



UNIVERSIDAD PERUANA  
**CAYETANO HEREDIA**

GESTIÓN DEL CAMBIO EDUCATIVO  
EN UNA INSTITUCIÓN BÁSICA  
REGULAR DE HUANCAYO:  
LIDERAZGO, DESARROLLO DOCENTE  
Y GESTIÓN POR PROCESOS

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA  
OPTAR EL GRADO DE MAESTRA EN  
EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN  
DEL CAMBIO EN INSTITUCIONES  
EDUCATIVAS

SOFIA DEL CARMEN XIMENA ELOISA  
TOVAR GALARZA

LIMA – PERÚ

2026



**ASESOR**

**MG. MARINA FANY POBLETE ROBLES**

**JURADO DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN**

MG. VIRGILIO SAUL HOLGUIN REYES

PRESIDENTE

MG. ALEJANDRO CHARRE MONTOYA

VOCAL

DR. ELISA SOCORRO ROBLES ROBLES

SECRETARIO (A)

**DEDICATORIA.**

A mi madre, Adriana, por su apoyo constante  
Para Fran por ser el compañero que me anima a ser mejor cada día

**AGRADECIMIENTOS.**

A Viggo y Jorge por su compañía y cariño

**FUENTES DE FINANCIAMIENTO.**

Trabajo de investigación Autofinanciado

#### DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD

Los egresados:

Nº	APELLIDOS Y NOMBRES
1.	TOVAR GALARZA SOFIA DEL CARMEN XIMENA ELOISA

Pertencientes al programa de la **MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN DEL CAMBIO EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS**, autores del trabajo titulado: **GESTIÓN DEL CAMBIO EDUCATIVO EN UNA INSTITUCIÓN BÁSICA REGULAR DE HUANCAYO: LIDERAZGO, DESARROLLO DOCENTE Y GESTIÓN POR PROCESOS**, el cual ha sido elaborado, sustentado y aprobado, según corresponda, para optar por el grado de **MAESTRA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN DEL CAMBIO EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS** bajo la modalidad de **TRABAJO DE INVESTIGACIÓN**.

En calidad de docentes asesores de la Universidad Peruana Cayetano Heredia:

Nº	APELLIDOS Y NOMBRES DEL DOCENTE	FACULTAD	NIVEL DE ASESORÍA
1.	POBLETE ROBLES MARINA FANY	FAEDU	ASESOR

Declaramos que el contenido del presente documento es original y que las citas y referencias a otros autores cumplen con las normas académicas establecidas. En ese sentido, hacemos constar que:

- El documento presenta un porcentaje de similitud de **8%**, según el reporte emitido por el software **Turnitin®** (identificador de entrega: **2989855247**; fecha de entrega: **26-06-2026**).
- Tras una revisión detallada del reporte y del contenido del trabajo en cuestión, no se han identificado indicios de plagio.
- Se certifica que el documento respeta los principios de integridad académica y cumple con los requisitos institucionales de originalidad.

Lugar y fecha: **Lima, 26 de junio de 2026**



Firma del asesor  
Nº DNI: 06085513  
ORCID: 0009-0002-3963-8733

Firma del Co-asesor  
Nº DNI:  
ORCID:

# ÍNDICE

**RESUMEN**

**ABSTRACT**

<b>I.</b>	<b>DESARROLLO DE LOS TRABAJOS.....</b>	<b>1</b>
	I.1. Trabajo 1: Gestionando el cambio en una Institución Educativa Básica Regular: Hacia la mejora del liderazgo y la gestión institucional.....	2
	I.2.Trabajo 2: Comprensión reflexiva del trabajo docente: acompañamiento, evaluación y reconocimiento profesional .....	27
	I.3.Trabajo 3: Iniciativa para la implementación de gestión de procesos en un colegio de Huancayo .....	49
<b>II.</b>	<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>75</b>
<b>III.</b>	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>78</b>
<b>IV.</b>	<b>ANEXOS</b>	

## **RESUMEN**

Este portafolio integró tres estudios desarrollados durante la Maestría en Educación con mención en Gestión del Cambio en Instituciones Educativas, cada uno enfocado en diferentes aspectos de la mejora institucional en el contexto educativo. El primer trabajo, examina la importancia del liderazgo directivo como factor determinante en los procesos de transformación educativa. El segundo estudio, analiza cómo el acompañamiento pedagógico, la retroalimentación formativa y el reconocimiento profesional constituyen pilares fundamentales para el desarrollo docente en una institución privada de Huancayo. El tercer trabajo aborda la gestión por procesos como herramienta de mejora institucional, analizando su relevancia para transformar estructuras jerárquicas tradicionales hacia una comprensión sistémica e integrada del funcionamiento educativo. En conjunto, estos trabajos ofrecen perspectivas complementarias sobre cómo fortalecer la gestión educativa a través del liderazgo contextualizado, el desarrollo profesional docente y la implementación de modelos organizativos basados en procesos. Y permiten interpretar que la institución educativa puede transformarse de manera sostenible debido a la interacción reflexiva de estas tres dimensiones mostradas en los estudios, posibilitando un entendimiento coherente y global de la institución y sus necesidades.

## **PALABRAS CLAVES**

LIDERAZGO PEDAGÓGICO, GESTIÓN POR PROCESOS, DESARROLLO DOCENTE, CAMBIO EDUCATIVO, MEJORA INSTITUCIONAL

## **ABSTRACT**

This portfolio integrates three studies developed during the Master's in Education with a specialization in Educational Institutions Change Management, each focused on different aspects of institutional improvement in the educational context. The first paper surveys the importance of executive leadership as a defining factor in educational transformation processes. The second study analyzes how pedagogical support, formative feedback, and professional recognition establish fundamental pillars for teaching development in a private institution in Huancayo. The third paper addresses process-based management as a tool for institutional improvement, analyzing its importance in transforming traditional hierarchical structures toward a systemic and integrated understanding of educational operations. Collectively, these papers offer complementary perspectives on how to strengthen educational management through contextualized leadership, teacher professional development, and the implementation of process-based organizational models.

## **KEYWORDS**

PEDAGOGICAL LEADERSHIP, PROCESS-BASED MANAGEMENT,  
TEACHER DEVELOPMENT, EDUCATIONAL CHANGE, INSTITUTIONAL  
IMPROVEMENT

## **I. DESARROLLO DE LOS TRABAJOS**

### **I.1. Trabajo 1: Gestionando el cambio en una Institución de Educación Básica**

#### **Regular: Hacia la mejora del liderazgo y la gestión institucional**

##### **I.1.1. Presentación**

El cambio es un proceso complejo caracterizado por múltiples barreras que emergen durante su desarrollo en cualquier organización o empresa. En el ámbito educativo, este proceso frecuentemente genera resistencias al ser percibido como una amenaza al status quo establecido, lo que intensifica las dificultades inherentes a toda transformación. Pese a estos obstáculos, el cambio es un elemento necesario para el desarrollo, crecimiento y actualización de personas e instituciones. En este sentido, implica una transformación esencial que modifica elementos, comportamientos o situaciones con el propósito de mejorar.

Precisamente, la gestión efectiva de estos procesos de cambio en instituciones educativas requiere un liderazgo directivo sólido y contextualizado, capaz de conducir las transformaciones necesarias superando las resistencias del sistema. Este trabajo analiza el proceso de construcción de un perfil directivo para una institución educativa de Huancayo, integrando las necesidades específicas del contexto con perspectivas teóricas sobre liderazgo educativo. El punto de partida es reconocer que el liderazgo directivo es un factor determinante para la calidad educativa, ya que constituye la segunda influencia más importante en el aprendizaje estudiantil, después de la enseñanza en aula (Leithwood et al., 2019).

Para este análisis, se examinan tres enfoques complementarios de liderazgo directivo: el liderazgo instruccional, transformacional y distribuido, desarrollados

por Leithwood (2019), Grissom (2021) y Bolívar (2015). Estos marcos teóricos permiten comprender las dinámicas organizacionales de la institución educativa estudiada y fundamentar la construcción del perfil directivo propuesto.

### **I.1.2. Contexto y diagnóstico**

La Institución Educativa Privada se encuentra ubicada en la ciudad de Huancayo, capital de la región Junín, en la sierra central del Perú. Huancayo es el principal centro urbano de la región, con una población que supera los 500 000 habitantes en su área metropolitana, y concentra una significativa oferta de servicios educativos tanto públicos como privados. El contexto educativo regional es bastante heterogéneo al existir zonas urbanas con alta densidad escolar y zonas rurales con serias brechas de acceso y calidad. En el ámbito local Huancayo es la provincia que concentra el mayor número de instituciones educativas de la región, con una proporción creciente de centros privados en el ámbito urbano.

En este contexto local, la institución analizada forma parte del grupo de escuelas privadas de tamaño mediano que atienden a familias de sectores socioeconómicos medios. El centro educativo ofrece los niveles inicial, primaria y secundaria y atiende a 172 estudiantes, por lo tanto, requiere mecanismos de articulación entre niveles para asegurar la coherencia pedagógica.

**Tabla 1**  
*Número de estudiantes al 2021*

<b>Nivel educativo</b>	<b>Número de estudiantes</b>
Inicial	27
Primaria	80

Secundaria	65
<b>Total</b>	<b>172</b>

*Nota.* Elaboración propia basada en datos institucionales (2021).

Esta distribución impacta directamente en la gestión pedagógica, pues requiere que el liderazgo directivo priorice la atención del nivel primario manteniendo la calidad educativa en los tres niveles.

Del mismo modo, la composición docente refleja la organización pedagógica institucional y permite comprender las dinámicas de supervisión y acompañamiento. El centro cuenta con 19 docentes distribuidos según especialidades y niveles, integrando docencia unidocente en primeros grados y polidocencia especializada en secundaria.

## **Tabla 2**

*Número de docentes por nivel/área*

<b>Nivel educativo / área</b>	<b>Número de docentes</b>	<b>Tipo de docencia</b>
Inicial (3, 4 y 5 años), Primaria (1.º, 2.º y 3.º grado)	6	Unidocente
Matemática	2	Polidocente
Ciencias sociales	1	Polidocente
Personal social	1	Polidocente
Ciencia y ambiente	2	Polidocente
Comunicación	2	Polidocente

Inglés	2	Polidocente
Arte	1	Polidocente
Educación física	1	Polidocente
Educación para el trabajo	1	Polidocente

*Nota.* Elaboración propia basada en datos institucionales (2021).

Un tercio del profesorado (6 de 19) trabaja bajo el modelo unidocente en los primeros años, mientras el resto se especializa por áreas en secundaria. Esta distribución demanda liderazgo pedagógico diferenciado, es decir, los unidocentes requieren acompañamiento integral, mientras los especialistas necesitan supervisión técnica disciplinar.

En este sentido, la estructura jerárquica es importante para comprender la distribución de autoridad, responsabilidades y cómo se organizan las funciones de supervisión y toma de decisiones.

### **Tabla 3**

*Integrantes de la organización*

<b>Nivel jerárquico</b>	<b>Composición</b>
Promotoría	2 promotores
Dirección	1 directora
Coordinación académica	4 coordinadores de área: comunicación, ciencia y tecnología, personal social y matemáticas

Personal administrativo	2 secretarias, 1 psicólogo pedagógico, 1 enfermera y 1 encargado de publicidad
Personal de mantenimiento	1 personal de limpieza y 1 personal de seguridad

*Nota.* Elaboración propia basada en datos institucionales (2021).

La promotoría se ubica como el órgano de mayor autoridad, responsable de las decisiones y gestión general. En un segundo nivel se encuentra la Dirección, formalmente encargada de la conducción pedagógica. Según el Marco del Buen Desempeño Directivo (MINEDU, 2014), debe liderar los procesos educativos, promover el desarrollo profesional docente y asegurar la calidad de los aprendizajes.

Tras la Dirección se sitúan los coordinadores académicos por área, responsables de la supervisión técnico-pedagógica, y finalmente el cuerpo docente que atiende los distintos niveles y áreas curriculares.

#### **I.1.2.1. Diagnóstico de problemáticas institucionales**

El análisis del contexto organizacional, basado en el FODA elaborado por el equipo directivo en 2018, revela tres problemáticas fundamentales:

- **Limitaciones en el liderazgo efectivo:** La gestión directiva muestra poca capacidad propositiva y resolutoria frente a las necesidades pedagógicas. La planificación curricular anual, la implementación de metodologías pedagógicas innovadoras y la evaluación institucional son asumidos directamente por la promotoría, dejando a la dirección en un rol secundario.

Esta situación contrasta con el Dominio 1 del Marco del Buen Desempeño Directivo (MINEDU, 2014), que establece que la dirección debe liderar participativamente la planificación institucional y promover el cambio educativo.

- **Indefinición en la gestión del cuerpo docente:** Se observa ambigüedad en el liderazgo del equipo docente. Aunque la normativa asigna esta función a la Dirección, son los coordinadores quienes participan en los procesos de acompañamiento y evaluación docente. Realizan observaciones de aula y deciden sobre los procesos de retroalimentación, planes de mejora o reconocimientos, mientras la dirección queda en un rol intermediario. Esta indefinición dificulta el desarrollo de un liderazgo distribuido —como plantean Spillane (2006) y Leithwood y Day (2019)— que permitiría potenciar las capacidades del equipo directivo y de los coordinadores como agentes de mejora pedagógica.
- **Limitado desarrollo de innovaciones pedagógicas:** Se observa la falta de comunidades profesionales de aprendizaje, ausencia de programas sistemáticos de formación continua y escasez de espacios institucionalizados para la reflexión sobre la práctica. El conocimiento producido dentro de la institución permanece sin sistematizar y no llega a difundirse al resto de docentes, lo que limita las posibilidades de cambio institucional y la promoción de un liderazgo transformacional (Bass y Riggio, 2006; Leithwood, 1994).

Además, el análisis muestra que la intervención constante de la Promotoría refuerza la dependencia y debilita la autoridad directiva. Como resultado, la

Dirección no logra ejercer un liderazgo efectivo y se concentra únicamente en funciones operativas y administrativas, sin poder desarrollar el liderazgo pedagógico que le corresponde.

Por su parte, los coordinadores académicos actúan sin una visión pedagógica articulada, y la institución carece de espacios sistemáticos de reflexión profesional que impulsen innovaciones significativas. Estas dinámicas muestran la necesidad de recurrir a fundamentos teóricos recientes sobre liderazgo educativo que permitan responder a estas problemáticas. El análisis teórico presentado a continuación proporcionará fundamentos para propuestas de mejora basadas en evidencia y enfoques reconocidos por la investigación educativa actual.

### **I.1.3. Fundamentación teórica y normativa**

Este apartado examina tres enfoques teóricos sobre liderazgo educativo que, articulados con el Marco de Buen Desempeño Directivo (MBDDir) peruano, ofrecen un esquema general para analizar las necesidades identificadas.

#### **I.1.3.1. Liderazgo transformacional**

En contextos donde prevalece una estructura jerárquica que hace uso de una estrategia autoritaria para generar cambios o modificaciones en la organización, es necesario el liderazgo transformacional, ya que, plantea formas de influencia basadas en la inspiración, el desarrollo profesional y la construcción de propósitos comunes.

Este enfoque propone que el compromiso y las capacidades del personal son insumos importantes para el logro de objetivos institucionales, especialmente para los objetivos pedagógicos. Estudios muestran que existe un impacto significativo

del liderazgo en las condiciones organizacionales y los aprendizajes (Leithwood y Mascall, 2004; Grissom et al., 2021; Bolívar, 2010, 2015).

Al respecto, Leithwood et al. (2004), proponen la implementación del liderazgo transformacional en seis procesos:

- (1) crear una visión y metas institucionales que guíen las acciones colectivas;
- (2) brindar estimulación intelectual que desafíe a repensar las prácticas;
- (3) ofrecer apoyo individualizado reconociendo necesidades profesionales;
- (4) simbolizar valores institucionales con coherencia entre discurso y acción;
- (5) demostrar expectativas claras de excelencia;
- (6) y desarrollar estructuras que faciliten la colaboración y participación en procesos de mejora escolar.

