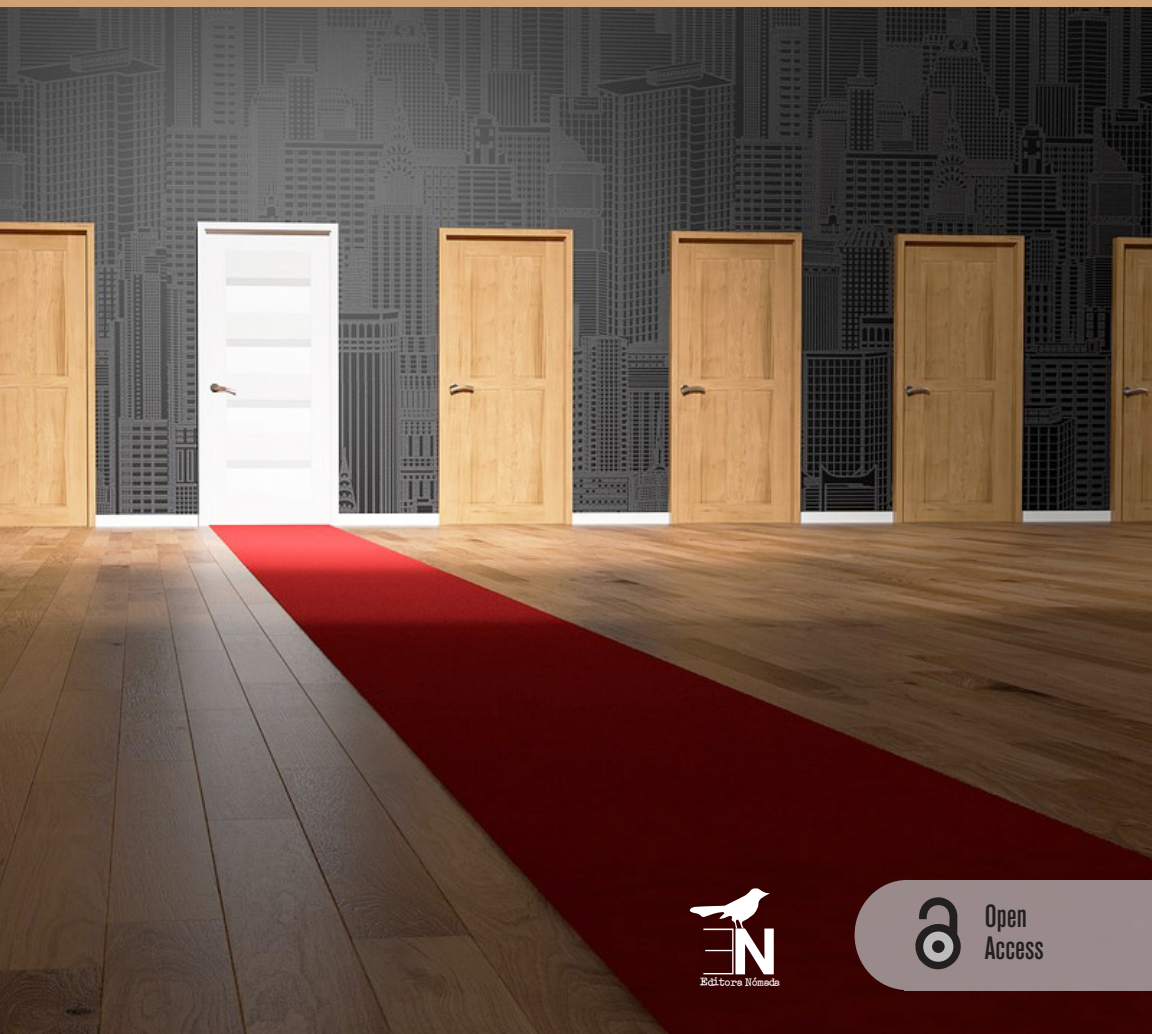


Método CACE

Autoetnografía para líderes educativos

Claudia Navarro-Corona



Open
Access

Método CACE

Autoetnografía para líderes educativos

Claudia Navarro-Corona



Método CACE: Autoetnografía para líderes educativos, Claudia Navarro-Corona. México: Editora Nómada, 1era edición, abril de 2023.

D.R. © 2023, Claudia Navarro-Corona
D.R. © 2023, Editora Nómada Sciolibris

ISBN: 978-607-8820-18-4
DOI: <https://doi.org/10.47377/metodocace>

Esta obra fue sometida a un proceso de dictaminación llevado a cabo por un comité de evaluación integrado por tres expertos académicos en el área. Por ende, el dictamen de aceptación cumple con los criterios de calidad científica y de evaluación.

www.editoranomada.mx
contacto@editoranomada.mx

Diseño de interiores y forros: Liv Mendoza
Edición integral: Katia I. Ibarra

Queda prohibida la reproducción comercial por cualquier medio sin la autorización por escrito de la autora o el editor.

Contenido

Introducción	11
Acerca de la autora	15
Sobre los colaboradores	16
Comité de evaluación	20

Primer apartado. Propuesta del método de Construcción de Casos de Estudio para el fortalecimiento del liderazgo educativo

Capítulo 1. Comenzando por el análisis: Aportaciones del método CACE al fortalecimiento del perfil directivo en instituciones educativas	25
1.1 El relato autobiográfico, la emotividad y la memoria como fundamento del método y marco de interpretación de los resultados	25
1.2 Desarrollo de la investigación	30
1.3 Resultados	35
1.4 Conclusiones	49
Referencias	54
Capítulo 2. Referentes del Método de Construcción Autoetnográfica de Casos de Estudio (CACE)	57
2.1 Definición del Método CACE	57
2.2 La autoetnografía como punto de partida para la construcción de casos de estudio	58
2.3 Una distinción necesaria: El método CACE y otras aproximaciones al caso como objeto de análisis	60
Referencias	64

Capítulo 3. Proceso para implementar el método CACE en la formación directiva	67
3.1 Fase de preparación autoetnográfica	67
3.2 Fase de escritura del caso	72
Referencias	78
Capítulo 4. Comentarios adicionales: aprendizajes y experiencias como formadora de directivos del ámbito educativo	81
Referencias	84
Segundo apartado. El reto de ser director educativo. CACE para la formación de líderes educativos	
Introducción	89
Caso 1. La gestión escolar en el contexto de distanciamiento social derivado de la pandemia de COVID 19	90
Resumen del caso	90
Introducción	90
1.1 El desafío de la educación a distancia	93
1.2 El liderazgo estratégico. Apuntes teóricos para la discusión	96
1.3 Preguntas críticas	97
Referencias	97
Caso 2. Retos del sector Saltillo Sur para incrementar el logro de aprendizajes, habilidades y actitudes en los alumnos	99
Resumen del caso	99
Introducción	99
2.1 Regreso seguro y recomendaciones del personal	101
2.2 El liderazgo pedagógico. Apuntes teóricos para la discusión	107
2.3 Preguntas críticas	107
Referencias	108

Caso 3. El reto de la integración de equipo en condiciones de teletrabajo	111
Resumen del caso	111
Introducción	111
3.1 Liderazgo desde el teletrabajo	112
3.2 El liderazgo y el trabajo a distancia. Apuntes teóricos para la discusión	113
3.3 Preguntas críticas	114
Referencias	115
Caso 4. La continuidad de proyectos en el ámbito educativo en condiciones de telerabajo y maternidad	116
Resumen del caso	116
Introducción	116
4.1 Roles traslapados	117
4.2 Digitalización, teletrabajo y flexibilidad. Apuntes teóricos para la discusión	118
4.3 Preguntas críticas	119
Referencias	119
Caso 5. Tras bambalinas de la pandemia	121
Resumen del caso	121
Introducción	121
5.1 En el corazón de la Pandemia	121
5.2 Desarrollar el liderazgo estratégico en el equipo de trabajo. Apuntes teóricos para la discusión	125
5.3 Preguntas críticas	128
Referencias	128
Caso 6. Superando la gestión de terror	130
Resumen del caso	130
Introducción	130
6.1 La gestión del terror	132

6.2 El liderazgo y su relación con el clima de la organización en contextos de cambio. Apuntes teóricos para la discusión	135
6.3 Preguntas críticas	137
Referencias	138
Caso 7. Corresponsabilidad docente ante un sistema insuficiente	139
Resumen del caso	139
Introducción	139
7.1 Escuela disfuncional	140
7.2 La gestión institucional en el marco del derecho a la educación y el gasto público. Apuntes teóricos para la discusión	144
7.3 Preguntas críticas	146
Referencias	147
Caso 8. Alicia y la implementación de cambios en procesos de actualización de educación en línea	149
Resumen del caso	149
Introducción	149
8.1 La búsqueda en la integración de cambios	151
8.2 La educación en línea en el nivel superior. Apuntes teóricos para la discusión	154
8.3 Preguntas críticas	157
Referencias	158
Caso 9. El reto de la colaboración docente para posicionar el emprendimiento en la universidad	159
Resumen del caso	159
Introducción	159
9.1 Creando una comunidad colaborativa	161
9.2 Elementos indispensables para el cambio en instituciones educativas. Apuntes teóricos para la discusión	163
9.3 Preguntas críticas	164
Referencias	164

Caso 10. La desconfianza como consecuencia de la brecha cultural de comunicación	166
Resumen del caso	166
Introducción	166
10.1 Un nuevo Vice-Director	169
10.2 Comunicación, cultura y cambio. Apuntes teóricos para la discusión	173
10.3 Preguntas críticas	174
Referencias	175
Caso 11. La mejor decisión es hacer lo correcto	177
Resumen del caso	177
Introducción	177
11.1 Fortalecer el equipo docente	179
11.2 Las condiciones de trabajo docente. Apuntes teóricos para la discusión	182
11.3 Preguntas críticas	183
Referencias	184
Caso 12. La institución como reto para el liderazgo	185
Resumen del caso	185
Introducción	185
12.1 Situación compleja	187
12.2 Lo instituido y lo instituyente, elementos para el cambio en la organización educativa. Apuntes teóricos para la discusión	189
12.3 Preguntas críticas	190
Referencias	191
Epílogo	193

Introducción

A nivel internacional existe una preocupación respecto al liderazgo que se tiene en las instituciones educativas. Se preguntan si el liderazgo que actualmente se tiene y que ha respondido a criterios de la era industrial, continúa siendo válido para responder a las necesidades del presente y si continuará siendo útil para encontrar respuestas a nuevos retos en el futuro (Schools, 2008; Stoll y Temperley, 2011).

