

Fullan, M. (2016). The new meaning of educational change (5th ed.). Teachers College Press.

Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research. The Wallace Foundation.

Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all. Corwin.

Harris, A. (2013). Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential. Corwin.

Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID-19 – school leadership in disruptive times. School Leadership & Management, 40(4), 243–247. https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? Educational Psychology Review, 16, 235–266. https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. Educational Researcher, 38(5), 365–379. https://doi.org/10.3102/0013189X09339057

Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. Educational Psychologist, 41(2), 75–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1

Kotter, J. P. (1996). Leading change. Harvard Business School Press.

Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). Teacher coaching: A meta-analysis of the causal evidence. Review of Educational Research, 88(4), 547–588. https://doi.org/10.3102/0034654318759268

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. School Leadership & Management, 40(1), 5–22. https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077

Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. En Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (pp. 1–16). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3313831.3376727

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. Studies in Higher Education, 31(2), 199–218. https://doi.org/10.1080/03075070600572090

Noddings, N. (2013). Caring: A relational approach to ethics and moral education (2nd ed., updated). University of California Press.

Pinar, W. F. (2012). What is curriculum theory? (2nd ed.). Routledge.

Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu (Y. Punie, Ed.). Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/159770

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. Educational Administration Quarterly, 44(5), 635–674. https://doi.org/10.1177/0013161X08321509

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and instructional systems. Instructional Science, 18, 119–144. https://doi.org/10.1007/BF00117714

Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. Teaching and Teacher Education, 67, 152–160. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006

Spillane, J. P. (2006). Distributed leadership. Jossey-Bass.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. Journal of Educational Change, 7, 221–258. https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8

United Nations. (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. https://sdgs.un.org/2030agenda

UNESCO. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718

UNESCO. (2023a). Global education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms? https://www.unesco.org/gem-report/en/2023-technology

UNESCO. (2023b). Guidance for generative AI in education and research. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693

UNESCO. (2024). AI competency framework for teachers. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on professional learning communities: What do we know? Teaching and Teacher Education, 24(1), 80–91. https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004

Weick, K. E. (1995). Sensemaking in organizations. SAGE Publications.

World Bank, UNESCO, & UNICEF. (2021). The state of the global education crisis: A path to recovery. World Bank. https://hdl.handle.net/10986/36744

World Health Organization. (2022). WHO guidelines on mental health at work. https://www.who.int/publications/i/item/9789240053052

Índice

Introducción 9
AUTORES 12
Erika Paola Vilema Cóndor 13
Lisseth Beatriz Altamirano Fajardo 14
Jaqueline Carolina Altamirano Fajardo 15
Quelal Armas David Napoleón 16
Capítulo 1. 17
Fundamentos del liderazgo pedagógico en las instituciones educativas 17
1.1. Conceptualización, evolución y fundamentos teóricos del liderazgo pedagógico ... 18
1.2. Enfoques y modelos contemporáneos de liderazgo en el ámbito educativo 22
1.3. Competencias profesionales y éticas del líder pedagógico 27
1.4. Cultura organizacional, clima institucional y liderazgo educativo 31
1.5. El liderazgo pedagógico como factor de transformación y mejora de los aprendizajes 36
Capítulo 2. Gestión de la calidad educativa y desarrollo institucional 42
2.1. Fundamentos, dimensiones y principios de la calidad educativa 43
2.2. Modelos de gestión de la calidad aplicados a las instituciones educativas 48
2.3. Planificación estratégica y toma de decisiones para la mejora institucional 54
2.4. Evaluación institucional, indicadores de calidad y rendición de cuentas 58
2.5. Gestión por procesos y construcción de una cultura de mejora continua 63
Capítulo 3. Liderazgo pedagógico y estrategias para el mejoramiento de la práctica educativa 69
3.1. Acompañamiento pedagógico y desarrollo profesional docente 70
3.2. Liderazgo distribuido, trabajo colaborativo y comunidades profesionales de aprendizaje 75
3.3. Innovación curricular y metodologías activas para el fortalecimiento de los aprendizajes 81
3.4. Evaluación formativa, retroalimentación y seguimiento de los resultados educativos . 85
3.5. Gestión de la inclusión, equidad y atención a la diversidad desde el liderazgo pedagógico 89

Capítulo 4. Desafíos contemporáneos y perspectivas del liderazgo para la calidad educativa 94

4.1. Transformación digital, inteligencia artificial y nuevas competencias del liderazgo educativo 95

4.2. Liderazgo pedagógico en contextos de incertidumbre, cambio y crisis institucional .. 100

4.3. Participación de la comunidad educativa y construcción de alianzas estratégicas 105

4.4. Liderazgo ético, bienestar socioemocional y sostenibilidad institucional..... 110

4.5. Hacia un modelo integrador de liderazgo pedagógico y gestión de la calidad educativa 115

Referencias 121

El liderazgo pedagógico y la gestión de la calidad educativa constituyen pilares para fortalecer las instituciones y ampliar las oportunidades de aprendizaje. Esta obra examina sus fundamentos, enfoques y relaciones con la planificación estratégica, la evaluación institucional, el desarrollo profesional docente y la mejora continua, desde una perspectiva centrada en la colaboración, la equidad y la responsabilidad ética.

A lo largo de cuatro capítulos, el libro articula orientaciones sobre acompañamiento pedagógico, innovación curricular, inclusión y participación comunitaria, junto con los desafíos de la transformación digital, la inteligencia artificial y el bienestar socioemocional. Dirigido a docentes, directivos y profesionales de la educación, propone un marco integrador para orientar decisiones contextualizadas y construir procesos sostenibles de mejora institucional.



EDITORIAL
Mundos Alternos
ISBN: 978-9942-593-64-1
9 789942 593641