Este enfoque ofrece herramientas para ejercer una influencia pedagógica significativa, incluso en contextos donde las decisiones estratégicas permanecen centralizadas. Su implementación puede reequilibrar las relaciones entre promotoría y dirección, favoreciendo la construcción de confianza y autonomía profesional. Al fortalecer la visión colectiva, estimular la innovación y fomentar estructuras participativas, este enfoque permite consolidar el liderazgo pedagógico desde la práctica cotidiana.

### **I.1.3.2. Liderazgo distribuido**

Este tipo de liderazgo adquiere relevancia en una institución donde existe dificultades para distribuir estratégicamente responsabilidades, toma de decisiones y liderazgo.

Diamond y Spillane (2016) señalan que el liderazgo no se basa en acciones individuales, sino que surge de las interacciones entre múltiples actores educativos, sus herramientas y el contexto institucional, esto implica la participación activa y articulada de distintos miembros de la comunidad educativa. Los autores identifican tres patrones distintivos: colaborativo (interacción sincrónica en el mismo tiempo y lugar), colectivo (trabajo separado pero interdependiente donde las acciones de uno interactúan con las del otro), y coordinado (tareas secuenciales tipo relevos).

Actualmente, el liderazgo de la institución analizada se manifiesta predominantemente vertical, limitando el trabajo colegiado y la construcción de decisiones pedagógicas compartidas. Transitar hacia un liderazgo distribuido, incorporando patrones colaborativos y colectivos, permitiría aprovechar las capacidades profesionales del equipo docente y reducir la dependencia jerárquica que concentra las decisiones en la promotoría.

### **I.1.3.3. Liderazgo pedagógico**

El liderazgo pedagógico e instruccional, estudiado por Robinson (2016) y Bolívar (2015), centra su acción en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Prioriza la calidad de la instrucción y el desarrollo profesional docente (Bolívar, 2015; Freire y Miranda, 2014). Robinson (2016) identifica cinco dimensiones clave: establecer objetivos y expectativas claras construyendo

consenso con el equipo docente; asignar recursos estratégicamente según prioridades institucionales; asegurar enseñanza de calidad mediante observación de clases, retroalimentación formativa docente y monitoreo de resultados estudiantiles; liderar el aprendizaje y formación docente participando activamente y modelando el rol de aprendiz; y asegurar un entorno ordenado y seguro que permita enfocarse en la enseñanza y el aprendizaje.

#### **I.1.3.4. Características de un directivo efectivo**

A partir de los enfoques transformacional, distribuido y pedagógico, Power (2017) identifica cualidades que caracterizan al directivo efectivo: mantener coherencia entre autopercepción y resultados mediante reflexión y planificación estratégica; evitar respuestas impulsivas analizando con calma situaciones complejas; empoderar a los docentes distribuyendo el liderazgo más allá de la delegación; mantener diálogo sostenido con actores educativos fortaleciendo escucha, confianza y legitimidad; y proyectar transformaciones a largo plazo reconociendo que el cambio profundo requiere tiempo.

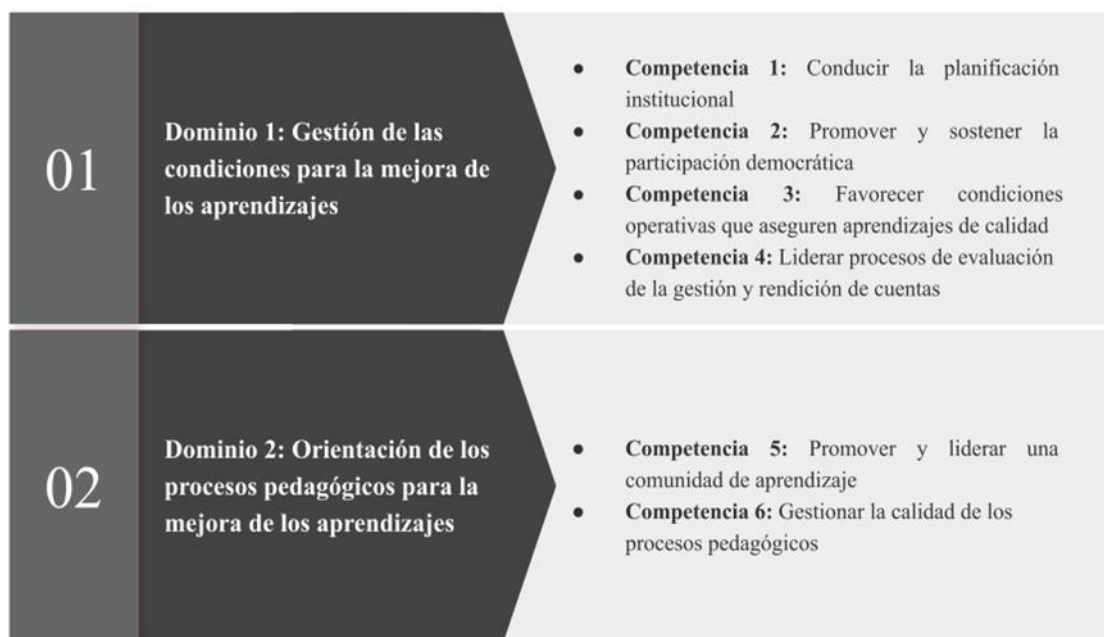
#### **I.1.3.5. Marco de Buen Desempeño Directivo (MBDDir)**

Los modelos de liderazgo transformacional, distribuido y pedagógico, junto con las características del directivo efectivo de Power (2017), encuentran su coherencia con el Marco del Buen Desempeño Directivo (MINEDU, 2014), referencia normativa nacional para la gestión escolar en Perú. El MBDDir muestra los principios del liderazgo educativo contemporáneo en competencias específicas contextualizadas al sistema educativo peruano, organizadas en dos dominios

fundamentales que articulan las dimensiones estratégicas y pedagógicas del liderazgo directivo:

**Figura 1.**

*Dominios y competencias del MBDDir*



*Nota.* Adaptado del Marco del Buen Desempeño Directivo (MINEDU, 2014).

A continuación, el análisis comparativo permite identificar cómo las competencias del MBDDir dialogan directamente con las problemáticas institucionales identificadas en el diagnóstico.

**Tabla 4**

*Análisis comparativo del MBDDir (2014) y las problemáticas institucionales*

<b>Dominio</b>	<b>Competencia</b>	<b>Problemáticas institucionales identificadas</b>
(MBDDir)		
D1	C1	Dirección con limitaciones en el liderazgo efectivo

---

	C2	Fragmentación en los procesos de toma de decisiones
	C3	Limitada priorización de recursos para la gestión pedagógica
	C4	Tensión entre promotoría y dirección
D2	C5	Indefinición en la gestión del cuerpo docente
	C6	Limitado desarrollo de innovaciones pedagógicas institucionales

---

*Nota.* Elaboración propia a partir del diagnóstico institucional y el Marco del Buen Desempeño Directivo (MINEDU, 2014).

Este análisis muestra que las problemáticas identificadas en la institución representan desafíos estructurales relacionados con las competencias que el MBDDir establece.

Además, la articulación entre los enfoques teóricos (liderazgo transformacional, distribuido y pedagógico) y el marco normativo nacional (MBDDir) permite construir un perfil de liderazgo directivo contextualizado que responde a las particularidades del sistema educativo peruano y las necesidades institucionales específicas.

#### **I.1.4. Proceso reflexivo de construcción del perfil**

Este apartado constituye la parte central del trabajo, evidenciando el análisis y reflexión profesional que condujo a configurar un perfil directivo situado, coherente

con las necesidades institucionales y fundamentado en los marcos conceptuales y normativos revisados.

#### **I.1.4.1. Análisis de necesidades institucionales desde marcos teóricos**

El proceso reflexivo construido a partir del diagnóstico institucional y el marco teórico previamente presentado permite elaborar un conjunto de necesidades a cubrir para construir el perfil directivo necesario:

- Necesidad pedagógica (Robinson, 2016; Bolívar; 2015; Grissom et al., 2021): Fortalecer las capacidades del directivo para liderar procesos de enseñanza de calidad, establecer sistemas de retroalimentación docente sistemática y promover espacios de reflexión pedagógica que impulsen innovación educativa sostenida.
- Necesidad organizacional (Diamond y Spillane, 2016): Clarificar las líneas de autoridad y responsabilidad entre promotoría, dirección y coordinadores académicos, estableciendo mecanismos de liderazgo distribuido para potenciar las capacidades del equipo y reducir la centralización de la toma de decisiones.
- Necesidad relacional (Leithwood et al., 2019; Power 2019): Desarrollar capacidades para construir una visión institucional compartida, fomentar la participación democrática y generar una cultura de confianza que articule los esfuerzos hacia objetivos pedagógicos comunes.

Estas necesidades evidencian la urgencia de un modelo de liderazgo institucional, que fortalezca las capacidades transformacionales para construir una

visión compartida y establecer mecanismos claros de liderazgo distribuido que impulsen la gestión docente y la innovación pedagógica.

#### **I.1.4.2. Articulación con el Marco del Buen Desempeño Directivo**

La construcción del perfil directivo requiere alinearse con la propuesta del MBDDir:

**Tabla 5**

*Implicancias para el liderazgo directivo contextualizado*

<b>Dominio</b>	<b>Competencia</b>	<b>Implicancias para el liderazgo directivo contextualizado</b>
1	C1	Desarrollar capacidades para articular una visión compartida que alinee los esfuerzos de promotoría, dirección y docentes.
	C2	Consolidar estructuras participativas que fomenten el involucramiento efectivo de los actores educativos en las decisiones institucionales.
	C3	Fortalecer la asignación estratégica de recursos orientados a la mejora de los aprendizajes y el desarrollo profesional docente.
	C4	Fortalecer procesos de liderazgo compartido y mecanismos de rendición de cuentas que clarifiquen responsabilidades y afiancen la confianza institucional.

	C5	Desarrollar patrones colaborativos de distribución del liderazgo que empoderen a los coordinadores académicos como líderes pedagógicos intermedios.
2	C6	Consolidar sistemas de acompañamiento y retroalimentación docente sistemática, así como espacios institucionalizados de reflexión pedagógica.
	C7	Fortalecer la sostenibilidad de la visión institucional mediante prácticas de gestión articuladas entre promotoría, dirección y docentes.

---

*Nota.* Elaboración propia a partir del Marco del Buen Desempeño Directivo (MINEDU, 2014).

Las competencias 1, 2, 5 y 6 deben ser atendidas de manera prioritaria pues abordan los principales problemas identificados: construir una visión compartida, clarificar roles y autoridad, consolidar comunidades de aprendizaje y fortalecer el acompañamiento pedagógico.

#### **I.1.4.3. Integración teórica con los enfoques de liderazgo**

Los tres tipos de liderazgo analizados son complementarios y permiten comprender los desafíos detectados en la institución para orientar la construcción de un perfil directivo contextualizado.

El liderazgo transformacional de Leithwood et al. (2004) plantea la necesidad de construir una visión compartida que movilice a la comunidad educativa. Este enfoque permite superar las limitaciones detectadas mediante

estrategias basadas en la influencia, la motivación y el desarrollo profesional docente, construyendo así una autoridad basada en el reconocimiento profesional y no solo en la posición jerárquica.

Por su parte, el liderazgo distribuido de Spillane (2006) y Leithwood y Day (2019) aborda la falta de orientación en la gestión docente mediante la reorganización de responsabilidades y el empoderamiento de los coordinadores académicos como líderes pedagógicos intermedios. Esta redistribución amplía la capacidad institucional de respuesta y fortalece el acompañamiento pedagógico.

El liderazgo pedagógico de Robinson (2011) y Bolívar (2015) enfatizan que la prioridad del rol directivo es la mejora de la enseñanza. Por lo que, para la institución analizada, existe una necesidad de desarrollar acompañamiento sistemático y reflexión sobre la práctica.

La integración de los tres enfoques construye una visión multidimensional del liderazgo: transformacional en la inspiración, distribuido en la organización de responsabilidades y pedagógico en su foco central. Esta síntesis, articulada con las competencias del MBDDir, sustenta el perfil directivo contextualizado que responde a las necesidades institucionales específicas.

En el análisis desarrollado se distinguen tres niveles de perfil directivo que permiten comprender y proyectar el liderazgo institucional. En primer lugar, se reconoce un perfil ideal normado, establecido por el Marco del Buen Desempeño Directivo (Ministerio de Educación del Perú, 2014), que define las competencias esperadas del director escolar desde un enfoque prescriptivo y orientador. En segundo lugar, a partir del diagnóstico institucional, se identifica un perfil real,

caracterizado por limitaciones en el ejercicio del liderazgo pedagógico, tensiones en la toma de decisiones y una distribución ambigua de responsabilidades entre Dirección, Promotoría y coordinadores. Finalmente, se propone un perfil directivo contextualizado, construido a partir de la triangulación entre las necesidades institucionales identificadas, los aportes teóricos sobre liderazgo educativo y los referentes normativos vigentes, con el propósito de responder de manera pertinente y viable a los desafíos específicos de la institución.

#### **I.1.5. Síntesis proyectiva: hacia un perfil directivo contextualizado**

El proceso reflexivo permitió construir un perfil directivo contextualizado que integra liderazgo pedagógico, gestión participativa y visión estratégica, en coherencia con las competencias del MBDDir y los enfoques teóricos sobre liderazgo educativo (liderazgo transformacional, distribuido y pedagógico).

La implementación de este perfil busca consolidar una cultura de colaboración docente y mejora continua mediante la atención de tres necesidades centrales identificadas en la institución: fortalecer el liderazgo pedagógico sistemático, clarificar y distribuir roles de manera efectiva, y promover la innovación a través de espacios institucionalizados de reflexión profesional.

La construcción de este perfil partió de una revisión detallada de las particularidades institucionales: tamaño mediano, quince años de trayectoria y tensiones en la distribución de autoridad entre promotoría y dirección. A partir de ese diagnóstico, se planteó un liderazgo centrado en los procesos pedagógicos que articula cinco características clave: visión estratégica para orientar la acción institucional; capacidad de diálogo para construir consensos y gestionar conflictos;

liderazgo pedagógico para acompañar la mejora docente; gestión participativa que empodere a coordinadores y docentes; y compromiso con la mejora continua.

El perfil resultante se organiza en tres dimensiones complementarias alineadas con las competencias del Marco del Buen Desempeño Directivo: la dimensión organizacional, centrada en la gestión estratégica y la creación de condiciones institucionales; la dimensión pedagógica, enfocada en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje; y las habilidades directivas transversales, que facilitan el ejercicio efectivo del liderazgo en contextos complejos. Estas dimensiones no constituyen rasgos aislados, sino un conjunto integrado de capacidades que responden a las necesidades específicas identificadas en la institución.

La implementación de esta propuesta representa el inicio de una transformación organizacional que demandará tiempo, persistencia y aprendizaje colectivo, pues implica tanto el desarrollo de competencias individuales como la modificación de la cultura institucional para permitir la redistribución de responsabilidades y fortalecer la confianza entre los actores educativos.

**Tabla 6**

*Propuesta de perfil directivo contextualizado para la IE de Huancayo*

<b>Dimensión</b>	<b>Capacidad</b>	<b>Descripción</b>	<b>Competencia</b>
Organizacional	Visión compartida	Definir y comunicar propósitos institucionales alineando a los actores educativos.	C1

---

	Participación democrática	Promover un clima institucional basado en el respeto y la participación efectiva.	C2
	Gestión de recursos	Administrar eficientemente los recursos en función de las metas de aprendizaje.	C3
	Evaluación institucional	Implementar procesos de evaluación y rendición de cuentas.	C4
Pedagógica	Comunidad de aprendizaje	Promover la formación continua y el trabajo colaborativo docente.	C5
	Retroalimentación docente	Implementar procesos sistemáticos de acompañamiento pedagógico.	C6
	Gestión pedagógica	Orientar la planificación curricular hacia el logro de aprendizajes.	C6
	Análisis de resultados	Evaluar el impacto de las prácticas educativas para la mejora continua.	C4

---

Habilidades directivas	Comunicación	Facilitar el diálogo y movilizar a la comunidad educativa.	Transversal
	Adaptabilidad	Gestionar el cambio en contextos complejos.	Transversal
	Inteligencia emocional	Favorecer relaciones constructivas y resolución de conflictos.	Transversal
	Pensamiento estratégico	Planificar acciones sostenibles de mejora institucional.	Transversal
	Pensamiento crítico	Reflexionar y analizar las prácticas institucionales para fundamentar decisiones pedagógicas y de gestión con rigor y evidencia	Transversal
	Investigación	<b>Liderar</b> y sostener espacios de indagación sistemática que orienten la mejora continua de los procesos educativos institucionales	Transversal

*Nota.* Elaboración propia.