Ante esta preocupación, es evidente que se requiere preguntarse: ¿Cómo desarrollar profesionalmente a las personas que ocupan los cargos directivos en las instituciones educativas? (Stoll y Temperley, 2011). Aunada a esta pregunta se encuentra la interrogante de qué acciones se deben realizar para formar a los directores educativos.

Como formadora de directivos educativos, me encontré ante el reto de formar líderes educativos en esquemas de formación que se centren en la práctica y en las exigencias profesionales que los directores y directoras tienen en sus puestos. Deseaba ofrecerles alternativas de formación que les permitieran acortar la brecha existente entre la formación directiva y el campo de trabajo.

Siguiendo algunas de las tendencias de formación en Latinoamérica, me adentré en el estudio de métodos narrativos para la formación; específicamente en los diarios de campo y del método de casos. Respecto al primero, encontré que sus autores referían que los resultados obtenidos por los aprendices tenían limitaciones respecto a los niveles de reflexión alcanzados y que requiere de un extendido registro de la práctica realizada, tal como lo hacen los profesores en formación.

En cuanto al método de casos, uno de los principales retos era encontrar textos que describieran escenarios plausibles para las realidades de todos los participantes de mis cursos, quienes provienen de un marco

internacional con realidades particulares variadas. ¿Cómo facilitar la transferencia de las reflexiones a sus contextos reales? ¿Cómo conseguir que directores alcancen niveles más elevados de flexión sobre la práctica que los reportados por las investigaciones? ¿Cómo promover que la formación con casos fortalezca el perfil directivo de una forma más apegada a sus propias realidades?

En el presente trabajo describo mi propuesta de formación dirigida a los líderes educativos; se trata del método de Construcción Autoetnográfica de Casos de Estudio (CACE) que la escritura de casos producto del análisis de un problema a partir de información levantada en contexto mediante técnicas cualitativas por los propios directivos educativos. Esta propuesta se diferencia del método de casos en el cual la narración no es el insumo para las reflexiones, sino el producto de un análisis de la realidad propia.

Este trabajo es producto de tres años de aprendizaje y de ajuste del método. Si bien han participado en esta formación 120 líderes educativos, conforme esta obra al lado de 13 directores y directoras que valientemente han querido compartir sus casos. Ellos y ellas detallan sus retos, conformaciones emotivas y reflexiones sobre el suceso.

Nuestro trabajo se compone de dos apartados: el primero integra cuatro capítulos en los que se detalla el método CACE. Este se compone de cuatro capítulos que se describen a continuación.

El capítulo primero ofrece evidencias sobre las aportaciones del método en la formación de directivos. El estudio consiste en el análisis cualitativo de los casos producidos por los 13 directivos participantes. Como resultado de la búsqueda de nuevas estrategias formativas y de mi propuesta, encontré que los directivos participantes muestran en sus textos niveles más altos de reflexividad y que los casos se desarrollan a partir de sus retos reales, lo que, en efecto, acerca la formación a la práctica. Además, planteo el tipo de situaciones que retan a los directivos educativos y quiénes se involucran; así mismo, describo cómo se posicionan los directivos ante las situaciones que enfrentan, identifico las conformaciones emotivas que plasman en los casos narrados y, finalmente, detallo los

beneficios que los propios directivos participantes reportan al cursar el método CACE.

El segundo capítulo describe los referentes teóricos para el diseño de la propuesta. Los conceptos centrales son el relato, la investigación narrativa y la auto etnográfica. En este capítulo además se hace una distinción entre el método CACE y otras estrategias de investigación y de formación que se basan en el uso de casos. Así mismo, me pronuncio aquí ante al llamado realizado por García-Garduño (2021) para movilizar al país en el uso y la creación de casos y, como resultado, señalo que esta obra responde a esta cuestión.

En el capítulo tercero detallo el proceso para la implementación del método CACE con la finalidad de facilitar su replicación por los formadores interesados. El método tiene dos fases: una de preparación autoetnográfica, especialmente útil para los directivos deseosos de profundizar en el conocimiento de su institución enfocándose en el análisis de un obstáculo en la práctica y otra de escritura del caso, en la que los participantes se reafirman como personas y como líderes en sus organizaciones.

El cuarto capítulo es un conjunto de comentarios adicionales sobre mi experiencia y aprendizaje como formadora de directivos en el desarrollo de la propuesta. Ofrezco mis reflexiones sobre el valor del relato, los aprendizajes que he observado en los directores participantes, los retos de la implementación, las limitantes que observo en el método y la asignatura pendiente a cubrir en estudios posteriores.

Los formadores que deseen unirse al llamado de García-Garduño (2021) encontrarán en este método una alternativa para acelerar la producción de casos de enseñanza al tiempo que sus autores fortalecen su práctica directiva.

El segundo apartado podría ser un libro aparte. Lo conforman 12 casos escritos por 13 autores que han querido compartir sus historias. Los casos son producto del método CACE. En estos se ilustran los retos enfrentados por sus protagonistas en instituciones educativas de distintos puntos geográficos, principalmente de América Latina.

Si bien cada caso tiene su propio estilo de redacción, los productos han alcanzado una uniformidad que no se aprecia en otras obras similares. Cada caso contiene un resumen en el que los formadores encontrarán información para seleccionar de mejor manera el caso de acuerdo a sus propósitos didácticos. El caso completo se integra de una introducción, la narrativa de la complejidad y el reto definido, un apartado teórico y una serie de preguntas críticas para promover la discusión. También hemos preparado material complementario en el que el lector encontrará las soluciones propuestas para cada caso y un ejercicio adicional de reflexión que puede ser resuelto de forma autodidacta o en experiencias de formación grupal y que se encuentra disponible en el sitio *web* www.wedoed.com. Estos recursos pueden ser combinados con otros materiales como los audiocasos que se pueden encontrar en Pizarra Sonora, *podcast*. Tales casos son distintos a los que se compendian en este libro, pero igualmente útiles para la profesionalización de directivos.

La aportación que este trabajo hace a la formación de directivos educativos tiene un doble valor. Por un lado, presenta la propuesta del método de construcción autoetnográfica de casos de estudio para el fortalecimiento del liderazgo educativo; por otro, ofrece un compendio rico de casos de fácil empleo para ser usado en sesiones colectivas bajo la dirección de un formador o en la lectura acuciosa de los autodidactas. Esperamos que en ambas aportaciones los lectores encuentren riqueza.

Acerca de la autora

Claudia Navarro-Corona

Cuenta con experiencia en investigación, gestión y docencia. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel I), de la American Educational Research Association (AERA), y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), ha fundado grupos y promovido la investigación sobre el trabajo en la función directiva. Es tallerista nacional e internacional para la formación de directores educativos en distintos niveles educativos, *Design Thinking* y desarrollo de liderazgo distribuido.

En 2015 recibió el premio al mejor trabajo de investigación doctoral en México, en el bienio 2014-2015, con el estudio “La antesala al ascenso a la dirección” otorgado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Ha ocupado cargos de relevancia nacional en México para la evaluación y la formación de directores educativos.

En la enseñanza, se ha desempeñado por más de quince años como profesora en distintos tipos y niveles educativos. Como catedrática del nivel superior, recibió en 2010 el reconocimiento al “Perfil Deseable” otorgado por la Secretaría de Educación en México a los profesores de tiempo completo. Fue reconocida como mejor profesora en 2019, 2020 y 2021 en el Tecnológico de Monterrey. Es Doctora y Maestra en Ciencias Educativas, y Licenciada en Educación Secundaria en México.

Contacto: claudianavarro@wedoed.com

Linkedin: Claudia Navarro-Corona

Investigación: <https://orcid.org/0000-0002-5077-8879>

Spotify: Pizarra Sonora

Material complementario: www.wedoed.com

Sobre los colaboradores

Alfonso Delgado Martínez

Gestor educativo con más de 19 años de experiencia docente y directiva en el nivel de educación básica, media superior y superior. Trabaja como Subdirector de Gestión en nivel secundaria. Licenciado en Administración de Empresas y Maestro en Ciencias de la Educación con acentuación en Docencia y Gestión. Diplomado en Intervenciones y Políticas Educativas y Especialista en Gestión para el Liderazgo e Innovación Educativa. Exbecario SEP-COMEXUS del Programa ESL Courses and Teacher Training en la Universidad de Texas en Austin.

Ana Magdalena Ruiz Pruneda

Licenciada en Educación Dancística con Orientación de Danza Española. Cuenta con siete años de estudios y experiencia laboral en Sevilla, España. Ha trabajado en Rusia y Turquía. Fue ganadora del segundo premio del Concurso Flamenco Puro en Turín, Italia. Es bailadora de flamenco profesional, coreógrafa y productora independiente. Ha presentado sus producciones en foros como la Sala Miguel Covarrubias y el Encuentro Nacional de Danza. Actualmente es profesora a nivel profesional.

Cintha Alexandra Posso Vento

Licenciada en Administración de Empresas, y Maestra en emprendimiento educativo. Tiene experiencia como investigadora, docente, tallerista, asesora académica y mentora. Actualmente trabaja como asistente de cátedra, investigadora y coordinadora a cargo de la dinamización del ecosistema emprendedor e innovador universitario.

Edgar Alejandro Veloz Pachiano

Licenciado en Educación Primaria y Secundaria con especialidad en español. Cuenta con tres maestrías: en Investigación Educativa, en Educación Basada en Competencias y en Innovación Educativa. Especialista en Gestión para el Liderazgo e Innovación Educativa. Tiene experiencia como docente de los niveles básico y superior, así como de formación continua de maestros. Es Jefe de Sector de Educación Primaria. Colabora en un grupo de investigación.