El perfil propuesto responde a las particularidades de una institución con desafíos en la distribución de autoridad, la consolidación del liderazgo pedagógico y el impulso de innovaciones educativas.

La dimensión organizacional resalta la importancia de clarificar roles, distribuir responsabilidades y promover mecanismos de participación democrática que reduzcan la centralización en la toma de decisiones, así como, que fortalezcan la autonomía directiva. La dimensión pedagógica se centra en la mejora continua de la enseñanza mediante el acompañamiento docente sistemático, la retroalimentación formativa y la creación de comunidades profesionales de aprendizaje. Y las habilidades transversales reconocen que liderar en contextos complejos requiere capacidades técnicas, socioemocionales, comunicativas y estratégicas en el directivo que le permitan construir confianza e impulsar objetivos compartidos en la institución.

El perfil dialoga con las seis competencias del Marco del Buen Desempeño Directivo (2014), lo que posibilita la coherencia entre el diagnóstico institucional realizado y los enfoques teóricos de liderazgo postulados en la política educativa peruana. Además, constituye una herramienta orientadora para el desarrollo profesional y la mejora de las prácticas directivas.

#### **I.1.6. Reflexión final**

La integración de los tres enfoques teóricos responde a la necesidad de abordar los desafíos institucionales de manera completa, algo que ninguna teoría, por sí sola, podría lograr. . La figura del directivo debe poder liderar la escuela desde todas sus dimensiones: estratégica, pedagógica, administrativa y comunitaria.

En este sentido, la elección de un solo modelo de liderazgo puede resultar contra  
productente y limitado.

La propuesta de un liderazgo efectivo trasciende dicotomías tradicionales  
como:

- (a) autoridad vs. participación
- (b) gestión vs. pedagogía
- (c) estabilidad vs. cambio, etc.

Permitiendo comprender que el liderazgo se efectúa de modos diversos,  
dependiendo del contexto en donde se aplique, y que no existe una formula única.  
En el caso de la institución analizada existe una tensión entre autoridad formal y  
autonomía profesional que debe ser abordada desde la comprensión de la dicotomía  
(a). A partir de este análisis se logró entender que la monopolización del poder es  
negativa para la institución: tomar decisiones sin consultar con sus coordinadores,  
imponer sus ideas o creencias aun cuando se le han ofrecido contraargumentos  
válidos, imponer castigos o sanciones sin justificación, etc. Estos elementos no solo  
disminuyen la confianza de la comunidad en su líder, sino que desmejoran el clima  
escolar.

Por su parte, el liderazgo pedagógico es entendido como un elemento central  
y fundamental de la labor directiva y de la gestión escolar. Sin embargo, queda en  
evidencia que un adecuado liderazgo de los procesos pedagógicos en una institución  
educativa requiere de la ejecución eficiente de otros elementos, especialmente  
operativos y financieros, así como una adecuada gestión de la cultura escolar y las  
relaciones interpersonales. Así, aunque había una supervisión de la planificación

pedagógica por parte de los coordinadores académicos, la dirección no solo no se involucraba completamente en estos procesos debido a su carga administrativa, sino que la promotoría, desde una posición inicialmente jerárquica y centralizada, no permitía inversiones necesarias en la actualización de materiales pedagógicos ni en la mejora de los sueldos docentes. No obstante, fue precisamente la apertura progresiva de la promotoría al cambio institucional y su interés genuino por fortalecer tanto su propio ejercicio de autoridad como el liderazgo de la dirección lo que hizo posible plantear las propuestas de mejora desarrolladas en este trabajo. Sin esa disposición, ninguna intervención sobre la cultura escolar, la gestión pedagógica o las condiciones laborales habría encontrado condiciones institucionales mínimas para prosperar.

En este sentido, la construcción del perfil directivo requirió el análisis de las condiciones contextuales de la institución y de sus características organizativas. Estos datos permitieron tomar lo necesario de los lineamientos teóricos actuales y proponer un perfil adaptado a las necesidades institucionales, que, además, responda a las exigencias normativas nacionales.

Finalmente, es importante mencionar que este trabajo ha permitido comprender la complejidad del liderazgo directivo y lo difícil que implica su implementación. Si bien es cierto, todas las propuestas planteadas se basan en marcos teóricos comprobados, la realidad es que su aplicación a contextos específicos como la escuela de Huancayo representa retos a nivel de idiosincrasias, cultura escolar, niveles de profesionalización distintos, etc. Al mismo tiempo, implica un proceso largo, ya que el aprendizaje del liderazgo es lento y progresivo,

esto representa un reto para toda institución que requiere resolver sus dificultades con la mayor inmediatez posible.

La Tabla 7 sintetiza esta reflexión mediante una triangulación entre las necesidades institucionales identificadas, los aportes teóricos revisados, el Marco del Buen Desempeño Directivo y la propuesta de perfil directivo contextualizado.

**Tabla 7**

*Síntesis reflexiva: triangulación entre necesidades institucionales, marco teórico, MBDDir y perfil directivo*

<b>Necesidad institucional</b>	<b>Aporte teórico</b>	<b>Dominio MBDDir</b>	<b>Competencias del perfil</b>
Limitaciones en el liderazgo directivo	Liderazgo transformacional y centrado en el aprendizaje: visión compartida, cohesión organizacional y metas pedagógicas (Robinson, 2016).	Dominio 1	Visión compartida: articulación de un horizonte institucional. Liderazgo ético: coherencia entre discurso y práctica. Diagnóstico del personal: identificación de necesidades docentes.
Gestión deficiente del cuerpo docente	Liderazgo distribuido y culturas colaborativas: responsabilidad	Dominio 2	Liderazgo distribuido: organización de roles. Comunicación efectiva: claridad en funciones.

---

	compartida y profesionalismo docente (Diamond & Spillane, 2016; Hargreaves & Fullan, 2014).		Evaluación institucional: seguimiento del desempeño. Liderazgo colaborativo: promoción del trabajo colectivo.
Limitado desarrollo de innovaciones pedagógicas	Liderazgo pedagógico y acompañamiento docente: retroalimentación sistemática y mejora continua (Robinson, 2016; Grissom et al., 2021).	Dominio 2	Innovación educativa: actualización pedagógica. Acompañamiento docente: mejora de la práctica. Gestión de recursos: optimización para el aprendizaje. Interpretación de resultados: decisiones basadas en evidencia.
Habilidades personales para el liderazgo	Liderazgo transformacional y enfoque de poder e influencia: legitimidad profesional y gestión	Transversal	Comunicación efectiva, adaptabilidad y resiliencia, inteligencia emocional y pensamiento estratégico.

---

---

del cambio

(Leithwood, 2012;

Power, 2017).

---

*Nota.* Elaboración propia.

## **I.2. Trabajo 2: Comprensión reflexiva del desarrollo docente: acompañamiento, evaluación y reconocimiento profesional en una institución educativa privada de Huancayo**

### **I.2.1. Presentación**

El presente trabajo ofrece una reflexión sobre la importancia del liderazgo pedagógico para el desarrollo profesional docente y el cambio institucional. Este estudio busca analizar el proceso de transformación de la práctica profesional docente y la cultura institucional desde el fortalecimiento del acompañamiento y monitoreo en una institución educativa privada en Huancayo.

Teniendo en cuenta las particularidades de la institución educativa y su contexto, se propone una mirada integradora que posiciona al liderazgo pedagógico como impulsor del desarrollo profesional y consecuentemente del cambio institucional. Para Grissom et al. (2021) la mejora de los aprendizajes estudiantiles está directamente vinculada al fortalecimiento de las capacidades del equipo directivo.

De este modo, el objetivo principal es analizar críticamente cómo los procesos de observación, retroalimentación y evaluación formativa docente pueden convertirse en herramientas para mejorar la enseñanza efectiva. Además, buscamos comprender estos procesos como espacios de crecimiento mutuo, donde acompañantes y docentes profundizan su entendimiento sobre la práctica pedagógica y sus implicaciones para el aprendizaje.

## **I.2.2. Diagnóstico institucional y comprensión del problema:**

### **I.2.2.1. Contexto institucional**

La Institución Educativa Privada se encuentra ubicada en la ciudad de Huancayo, capital de la región Junín, en la sierra central del Perú. Huancayo es el principal centro urbano de la región, con una población que supera los 500 000 habitantes en su área metropolitana, y concentra una significativa oferta de servicios educativos tanto públicos como privados. El contexto educativo regional es bastante heterogéneo al existir zonas urbanas con alta densidad escolar y zonas rurales con serias brechas de acceso y calidad. En el ámbito local Huancayo es la provincia que concentra el mayor número de instituciones educativas de la región, con una proporción creciente de centros privados en el ámbito urbano.

En este contexto local, la institución analizada forma parte del grupo de escuelas privadas de tamaño mediano que atienden a familias de sectores socioeconómicos medios. El centro educativo ofrece los niveles inicial, primaria y secundaria y atiende a 172 estudiantes.

Su estructura organizativa incluye un equipo de 16 docentes (once a tiempo completo y cinco a tiempo parcial) liderados por una directora. Los docentes a tiempo completo cumplen 40 horas semanales, incluyendo labores pedagógicas, tutoriales y documentales, mientras que los de tiempo parcial trabajan hasta 25 horas semanales sin responsabilidades tutoriales.

En inicial y primeros años de primaria (1º, 2º y 3º) trabajan docentes con modalidad pedagógica unidocente, es decir, asumen la integralidad de los cursos excepto en psicomotricidad, que cuenta con un docente especializado. Desde 4º de

primaria hasta 5° de secundaria, se trabaja con la polidocencia, de modo que, doce docentes se distribuyen según sus especialidades curriculares.

La institución ha establecido una estructura de gestión pedagógica donde cuatro docentes desempeñan adicionalmente funciones como coordinadores de área (matemática, comunicación, ciencia y ambiente, y personal social), existiendo además un quinto coordinador para inglés con funciones exclusivamente administrativas. Estos coordinadores responden a la Dirección y a la Promotoría, quienes asumen el liderazgo y toma de decisiones pedagógicas de la institución.

#### **I.2.2.2. Hallazgos diagnósticos**

A continuación, brindamos una lista de las características de la institución educativa obtenidas de sus resultados del FODA 2018:

##### **Fortalezas identificadas**

- **Estructura organizacional definida:** Existe una delimitación de funciones entre Dirección, coordinadores y docentes, con líneas jerárquicas establecidas.
- **Mecanismos formales de supervisión:** La institución cuenta con un plan de supervisión formalizado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), con responsabilidades específicas para Dirección y coordinadores.
- **Proceso de autoevaluación institucional:** La institución ha realizado un proceso de autoevaluación (2018) que permitió identificar áreas de mejora y formular objetivos estratégicos.

- **Planificación estratégica:** La institución cuenta con un Plan Estratégico Institucional 2020 – 2023 que establece objetivos estratégicos, incluyendo específicamente el fortalecimiento del desempeño docente.

### **Áreas de mejora identificadas**

- *Desarticulación del sistema de supervisión:* Se evidencia poca coherencia entre la supervisión pedagógica que realiza la Dirección y la supervisión documental a cargo de los coordinadores, generando retroalimentación desintegrada para los docentes.
- *Limitaciones en la disponibilidad de los coordinadores:* Existen restricciones de tiempo que dificultan el cumplimiento efectivo de la supervisión en aula por parte de los coordinadores, obstaculizando la verificación de la implementación de lo planificado.
- *Deficiencias en los mecanismos de retroalimentación:* La sobrecarga laboral de los coordinadores académicos y la falta de iniciativa de la Dirección dificultan la implementación de mecanismos para la retroalimentación docente.
- *Brecha entre planificación e implementación:* Se detectan discrepancias entre la documentación de planificación de los procesos pedagógicos y su aplicación efectiva en la práctica de aula.
- *Necesidades de desarrollo profesional:* La autoevaluación docente aplicada revela áreas específicas que requieren fortalecimiento, principalmente en las dimensiones de "Pensamiento crítico y razonamiento" y "Monitoreo y retroalimentación del aprendizaje".

## **Análisis interpretativo**

El diagnóstico revela que la institución enfrenta un desafío central: la desarticulación entre la planificación pedagógica y su implementación efectiva en el aula. Esta desarticulación tiene como causa principal las deficiencias del sistema de supervisión, que limita la calidad de la retroalimentación docente y, con ello, las posibilidades de mejora continua en la práctica profesional.

Dicha situación se ve agravada por la doble carga que enfrentan los coordinadores, quienes deben responder simultáneamente a sus responsabilidades docentes y de coordinación. Esta acumulación de funciones reduce significativamente el tiempo disponible para realizar un acompañamiento efectivo, profundizando la brecha entre el diseño curricular y los procesos de enseñanza-aprendizaje que efectivamente ocurren en el aula.

La propia institución ha reconocido esta problemática al incluir, en el objetivo 03 de su planificación estratégica 2020-2023, el fortalecimiento de la evaluación del desempeño docente como una prioridad institucional.

### **Tabla 8.**

#### *Acciones estratégicas institucionales*

<b>Objetivo estratégico institucional</b>	<b>Acción estratégica institucional</b>
OE.03 Desarrollar una cultura de seguimiento y evaluación del desempeño docente y estudiantil; que garantice la	AE.03.01 Fortalecimiento del sistema de acompañamiento y evaluación al docente-estudiante para asegurar el

mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de un sistema de acompañamiento académico y bienestar del educando.	AE.03.02	Fortalecimiento del rendimiento docente para el beneficio del proceso enseñanza-aprendizaje.
	AE.03.03	Fortalecimiento del rendimiento estudiantil para el beneficio del proceso enseñanza-aprendizaje.

*Nota.* Tomado del Plan Estratégico Institucional 2020-2013 de la IE

La identificación de áreas específicas que requieren desarrollo profesional, como el pensamiento crítico, el monitoreo y la retroalimentación, constituye un punto de partida concreto para diseñar intervenciones focalizadas que atiendan las necesidades detectadas.

### **Definición de la problemática**

El análisis diagnóstico muestra que la Dirección y los coordinadores académicos operan sistemas de supervisión paralelos y desarticulados: mientras la primera realiza observaciones programadas con retroalimentación individual, los segundos desarrollan seguimiento documental y visitas inopinadas con instrumentos diferenciados. Como resultado, los docentes reciben una retroalimentación fragmentada, lo que evidencia la ausencia de un liderazgo

directivo que unifique y conduzca el proceso de acompañamiento de manera coherente.

A esto se le suma la insuficiente disponibilidad horaria de los coordinadores para realizar supervisión en aula y la falta de mecanismos efectivos para que los informes generados por ellos se traduzcan en procesos significativos de mejora. El resultado es una brecha importante entre la planificación pedagógica y su implementación efectiva en el aula.

Los propios docentes identifican debilidades en el desarrollo de los procesos de monitoreo y retroalimentación del aprendizaje, así como en el desarrollo de la competencia de pensamiento crítico. Estas debilidades obstaculizan el seguimiento sistemático del desarrollo profesional docente, comprometen la consistencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, limitan el potencial impacto de las iniciativas de mejora institucional en la calidad educativa que reciben los estudiantes.

### **I.2.3. Fundamentación teórica y normativa**

#### **I.2.3.1. Marco conceptual del acompañamiento pedagógico y su rol formativo**

La comprensión de cómo aprenden y se desarrollan los docentes en contextos profesionales particulares ha generado una transformación en la evaluación y acompañamiento pedagógico, que ha pasado de comprenderse únicamente desde enfoques evaluativos, casi siempre punitivos, hacia perspectivas formativas centradas en el crecimiento continuo del docente.

Los estudios recientes muestran que el acompañamiento pedagógico, cuando se implementa con rigurosidad metodológica y continuidad, contribuye al

desarrollo de competencias docentes y a la mejora del rendimiento académico (Kraft et al., 2018). Este enfoque formativo se vincula con lo que Bolívar (2010) denomina liderazgo pedagógico centrado en los aprendizajes, en el que los directivos asumen un rol activo en el desarrollo de las capacidades profesionales de su equipo docente.

Bambrick-Santoyo (2012) complementa esta perspectiva al sostener que el desarrollo profesional docente es más efectivo cuando se prioriza la profundidad sobre la amplitud: resulta más eficaz concentrarse en un aspecto específico a la vez, con retroalimentación frecuente y focalizada, que abordar múltiples dimensiones simultáneamente.

Este enfoque implica fragmentar los objetivos en metas manejables que permitan la asimilación, práctica y consolidación progresiva de cada habilidad. De este modo, el acompañamiento no se reduce a una intervención puntual, sino que se convierte en un proceso sostenido de mejora que avanza de manera gradual y acumulativa sobre la práctica docente.

### **I.2.3.2. Componentes clave del acompañamiento pedagógico efectivo**

#### **a) Frecuencia y sostenibilidad**

La frecuencia de las intervenciones del acompañamiento pedagógico es importante para comprender su efectividad. Tradicionalmente se implementaba un sistema de intervenciones que seguía una baja frecuencia (3-4 intervenciones anuales). Sin embargo, investigaciones recientes demuestran la superioridad de un enfoque caracterizado por visitas más frecuentes, de menor duración y con objetivos más específicos (Bambrick-Santoyo, 2012). De este modo, las

intervenciones de acompañamiento pedagógico deben tener ciclos semanales de observación focalizada (15 minutos) seguidos de retroalimentación formativa (20 minutos) para generar impactos significativos sin interrupciones mayores en las responsabilidades habituales del docente.

**b) La observación focalizada como herramienta formativa**

El propósito fundamental de la observación focalizada según García (2014), es la de recopilar evidencia significativa y objetiva sobre la práctica pedagógica del educador, constituyendo la base empírica para un posterior diálogo reflexivo y un proceso de retroalimentación constructiva. Este enfoque transforma la observación en una herramienta formativa, no punitiva, orientada al crecimiento profesional, alineándose con lo que el Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD) denomina la reflexión sistemática sobre la práctica pedagógica.

**c) La retroalimentación como espacio de construcción reflexiva**

La retroalimentación constituye el momento clave del acompañamiento pedagógico, donde se materializa su carácter formativo. Implica un proceso donde, mediante preguntas focalizadas y un adecuado andamiaje, el docente desarrolla capacidades autorreflexivas sobre su práctica. Este enfoque se alinea con la concepción del MBDD sobre el docente como profesional reflexivo capaz de analizar críticamente su propia práctica para transformarla.

Los componentes de una retroalimentación efectiva incluyen:

- (1) el reconocimiento preciso de fortalezas,
- (2) la identificación colaborativa de aspectos a mejorar,

- (3) la planificación concreta de acciones específicas,
- (4) la práctica inmediata mediante estrategias como el juego de roles, y
- (5) el seguimiento sistemático que verifica la implementación y ajuste de las mejoras propuestas.

**d) El rol del liderazgo pedagógico en el acompañamiento docente**

Un aspecto fundamental para la sostenibilidad del acompañamiento pedagógico radica en la responsabilidad directa del equipo directivo institucional. Bolívar (2010) enfatiza que cuando el liderazgo pedagógico se centra en el aprendizaje de los estudiantes, los directivos asumen un rol transformador que impacta significativamente en las prácticas docentes y, consecuentemente, en los resultados de aprendizaje.

Asumir este rol implica que el conocimiento y las experiencias generadas durante el acompañamiento permanezcan en la institución, fortaleciendo progresivamente las competencias docentes y la cultura organizacional. Esto permite además que el proceso se ajuste a las necesidades específicas del contexto institucional, dotándolo de mayor continuidad y pertinencia.

En este sentido, el Marco de Buen Desempeño del Directivo (MINEDU, 2014) establece como competencia central del líder educativo la capacidad para promover y liderar comunidades de aprendizaje, lo que supone asumir un compromiso sostenido con la formación continua del profesorado y el acompañamiento sistemático a los procesos pedagógicos.

**e) Sistema de evaluación formativa del desempeño docente**

La evaluación del desempeño docente adquiere un carácter formativo cuando se articula al acompañamiento pedagógico mediante instrumentos validados que orientan tanto la observación como la retroalimentación. Para el presente trabajo se utilizó el sistema Teach, desarrollado por el Banco Mundial, que permite observar y valorar aspectos clave de la práctica docente, entre ellos la verificación del aprendizaje, la retroalimentación formativa y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

Una ventaja central de los instrumentos estandarizados de este tipo es que traducen las competencias docentes en comportamientos observables con descriptores precisos, lo que favorece una valoración objetiva, sistemática y replicable de la práctica pedagógica. En particular, Teach organiza el desempeño en una gradación de cinco niveles que facilita la identificación de trayectorias de desarrollo profesional, partiendo del reconocimiento de que las competencias docentes no se adquieren de forma inmediata, sino que se construyen y consolidan de manera progresiva a lo largo del tiempo.

#### **f) Hacia un modelo comprensivo del desarrollo docente**

Desde la perspectiva del liderazgo pedagógico, el desarrollo profesional docente no se limita a intervenciones puntuales, sino que requiere la construcción de una cultura institucional donde el aprendizaje continuo, la colaboración profesional y la reflexión sistemática sobre la práctica docente se conviertan en elementos presentes de manera permanente en la práctica profesional (Bolívar, 2010).

Las perspectivas teóricas analizadas convergen en este punto y sustentan la necesidad de implementar estrategias integradas que articulen:

- Un acompañamiento pedagógico focalizado, frecuente y sostenido en el tiempo (Bambrick-Santoyo, 2012; Kraft et al., 2018).
- Procesos de observación sistemática orientados a la recopilación de evidencia significativa sobre la práctica (García, 2014).
- Espacios de retroalimentación formativa que potencien la reflexión y autonomía profesional (MINEDU, 2014).
- Un liderazgo pedagógico comprometido con el aprendizaje y el desarrollo profesional (Bolívar, 2010).
- Sistemas de evaluación formativa que establezcan trayectorias claras de desarrollo profesional (Banco Mundial, sistema Teach).

Esta integración reflexiva permite comprender el desarrollo docente como un proceso complejo, situado y progresivo que requiere la articulación coherente de diversas estrategias y el compromiso activo de todos los actores educativos, particularmente de quienes ejercen funciones de liderazgo pedagógico en la institución.

#### **g) El Marco de Buen Desempeño Docente como eje articulador**

El Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD) establecido por el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2014) es un instrumento de política educativa que define los dominios, competencias y desempeños que caracterizan una buena docencia y que son exigibles a todo docente de educación básica del país.

El MBDD estructura la práctica docente en cuatro dominios fundamentales:

- (1) preparación para el aprendizaje de los estudiantes,
- (2) enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes,
- (3) participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad, y
- (4) desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente.

Los dominios del Marco de Buen Desempeño Docente más directamente vinculados al acompañamiento pedagógico son el 2 y el 4, que abordan respectivamente la práctica pedagógica en el aula y el desarrollo profesional reflexivo.

Esta vinculación permite establecer criterios claros para la observación y retroalimentación, focalizando aspectos específicos como el desarrollo del pensamiento crítico, el monitoreo del aprendizaje y la retroalimentación formativa como ejes del proceso de mejora docente.

#### **I.2.4. Proceso reflexivo: construcción de una visión de desarrollo docente contextualizada**

La elaboración de esta propuesta implicó un proceso reflexivo que fue ajustando y profundizando la comprensión del desarrollo profesional docente en el contexto específico de la institución analizada. Las estrategias de acompañamiento, evaluación y reconocimiento inicialmente previstas se fueron reorientando al confrontarse con las condiciones y necesidades reales de la comunidad educativa, lo que permitió construir una visión más contextualizada de la mejora pedagógica.

Este proceso llevó a reconocer el acompañamiento no como una intervención unidireccional, sino como una práctica en la que acompañantes y

docentes construyen conjuntamente criterios sobre lo que implica una enseñanza efectiva en su propio contexto institucional.

#### **I.2.4.1. El acompañamiento docente y el aprendizaje colaborativo**

La reflexión permitió visualizar la importancia del trabajo colaborativo en los procesos de acompañamiento docente. Al ser una estrategia que implica a diversos actores y que requiere de la asimilación e implementación de las recomendaciones para el ejercicio de un cambio efectivo, muestra la importancia de un trabajo conjunto y coordinado. En este sentido, el liderazgo pedagógico se convierte en el elemento fundamental para construir una cultura colaborativa con los docentes y coordinadores académicos, donde la Dirección influencia a los mandos medios a trabajar de manera dialogante y constante con los docentes.

Adicionalmente, el trabajo colaborativo permite el aumento de la efectividad del desarrollo profesional docente a través la atención concentra en un solo aspecto a la vez. En lugar de abordar múltiples factores simultáneamente, el acompañante avanza asesorando un factor a la vez desde los espacios de acompañamiento más cortos y frecuentes. Esto permite un desarrollo de competencias docente sostenido, que posibilita la asimilación y consolidación de cada habilidad antes de transitar hacia la siguiente.

La frecuencia y duración constituyeron otro elemento importante. La norma establece que los procesos de acompañamiento deben realizarse de tres a cuatro veces por año, siendo este un modelo de baja frecuencia, que además puede ser suspendido si el directivo cuenta con aula a cargo. En este sentido, comprendimos que el desarrollo de un acompañamiento efectivo requiere continuidad y

consistencia. Por ello, la configuración de 15 minutos de observación focalizada seguidos de 20 minutos de retroalimentación formativa permite establecer ciclos continuos de observación, reflexión y acción.

Uno de los aprendizajes más importantes fue reconocer el valor del liderazgo para la sostenibilidad del sistema de acompañamiento. Cuando el equipo directivo de la institución asume el proceso de acompañamiento con liderazgo se genera un círculo virtuoso donde el conocimiento, las metodologías y las experiencias acumuladas permanecen y enriquecen progresivamente la práctica docente.

#### **I.2.4.2. La evaluación como proceso formativo y generador de significados**

La reflexión sobre la evaluación del desempeño docente permitió precisar su rol dentro de la propuesta. La observación sistemática de aula visibiliza dimensiones de la práctica pedagógica que frecuentemente permanecen implícitas, incluso para los propios docentes, y proporciona información empírica concreta que fundamenta un diálogo reflexivo posterior.

Con este propósito, se adaptaron rúbricas de la herramienta Teach para focalizar la observación en tres dimensiones identificadas como prioritarias por el propio cuerpo docente: el pensamiento crítico, la verificación del entendimiento y la retroalimentación del aprendizaje. Estos instrumentos no se concibieron como herramientas de medición, sino como marcos de referencia compartidos que orientan el acompañamiento hacia aspectos específicos de la práctica.

Desde esta perspectiva, el propósito de la evaluación no es emitir un juicio sobre la capacidad del docente, sino identificar puntos de mejora concretos que

puedan trabajarse en los espacios de acompañamiento. El foco último, coherente con los principios del liderazgo pedagógico, son los aprendizajes de los estudiantes y la mejora sostenida de las condiciones que los hacen posibles.

#### **I.2.4.3. El reconocimiento como validación del crecimiento profesional**

El reconocimiento docente, inicialmente concebido como un sistema de incentivos para estimular el desempeño, fue adquiriendo una dimensión más amplia a lo largo de la construcción de esta propuesta. Esta reinterpretación lo sitúa como un componente integral del desarrollo profesional, cuyo propósito no se limita a premiar la excelencia alcanzada, sino que busca también valorar el crecimiento sostenido a lo largo del tiempo, independientemente del punto de partida de cada docente.

En coherencia con ello, se propuso un sistema de reconocimiento con dos dimensiones complementarias: una orientada a destacar logros específicos en dimensiones clave de la práctica pedagógica, y otra centrada en valorar la mejora continua como proceso sostenido. Esta distinción busca que el reconocimiento sea significativo para docentes en distintos momentos de su trayectoria profesional, evitando que el sistema favorezca únicamente a quienes ya han alcanzado niveles destacados de desempeño.

Finalmente, se propone que el reconocimiento trascienda lo individual y adquiriera una dimensión colectiva. Una ceremonia con participación de toda la comunidad educativa no constituye un acto meramente protocolar, sino una afirmación pública del valor del desarrollo profesional docente y su impacto en la calidad educativa. Este componente social del reconocimiento contribuye a

construir una cultura institucional donde el aprendizaje continuo y la mejora pedagógica dejan de ser responsabilidades individuales para convertirse en valores compartidos y celebrados colectivamente.

### **I.2.5. Integración con el liderazgo pedagógico y el Marco de Buen Desempeño Docente**

El proceso de construcción de una propuesta de desarrollo docente para la institución educativa de Huancayo ha permitido comprender las profundas interconexiones existentes entre el liderazgo pedagógico, el Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD) y las estrategias de acompañamiento, evaluación y reconocimiento.

#### **I.2.5.1. El liderazgo pedagógico como impulsor del desarrollo profesional**

Este tipo de liderazgo se centra en la creación de condiciones organizacionales que faciliten prácticas pedagógicas efectivas y que fortalezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje de todos los estudiantes. Específicamente, de condiciones para la mejora de las competencias y desarrollo profesional docente.

En este sentido, el equipo directivo asume completamente la responsabilidad de detectar brechas y necesidades de formación en el personal docente. Para ello, es imprescindible que se guíen del MBDD, que plantea el perfil de desempeño docente deseado para las escuelas de la básica regular a nivel nacional. El MBDD en su dominio 2 “enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes”, permite identificar los estándares para la correcta conducción del proceso de enseñanza; mientras que en el dominio 4 “desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente” está

vinculada a las condiciones necesarias para el buen desarrollo de la práctica pedagógica, incluyendo el trabajo colegiado y la profesionalización docente.

De este modo, el equipo directivo asume el liderazgo de la práctica docente y de los procesos formativos necesarios para que estos puedan desempeñarse con excelencia en el entorno educativo. Esta labora por parte del equipo directivo es fundamental para asegurar la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje, y por ende de los resultados educativos de la institución.

#### **I.2.5.2. El MBDD como referente articulador del desarrollo profesional**

El Marco del Buen Desempeño Docente (2014) ha constituido un referente fundamental en la construcción de nuestra propuesta de desarrollo profesional. Este instrumento de política educativa establece parámetros comunes sobre lo que significa una buena docencia y proporciona un lenguaje compartido que facilita la comunicación y colaboración profesional en torno a la práctica pedagógica.

Nuestra estrategia de acompañamiento focalizado se ha articulado principalmente con los dominios 2 (enseñanza para el aprendizaje) y 4 (desarrollo de la profesionalidad), reconociendo la interconexión entre la práctica pedagógica en aula y la reflexión sistemática sobre esta práctica.

Las competencias específicas dentro de estos dominios, particularmente aquellas relacionadas con la creación de un clima propicio para el aprendizaje, la conducción del proceso de enseñanza, la evaluación formativa y la reflexión sobre la práctica profesional, han proporcionado pilares conceptuales para focalizar tanto la observación como la retroalimentación.

### I.2.5.3. Articulación entre acompañamiento, liderazgo pedagógico: Una síntesis integradora

La siguiente matriz sintetiza las interrelaciones que hemos identificado entre los principales ejes de análisis de nuestra propuesta, los aportes teóricos que los fundamentan, los dominios del MBDD con los que se articulan, y los aprendizajes profesionales que han emergido de esta integración:

**Tabla 9**

*Matriz de articulación integradora*

<b>Eje de análisis</b>	<b>Aporte teórico</b>	<b>Dominio del MBDD</b>	<b>Aprendizaje profesional logrado</b>
Acompañamiento pedagógico focalizado	Bambrick-Santoyo (2012)	Dominio 2	El desarrollo de competencias pedagógicas requiere ciclos focalizados de observación, retroalimentación y práctica sobre aspectos concretos.
Frecuencia y sostenibilidad del acompañamiento	Kraft et al. (2018)	Dominio 4	Las mejoras pedagógicas demandan procesos sostenidos que permitan la consolidación progresiva de competencias.