Edgar Fernando Anguiano Rangel

Licenciado en Educación Media Superior, Especialista en Ciencias Sociales y estudiante de Maestría en Emprendimiento Educativo. Tiene experiencia como docente en el nivel bachillerato y universidad. Es coordinador y gestor de procesos educativos que fomentan y favorecen la participación y el protagonismo infantil y juvenil en escuelas de todos los niveles en gran parte del país. Actualmente gestiona procesos y programas dedicados al arte y la cultura, la formación de ciudadanía, el emprendimiento y la defensa de los derechos de las infancias y las juventudes.

Eduardo Trujillo Condes

Médico cirujano y Maestro en Ciencias Fisiológicas con especialidad en Fisiología Cardiovascular. Especialista en Gestión para el Liderazgo e Innovación Educativa y candidato a doctor en Liderazgo y Dirección de Instituciones de Educación Superior. Se desempeña como profesor Investigador de tiempo completo de la Facultad de Medicina. También es Jefe del Departamento Estatal de Enseñanza e Investigación. Tiene experiencia en investigación biomédica. Ha sido Presidente de las Academias de Fisiología Humana y Liderazgo en medicina, integrante del comité de desarrollo curricular de las licenciaturas de Médico Cirujano y Terapia ocupacional. Fue reconocido como perfil deseable en el sistema PRODEP de la Secretaría de Educación Pública (México).

Elsa María Fueyo Hernández

Licenciada en Sistemas Computarizados e Informática, Maestra en Valuación, y Maestra en Educación y Docencia. Tiene amplia experiencia en educación mediada por tecnología y en procesos de innovación educativa. Ha trabajado en educación para adultos y se ha desempeñado como coordinadora y colaboradora de diversas redes académicas de impacto nacional en México. Se desempeña como coordinadora de educación digital.

Gustavo Javier Paez Bonilla

Educador trilingüe con 18 años de experiencia frente a grupos de jóvenes. Experto en el diseño e implementación de programas destinados a desarrollar competencias académicas y para la vida. *Coach* estudiantil y orientador vocacional. Promotor de la creación y fortalecimiento de las comunidades de aprendizaje que sirven como base para la sociedad. Ha trabajado en varios países de Latinoamérica y Asia ocupando cargos de liderazgo educativo en instituciones educativas internacionales. Se licenció en Artes Visuales en Italia y en Educación con acentuación en Psicología en Ecuador. Obtuvo en España la Maestría en Psicopedagogía y en México la Maestría en Emprendimiento Educativo.

Miguel Ángel Peña de León

Maestro en Educación Basada en Competencias y Licenciado en Artes Visuales. Tiene experiencia en el desarrollo de contenidos educativos para modalidad presencial y abierta en línea; en este ámbito ha implementado distintos modelos de diseño instruccional y rediseño de experiencias de aprendizaje basado en la experiencia del usuario. Actualmente es gerente consultor en diseño instruccional de recursos educativos en el ámbito académico y de desarrollo y capacitación en el ámbito corporativo.

Omar Rosales Díaz

Magíster en Administración de Empresas con mención en Marketing. Además, es Ingeniero Industrial. Tiene formación en gestión de personas, habilidades directivas y liderazgo. Tiene experiencia como decano, gerente, director de proyectos y de maestrías, líder de operaciones de mercadeo y docente universitario.

Oscar Iván Salinas Ruiz

Médico cirujano y estudiante de la Maestría en Emprendimiento Educativo. Se desempeña en la práctica médica de urgencias en una institución privada. Además, es jefe de enseñanza e investigación de un importante hospital en México. Tiene experiencia en la formación médica de pregrado, tanto en universidad como en hospital.

Patricia Ibáñez Polanco

Educadora Diferencial con mención en Dificultades Específicas de Aprendizaje, Diplomada en Psicopedagogía y Lenguaje, Magíster en Ciencias de la Educación con mención en Evaluación Psicopedagógica y Doctora en Investigación en Humanidades, Artes y Educación titulada en España.

Ximena Martínez Oportus

Médico Veterinario y Magíster en Ciencias Veterinarias con mención en Patología. Magíster en Gestión y Dirección de Instituciones de Salud y Magíster en Neurociencias de la Educación. Especialista en Gestión de Liderazgo e Innovación Educativa. Diplomada en Docencia Efectiva, en Metodología de la Investigación Cuantitativa y en Psicología Budista. Es coach Design Thinking certificada del Hasso Platner Institut, Alemania, y cursa un Doctorado en Educación e Investigación.

Comité de evaluación

Dr. Serafín Antunez Marcos

Doctor en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Actualmente es Catedrático de Universidad en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona (Departamento de Didáctica y Organización Educativa). Ha ejercido como: Maestro, Director escolar, Profesor Titular de la Escuela Universitaria del Profesorado de la Universidad de Barcelona, Miembro del Equipo Directivo de esa institución, Director Adjunto del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, Profesor Titular de Universidad. Ha participado en numerosos Congresos nacionales e internacionales, fundamentalmente en temas de Organización y Dirección de Centros Educativos y Formación del Profesorado. Miembro del Comité Organizador y del Comité Ejecutivo de diversos Congresos nacionales e internacionales. Participación en Cursos de Postgrado y Másters de diversas universidades y en numerosos cursos de formación de directivos de instituciones educativas; formación permanente del profesorado; formación de formadores; de supervisores escolares y de planificadores de la formación. Director y Codirector de Cursos de Postgrado y de Máster en Organización, Gestión y Dirección de Centros Escolares en las Universidades de Barcelona (ediciones presencial y virtual).

Dr. José María García Garduño

En la Universidad Iberoamericana obtuvo de Licenciatura en Psicología Clínica y la Maestría en Educación. Maestría en Administración Educativa por la State University of New York, Albany y Doctorado en Administración Educativa por la Ohio University .

Es autor de *Formación docente y directiva a través del empleo de casos de enseñanza*. México: Newton Ediciones y Tecnología Educativa, 2021

Dr. Charles Slater

Es profesor de Liderazgo Educativo en la Universidad Estatal de California en Long Beach (CSULB). Anteriormente se desempeñó como profesor en la Universidad Estatal de Texas en San Marcos y fue superintendente de escuelas en Texas y Massachusetts. Recibió su Ph.D. de la Universidad de Wisconsin-Madison, su MAT del Occidental College-Los Angeles, y su B.A. de la Universidad de Minnesota.

Enseña y realiza investigación en administración educativa en América Latina y se desempeñó como profesor visitante en la Universidad de Barcelona en 2013 y la Universidad Autónoma de Madrid en 2019. Dio clases en el programa de doctorado en la Universidad del Valle de México durante cinco años y ha colaborado con colegas para publicar estudios comparativos de Costa Rica, México y España como parte de la Red Internacional de Estudio del Desarrollo del Liderazgo (ISLDN).

<https://www.csulb.edu/educational-leadership/page/charles-slater>

Primer apartado

**Propuesta del método de
construcción de casos
de estudio para el fortalecimiento
del liderazgo educativo**

Capítulo 1

Comenzando por el análisis: Aportaciones del método CACE al fortalecimiento del perfil directivo en instituciones educativas

1.1 El relato autobiográfico, la emotividad y la memoria como fundamento del método y marco de interpretación de los resultados

El relato ha estado presente en todas las culturas, en forma oral, escrita e incluso gráfica (Barthes, 1966). Este género, es una de las primeras estructuras que aprendemos desde la infancia: inicio, medio y final (Reissman, 1993). Connelly y Clandinin (1995) declararon que vivimos la vida misma a través de relatos.

Existen relatos ficticios, relatos verdaderos y relatos autobiográficos que narran secuencias de la vida del propio narrador o fragmentos de esta. El relato es la narración de un episodio de la vida compartido por voluntad propia o por solicitud de otro (Bolívar *et al.*, 2001; Olesen, 2011); cual sea el origen, cuando es autobiográfico, el acto de relatar adquiere matices que pueden estar atenuados en otros tipos de textos.

De acuerdo con Olesen (2011), los relatos son reconstrucciones; en concordancia con la idea de este autor, este trabajo me alejó de la idea de que el relato registra hechos completamente verídicos, por lo que, desde esta perspectiva, se rechaza el posicionamiento que persigue el sueño de la “objetividad” por medio de la narración de sucesos, en donde el narrador y el protagonista no coinciden en la misma persona. Así, en

este proyecto parto de la idea de que, cuando el relato es compartido, ya sea por voluntad propia o por petición expresa, siempre es construido de forma selectiva por el narrador. En este proceso intervienen elementos en donde la memoria, la emotividad y la imagen que el autor del relato construye de sí mismo entran en juego para dar sentido a la historia contada.

Los relatos compartidos por las personas son siempre una reconstrucción basada en el recuerdo y la interpretación, por lo que esta noción se adhiere al constructivismo y al interaccionismo social. El relato es un testimonio de una vivencia o de un conjunto de vivencias; contiene elementos emocionales, miedos, expectativas y otras conformaciones emotivas que dan sentido a la historia para su propio relator y desde la que se trata de dar coherencia para el receptor (Argüello, 2012). La subjetividad del relato no debe ser considerada como una debilidad metodológica, sino como un elemento de riqueza que muestra los significados que el narrador atribuye a la experiencia y que ordena por medio de su historia.

No debe confundirse “el relato de la vida con la vida misma” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 127), pues un relato no es otra cosa que una reconstrucción de un suceso y la construcción de la imagen que se quiere compartir de sí mismo. Así, una acotación relevante es que la narración del relato de la propia vivencia nunca es idéntica al suceso ocurrido, sino que solo se parecen.

Así, *relatarse*, adquiere un significado particular para el narrador (Demetrio, 1999). El acto de articular una historia tiene efectos en la definición de la propia persona, es un “viaje autoformativo” en donde se interpretan las vivencias, se ordenan y se da significado; incluso, puede representar un ajuste de cuentas ante sí mismo o con la propia situación narrada; puede ser también una reafirmación de la propia persona.