Observación sistemática	García (2014)	Dominio 4 (Comp. 8)	La observación visibiliza la práctica docente y genera evidencia para la reflexión profesional.
Retroalimentación formativa	Anijovich (2019)	Dominio 2 (Comp. 5)	La retroalimentación es un proceso colaborativo que favorece la construcción de significados sobre la práctica pedagógica.
Liderazgo pedagógico	Bolívar (2010)	Dominio 3	El liderazgo directivo promueve una cultura institucional de aprendizaje continuo.
Evaluación formativa	Sistema Teach (Banco Mundial)	Dominio 2 (Comp. 5)	La evaluación, basada en criterios compartidos, se convierte en una oportunidad de mejora profesional.
Reconocimiento profesional	Vaillant & Marcelo (2015)	Dominio 4 (Comp. 9)	El reconocimiento fortalece la identidad profesional y la cultura de aprendizaje institucional.

---

*Nota.* Elaboración propia a partir del marco teórico y el MBDD.

La articulación reflexiva entre liderazgo pedagógico, MBDD y estrategias de desarrollo profesional ha generado aprendizajes que van más allá de entender estos componentes por separado. Algo que resulta evidente es cómo tanto el liderazgo como el Marco sitúan el aprendizaje —de estudiantes y docentes— en el centro de todo, mientras que el acompañamiento efectivo termina alineándose naturalmente con este foco común.

#### **I.2.6. Reflexiones finales**

Al culminar este proceso de reflexión podemos afirmar que se obtuvieron aprendizajes significativos sobre el proceso de acompañamiento y monitoreo, especialmente sobre la relevancia de este proceso para el logro de los aprendizajes estudiantiles y una correcta cultura escolar y laboral.

Primero, los procesos de acompañamiento y monitoreo muchas veces suelen ser considerados punitivos en la cultura escolar porque implican la observación del desempeño laboral de los docentes y esto puede servir también para despidos y penalidades laborales. Sin embargo, la realización de este trabajo nos permitió entender que tanto el monitoreo como el acompañamiento cumplen funciones formativas más que punitivas. El directivo líder tiene la responsabilidad de velar por el desarrollo óptimo de los docentes y esto implica involucrarse de manera personal en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como, posicionarse frente al docente como un guía comprensivo y asertivo, capaz de proveer experiencia y conocimiento.

Segundo, es factible entender y aplicar el monitoreo y acompañamiento desde los diferentes contextos de las instituciones educativas. Podría pensarse que

esta herramienta debe ser rígida y única. Sin embargo, su diseño y aplicación está completamente supeditada a las necesidades concretas de los docentes de la institución donde se implemente. De esta manera, los directivos deben poder conocer a su equipo docente para poder ir mejorando y ajustando los instrumentos de monitoreo y acompañamiento. Esto también puede repercutir en la frecuencia en con la que se aplica. En nuestro caso, vimos óptimo que sean más frecuentes, pero más breves.

En tercer lugar, los procesos de acompañamiento y monitoreo revelan la importancia de que el directivo cuente con habilidades blandas y competencias interpersonales. Esto representó un desafío para la aplicabilidad de la propuesta ya que el directivo de la escuela estudiada requería fortalecer muchos sus habilidades blandas. Este proceso suele requerir de una persona externa a la institución o de un aliado que apoye al directivo y le permita ir realizando un proceso de autorreflexión de su práctica. La comunicación eficaz y la gestión de emociones requiere práctica y también un proceso de mentoría para el directivo.

Este trabajo complementa el análisis del liderazgo institucional desarrollado en el primer estudio del portafolio, evidenciando que el cambio educativo se materializa cuando el liderazgo pedagógico se traduce en procesos sistemáticos de desarrollo profesional docente.

### **I.3. Trabajo 3: Iniciativa para la implementación de gestión de procesos en un colegio de Huancayo**

#### **I.3.1. Presentación**

La implementación de gestión por procesos en instituciones de Educación Básica Regular representa un desafío conceptual y práctico. Es conceptual porque implica aprender una propuesta técnica ausente en la formación docente y directiva. Es práctico porque este vacío teórico genera complicaciones al implementarla. Estas limitaciones reflejan las dificultades de la gestión tradicional: desarticulación entre áreas, duplicidad de esfuerzos y falta de seguimiento sistemático.

Esta interrogante motivó el desarrollo de una propuesta para implementar la gestión por procesos en una institución educativa privada de Huancayo, con el propósito de examinar metódicamente las actividades que generan valor para la organización. Según Garvin (1993), este tipo de examen sistemático permite enfrentar las dificultades institucionales a través de procesos claros que orienten la acción colectiva hacia resultados concretos.

Para que esta implementación sea efectiva, el modelo debe articular las dos dimensiones que Drucker (1974) distingue: efectividad —hacer las cosas correctas— y eficiencia —hacerlas bien—. En el ámbito educativo, esta distinción cobra sentido cuando las estrategias pedagógicas no solo se alinean con la misión institucional, sino que se ejecutan mediante flujos de trabajo estructurados que reducen la improvisación y orientan el esfuerzo colectivo hacia el aprendizaje.

En un contexto como el de Huancayo, marcado por una significativa diversidad socioeconómica, estos procesos adquieren una función adicional:

garantizar que las necesidades particulares de los estudiantes sean identificadas y atendidas de manera sistemática. Como sostiene Fullan (2007), el cambio educativo efectivo no depende solo del diseño de buenas estrategias, sino de su implementación sostenida y su monitoreo continuo. Estandarizar los procesos de identificación de necesidades y atención diferenciada no supone mecanizar la educación, sino asegurar que todos los estudiantes reciban apoyo oportuno y de calidad.

La claridad en los roles, responsabilidades y flujos de trabajo fortalece además la transparencia y la rendición de cuentas al interior de la institución. Como señala Senge (1990), esta explicitación reduce la incertidumbre, promueve la confianza y permite que cada actor comprenda cómo su labor se integra en un propósito compartido. En la misma línea, Galbraith (1973) sostiene que los procesos bien diseñados optimizan el uso de recursos y liberan capacidades hacia el núcleo pedagógico, mejorando la sostenibilidad institucional sin sacrificar calidad.

Finalmente, la gestión por procesos crea las condiciones para institucionalizar la mejora continua. El ciclo PHVA de Deming (1989) —Planificar, Hacer, Verificar, Actuar— se concreta cuando la institución implementa indicadores de desempeño y genera espacios sistemáticos de reflexión sobre sus resultados. Este tránsito hacia una gestión basada en datos no solo fortalece la toma de decisiones, sino que favorece el aprendizaje colectivo y potencia el impacto de la labor pedagógica.

### I.3.2. Contexto y diagnóstico institucional

La Institución Educativa Privada se encuentra ubicada en la ciudad de Huancayo, capital de la región Junín, en la sierra central del Perú. Huancayo es el principal centro urbano de la región, con una población que supera los 500 000 habitantes en su área metropolitana, y concentra una significativa oferta de servicios educativos tanto públicos como privados. El contexto educativo regional es bastante heterogéneo al existir zonas urbanas con alta densidad escolar y zonas rurales con serias brechas de acceso y calidad. En el ámbito local Huancayo es la provincia que concentra el mayor número de instituciones educativas de la región, con una proporción creciente de centros privados en el ámbito urbano.

En este contexto local, la institución analizada forma parte del grupo de escuelas privadas de tamaño mediano que atienden a familias de sectores socioeconómicos medios. El centro educativo ofrece los niveles inicial, primaria y secundaria y atiende a 172 estudiantes.

Comprender el estado actual de la gestión en esta institución implica analizar su estructura formal, así como, las brechas existentes entre su planificación estratégica y su operatividad cotidiana.

**Tabla 10.**

*Composición de la comunidad educativa de la institución*

<b>Categoría</b>	<b>Detalle</b>
Ubicación	Huancayo, Junín, Perú
Niveles educativos	Inicial, Primaria y Secundaria

Modalidad	Educación Básica Regular (EBR)
Estudiantes (2021)	172 (Inicial: 27; Primaria: 80; Secundaria: 65)
Docentes	19 (distribuidos en modalidades unidocente y polidocente)
<i>Personal Institucional Total</i>	<i>31 personas</i>

*Nota.* Elaboración propia basada en datos institucionales (2021).

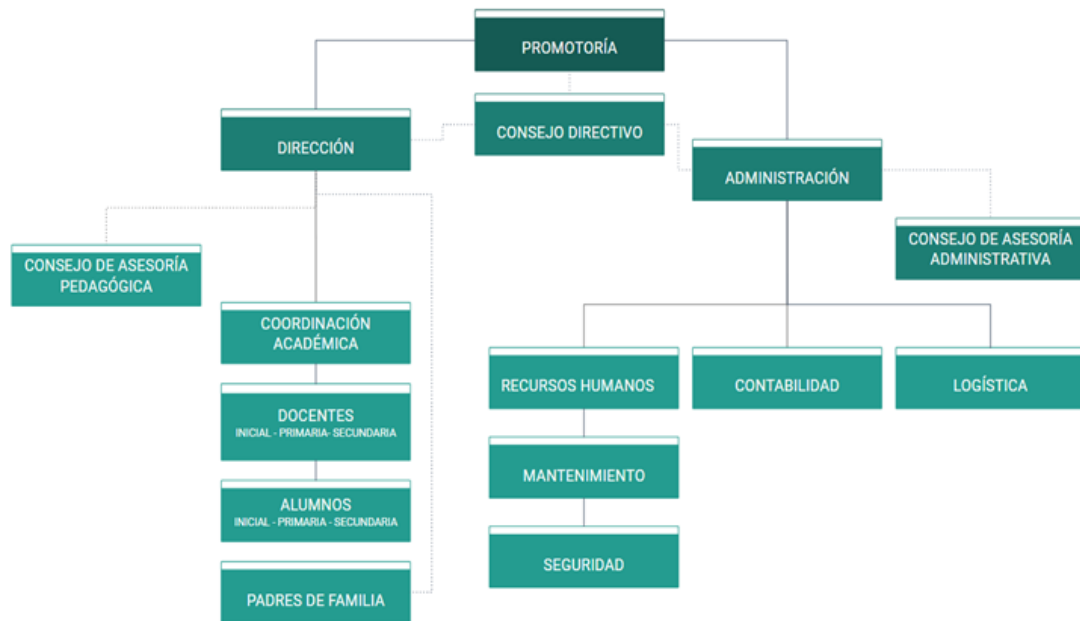
La estructura organizacional para 2021, período base de este diagnóstico, se componía de 31 integrantes distribuidos en distintos niveles jerárquicos: 2 personas en promotoría, dirección (1 persona en el cargo desde 2007), administración (1 persona desde 2017), 4 coordinadores académicos por área disciplinar (Comunicación, Ciencia y Tecnología, Personal Social, Matemáticas), 19 docentes, y 5 personas de apoyo administrativo y mantenimiento (secretarias, psicólogo pedagógico, enfermera, encargado de publicidad, personal de limpieza y seguridad).

### **I.3.2.1. Análisis de la estructura organizacional**

Para comprender mejor la estructura organizacional de la institución, analizaremos el organigrama vigente al 2021:

#### **Figura 2.**

*Organigrama de la institución educativa*



*Nota.* Elaboración propia basada en el organigrama institucional (2021)

Este organigrama revela varios aspectos significativos sobre la cultura institucional y su modelo de gestión. En primer lugar, la estructura sigue un patrón jerárquico tradicional, donde las líneas de autoridad son claramente verticales y la coordinación académica se organiza por áreas disciplinares. Esta configuración, común en instituciones educativas de tamaño medio, facilita la supervisión pedagógica especializada, pero puede generar desarticulación entre las áreas disciplinares.

Un análisis más profundo permite identificar características que condicionan la gestión institucional. La estabilidad del liderazgo directivo (14 años en el cargo para 2021) y administrativo (4 años) sugiere continuidad en las orientaciones estratégicas, pero, también puede indicar que las prácticas organizacionales queden estancas o se acentúe el statu quo factores transformacionales significativos. Por su parte, la proporción de 19 docentes para

172 estudiantes (aproximadamente 1 docente por cada 9 estudiantes) refleja una ratio favorable que, en principio, permitiría atención personalizada; sin embargo, la efectividad de esta ventaja depende de cómo se gestionen los procesos de enseñanza-aprendizaje y seguimiento estudiantil.

La distribución entre docentes unidocentes (6, encargados de Inicial y primeros grados de Primaria) y polidocentes (13, especializados por área en grados superiores) refleja el modelo pedagógico habitual en la educación básica regular. Sin embargo, esto representa un desafío para la articulación curricular, ya que la lógica de la educación por competencias exige una articulación transversal a nivel curricular. Este proceso puede verse afectado si es que los coordinadores no dialogan y lideran de forma conjunta y colaborativa. En este sentido, se requieren procesos explícitos de coordinación que, según se observará, no siempre están formalizados en documentos guía que permitan orientar con claridad a la comunidad educativa.

### **I.3.2.2. Brechas entre planificación y operatividad**

Si bien el organigrama define relaciones de dependencia jerárquica con claridad, presenta una limitación fundamental: no explicita los flujos de procesos transversales que cruzan estas áreas funcionales. Esta omisión muestra una brecha estructural entre la forma en que la institución se concibe formalmente y cómo opera en la práctica cotidiana.

Un ejemplo para clarificar esta afirmación es el proceso de gestión de una salida pedagógica. Este proceso involucra de manera transversal a múltiples actores: el docente que propone la actividad, el coordinador de área que la aprueba

pedagógicamente, la dirección que otorga el visto bueno final, la administración que gestiona presupuesto y logística de transporte, los padres de familia que autorizan la participación de sus hijos, y el psicólogo o enfermera que evalúan protocolos de seguridad. Sin embargo, en el organigrama tradicional, estas interacciones permanecen invisibles. No existe un proceso documentado que especifique qué información debe fluir, en qué momento, a través de qué canales, con qué plazos y bajo qué criterios de aprobación.

Esta ausencia de procesos transversales formalizados genera diversas consecuencias observables en la práctica institucional:

- Coordinación informal y dependencia de vínculos interpersonales: La gestión cotidiana depende de que las personas "se conozcan" y "sepan a quién preguntar", más que de procedimientos estandarizados. Este modelo funciona en períodos de estabilidad, pero se vuelve frágil ante la rotación de personal o el crecimiento institucional.
- Duplicidad de esfuerzos: Sin claridad sobre quién es responsable de qué tarea en procesos que cruzan áreas, es común que se repitan gestiones o que ciertas actividades queden sin responsable claro.
- Dificultad para escalar buenas prácticas: Cuando un docente desarrolla una estrategia efectiva, no existe un proceso institucionalizado para documentarla, validarla y replicarla en otras aulas o áreas.
- Desarticulación entre planificación estratégica y ejecución operativa: La institución puede tener objetivos claros en su proyecto educativo institucional, pero carece de procesos que traduzcan estos objetivos en acciones coordinadas y medibles en el día a día.

- Limitaciones en la rendición de cuentas: Sin procesos claros, resulta difícil determinar dónde se originan los problemas cuando algo no funciona, lo que obstaculiza tanto la mejora como la asignación justa de responsabilidades.

### **I.3.2.3. Implicaciones para la gestión del cambio**

El diagnóstico revela que la institución opera con una gestión predominantemente intuitiva y reactiva: las decisiones se toman caso a caso, sin procesos documentados que las orienten, y la respuesta ante los problemas ocurre una vez que estos ya se han manifestado en lugar de anticiparlos. Si bien cuenta con una estructura jerárquica definida y personal comprometido, la coordinación entre áreas descansa en relaciones informales, lo que limita su capacidad para responder de manera sistemática a los desafíos institucionales.

La ausencia de procesos documentados no solo genera ineficiencias, sino que también oculta oportunidades de mejora. La implementación de la gestión por procesos permitiría visibilizar y documentar las interacciones transversales, optimizarlas y convertirlas en mecanismos de aprendizaje organizacional, transitando hacia una coordinación sistémica sin perder la flexibilidad ni el sentido pedagógico de la labor educativa.

Para que este tránsito sea viable, es necesario considerar las particularidades de la cultura institucional. La estabilidad del liderazgo y las estructuras consolidadas pueden reducir resistencias al cambio, pero también generar inercias que dificulten cuestionar prácticas arraigadas. Comprender estas dinámicas permite diseñar una estrategia que no solo introduzca herramientas de gestión, sino que promueva un cambio cultural hacia la mejora continua basada en evidencia.

### **I.3.3. Fundamentos teóricos y normativos**

La implementación de la gestión por procesos en instituciones educativas requiere un marco conceptual que articule los fundamentos teóricos de la calidad organizacional con el marco normativo del sistema educativo peruano. Esta articulación es necesaria porque permite situar la gestión por procesos no solo como una herramienta técnica, sino como un enfoque coherente con las políticas públicas educativas y los estándares de desempeño directivo establecidos por el Ministerio de Educación.

#### **I.3.3.1. Fundamentos desde la teoría de la calidad**

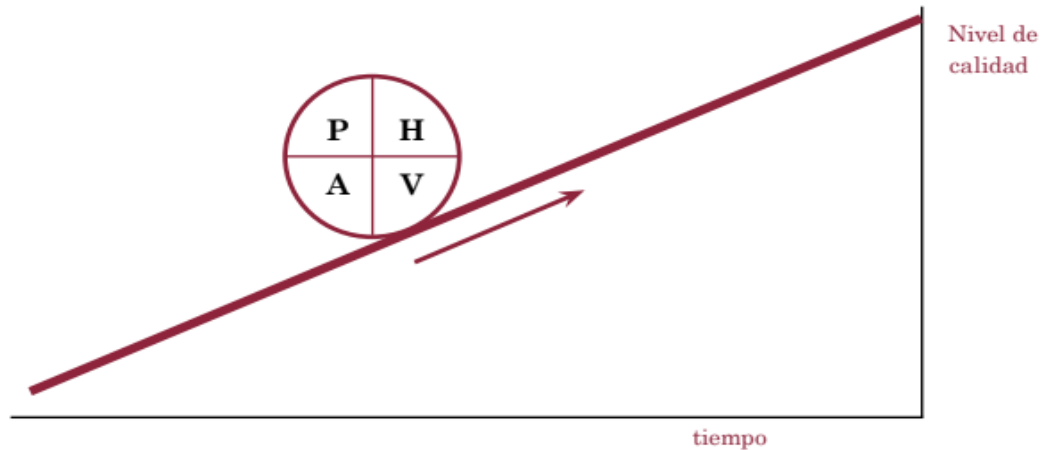
La gestión de la calidad en una institución educativa abarca desde la definición estratégica de los objetivos hasta la forma en que se gestiona cada interacción con la comunidad educativa. Según Deming (1989), la calidad no es un estado que se alcanza, sino un proceso de mejora continua que exige sistematicidad, medición y ajuste constante. Este enfoque implica dar respuesta a preguntas concretas: qué se quiere lograr, cómo lograrlo, con qué recursos, quiénes son los responsables y cómo se verifica que los resultados corresponden a lo esperado por estudiantes y familias.

La herramienta metodológica central para operacionalizar este enfoque es el Ciclo de Mejora Continua PHVA —Planificar, Hacer, Verificar, Actuar—, desarrollado por Deming (1989) como base para la transformación organizacional. Su lógica es cíclica y permanente: cada etapa alimenta a la siguiente, generando un proceso de aprendizaje continuo basado en evidencia. Ruiz (2004) adapta este ciclo

al contexto educativo, destacando su utilidad para orientar la toma de decisiones pedagógicas e institucionales de manera sistemática y reflexiva.

**Figura 3.**

*Representación del Ciclo de Mejora Continua PHVA*



*Nota.* Adaptado de López y Ruiz (2004)

Las cuatro etapas del ciclo tienen aplicaciones concretas en la gestión educativa. La etapa de planificación consiste en identificar oportunidades de mejora, establecer objetivos medibles y diseñar estrategias, lo que en el ámbito educativo se materializa en los instrumentos de gestión institucional. La etapa de ejecución implica implementar las acciones planificadas, poner en marcha los procesos diseñados y documentar la experiencia. La verificación supone medir resultados mediante indicadores, compararlos con los objetivos establecidos y analizar las brechas existentes. Finalmente, la etapa de actuación consiste en estandarizar lo que funcionó, corregir desviaciones y proponer nuevas mejoras, reiniciando el ciclo.

La utilidad de este ciclo, sin embargo, depende de que cada etapa se ejecute con claridad sobre qué se quiere lograr y cómo lograrlo. En este sentido, Drucker (1974) distingue dos dimensiones complementarias que deben articularse: la

efectividad —hacer las cosas correctas— y la eficiencia —hacerlas bien—. Cuando ambas se integran a través del PHVA, la institución no solo mejora sus resultados, sino que, como señala Senge (1990), desarrolla la capacidad de transformar la experiencia individual en conocimiento colectivo. Para que esto ocurra, esta lógica debe ser impulsada desde la dirección y la promotoría, y extenderse a toda la comunidad educativa —docentes, administrativos, personal de servicios, estudiantes y familias— como condición para construir una cultura institucional orientada a la calidad.

Los centros educativos peruanos planifican tradicionalmente mediante sus Instrumentos de Gestión: el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan Anual de Trabajo (PAT), el Proyecto Curricular Institucional (PCI) y el Reglamento Interno (RI). Sin embargo, existe frecuentemente una brecha entre la planificación documentada y la ejecución cotidiana. Muchas veces, estos documentos se elaboran como requisito formal para la UGEL, sin convertirse en herramientas vivas de gestión. Además, puede existir falta de coherencia entre ellos y desconexión con el sistema operativo real.

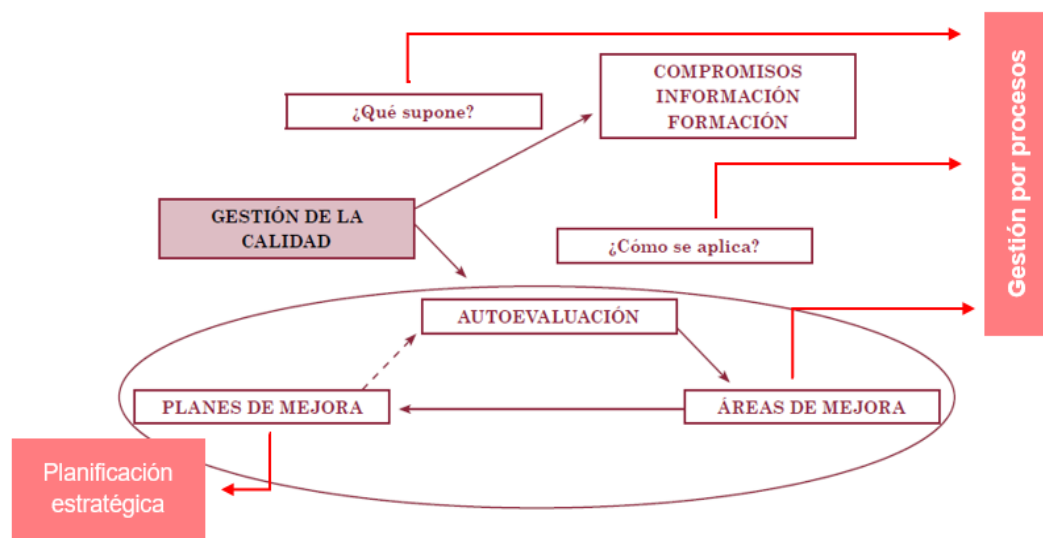
El modelo de gestión escolar del MINEDU, con sus cuatro dimensiones (Estratégica, Pedagógica, Administrativa y Comunitaria), ofrece un marco teórico robusto para alinear estos instrumentos. Sin embargo, su manifestación concreta varía enormemente entre instituciones, dependiendo de su tamaño, recursos y contexto. Aquí la gestión por procesos emerge como el eslabón perdido, el mecanismo para materializar la planificación estratégica en acciones operativas concretas, medibles y mejorables. La tipificación de procesos permite traducir los

objetivos del Plan Estratégico Institucional en acciones específicas, con responsables definidos e insumos necesarios.

La interconexión entre planificación estratégica y gestión por procesos puede visualizarse como un sistema de coherencia, tal como lo grafican López y Ruiz (2004). El diseño de los procesos no es arbitrario; debe responder al propósito último de la organización (su misión), el cual responde a una demanda social específica. Para cumplir ese propósito, la organización se plantea metas y objetivos. Los procesos constituyen entonces la estructura funcional que da vida al propósito institucional.

**Figura 4.**

*Relación entre planificación estratégica y gestión de procesos*



*Nota.* Modificado a partir de López y Ruiz (2004)

En este modelo, los procesos constituyen la arquitectura operativa que traduce la estrategia en realidad. Sin claridad en estos procesos, la institución depende del talento individual de sus miembros, pero carece de la previsibilidad de un sistema bien articulado. Fullan (2007) argumenta que el cambio educativo

sostenible requiere precisamente esta transición: desde prácticas individuales hacia sistemas institucionales.

### **I.3.3.2. Categorización de procesos organizacionales**

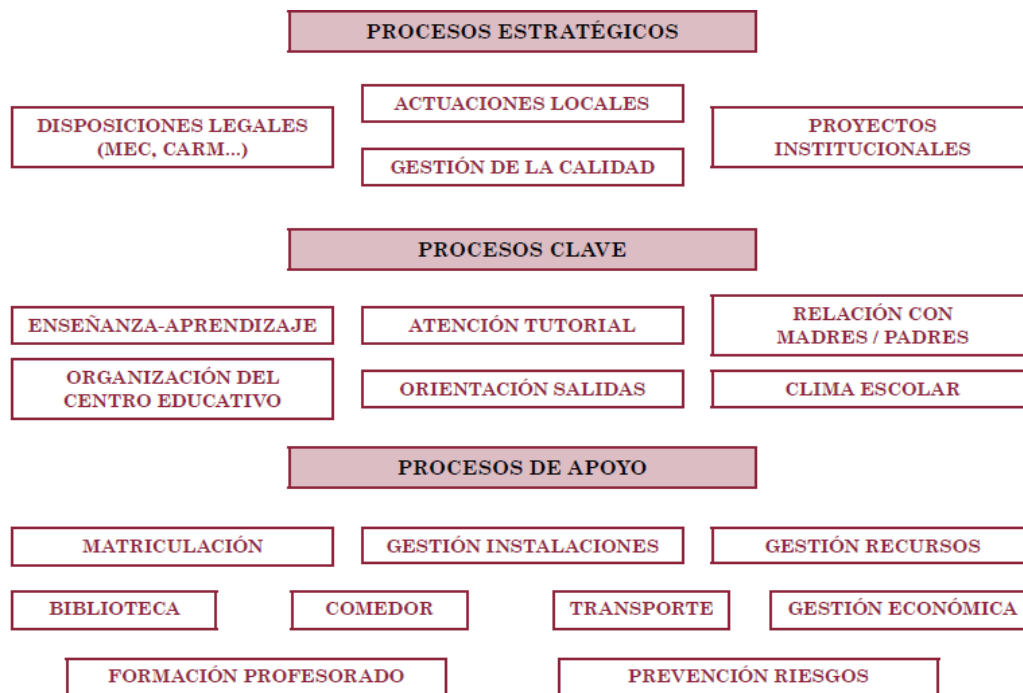
La teoría clásica de gestión por procesos (Hammer & Champy, 1993; Rummler & Brache, 1995) establece que la identificación y categorización de macroprocesos constituye el primer paso para una gestión sistemática. Estos suelen agruparse en tres categorías:

- **Procesos Estratégicos:** Definen la dirección y el rumbo de la organización. Según Porter (1985), son el conjunto de actividades para crear y mantener una ventaja competitiva sostenible. Incluyen la formulación de la estrategia, la planificación institucional y la evaluación del desempeño global
- **Procesos Misionales o Clave:** Constituyen el núcleo de la organización, directamente vinculados a su razón de ser y a la creación de valor para el estudiante. En educación, comprenden la enseñanza-aprendizaje, evaluación formativa, tutoría y acompañamiento estudiantil.
- **Procesos de Apoyo o Soporte:** Proporcionan la infraestructura y los recursos necesarios para que los anteriores funcionen adecuadamente (Hammer & Champy, 1993). Aunque no crean valor directo, son esenciales para la operación: gestión administrativa, recursos humanos, mantenimiento y tecnologías de información.

A continuación, una gráfica de un mapa de procesos que describe los tres macroprocesos descritos y los componentes que se identifican para cada uno de ellos:

**Figura 5.**

*Mapa de Procesos Genérico para una Institución Educativa*



*Nota.* Tomado López y Ruiz (2004)

### **I.3.3.3. Marco normativo educativo peruano**

El sistema educativo peruano establece marcos normativos que, aunque no utilicen explícitamente el lenguaje de gestión por procesos, fundamentan la necesidad de una gestión sistemática y orientada a resultados. Estos marcos proporcionan el contexto y los estándares desde los cuales debe pensarse cualquier iniciativa de mejora en gestión escolar.

#### **Marco del Buen Desempeño Directivo (2014)**

El Marco del Buen Desempeño Directivo (MINEDU, 2014) establece dos dominios y seis competencias que definen el perfil del director escolar efectivo. Estos dominios están intrínsecamente relacionados con la gestión por procesos:

**Tabla 11.***Dominios y competencias del Marco de Buen Desempeño del Directivo (2014)*

<b>Dominio</b>	<b>Competencias</b>
<b>Dominio 1: Gestión de las condiciones para la mejora de los aprendizajes</b>	C1: Conduce la planificación institucional a partir del conocimiento de los procesos pedagógicos, el clima escolar y las características de los estudiantes. C2: Promueve y sostiene la participación democrática de los diversos actores de la institución educativa. C3: Favorece las condiciones operativas que aseguren aprendizajes de calidad en todas y todos los estudiantes. C4: Lidera procesos de evaluación de la gestión institucional y de rendición de cuentas.
<b>Dominio 2: Orientación de los procesos pedagógicos para la mejora de los aprendizajes</b>	C5: Promueve y lidera una comunidad de aprendizaje con las y los docentes de su institución educativa. C6: Gestiona la calidad de los procesos pedagógicos al interior de su institución educativa.

*Nota.* Tomado del Marco de Buen Desempeño del Directivo (MINEDU, 2014).

La competencia 1 resulta particularmente relevante, pues exige explícitamente que el director conozca y conduzca procesos pedagógicos. La competencia 3 demanda asegurar condiciones operativas, lo cual requiere necesariamente procedimientos administrativos y de soporte bien definidos. La competencia 4 establece la obligación de evaluar la gestión institucional, tarea imposible sin indicadores y mecanismos medibles. Este marco normativo no solo es compatible con la gestión por procesos, sino que la requiere implícitamente para su cumplimiento efectivo.

### **Compromisos de Gestión Escolar (CGE)**

Los Compromisos de Gestión Escolar, actualizados mediante la Resolución Viceministerial N° 011-2019-MINEDU y ratificados en normativas posteriores, constituyen el instrumento central para la gestión escolar orientada a resultados. Los cinco CGE vigentes son:

- CGE 1: Desarrollo integral de las y los estudiantes - Orientado a garantizar el progreso en los aprendizajes, la permanencia y la culminación del año escolar.
- CGE 2: Acceso de las y los estudiantes al SEP - Enfocado en asegurar la matrícula oportuna y sin condicionamientos.
- CGE 3: Gestión de las condiciones operativas - Dirigido a asegurar la provisión de espacios, materiales educativos, recursos pedagógicos y tiempo efectivo de aprendizaje.
- CGE 4: Gestión de la práctica pedagógica - Centrado en el acompañamiento pedagógico, el trabajo colegiado y la evaluación formativa.

- CGE 5: Gestión del bienestar escolar - Orientado a promover la convivencia democrática, la prevención de la violencia y la atención integral de los estudiantes.