Los relatos muestran un “Yo”, con una identidad narrativa en la que se muestra un personaje con un posicionamiento social, agencia y cualidades específicas que son acordes al contexto descrito. Compartir el relato, exige al narrador articular estos elementos en una secuencia de hechos y caracterizarse a sí mismo en un personaje capaz de actuar en la propia historia y responder a lo que se espera de él o ella, con base

en las posibilidades que interpreta del contexto descrito en el relato. La capacidad agéntica como la capacidad para ejercer modificaciones sobre el mundo y sobre sí mismo es un elemento que puede estar contenido en el relato y en la presentación del “Yo” y de los lugares desde los que se actúa (Albertín, 2007).

Tal como señalé en un trabajo previo, el relato de enfoque autobiográfico permite recuperar tanto el Yo propio como el Yo colectivo “que se establece a partir de las relaciones institucionales y generacionales” (Navarro-Corona, 2015, p. 101). Así, el relato de la propia situación no solo recupera la experiencia individual, sino que también recupera distintas formas sociales de la existencia subjetiva en las organizaciones educativas. También Argüello (2012) señaló que, aunque en el relato se comparten experiencias particulares, se ilustran asuntos de referencia común para un grupo de personas, como puede ser una comunidad educativa o un sistema completo.

Aunque el narrador es uno, la cultura, el contexto y otros personajes involucrados también determinan la construcción del relato y las respuestas que el personaje principal ofrece ante situaciones que le representan un reto (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Para el narrador, la reconstrucción de los escenarios conlleva un análisis de las acciones, los procesos institucionales, las interacciones, las tensiones y la configuración de los grupos al interior de las instituciones. Así también, las participaciones o ausencias de participación y sus intenciones son interpretadas y sirven para dar sentido a la vivencia.

Como objeto de análisis, el estudio del relato ha consolidado el conocimiento en distintas disciplinas. La historia, la filosofía, el psicoanálisis o la medicina se han servido de los relatos autobiográficos para indagar y entender distintas dimensiones de las personas, ya sea como individuos o como colectividad (Argüello, 2012). Las ciencias sociales no han sido la excepción, el estudio de las organizaciones se han apoyado en relatos estructurados en forma de casos para profundizar en sus complejidades (García-Garduño, 2021). En el campo de la investigación educativa también se han empleado metodologías que se apoyan en relatos tanto para

estudiar fenómenos como para comunicar los hallazgos encontrados en el devenir de la situación humana (Conelly y Clandinin, 1995; Stake, 1999).

En el campo específico de la formación docente y directiva, se han empleado también los relatos para desarrollar habilidades y competencias en los profesionales de la educación. Dos de los más difundidos han sido el estudio de caso y la escritura de diarios de campo, de práctica o académicos.

El caso es una herramienta educativa basado en la narración de un episodio de la vida real (Wassermann; 1999). Estos casos se han empleado principalmente para el entrenamiento de docentes y profesores en la toma de decisiones (Merseth, 2015; Vázquez, 2021). Si bien ha habido algunas propuestas en las que los profesores escriben los relatos de la práctica (ver Wassermann; 1999), el rol más frecuente que desarrollan los participantes parece ser el de relator de una situación compleja identificada en las instituciones educativas (ver los trabajos de Merseth, 2015, o García Garduño, 2021). Estos materiales suelen ser útiles para ilustrar la complejidad de la profesión docente y directiva, pero no he logrado encontrar información de cómo un ejercicio de esta índole pueda fortalecer el perfil directivo o docente cuando ellos sean los autores.

Por otro lado, la escritura de diarios en los que los profesores recogen relatos de la práctica cotidiana, sus reflexiones y que pueden contener otros elementos como noticias y contenido teórico relacionado, ha sido empleado como una estrategia de formación en las instituciones de preparación para el magisterio en países como Argentina, México, Colombia y España. Según los especialistas, el objetivo de este ejercicio es de estimular el desarrollo de competencias reflexivas y críticas (Vain, 2003; Chacón y Chacón, 2006; Aranda-Vega, Martín-Cuadrado y Corral-Carrillo, 2020), promover la curiosidad y el interés por aprender y desarrollar “competencias para observar, describir, confrontar y transformar la labor docente” (Chacón y Chacón, 2006, p. 121).

Existe una abundante literatura sobre esta estrategia en la que distintos investigadores solicitan a los profesores la redacción de diarios de campo en los que deben registrar los relatos de la práctica cotidiana. Con mucha frecuencia, los docentes reciben instrucciones sobre los registros que deben

incluir en los diarios de campo y una vez redactados por los profesores, los formadores o investigadores analizan los niveles de reflexividad logrados por los participantes (ver los trabajos de Chacón y Chacón, 2006, y Aranda-Vega *et al.*, 2020) y determinan mediante el diario “lo que aprende y de lo que aún le queda pendiente por aprender” (Alzate, Puerta y Morales, 2008).

Algunos autores han aportado a la discusión distintos niveles de reflexividad que han servido como marco para analizar dichos diarios. Chacón y Chacón (2006) aportaron tres niveles progresivos. Definieron el primer nivel como un registro descriptivo de las acciones realizadas por los docentes en su práctica cotidiana. El segundo nivel se caracteriza por añadir a la descripción un análisis de las acciones descritas; en este análisis se explicita una intencionalidad y tiene un énfasis práctico. Por último, en el tercer nivel, los escritores y escritoras asocian interpretaciones de las acciones, las razones y los fundamentos teóricos que guían la acción; incluso, puede haber manifestaciones de confrontación y contraste con el objeto de mejorar la práctica.

También Aranda-Vega y colaboradores (2020) describieron seis niveles de reflexión: el nivel 0, que refiere a la copia de documentos con trabajo nulo por parte de la persona en formación; el nivel 1, que incluye narrativa conforme a estructura solicitada; el nivel 2, consiste en el análisis de las situaciones y estructuración, pero con implicación neutra en lo descrito; el nivel 3, donde se valoran los hechos; el nivel 4, en donde se realizan aportes personales y de otros a la experiencia y se muestra conciencia de la importancia de la visión de otros; y el nivel 5, donde, finalmente, los autores contrastan las cuestiones abordadas en el diario con literatura especializada.

Los resultados obtenidos por Chacón y Chacón (2006) muestran un predominio de los registros en los niveles I y II; es decir, que las personas en formación realizan diarios meramente “descriptivos y técnicos” (p. 124). Aranda-Vega y sus colaboradores (2020) señalaron la dificultad que los docentes en formación tienen para relacionar la teoría con lo que encuentran en el campo. De acuerdo con los autores y en concordancia con Zabalza (2013), los docentes no establecen una relación entre lo que

pasa en la práctica y el conocimiento teórico, lo que desencadena frustración y rechazo de la teoría y limita el alcance de los niveles más altos de reflexión.

¿Cómo podría conseguirse que directores educativos en un programa de formación alcancen los niveles más elevados sobre reflexión de su práctica?, ¿cómo promover que la construcción de casos incida de forma más directa en el fortalecimiento del perfil directivo?

Como primer capítulo de esta obra presento los resultados del análisis que realicé a 12 textos construidos mediante el método para la *Construcción Autoetnográfica de Casos de Estudio* para el Fortalecimiento del liderazgo educativo (método CACE). Realicé un análisis cualitativo y exploratorio con el objetivo de identificar los niveles de reflexión y los beneficios que este método aporta a la formación directiva en contextos educativos.

Como preguntas específicas de investigación, me planteé conocer ¿qué tipo de situaciones retan a los directivos educativos y quiénes están involucrados?, ¿cómo se posicionan los directivos ante las situaciones que enfrentan?, ¿qué conformaciones emotivas pueden ser identificadas al aplicar la propuesta formativa? Y, finalmente, ¿qué beneficios identifican los propios directivos participantes al cursar el método CACE como una alternativa de formación para fortalecer su profesión?

1.2 Desarrollo de la investigación

1.2.1 Contexto de implementación

El contexto en el que construí la propuesta fue un curso para el desarrollo de liderazgo para directores que trabajan en instituciones educativas de distintos niveles. El curso se imparte en línea con sesiones sincrónicas y, por su modalidad, es de alcance internacional. Se centra en la profesionalización directiva, con un enfoque práctico y orientado a disminuir la brecha entre la formación de líderes educativos y el trabajo en las instituciones educativas (Navarro-Corona, 2021). El objetivo del curso es el análisis situacional con enfoque en las personas, con el

propósito de identificar un problema y reconstruirlo como un reto abordable de forma colaborativa.

Para cumplir con el objetivo formativo, empleé distintas estrategias. Una de ellas fue el diseño e implementación de un método para la Construcción Autoetnográfica de Casos de Estudio (CACE). Dicho método está centrado en el análisis de una situación real que, de inicio, es problemática para cada directivo.

Durante ocho semanas, los directores y directoras participantes aplican distintas técnicas de investigación cualitativa, de análisis inmediato y de inmersión progresiva. Las personas participantes realizan tres observaciones, aproximadamente 15 entrevistas semiestructuradas y una sesión de validación grupal de los hallazgos en la que recaban información con pares, subordinados y personas afectadas o vinculadas al problema elegido.

Durante este periodo, los directivos participantes reciben materiales de apoyo, como artículos académicos de revistas indexadas, artículos académicos y manuales preparados específicamente para el curso y formatos de trabajo para el análisis secuenciado y la síntesis de resultados.

Una vez que se cuenta con la síntesis, los directivos estructuran un caso de enseñanza en el que articulan su propia historia. La escritura del caso conlleva un proceso de instrucción y seguimiento. Durante el curso, se ofrecen materiales de apoyo y orientación para que los directivos redacten sus casos componiéndolos con los siguientes elementos:

1. Introducción, en el que presentan al contexto y a sí mismos como protagonistas.
2. Asunto, en el que describen la complejidad de la situación.
3. Planteamiento del reto, en el que replantean el problema sobre el que trabajan en una pregunta-reto, factible de responder y solucionar.
4. Análisis teórico, en el que realizan una investigación documental para obtener una visión más amplia del reto que están analizando.

Los autores tienen completa libertad para escribir en primera o tercera persona, según lo deseen. También pueden decidir entre escribir un caso encubierto o anónimo; si bien se les recomienda proteger las identidades personales e institucionales, en todos los casos declaran que los textos están libres de conflicto de interés y toman responsabilidad de lo contenido en estos.

1.2.2 Participantes

He aplicado el método CACE como método de formación en nueve ediciones del curso para el desarrollo de liderazgo educativo, en las que han participado 120 líderes, directivos y coordinadores de distintos tipos de áreas en instituciones educativas provenientes de diez países. En el momento del desarrollo de esta obra habían concluido 114 directivos.

Para realizar la investigación y para conformar este libro, realicé una invitación abierta a los directivos que habían concluido el curso. Accedieron a participar como autores solo 18 personas. Además de esto, durante el periodo del trabajo de edición de los casos, cinco participantes decidieron retirar su texto por temor a represalias por parte de sus superiores, deseo de emplear el caso escrito con fines distintos a su publicación en este libro o la adquisición de nuevos compromisos laborales que les impedían continuar en el proceso de revisión de los textos.

El grupo final de participantes se compone de trece autores autoseleccionados que respondieron a la invitación voluntariamente que son los autores de los casos integrados en esta obra. Cinco personas se identifican como hombres; ocho, como mujeres.

En el momento de atender la invitación, las personas participantes tenían una edad promedio de 37.5 años; con una desviación estándar de 7 años. El directivo más joven tenía 25 años y el directivo de mayor edad contaba con 49 años. Participaron dos personas de nacionalidad peruana, dos chilenas, una ecuatoriana y ocho mexicanas. Los casos se desarrollaron en Vietnam, Perú, Chile y, en el caso de México, los sucesos ocurrieron en los estados de Aguascalientes, Coahuila, Estado de México, Guanajuato, Ciudad de México, Michoacán, Nuevo León y Puebla.

Diez personas trabajan en educación superior y tres en educación básica. Doce participantes trabajan en cargos de liderazgo y una como docente, aunque con una posición informal de liderazgo.

En educación superior, de acuerdo a la nomenclatura de cada institución y país, las personas autoras ocupan cargos en la Dirección de innovación, la Dirección de departamento académico, la Coordinación general de área de emprendimiento universitario y la Decanatura de facultad. En educación básica, los puestos en los que trabajan los participantes están en la Vicedirección institucional, la Subdirección de gestión y la Jefatura de departamento de educación primaria.

1.2.3 Insumos de análisis conformación de esta obra

Para la presente obra y análisis tomo como insumo de análisis dos elementos de los diversos productos que los directores y directoras presentaron durante el curso. El primer componente es el relato *crudo* del caso de enseñanza en el que se presenta información contextual, del protagonista del suceso, de la complejidad de la situación, la revisión teórica y el replanteamiento del problema en una pregunta-reto. El segundo segmento se compone de las reflexiones escritas por el personal directivo participante en el curso en el que realizaron un meta-análisis del proceso realizado.

Las secciones aportadas por cada participante tienen una extensión promedio de diez páginas por persona; por tanto, en su conjunto, el insumo de análisis se compone de aproximadamente 180 páginas. Los textos de los 18 participantes fueron revisados, reordenados y adicionados con precisiones teóricas y preguntas reflexivas planteadas muchas de estas durante el proceso de formación como parte de la retroalimentación; por tanto, todos los textos presentados fueron escritos en doble autoría a partir del texto preliminar de los participantes. Existe un tercer componente que excluí del presente análisis ya que corresponde a una estrategia distinta dentro del curso de liderazgo y que no se vincula de forma directa a los casos de enseñanza que redactaron los directivos participantes.

1.2.4 Análisis

Para el análisis de los textos redactados por los directivos participantes construí un árbol de categorías a partir de la revisión de literatura. De acuerdo con las preguntas de investigación, los conceptos centrales fueron: construcción del suceso narrado (Demetrio, 1999; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Argüello, 2012), conformaciones emotivas (Olesen, 2011; Argüello, 2012) y el personaje protagonista construido por el narrador (Olesen, 2011; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Demetrio, 1999). Cada uno de estos conceptos constituyó una categoría deductiva que fue construida a partir de conceptos identificados en la teoría y ampliado de forma inductiva en el proceso de codificación. La descripción del árbol de categorías se muestra en la tabla 1 junto con las principales referencias.

Tabla 1. Árbol de categorías para el análisis de los textos redactados por los participantes

<i>Categoría</i>	<i>Referencia</i>	<i>Códigos</i>	<i>Referencia</i>
Construcción del suceso	Olesen (2011)	-Contexto descrito y problematización. -Personajes involucrados y configuraciones grupales. -Problemas y retos abordados.	Demetrio, 1999. Bolívar, Domingo y Fernández, 2001. Argüello, 2012.
Conformaciones emotivas	Olesen (2011)	-Tensiones y miedos -Posibilidades con las que cuenta. -Análisis de acciones -Expectativas. -Otras conformaciones emotivas (alegrías, motivaciones) 13. Ajuste de cuentas 14. Reafirmación de la persona -Significados atribuidos a la experiencia.	Bolívar, Domingo y Fernández, 2001. Argüello, 2012.

<i>Categoría</i>	<i>Referencia</i>	<i>Códigos</i>	<i>Referencia</i>
Construcción del protagonista (de sí mismo)	Olesen (2011) (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001)	-Caracterización de sí mismo -Cualidades específicas. -Posicionamiento social -Agencia. -Capacidad para desempeñar el puesto.	Demetrio, 1999.
Niveles de reflexividad	Chacón y Chacón (2006) Aranda-Vega y otros, 2020)	Niveles I-III Niveles 0-5	Chacón y Chacón, 2006 Aranda-Vega et al., 2020.

Fuente: Elaboración propia con referencia a los documentos académicos.

1.2.5 Validación

Para validar los resultados empleé la técnica de *feedback* planteada por los metodólogos Miles y Huberman (1994). De acuerdo con dichos autores, esta técnica consiste en regresar la información procesada a los actores de contexto estudiado para que sean ellos quienes verifiquen o juzguen las conclusiones a las que ha llegado el investigador. La verificación puede realizarse durante el análisis, o bien una vez que se ha realizado.

La validación de resultados del análisis de los casos fue realizada por cinco de los directores participantes. Envié este capítulo uno a los autores con la invitación de leer y corregir el texto. Cinco de los participantes leyeron el texto e hicieron comentarios referentes a la escritura, la claridad y la teoría.

1.3 Resultados

1.3.1 Construcción del suceso.

Problematización de la situación

Antes de plantear el reto los directivos participantes en el método de formación CACE problematizaron la situación aportando elementos sobre

la complejidad que enfrentan en sus trabajos. Solo en dos de los casos, las personas autoras señalan que la situación se desarrolla en medio de contextos retadores debido a las condiciones socioeconómicas de los estudiantes (“Aguascalientes está *rankeado* en el quinto lugar de narcome-nudeo a nivel nacional en México” Caso 1. “Existe una cantidad considerable de alumnos en condiciones poco o nada favorables, pues además de las problemáticas familiares, las condiciones socioeconómicas y culturales de los padres limitan las oportunidades para un desarrollo integral que pueden brindar a sus hijos”, Caso 2).

Las responsabilidades asociadas al género, como la maternidad, el cuidado del hogar y el apoyo a las tareas escolares de los hijos, se mencionó en uno de los casos como el elemento retador enfrentado por la persona líder y su equipo: “Un aspecto relevante fue que el rol de género en el espacio familiar del equipo de Carmen se hizo notorio, pues además de realizar sus actividades profesionales debieron lidiar con el cuidado del hogar y los niños durante los meses de confinamiento” (Caso 4).

En los nueve casos restantes, la complejidad de la situación enfrentada por los directivos se relaciona con las prácticas de gestión instaladas en la institución y otros asuntos organizacionales como la participación y el involucramiento de los equipos (“la participación de estos actores ha sido escasa en comparación con participantes externos “, Caso 9. “Salieron a relucir problemas que atañen a las diferencias de edad entre los profesores y la cultura laboral a la que están acostumbrados en sus respectivos trabajos”, Caso 11), el liderazgo bajo el que se trabaja (“se agregó un clima de inconformidad generado por las disposiciones” de los superiores, Caso 5 “...El director general, tomó unilateralmente las decisiones para la dirección”, Caso 6. “...la tónica actitudinal es la de recibir la información en silencio, tomando apuntes y participando únicamente cuando el Director General solicite ...”, Caso 10) o el logro de objetivos y metas (“el proyecto de rediseño de contenidos se planteó como una necesidad urgente; sin embargo, después de contratar a Alicia, el proyecto demoró su inicio”, Caso 8).

Participantes considerados en la problematización del reto

Los participantes en cada situación son principalmente otros actores institucionales. Los subalternos y colaboradores directos como docentes, junto con otros miembros del equipo son los actores mayormente mencionados por los directivos participantes. Los estudiantes y los jefes o superiores son dos grupos frecuentemente mencionados. En promedio, en cada caso se involucran 2.3 actores en el reto a resolver por el directivo y con frecuencia consideran a solo dos tipos de actores ($Mo=2$). En la tabla 2 se enlistan para cada caso.

Tabla 2. Actores considerados en el caso

Caso	Alumnos	Docentes	Directivos (pares o subordinados)	Superiores	Padres de familia	Otros miembros de equipo directo	Total de figuras en cada caso
1	✓	✓					2
2	✓	✓	✓			✓	4
3	✓	✓	✓				3
4						✓	1
5	✓			✓			2
6				✓		✓	2
7	✓	✓		✓		✓	4
8		✓					1
9		✓				✓	2
10			✓	✓	✓		3
11		✓		✓			2
12			✓			✓	2
Total de casos que consideran cada figura	5	7	4	5	1	4	

Fuente: Elaboración propia a partir de los casos.

Retos enunciados

Los retos presentados por los directivos participantes se presentaron en tres situaciones. Un primer grupo se conformó por cuatro retos planteados en el contexto de pandemia. En estas situaciones, los directivos buscaban dar continuidad al servicio mediante el apoyo a docentes y miembros de los equipos con la finalidad de mejorar los resultados que estaban obteniendo en la situación de trabajo a distancia. Los Casos 1 y 2 se preguntan cómo mejorar el logro educativo; el Caso 3, de qué manera incrementa la participación del equipo y de los estudiantes en un programa específico; y el Caso 4 en cómo conservar el clima de trabajo mediante el cuidado de los miembros del equipo.