Cada compromiso requiere procedimientos institucionales claramente definidos para su cumplimiento efectivo. El CGE 1 demanda mecanismos de evaluación diagnóstica, seguimiento individualizado y refuerzo académico; el CGE 3 exige sistemas de inventario, mantenimiento preventivo y programación de espacios; y el CGE 4 requiere estrategias de acompañamiento docente, planificación colegiada y valoración del desempeño pedagógico.

#### **I.3.3.4. Instrumentos de gestión y la brecha de implementación**

Los centros educativos peruanos planifican tradicionalmente mediante instrumentos normativos: el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan Anual de Trabajo (PAT), el Proyecto Curricular Institucional (PCI) y el Reglamento Interno (RI). Sin embargo, como señala Fullan (2007), existe frecuentemente una brecha entre la planificación documentada y la ejecución real. Muchas veces, estos documentos se elaboran como requisito formal pero no llegan a implementarse o a tener el impacto que deberían dentro de la institución educativa.

El modelo de gestión escolar del MINEDU, con sus cuatro dimensiones (Estratégica, Pedagógica, Administrativa y Comunitaria), ofrece un marco teórico robusto para alinear estos instrumentos. No obstante, su manifestación concreta varía enormemente entre instituciones, dependiendo de su tamaño, recursos y contexto. Aquí la gestión por procesos emerge como el eslabón perdido: el mecanismo para materializar la planificación estratégica en acciones operativas

concretas, medibles y mejorables, alineadas tanto con el Marco del Buen Desempeño Directivo como con los Compromisos de Gestión Escolar.

#### **I.3.4. Comprensión de la gestión basada en procesos**

El análisis del estado actual de la planificación institucional constituye el punto de partida para comprender cualquier iniciativa de mejora. La revisión de los documentos de gestión —PEI, PAT, PCI y RI, actualizados al 2020— evidencia un esfuerzo por modernizar el planeamiento estratégico. La misión y visión institucionales reflejan una aspiración clara de calidad y compromiso comunitario:

- **Misión:** La IE ofrece una educación de calidad dirigida a la formación de ciudadanos conscientes y comprometidos, que participan de modo personal y colectivo en el desarrollo y bienestar de su comunidad.
- **Visión:** Ser al 2023 una institución educativa reconocida por su calidad y competitividad a nivel regional, a través de una propuesta pedagógica integral y una gestión eficiente.

Estos enunciados se traducen en cuatro Objetivos Estratégicos (OE) robustos que abarcan dimensiones:

- **OE1:** Consolidar un modelo de gestión eficaz y sostenible que garantice la calidad de los servicios educativos basado en una planificación estratégica y operativa acorde con un enfoque de procesos y una toma de decisiones basada en el análisis de resultados.
- **OE2:** Desarrollar una propuesta educativa eficaz y competente para promover el desarrollo integral de los estudiantes, teniendo en cuenta sus

necesidades educativas y así fortalecer sus aptitudes, pensamiento crítico, científico, innovador, creativo y responsable con su sociedad.

- OE3: Desarrollar una cultura de seguimiento y evaluación del desempeño docente y estudiantil que garantice la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de un sistema de acompañamiento académico y bienestar del educando.
- OE4: Fortalecer la relación con los padres de familia y con la sociedad a través de programas de sensibilización y participación que permitan mayor comprensión del proyecto educativo asegurando su incidencia en la sociedad.

Estos insumos fueron de vital importancia para la posterior propuesta de mapeo de procesos que se realizó para el trabajo de investigación.

#### **I.3.4.1. Reflexión sobre la brecha estratégica-operativa**

El análisis de estos instrumentos desde una perspectiva de gestión por procesos revela una tensión recurrente: la institución cuenta con una planificación estratégica coherente, pero esta no logra articularse con la operatividad diaria. Esta desconexión es reconocida por la propia institución en su análisis FODA de 2018 y se confirma en el hecho de que el OE1 incluya explícitamente "un enfoque de procesos" como aspiración institucional, lo que indica que la carencia ha sido identificada pero aún no resuelta. Traducir ese reconocimiento en cambios concretos exige capacidades organizacionales específicas que la institución está en proceso de desarrollar.

La gestión por procesos se presenta como el mecanismo para cerrar esta brecha, conectando la planificación estratégica con la operatividad cotidiana. Los objetivos bien formulados son necesarios, pero insuficientes si no se traducen en procedimientos documentados, con responsables definidos, recursos asignados e indicadores de seguimiento que permitan verificar su cumplimiento de manera sistemática.

### **I.3.5. Aportes para la mejora institucional**

#### **I.3.5.1. El ejercicio de identificar procesos como herramienta de análisis**

La identificación de procesos institucionales permite comprender cómo opera realmente una organización educativa más allá de su estructura formal. Como señalan Rummler y Brache (1995), es fundamental analizar los procesos completos y no las tareas aisladas, pues son estos los que revelan la arquitectura real de funcionamiento de la institución.

A partir del análisis del organigrama, la misión y visión, los objetivos estratégicos y los instrumentos de gestión, se identificaron doce macroprocesos organizados en tres categorías:

#### **Procesos Estratégicos (4 macroprocesos)**

- Planificación y desarrollo estratégico
- Sistema de aseguramiento de la calidad
- Posicionamiento y marketing
- Gestión de relaciones con grupos de interés

### **Procesos Misionales (4 macroprocesos)**

- Gestión de admisión y matrículas
- Gestión académica y pedagógica
- Gestión del bienestar y convivencia
- Servicios complementarios

### **Procesos de Apoyo (4 macroprocesos)**

- Gestión de docentes y talento humano
- Gestión de infraestructura y equipamiento
- Gestión de la información y tecnología
- Gestión administrativa y financiera

Estos macroprocesos fueron un insumo vital para la elaboración posterior del mapa gráfico de procesos de la institución educativa (Anexo 04)

#### **I.3.5.2. Aprendizajes del proceso de identificación**

Al identificar macroprocesos se hace evidente que ninguno opera de manera aislada. Cada proceso educativo es transversal y cruza múltiples áreas funcionales del organigrama. Por ejemplo, la "gestión de una salida pedagógica" involucra simultáneamente dimensiones académicas (objetivos de aprendizaje), de bienestar (protocolos de seguridad), administrativas (presupuesto y logística), de grupos de interés (autorización de familias) y de talento humano (asignación de docentes acompañantes).

Esta transversalidad revela la compleja naturaleza del trabajo educativo, que no puede representarse en un organigrama vertical. El organigrama es insuficiente

para mostrar cómo fluye realmente el trabajo institucional. En este sentido, la gestión por procesos complementa la estructura jerárquica, haciendo visible la dimensión horizontal del trabajo colaborativo

Una comprensión importante de este análisis es que no todos los procesos tienen la misma naturaleza ni propósito organizacional. La división en tres macroprocesos que explicamos previamente (estratégicos, misionales, de apoyo) representa diferentes lógicas de creación de valor. Los procesos estratégicos definen el rumbo institucional y suelen ser los más descuidados en instituciones pequeñas y medianas, donde la urgencia operativa absorbe toda la atención directiva. Los procesos misionales constituyen la razón de ser: aquellos que generan valor directo al estudiante, aunque frecuentemente operan de manera artesanal, dependiendo del talento individual más que de sistemas institucionales. Los procesos de apoyo, aunque no crean valor directo al estudiante, son críticos para que los misionales funcionen; su deficiencia afecta directamente la calidad educativa.

Identificar procesos obliga a preguntarse: ¿quién es el cliente de cada uno? El "cliente" de la gestión académica no es solo el estudiante (externo final), sino también el docente que requiere programación curricular clara (interno) o la familia que necesita información sobre el progreso de su hijo (externo secundario). Esta comprensión de múltiples clientes revela por qué tantas iniciativas fallan: porque se diseñan pensando únicamente en uno de ellos, ignorando que el éxito depende de satisfacer simultáneamente múltiples necesidades.

El aprendizaje más significativo es reconocer que los procesos están profundamente interconectados. Existen puntos críticos de articulación donde uno

entrega resultados que otro utiliza como insumos. Por ejemplo, la "planificación estratégica" genera objetivos que deben alimentar a la "gestión académica" para definir competencias priorizadas, conectándose con la "gestión de docentes" para identificar necesidades de capacitación. Estos puntos son, simultáneamente, donde se crea mayor valor cuando funcionan bien y donde se generan mayores problemas cuando fallan. Muchas deficiencias no se originan en la incompetencia de personas específicas, sino en interfaces mal diseñadas entre procesos.

Visualizar gráficamente estos procesos y sus interrelaciones —mapa de procesos— constituye un ejercicio revelador. Davenport (1993) afirma que visualizar es el primer paso para innovar, y esta afirmación cobra sentido al experimentar cómo un mapa proporciona una visión holística que el organigrama vertical no puede ofrecer. Cada proceso tiene elementos constitutivos: entradas, proveedores, actividades transformadoras, salidas, clientes, recursos necesarios y criterios de evaluación. Descomponerlos en estos elementos permite identificar con precisión fortalezas y debilidades.

Al aplicar este análisis, muchos problemas institucionales se deben a que alguno de estos elementos no está claramente definido: las "entradas" esperadas no están especificadas, los "recursos" necesarios no están asignados, las "salidas" no están estandarizadas y casi siempre los "indicadores" de éxito están ausentes. Esta ausencia de claridad genera ineficiencias operativas que afectan la calidad del servicio educativo.

La elaboración del mapa de procesos que se presenta en este trabajo no constituye un punto de llegada sino un punto de partida. Una vez que la institución

tenga una representación clara y sistemática de cómo fluye su trabajo, podrá trabajar en la estandarización de procesos críticos y la documentación de procedimientos, así como, la revisión periódica del mapa a partir de evidencias de desempeño institucional, identificando cuellos de botella, interfaces deficientes y procesos redundantes. Finalmente podrá trabajar en la instalación de una cultura de gestión orientada a procesos. Estas tres líneas configuran una trayectoria de desarrollo sostenido en la que el liderazgo directivo cumple un rol articulador indispensable para que la gestión por procesos deje de ser un ejercicio técnico puntual y se convierta en una práctica institucional viva y permanente.

### **I.3.6. Reflexión final**

Este ejercicio de identificación y análisis de macroprocesos permite comprender que la gestión por procesos no es solo una herramienta de control administrativo, sino un mecanismo de aprendizaje organizacional. Al hacer visible lo que normalmente permanece implícito —los flujos de trabajo, las interdependencias, los criterios de calidad— se crean las condiciones para la reflexión colectiva y la mejora sistemática.

Para nosotros, este ejercicio representó un desafío enorme porque implicó que la comunidad educativa, especialmente los administrativos y docentes realicen una lista de las actividades que realizan y que luego las analicen más allá de las funciones de sus puestos. Es decir, se encontró la dificultad que la mayoría solo podía entender los procesos si estos salían de las funciones de puesto del personal. Sin embargo, cuando un proceso se entrecruzaba con varios puestos al personal le resultaba difícil concebirlo o asignarle un responsable. Por lo tanto, su organización

fue clave para que la comunidad entendiera la complejidad de los procesos y al interior de la institución que permiten llevar a cabo el servicio educativo

Tres comprensiones fundamentales emergen de este análisis.

Primera: los procesos, aunque son elementos muy importantes, suelen pasar desapercibidos dentro de los análisis organizacionales. Para identificarlos y comprenderlos suele ser necesario contar con formación previa en procesos administrativos. De esta manera, una institución puede tener una planificación estratégica excelente y personal altamente competente, pero a la vez, tener un desconocimiento completo de que se cuentan con procesos que ralentizan la matrícula, o que se tiene un exceso de procesos para la evaluación docente o la atención a padres etc. Cuanto mayor sea el desconocimiento de esta brecha, más dificultades tendrá la institución.

Segunda: La calidad del servicio educativo depende de los sistemas institucionales en los que se trabaja. La escuela puede contar con docentes altamente calificados y capacitados, sin embargo, si la escuela presenta muchas trabas para el cumplimiento de la documentación técnico pedagógica, retrasa o atiende deficientemente a los padres de familia, es incapaz de atender oportunamente a los estudiantes con necesidades socioemocionales, etc. El docente no podrá trabajar apropiadamente porque deberá tomar más tiempo en labores burocráticas, enfrentará a padres de familia molestos o disconformes, no podrá completar los logros de aprendizaje sin la correcta ayuda a los estudiantes con necesidades emocionales. Entonces, un docente excelente puede ver limitada su labor pedagógica si existen deficiencias en la gestión de materiales, la

comunicación institucional o el seguimiento estudiantil. Por ello, mejorar estos sistemas institucionales potencia el talento individual.

Tercera: la gestión por procesos proporciona el lenguaje y la metodología para hacer del ciclo PHVA (Planificar-Hacer-Verificar-Actuar) una práctica institucional sistemática y no solo un concepto teórico. Cada proceso puede medirse, evaluarse y mejorarse de manera continua, transformando la gestión educativa desde un arte intuitivo hacia una disciplina basada en evidencia, sin perder por ello su dimensión humana y pedagógica. Como ejemplo, retomamos lo mencionado en el párrafo anterior. Un padre o madre de familia que recibe demoras en el proceso de atención, que no cuenta con información completa sobre el progreso de su hijo/a tendrá mayor disconformidad con el personal de la institución y será menos cordial. Del mismo modo, un docente que no recibe información actualizada sobre la situación psicopedagógica de sus estudiantes, que no cuenta con el apoyo de los padres de familia debido a que estos están disconformes con la escuela, tendrá menos motivación para trabajar eficientemente. El ciclo de calidad depende que la escuela se gestione pensando en que todas sus partes son importantes, incluso las más pequeñas.

Finalmente, estos tres elementos muestran que debe haber un cambio en cómo se concibe la gestión. Para nosotros implicó entender que la escuela es un organismo vivo y complejo y que las acciones de cada uno están interrelacionadas con las de los demás.

## **II. CONCLUSIONES**

**II.1.** El análisis conjunto de los tres trabajos que conforman este portafolio permite concluir que la transformación de las prácticas pedagógicas y la cultura profesional constituyen el núcleo del cambio educativo. Sin embargo, este núcleo no opera de manera autónoma ni espontánea: para que sea sostenible, requiere la articulación coherente de tres dimensiones que se condicionan mutuamente. El liderazgo estratégico actúa como punto de partida, ya que define el propósito institucional y moviliza a la comunidad educativa en torno a un sentido compartido. Sin esta orientación, los esfuerzos de mejora tienden a dispersarse o a perder coherencia. A partir de ese marco, el desarrollo profesional docente proporciona las metodologías y los espacios concretos para que el cambio se materialice en las aulas, traduciendo la dirección estratégica en transformaciones observables de la práctica pedagógica. Así, la gestión por procesos cumple una función de soporte estructural: establece los procedimientos, responsabilidades e indicadores que dan estabilidad y continuidad a las mejoras alcanzadas, evitando que dependan de esfuerzos individuales o circunstancias favorables. Finalmente, resaltar que estos son cambios complejos que implicaron un periodo de tiempo amplio y una dedicación extra por parte de la comunidad educativa donde se llevaron a cabo. Las transformaciones más significativas que se dieron fueron en el personal docente, que se involucró en los procesos de gestión pedagógica y estratégica, apoyando las nuevas prácticas de liderazgo y las nuevas propuestas de cambio.

**II.2.** Los tres trabajos comparten una premisa común: los problemas institucionales no se resuelven con soluciones técnicas estandarizadas, sino construyendo la capacidad de la institución para reflexionar sistemáticamente sobre su propia práctica. Desde esta premisa, cada propuesta ofrece marcos adaptables antes que modelos cerrados: el perfil directivo se construye según el contexto específico, el acompañamiento adquiere carácter formativo a través de la focalización, la frecuencia y el diálogo reflexivo, y el ciclo PHVA proporciona una lógica de revisión continua aplicable a distintos procesos institucionales. En los tres casos, la herramienta central no es un procedimiento, sino la disposición institucional hacia la indagación colectiva y la toma de decisiones basada en evidencia. Sin embargo, es importante recalcar que para la implementación de estos trabajos fue necesario pasar por varias revisiones de la teoría y de estrategias que fueron modificándose en el camino. Especialmente, para la transformación del liderazgo directivo y la propuesta de acompañamiento y monitoreo docente, se requirió muchas horas de socialización y discusión con la comunidad educativa. Ya que situar una propuesta teórica dentro de un contexto singular es complicado y requiere de un conocimiento amplio de cómo funciona la institución, qué es lo que requiere y hasta donde alcanza su flexibilidad.