Un segundo grupo describe los sucesos de la pandemia; sin embargo, el reto se orienta hacia el proceso de restauración de la normalidad. En el Caso 5 la persona autora se enfoca en mejorar su liderazgo en esta nueva etapa a partir de los aprendizajes derivados de los resultados de sus decisiones y expectativas vividas durante la pandemia. El Caso 6 pregunta sobre cómo superar las afectaciones sufridas por los miembros del equipo como resultado de malos liderazgos en el periodo de pandemia para garantizar la continuidad del servicio.

El tercer grupo lo conforman seis casos ocurridos tanto en pandemia como en post-pandemia; no obstante, sus autores se enfocaron en retos vinculados a asuntos de gestión y organizacional, desvinculándolos de la situación de aislamiento o regreso a la presencialidad que estaban atravesando. Los Casos 7, 8 y 9 se centran en incrementar la participación y compromiso de los docentes o miembros del equipo para mejorar la institución y consumir proyectos. El Caso 10 se centra en el desarrollo de habilidades de comunicación del personal directivo para mejorar la transparencia en la institución e incrementar la confianza en los líderes. El Caso 11 plantea sobre cómo conciliar el punto de vista de profesores respecto a la enseñanza, para ofrecer oportunidades de formación equitativas a los estudiantes. Finalmente, el Caso 12 pregunta sobre la forma de superar las limitantes estructurales para favorecer la mejora continua del servicio ofrecido por la institución.

Esta agrupación, según el reto planteado por las personas autoras, se emplea como organización para la presentación de los casos que el lector encontrará en la segunda sección de esta obra. La tabla 3 sintetiza los retos planteados en cada caso.

Tabla 3. Retos planteados por caso

<i>Caso</i>	<i>Reto planteado</i>
1	¿Cómo desarrollar en el equipo docente habilidades de enseñanza flexibles para atender a los alumnos y alumnas a la distancia y de manera virtual?, ¿Qué hacer para incrementar las habilidades de adaptación del cuerpo docente?, ¿qué apoyos adicionales debe garantizar el equipo para el cuerpo de profesores de modo que tengan las condiciones para continuar con su trabajo en medio de transformaciones por emergencia?
2	¿Cómo puede el colectivo del Sector Primarias Saltillo Sur propiciar mejores prácticas de gestión y pedagógicas de sus escuelas que incrementen el logro de aprendizajes, habilidades y actitudes en los alumnos? Este planteamiento es en consecuencia del rezago educativo ocasionado por el COVID-19
3	¿Cómo potenciar el trabajo de la nueva comisión provincial de arte y cultura para favorecer la participación y el protagonismo juvenil en un contexto de teletrabajo?
4	¿Qué medidas deben tomarse para garantizar la continuidad de los proyectos y actividades del departamento? ¿Qué rol debe desempeñar Carmen como directora ante las condiciones de trabajo de sus colaboradoras y su obligación de cuidar el desempeño del equipo?
5	Después de la primera experiencia, Javier concluyó que, para enfrentar el nuevo reto que estaba por venir, tenía que dejar de lado su intención de ser un líder carismático a quien todos quisieran y apreciaran. Pensó que sería necesaria una transformación estratégica encaminada a influir en sus próximos colaboradores y estudiantes para que de forma voluntaria tomarán acciones encaminadas a mejorar los resultados educativos y el funcionamiento de la organización ¿Cómo lograrlo?

<i>Caso</i>	<i>Reto planteado</i>
6	¿Cómo organizar los recursos con los que cuenta y superar las afectaciones a la cultura de trabajo de su dirección para plantear soluciones al contexto post-pandemia con la mayor calidad posible?
7	¿Qué pequeños cambios y acciones podrían efectuar los docentes de esta escuela para desarrollar la institución, en alineación con su misión, visión y valores, integrando la colaboración de otros docentes y de los alumnos?
8	¿Cómo aumentar el compromiso y la motivación del cuerpo docente en el establecimiento de las innovaciones en el proceso de desarrollo de contenidos? ¿Cómo gestionar el apoyo de sus jefes para conseguir los recursos necesarios y realizar los ajustes temporales que se requieren? ¿Cómo lograr un mejor clima dentro del equipo de desarrollo de contenidos para la transformación y eventual establecimiento de un nuevo proceso?
9	¿Cómo motivar a los profesores a involucrarse con la comunidad emprendedora e innovadora universitaria?, ¿cómo posicionar a Ruta E dentro de la universidad?
10	¿Cómo podemos mejorar las competencias comunicativas de los directivos para tener un grado de confianza al interior de la organización?
11	¿Cómo conciliar los puntos de vista de los profesores y salvaguardar la equidad en las oportunidades educativas para los estudiantes?, ¿Cómo establecer condiciones para de bienestar y la mejora laboral de todos los profesores?
12	¿Cómo lograr que el equipo de la escuela de Negocios (docentes y autoridades) realice una adecuada implementación de iniciativas que favorezca la mejora continua de las carreras?

Fuente: Extractos de los casos.

1.3.2 Construcción del protagonista

Descripciones, cualidades y legitimación

Tal como se especifica en el capítulo de procedimiento del método CACE, los directivos participantes recibieron la instrucción de describir al personaje; no obstante, no recibieron indicaciones sobre el enfoque o tipo de características con el que deben describir al protagonista del caso. Se les dio libertad para escribir en tercera o primera persona. Los directivos participantes se describieron a sí mismos en los siguientes términos:

Autoreferencia en tercera persona. Se dio libertad a los directivos de escribir en primera o tercera persona. En el 100% de los casos incluidos, los autores decidieron escribir en tercera persona, pese a que hablan de sí mismos.

Casos encubiertos y descubiertos. Diez de los 13 autores decidieron hacerlo de forma encubierta, cambiaron el nombre del protagonista e incluso el género, con el fin de proteger la identidad de la institución y a sí mismos. Los demás expusieron su caso de forma transparente. Todas las personas autoras declararon las situaciones libres de conflicto de interés y se responsabilizaron de lo redactado en sus casos.

La edad. Enunciar la edad o hacer alusión a la juventud es un elemento presente en todas las descripciones que los directivos hacen de sí mismos. No obstante, declarar la edad o aludir a esta tiene distintas funciones dentro de la narración. Algunos directivos lo hicieron de forma descriptiva: “Iván es un joven de 23 años...” (Caso 3), “ronda los cuarenta...” (Caso 7); como ubicación cronológica de sucesos: “A sus 34 años... participó en un concurso de promoción” (Caso 1); y en algunos casos como cualidad distintiva: “era el primer profesor en alcanzar este puesto en su entidad federativa a los 31 años de edad” (Caso 2).

Aludir a la juventud también es un elemento de posicionamiento del directivo con respecto al grupo que dirige: “La Dra. Torres es la profesora

más joven de la academia” (Caso 11); “pasó a ser la persona de menor edad en puestos de liderazgo en la organización” (Caso 8), y una cualidad en sí misma: directivo “joven de apariencia y de espíritu, en sus cuarentas y de mucha energía para transmitir sus habilidades blandas” (Caso 10).

Descripciones de sí mismos. Las descripciones que los directivos hacen de sí mismos se sustentan en sus características autopercibidas. Como debilidades, enuncian principalmente la falta de experiencia en la tarea o la función que asumieron al ocupar un puesto directivo: “Javier no tenía experiencia en lo absoluto; de hecho, era su primer empleo” (Caso 5). “No contaba con una vasta experiencia en la gestión académica...” (Caso 5). “Alicia ha coordinado distintos proyectos educativos, pero no ha tenido en su experiencia ninguno que cumpla con todas las características del que acababa de aceptar...” (Caso 8).

Por otro lado, las debilidades son subsanadas por otro conjunto de cualidades que se manifiestan como capacidad para asumir las exigencias de la función

No contaba con una vasta experiencia en la gestión académica; sin embargo, su experiencia consultiva y de *marketing*, de más de 10 años, ha sido su elemento diferenciador para implementar iniciativas que fortalezcan el prestigio de las carreras de la escuela de Negocios de la universidad en la que trabaja (Caso 5).

Alicia ha coordinado distintos proyectos educativos, pero no ha tenido en su experiencia ninguno que cumpla con todas las características del que acababa de aceptar. Su carrera ha estado en ascenso desde algunos años atrás; ha venido afrontando retos profesionales cada vez de mayor complejidad y responsabilidad, por lo que el esfuerzo, el estudio continuo y el desarrollo de habilidades son elementos que están integrados a su rutina de trabajo y en su vida familiar (Caso 8).

Otro conjunto de cualidades es enunciado como capacidades para desarrollar el cargo, por ejemplo, la experiencia obtenida en otras áreas: experiencia en *marketing* (Caso 12), los logros alcanzados por el equipo mientras han estado bajo la dirección del líder en cuestión: “durante los

años de trabajo de Carmen, la coordinación de actividades y la comunicación han sido bastante fluidos” (Caso 4); la vocación encontrada: “prestó servicio social impartiendo clases de inglés, a jóvenes estudiantes de secundaria... (...) En medio de esa experiencia fue que decidió dedicarse a la educación” (Caso 1) y afecto por la institución: “Adela es egresada de la institución en la que trabaja, por lo que le guarda un afecto e interés especial y está interesada en su mejora” (Caso 7); la responsabilidad por los estudiantes: “Javier permaneció en la organización porque sabía que, si él se iba, no habría quien se ocupará de los estudiantes” (Caso 5); y los deseos de compartir y enseñar a otros: “mucha energía para transmitir sus habilidades blandas a la gestión del campus” (Caso 10).

Legitimación. Además de estas capacidades, los directivos enuncian una serie de características como elementos de legitimación de su posición; es decir como evidencias de que respaldan el ascenso al puesto directivo. Se destacan:

- a) **El buen trabajo previo:** “Por su buen trabajo como voluntario, Iván ha recibido la oferta de trabajar de manera oficial como directivo en la organización” (Caso 3). “María fue nombrada como Directora de Innovación Educativa; este fue un reconocimiento a su experiencia y a sus cualificaciones” (Caso 6).
- b) **La obtención de la posición por procesos normados, como los exámenes de oposición:** “... participó en los procesos de promoción vertical que establecía la Ley General del Servicio Profesional Docente [...] y en agosto de 2016 obtuvo el cargo de Jefe de Sector...” (Caso 2). “Acorde con el proceso normado por el Servicio Profesional Docente en México, luego de dos años pudo ratificar su puesto por lo que obtuvo la basificación definitiva” (Caso 1).
- c) **Los eventos de legitimación social, como pueden ser el reconocimiento de una autoridad formal o informal en la institución:** “tuvo la oportunidad de compartir su experiencia de trabajo con

el Mtro. Aurelio Nuño Mayer, quien entonces era el Secretario de Educación Pública en México” (Caso 2).

- d) **La preparación y experiencia distintiva:** “Estudió varios años en el extranjero y además cuenta con una trayectoria artística en los escenarios” (Caso 7). “Su experiencia consultiva y de *marketing*, de más de 10 años, ha sido su elemento diferenciador para implementar iniciativas” (Caso 12).
- e) **Otras cualidades individuales:** “sus conocimientos en el ámbito educativo y la comunicación asertiva que le caracterizan, pronto le permitieron legitimarse como líder educativo” (Caso 2).

Agencia y posicionamiento de los directivos.

Los directivos narran diversas situaciones en las que se describen como personajes con distintos niveles de agencia. Estos momentos son presentados al inicio de los casos como un antecedente de la situación que están afrontando. Dos de los ejemplos más sobresalientes son los casos 5, 6 y 7, en los que las decisiones y participación activa se ve limitada por instrucciones de los superiores. “María no fue tomada en cuenta y el director general, tomó unilateralmente las decisiones para la dirección” (Caso 6). “Javier no podía hacer nada. Los directivos del hospital le habían dado esa orden enérgicamente, por lo que no le quedaba más que retirar a los alumnos, suspender las prestaciones y esperar poder reencontrarse con ellos pronto” (Caso 5). “Además, (a los profesores, como Adela) no se les consideraba en la toma de decisiones sobre asuntos que les afectaran directamente” (Caso 7).

A partir de estos fragmentos en las narraciones, la descripción de los directivos, en tanto a protagonistas de la historia, se trasforman y ellos se convierten en personajes con mayor empoderamiento: “Javier implementó una nueva dinámica de trabajo para el personal en formación se volvió más enérgico con la supervisión de los estudiantes: implementó nuevas reglas para uso de cubre bocas y caretas en todo momento y en todo lugar” (Caso 5). También María señaló que su compromiso “sigue siendo ofrecer materiales y alternativas didácticas de calidad por lo que se requiere

considerar la administración de los cursos en las plataformas, la revisión, diseño y producción de contenidos y recursos digitales” (Caso 6).

El resto de los directivos se describen a sí mismo como actores con agencia, capaces de realizar acciones para mejorar su desempeño y el de su institución: “Roberto comenzó a entrevistar a los cinco docentes con quienes trabaja de manera frecuente” (Caso 12); Alicia, “a penas se integró a su puesto, [...] comenzó a hablar con sus miembros. Encontró que la Universidad ha venido presentando bajos índices de retención estudiantil” (Caso 8); “Adela comenzó a observar contextos cotidianos para intentar identificar algunos de los problemas y desafíos que enfrentaba su escuela” (Caso 7); “la Dra. Torres es quien solventa y media las situaciones” (Caso 11); Iván “invitó a dos profesores y dos profesoras con quienes había tenido colaboración. Desde hace algunas semanas, comenzaron el trabajo del diseño del proceso” (Caso 3); “Edgar Alejandro conversó en entrevistas con el personal de supervisión, asesoría técnica-pedagógica, dirección, subdirección y docentes frente a grupo” (Caso 2) y “Alfonso analizó los productos de las sesiones de Consejo Técnico Escolar y tuvo charlas individuales con los maestros de manera virtual” (Caso 1).

1.3.3 Conformaciones emotivas y significados

Los directivos participantes comparten en sus narraciones distintas conformaciones emotivas. Algunas de estas refieren a vínculos construidos con la institución en la que trabajan: “Adela es egresada de la institución en la que trabaja, por lo que le guarda un afecto e interés especial y está interesada en su mejora” (Caso 7). También se expresan emociones positivas como el entusiasmo por el puesto o deseo por realizar la actividad profesional: “con mucho entusiasmo, aceptó” (Caso 3); “en medio de esa experiencia fue que decidió dedicarse a la educación...” (Caso 1).

Otras expresiones emotivas se basan en las expectativas de desempeño que los directivos perciben del entorno: “Hay grandes expectativas en este proyecto, pues tiene como público objetivo un sector estudiantil al que poco se le ha tomado en cuenta” (Caso 3). Con frecuencia las

expectativas se relacionaban con personas que ocupaban puestos superiores; posiblemente en algunos casos tales figuras efectivamente contribuían a las percepciones demostradas en los relatos.

Alicia descubrió que el puesto que ahora ocupa no había existido antes; es decir, es un puesto de nueva creación. A ella, esto le impone un gran reto y, al mismo tiempo, una gran ventaja por delante. La directora general le dijo: “ten en cuenta que lo que tú hagas aquí, va a sentar los precedentes de lo que se pueda continuar en un futuro” (Caso 8).

Él sentía cierta presión ya que su jefe, el director del hospital, había sido el jefe de enseñanza anterior, por lo que Javier sentía que tenía que cumplir con una expectativa muy alta dentro de la organización (Caso 5).

Las instrucciones dadas por instancias superiores y la falta de integración de los directivos como parte activa de la toma de decisiones también parecen manifestarse a través de expresiones emotivas que reflejan estrés, tensión y presión en los directivos y que configuran un tercer grupo de emotividades: “Javier no podía hacer nada. Los directivos del hospital le habían dado esa orden enérgicamente, por lo que no le quedaba más que retirar a los alumnos” (Caso 5).

El subdirector ha entablado conversaciones en diversas ocasiones con la Dra. Torres, pero nunca había tocado el tema de los alumnos, poniéndolo en un dilema: “Necesitas ver la forma de que todos los alumnos vayan a tomar clases al hospital [...]”. Esto causó un vuelco en la actitud de la Dra. Torres (Caso 11).

Una de las situaciones que mejor ilustran esta condición es el Caso 6 en el que la persona autora expresa en tercera persona el estado anímico experimentado y el que percibía en sus colaboradores:

María y los integrantes de la Dirección de Tecnología Educativa comenzaron a trabajar bajo una gestión del terror en la que fueron presionados a seguir instrucciones precisas sin posibilidad de negociación: No había apertura, ni flexibilidad; se limitó la creatividad del equipo, las propuestas de innovación y sobretodo, la libertad de ex-

presión. Las nuevas condiciones de comunicación en el trabajo eran: “si no estás conmigo, entonces estás en mi contra”. [...] María se sentía prisionera. Ya no tenía voz, ni voto; era ignorada. Su equipo de trabajo directo, era menospreciado y maltratado. [...] Se sentían presionados y vigilados (Caso 6).

1.3.4 Aprendizajes reportados por los directivos

Como parte de la entrega final del curso, los directivos realizaron una reflexión sobre el proceso de formación en el que participaron. Se puede observar que las reflexiones de los directivos reflejan que los principales aprendizajes percibidos se vinculan con la comprensión del problema afrontado. De forma más específica y los testimonios de los participantes refieren lo siguiente:

Profundización del problema. Se adquiere una comprensión más profunda del problema.

La esencia de los problemas identificados en un inicio se mantuvo a lo largo del proceso de investigación. Lo que fue modificándose fue la profundidad con la que se comprendían. [...] Cuando Adela tuvo la oportunidad de conversar con varios profesores de su institución, fue cuando profundizó de verdad en la problemática escolar (Caso 7).

Ampliación del problema. Se adquieren nuevos elementos de la complejidad del problema. “Conversó con varios de los profesores y se dio cuenta de que la problemática era incluso más compleja” (Caso 7). “Se pudo percatar de que existen otros retos más allá del plan de trabajo propio de la jefatura de sector. De manera que se identificaron varios retos de acuerdo con la función que desempeñan cada uno de los colaboradores entrevistados” (Caso 2). El ejercicio

permitió identificar claramente una evolución en la comprensión de la problemática. Al inicio [...] la problemática identificada denotaba

una visión muy corta y se resumía en el reto del diseño del proyecto innovador del que se ha hablado; es decir, se basaba en la esperanza de tener buenos resultados. Esta problemática se amplió al observar las reuniones que el equipo iba teniendo pues se identificó como una causa profunda y significativa el hecho de que el equipo tenía poca claridad de los objetivos y de los resultados que esperaban (Caso 2).

Reenfoque del problema. Se cambia el enfoque desde el que se aborda el problema **sin** modificar en sí mismo el problema. Un testimonio sobre esto dice:

La evolución que ha tenido la problemática definida en el encuentro con mi equipo de trabajo, y por último en el caso, ha tenido una gran evolución. Pasando de una visión más centrada en lo que la cultura de trabajo del personal docente en general hacia una visión más centrada en la implementación y gestión de iniciativas de una manera organizada y efectiva (Caso 12).

Corrección de la comprensión del problema. Se modifica la comprensión del problema al encontrar que el problema era otro: “Como resultado comprendió que había disposición a mejorar los plazos de entrega y calidad esperada de los entregables e iniciativas, por lo que descartó su idea de que los profesores estaban poco comprometidos” (Caso 12).

Por otra parte, algunos directivos incluyeron en sus reflexiones elementos benéficos para su práctica directiva como la integración de puntos de vista de terceros y la modificación de estrategia a partir del ajuste de expectativas.

Integración de puntos de vista del equipo. Se incorpora a la práctica directiva la consideración de puntos de vista del equipo para la toma de decisiones.