**II.3.** La síntesis de este portafolio permite concluir que una institución educativa efectiva funciona como un sistema que aprende y se adapta. Los tres análisis coinciden en que la mejora sostenible no depende de eliminar las tensiones organizativas, sino de gestionarlas como fuente de innovación y

resiliencia. Para nosotros fue muy desafiante gestionar el desafío del liderazgo directivo, pues esto implicaba instruir al directivo y la promotoría en nuevas formas de liderar la escuela. También implica trabajar con la comunidad para comunicar estos cambios y transformar ciertos patrones de trabajo. Estas tensiones son inherentes a la vida institucional y se expresan en dilemas concretos: cómo establecer estructuras claras sin limitar la agencia de los docentes, cómo implementar mecanismos de seguimiento sin que estos inhiban el desarrollo profesional, y cómo ejercer un liderazgo directivo sin desaprovechar las capacidades distribuidas en el equipo. Ninguno de estos dilemas tiene una solución universal, lo que confirma que toda transformación institucional requiere ser contextualizada. Por ello, la mejora no debe entenderse como un estado que se alcanza, sino como un proceso continuo que demanda revisión, ajuste e intencionalidad sostenida a lo largo del tiempo.

### III. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: Retroalimentación formativa*. Summa.
- Bambrick-Santoyo, P. (2012). *Leverage leadership: A practical guide to building exceptional schools*. Jossey-Bass.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9–33.
- Bolívar, A. (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Padres y Maestros*, (361), 23–27.
- Davenport, T. H. (1993). *Process innovation: Reengineering work through information technology*. Harvard Business School Press.
- Deming, W. E. (1989). *Calidad, productividad y competitividad: La salida de la crisis*. Díaz de Santos.
- Diamond, J. B., & Spillane, J. P. (2016). School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective. *Management in Education*, 30(4), 147–154.
- Drucker, P. F. (1974). *Management: Tasks, responsibilities, practices*. Harper & Row.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Galbraith, J. R. (1973). *Designing complex organizations*. Addison-Wesley.
- García, J. M. (2014). Análisis de la práctica educativa de los docentes: Pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Española de Pedagogía*, 72(257), 455–476.
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 78–91.
- 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.
- Hammer, M., & Champy, J. (1993). *Reengineering the corporation: A manifesto for business revolution*. HarperBusiness.

- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional: Transformar la enseñanza en cada escuela*. Morata.
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547–588.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498–518.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile.
- Leithwood, K. (2012). *The Ontario leadership framework 2012 with a discussion of the leadership foundations*. Institute for Education Leadership.
- Leithwood, K., & Day, C. (Eds.). (2019). *Successful school leadership in turbulent times: International perspectives*. Teachers College Press.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2004). Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(4), 249–280.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation.
- López, P., & Ruiz, M. (2004). La gestión de procesos en las organizaciones educativas. *Educación y Educadores*, 7, 143–156.
- Ministerio de Educación del Perú. (2014). *Marco de Buen Desempeño del Directivo: Directivos construyendo escuela*. MINEDU.
- Porter, M. E. (1985). *Competitive advantage: Creating and sustaining superior performance*. Free Press.
- Power, E. (2017). El directivo escolar efectivo: Competencias, cualidades y características personales. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 5–20.
- Robinson, V. M. J. (2011). *Student-centered leadership*. Jossey-Bass.
- Robinson, V. M. J. (2016). *Reduce change to increase improvement*. Corwin Press.

Rummler, G. A., & Brache, A. P. (1995). *Improving performance: How to manage the white space on the organization chart* (2nd ed.). Jossey-Bass.

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday.

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

Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.

#### IV. ANEXOS

##### IV.1. Anexo 01. Tabla 06 completa Propuesta de perfil directivo contextualizado para la IE de Huancayo

<b>Dimensión</b>	<b>Capacidad/ Habilidad</b>	<b>Descripción y contextualización</b>	<b>Comp. asociada</b>
Dimensión organizacional	Articulación de visión compartida	Definir y comunicar colaborativamente los propósitos institucionales  Contexto: Capacidad directiva limitada para la construcción de una visión compartida que alinee el trabajo de todos los actores educativos.	C1
	Promoción de participación democrática	Promover un clima escolar basado en el respeto y la colaboración, fortaleciendo estructuras participativas efectivas.  Contexto: Ambigüedad en las líneas de autoridad y la superposición de funciones entre Dirección y Promotoría.	C2
	Gestión de condiciones operativas	Gestionar de manera equitativa y eficiente los recursos humanos, materiales, de tiempo y financieros en beneficio de las metas de aprendizaje.  Contexto: Deficiente distribución de responsabilidades entre la Dirección y la Coordinación académica.	C3

<b>Dimensión</b>	<b>Capacidad/ Habilidad</b>	<b>Descripción y contextualización</b>	<b>Comp. asociada</b>
	Evaluación y rendición de cuentas	Liderar procesos evaluativos institucionales y mecanismos transparentes de seguimiento institucional.  Contexto: Ausencia de sistemas de evaluación y rendición de cuentas efectivos.	C4
Dimensión pedagógica	Promoción de comunidad de aprendizaje	Promover la formación continua y colaboración profesional sistemática docente.  Contexto: El estancamiento de la propuesta educativa y la falta de espacios de reflexión.	C5
	Gestión de sistemas de retroalimentación	Implementar y gestionar mecanismos de observación, acompañamiento y retroalimentación docente que promuevan la mejora continua de las prácticas pedagógicas.  Contexto: Ausencia de un sistema de retroalimentación y acompañamiento docente sistemático.	C6
	Gestión de calidad de	Monitorear y orientar la planificación curricular y las estrategias	C6

<b>Dimensión</b>	<b>Capacidad/ Habilidad</b>	<b>Descripción y contextualización</b>	<b>Comp. asociada</b>
	procesos pedagógicos	metodológicas, educativas para el logro de metas institucionales de aprendizaje. Contexto: Insuficientes actualizaciones pedagógicas para los docentes.	
	Análisis e interpretación de resultados	Implementar sistemas de seguimiento que evalúen el impacto de las prácticas institucionales en los aprendizajes. Contexto: Falta de análisis de resultados educativos y ajustes pedagógicos fundamentados.	C4
Habilidades del directivo	Comunicación efectiva	Movilizar a la comunidad educativa hacia las metas institucionales, facilitando el diálogo constructivo y una comunicación clara. Contexto: Limitaciones en la capacidad propositiva y comunicativa de la dirección.	Transversal
	Adaptabilidad y resiliencia	Gestionar la incertidumbre para la transformación de desafíos en oportunidades de aprendizaje organizacional. Contexto: La complejidad del entorno educativo actual y las tensiones institucionales identificadas.	Transversal

<b>Dimensión</b>	<b>Capacidad/ Habilidad</b>	<b>Descripción y contextualización</b>	<b>Comp. asociada</b>
	Inteligencia emocional	Gestionar las propias emociones para favorecer las relaciones constructivas, la resolución pacífica de conflictos y la construcción de confianza institucional.  Contexto: Ambigüedad en la gestión docente y las tensiones entre órganos de autoridad.	Transversal
	Pensamiento estratégico	Analizar sistémicamente la organización para identificar prioridades y planificar acciones de largo alcance que orienten sostenidamente la mejora institucional.  Contexto: Falta de una visión estratégica que proyecte transformaciones sostenidas más allá de las urgencias cotidianas.	Transversal

## IV.2. Anexo 02. Tabla 07 completa

Necesidades institucionales	Aportes teóricos	Dominios MBDDir	Competencias del perfil contextualizado
Dirección con limitaciones en el liderazgo efectivo	<p><b>Liderazgo transformacional:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Creación de visión compartida</li> <li>• Institucionalización de valores</li> <li>• Cohesión organizacional</li> </ul> <p><b>Liderazgo centrado en el aprendizaje:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecimiento de metas pedagógicas</li> <li>• Asignación de recursos (Robinson, 2016)</li> </ul>	<p><b>Dominio 1:</b> Gestión de las condiciones para la mejora de los aprendizajes</p> <p><b>Competencias:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conducir la planificación institucional</li> <li>2. Promover y sostener la participación democrática</li> <li>4. Liderar procesos de evaluación</li> </ol> <p><b>Dominio 2:</b></p> <p>Orientación de los procesos pedagógicos</p> <p><b>Competencias:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Promover y sostener la participación democrática</li> <li>3. Favorecer condiciones operativas</li> <li>5. Promover y liderar comunidad de aprendizaje</li> </ol>	<p><b>Visión compartida:</b> Capacidad para definir y comunicar un horizonte institucional que articule esfuerzos de Promotoría, equipo directivo y cuerpo docente.</p> <p><b>Liderazgo ético-profesional:</b> Capacidad para reflejar en la práctica los valores institucionales, evidenciando coherencia entre discurso y acción.</p> <p><b>Diagnóstico del personal:</b> Capacidad para reconocer necesidades específicas de cada miembro del equipo educativo</p> <p><b>Liderazgo distribuido:</b> Capacidad para identificar y optimizar la distribución de roles y responsabilidades entre los distintos actores institucionales.</p> <p><b>Comunicación efectiva:</b> Habilidad para establecer y comunicar claramente las responsabilidades de cada actor.</p> <p><b>Evaluación institucional:</b> Capacidad para implementar mecanismos transparentes de supervisión y evaluación.</p>
Gestión deficiente del cuerpo docente	<p><b>Liderazgo distribuido:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Confianza profesional</li> <li>• Responsabilidad compartida (Diamond &amp; Spillane, 2016)</li> </ul> <p><b>Culturas colaborativas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesionalismo colaborativo</li> <li>• Capital profesional (Hargreaves &amp; Fullan, 2014)</li> </ul>	<p><b>Dominio 2:</b></p> <p>Orientación de los procesos pedagógicos</p> <p><b>Competencias:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Promover y sostener la participación democrática</li> <li>3. Favorecer condiciones operativas</li> <li>5. Promover y liderar comunidad de aprendizaje</li> </ol>	<p><b>Liderazgo distribuido:</b> Capacidad para identificar y optimizar la distribución de roles y responsabilidades entre los distintos actores institucionales.</p> <p><b>Comunicación efectiva:</b> Habilidad para establecer y comunicar claramente las responsabilidades de cada actor.</p> <p><b>Evaluación institucional:</b> Capacidad para implementar mecanismos transparentes de supervisión y evaluación.</p>

**Liderazgo colaborativo:** Capacidad para diseñar y gestionar espacios de trabajo colectivo que promuevan la participación y el aprendizaje organizacional.

Limitado desarrollo de innovaciones pedagógicas	<p><b>Liderazgo pedagógico:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Retroalimentación sistemática y formativa</li> <li>• Participación en desarrollo docente (Robinson, 2016)</li> </ul> <p><b>Sistemas de acompañamiento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciclos de observación</li> <li>• Desarrollo profesional de alto impacto (Grissom et al., 2021)</li> </ul>	<p><b>Dominio 2:</b></p> <p>Orientación de los procesos pedagógicos</p> <p><b>Competencias:</b></p> <p>5. Promover y liderar comunidad de aprendizaje</p> <p>6. Gestionar calidad de procesos pedagógicos</p>	<p><b>Innovación educativa:</b> Capacidad para analizar procesos de actualización pedagógica basados en evidencia.</p> <p><b>Acompañamiento docente:</b></p> <p>Habilidad para examinar y diseñar mecanismos de observación y acompañamiento docente para la mejora de su práctica profesional.</p> <p><b>Gestión de recursos:</b> Capacidad para analizar la distribución de recursos hacia procesos que impacten directamente en los aprendizajes.</p> <p><b>Interpretación de resultados:</b></p> <p>Habilidad para evaluar el impacto de las prácticas institucionales y establecer ciclos de mejora continua.</p>
Habilidades personales necesarias para el liderazgo efectivo	<p><b>Liderazgo transformacional:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Articulación de visión compartida</li> <li>• Modelamiento ético-profesional</li> <li>• Construcción de culturas colaborativas (Leithwood, 2012)</li> </ul> <p><b>Poder e influencia:</b></p>	<p><b>Transversal a ambos dominios:</b> Integración de competencias técnicas con cualidades personales</p>	<p><b>Comunicación efectiva:</b> Capacidad para transmitir mensajes claros y convincentes que movilicen a la comunidad educativa hacia metas comunes.</p> <p><b>Adaptabilidad y resiliencia:</b></p> <p>Habilidad para ajustarse a contextos cambiantes y superar obstáculos con perseverancia, transformando desafíos en oportunidades.</p>

- Uso del poder socializado vs personalizado
  - Influencia basada en expertise vs posición formal
  - Construcción de legitimidad profesional
  - Autoridad moral para la mejora educativa
- (Power, 2017)
- 

**Inteligencia emocional:** Capacidad para gestionar las propias emociones y comprender las de los demás, facilitando relaciones constructivas en el entorno profesional.

**Pensamiento estratégico:** Habilidad para analizar sistémicamente la organización, anticipar escenarios y planificar acciones de largo alcance que sustenten procesos de mejora.

### IV.3. Anexo 03. Tabla 09 completa

<b>Eje de análisis</b>	<b>Aporte teórico</b>	<b>Dominio del MBDD</b>	<b>Aprendizaje profesional logrado</b>
Acompañamiento pedagógico focalizado	Bambrick-Santoyo (2012): "Aprendemos mejor cuando nos podemos centrar en un comentario a la vez"	Dominio 2	El desarrollo de competencias pedagógicas específicas requiere ciclos continuos y focalizados de observación-retroalimentación-práctica, centrados en elementos concretos y observables de la práctica docente
Frecuencia y sostenibilidad del acompañamiento	Kraft et al. (2018): Efectividad de ciclos frecuentes y sostenidos de coaching	Dominio 4	Las transformaciones pedagógicas significativas requieren procesos de acompañamiento sostenidos en el tiempo que permitan la asimilación, práctica y consolidación de cada competencia
Observación sistemática como herramienta formativa	García (2014): La observación como metodología para recopilar evidencia significativa	Dominio 4, Competencia 8	La observación sistemática permite visibilizar dimensiones de la práctica pedagógica que permanecen implícitas, generando una

<b>Eje de análisis</b>	<b>Aporte teórico</b>	<b>Dominio del MBDD</b>	<b>Aprendizaje profesional logrado</b>
			base empírica para la reflexión profesional
Retroalimentación como proceso dialógico	Anijovich (2019): Retroalimentación formativa como construcción conjunta de significados	Dominio 2, Competencia 5	La retroalimentación efectiva trasciende la identificación de errores para convertirse en un espacio de reflexión colaborativa y construcción conjunta de significados sobre la práctica pedagógica
Liderazgo pedagógico interno	Bolívar (2010): Liderazgo centrado en el aprendizaje	Dominio 3	Cuando el acompañamiento es liderado por el equipo directivo, se construye una cultura institucional de aprendizaje continuo y se fortalece el capital profesional colectivo
Evaluación como proceso formativo	Sistema Teach (Banco Mundial): Marcos de referencia compartidos	Dominio 2, Competencia 5	La evaluación formativa, cuando se implementa con instrumentos validados y enfoques dialógicos, trasciende la lógica del control para convertirse en

<b>Eje de análisis</b>	<b>Aporte teórico</b>	<b>Dominio del MBDD</b>	<b>Aprendizaje profesional logrado</b>
			una oportunidad de crecimiento profesional
Reconocimiento del desarrollo profesional	Vaillant y Marcelo (2015): Validación social del crecimiento profesional	Dominio 4, Competencia 9	El reconocimiento efectivo celebra tanto la excelencia como el proceso de crecimiento, contribuyendo a construir una identidad profesional positiva y una cultura institucional orientada al aprendizaje

#### IV.4. Anexo 04. Mapa gráfico de procesos