Esto le permitió tener una serie de fotografías de la situación de una manera lo suficientemente objetiva como para ir identificando algunas áreas de oportunidad en los procesos institucionales, así como la

apertura a la empatía hacia los puntos de vista y el sentir del equipo de trabajo (Caso 8).

Ajuste de expectativas y de estrategia. Se revisan las expectativas y se modifican las estrategias en periodos subsiguientes como resultado de un aprendizaje personal en el proceso.

Javier concluyó que, para enfrentar el nuevo reto que estaba por venir, tenía que dejar de lado su intención de ser un líder carismático a quien todos quisieran y apreciaran. Pensó que sería necesaria una transformación estratégica encaminada a influir en sus próximos colaboradores y estudiantes para que de forma voluntaria tomarán acciones encaminadas a mejorar los resultados educativos y el funcionamiento de la organización (Caso 5).

1.4 Conclusiones

A partir del análisis que realicé a los trabajos de los directivos, llegué a las siguientes conclusiones:

Primero. Los casos construidos por los directores educativos reflejan situaciones complejas en el interior de las instituciones que aún no pueden ser discutidos de forma abierta en ámbitos académicos. Esta afirmación se sustenta en la marcada preferencia de anonimato, así como de la salida de directores de este proyecto por temor a consecuencias. En esta situación resuenan las aportaciones de Demetrio (1999) quien afirmó que el acto de articular una historia tiene efectos en la definición de la propia persona en la que se interpretan las vivencias. Las vivencias contenidas en el texto exceden sus límites y se traslapan con las circunstancias y hechos que pueden ocurrir después de escrito el caso.

Segundo. La redacción de casos de estudio basada en la propia experiencia permite la reflexión y problematización y registro de la complejidad de cada caso. La problematización realizada por los directivos educativos

incluyó distintos elementos entre los que destacan los asuntos relacionados con las prácticas instaladas de gestión y liderazgo en las instituciones, la participación y el involucramiento de equipos. Así lo evidencian nueve de los casos presentados. Le siguen las situaciones temporales ubicadas en los periodos de pandemia y postpandemia; en menor medida, emergieron retos asociados a los roles de género. De acuerdo con Argüello (2012), las interacciones, la configuración de grupos internos, el contexto y los procesos institucionales permiten la reconstrucción de escenarios en los que los narradores realizan el análisis de las acciones. En este marco, se ilustran asuntos que son de referencia común no solo en el entorno inmediato del narrador, sino también de un sistema completo. En este sentido, retomar textos estructurados como casos de enseñanza no solo trae consigo beneficios para el director o directora participante de la formación, sino también para el lector de los textos producidos.

Tercero. Los directivos participantes integraron en sus casos a distintos actores educativos. Destacan los miembros del equipo docente y otros colaboradores; así lo evidencian once de los casos que se exponen en esta obra. Bolívar y colaboradores (2001) sostienen que los personajes que se involucran en el relato inciden en las respuestas que el personaje principal ofrece a las situaciones que se plantean como un reto. Al considerar que los relatos construidos mediante el método CACE se basan en la información recabada con dichos actores, la afirmación de Bolívar y colaboradores toma otras dimensiones, que pueden sugerir que la caracterización y la agencia registradas pueden estar impulsadas por los personajes involucrados en la situación descrita.

Cuarto. En la totalidad de los casos, los retos planteados por los directores educativos se centran en la mejora, ya sea del propio liderazgo o de las condiciones institucionales y de trabajo de los equipos. Estas mejoras tienen una orientación hacia la continuidad del servicio y del sostenimiento o aumento en los resultados obtenidos. Este planteamiento muestra coherencia entre los personajes presentados y los retos declarados.

Quinto. Respecto a la construcción del personaje dentro del relato, destaco que el 100% de los directivos se relata en tercera persona a partir de la edad, sus cualidades distintivas y de legitimación. La juventud es abordada con frecuencia y enfocada como una característica, como una distinción o como una cualidad que lleva inherente entusiasmo y energía. Estas declaraciones encontradas en todos los casos son lo que Demetrio (1999) denomina el “viaje autoformativo” en el que parte de relatar las vivencias es realizar una reafirmación de la propia persona. En este sentido la acción de relatarse conlleva un fortalecimiento identitario que no ha sido considerado en otras aproximaciones formativas como los casos o los diarios de campo.

También se incluyen características distintivas en cada caso como el entusiasmo, la experiencia, la vocación o las ganas de enseñar. Bolívar y colaboradores (2001) sostienen que un relato no es otra cosa que la construcción de la imagen que se quiere compartir de sí mismo. En este sentido podría sugerir que la formación mediante CACE promueve la construcción de una imagen competente y capaz de cumplir con la función directiva.

Sexto. El método CACE permite identificar características que legitiman la competencia de los directivos para desempeñar la función a través de la obtención del puesto como reconocimiento al trabajo previo, por procedimientos normados o por el reconocimiento del trabajo por personas destacadas del sector. Tal como señalé en un trabajo previo (Navarro-Corona, 2015), compartir el relato exige de quien se narra articular una secuencia de hechos y caracterizarse como una persona capaz de actuar en su propia historia y de responder a las expectativas que se tienen de él o ella.

Séptimo. La agencia y el posicionamiento que los directivos participantes hacen en sus casos es activa y se manifiesta mediante la participación en las decisiones y el emprendimiento de acciones en la organización. Si bien es cierto que, en algunos de los casos, los personajes se muestran

como carentes de agencia, mediante el relato se fortalecen y establecen vínculos con personas que fortalecen su capacidad de acción. Albertín (2007) definió la capacidad agéntica como la capacidad para ejercer modificaciones sobre el mundo y sobre sí mismos. En este sentido, los relatos contenidos en los textos presentados permiten a los participantes fortalecer la construcción de sí mismos en tanto líderes educativos.

Octavo. Las conformaciones emotivas de los directores y directoras participantes se sustentan en los vínculos con la organización, con el propio puesto y con las tensiones de lidiar con los retos de la función y las expectativas depositadas en ellos, sea por la naturaleza del proyecto y su alcance o por los jefes inmediatos. Según Oleasen (2011), la emotividad entra en juego para darle sentido a la historia. También Argüello (2012) señala que los miedos, las tensiones, las expectativas y otras conformaciones emotivas dan coherencia no solo al narrador sino también al receptor de la historia. A la luz de estos autores, se confirma que estos elementos atribuyen riqueza a la experiencia y no deben ser consideradas como debilidades metodológicas.

Noveno. Al finalizar el proceso, los directivos manifestaron distintos aprendizajes, la mayoría de estos se centra en la forma en la que se percibía el problema, mejorando la percepción de profundidad, amplitud, reenfoque y corrección del mismo. En algunos casos, las reflexiones de los directivos se centraron en la integración de los puntos de vista del equipo, el ajuste de estrategias y de las propias expectativas. De acuerdo con Ulmer (1989) y Dezin (2017), la articulación de la historia crea condiciones para construir posibilidades de futuro. Esta aportación teórica invita a pensar que el redimensionamiento del problema y el ajuste de expectativas y de estrategias identificados por los participantes como resultado de su participación en CACE pueden, efectivamente, permitir la mejora que buscan mediante el planteamiento de los retos. Las afirmaciones realizadas por los directivos participantes respecto a los beneficios de

la formación permiten identificar que mediante CACE es posible promover que los directores educativos fortalezcan su perfil mediante el método.

Décimo. Por último, el método CACE logra integrar descripciones de situaciones reales, promueve la reflexión en el suceso, integra opiniones de otros actores, registra valoraciones y emotividades, y contrasta con marcos teóricos para ampliar la visión del problema. Todo esto puede observarse en los casos preparados por los directivos participantes. De acuerdo con Chacón y Chacón (2006) y con Aranda-Vega y colaboradores (2020), los niveles superiores de reflexión son aquellos en los que los escritores y las escritoras asocian fundamentos teóricos con el objetivo de confrontación y contraste orientado a la mejora. Tomando los niveles descritos como punto de referencia es posible concluir que la totalidad de los directivos participantes en la formación alcanzaron niveles superiores de reflexividad.

Considero que los resultados de este análisis son de carácter exploratorio, por lo que aún queda pendiente la realización de nuevas investigaciones y análisis que confirmen los resultados. Por otro lado, si bien, por razones prácticas solo se han incluido 12 textos de los 120 que se han desarrollado en el método, y que los autores participantes han sido autoseleccionados al aceptar la invitación, me es posible sostener que los casos integrados en esta obra ilustran los resultados obtenidos por los participantes. Esta es la razón que ha motivado el deseo de registrar y compartir el método.

Como se verá en los apartados posteriores, el producto obtenido mediante el método CACE no solamente ofrece beneficios formativos para el redactor del caso, sino que también se obtiene un texto con la calidad para servir de material para la formación de directivos haciendo uso de casos de enseñanza.

Referencias

- Albertín, P. (2007). “La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta”. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 30, 7-18.
- Alzate, T., Puerta, A. M., y Morales, R. M. (2008). “Una mediación pedagógica en educación superior en salud. El diario de campo”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(4), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie4742301>
- Aranda-Vega, E. M., Martín-Cuadrado, A. M., y Corral-Carrillo, M. J. (2020). “Diarios de clase: estrategia para desarrollar el pensamiento reflexivo de profesores”. *Educación y educadores*, 23(2), 243-266. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.5>
- Argüello, A. (2012). “Entre el tiempo y el relato: consideraciones epistemológicas en torno a la perspectiva biográfica en la investigación social y educativa”. *CPU-e Revista de investigación educativa*, 15. https://www.uv.mx/cpue/num15/inves/completos/arguello_tiempo_relato.pdf
- Barthes, R. (1966). *Introducción al análisis estructural de los relatos*. París: Escuela Práctica de Altos Estudios.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Chacón, M. A. C., y Chacón, A. E. (2006). “Los diarios de prácticas: una estrategia de reflexión en la formación docente”. *Acción Pedagógica*, 15(1), 120-127.
- Connelly, M., y Clandinin, J. (1995). “Relatos e investigación”. En J. Larrosa, R. Arnaous, V. Ferrer, N. P. Lara, y M. C. Clandinin, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (Cap. 1.). Barcelona: Laertes.
- Demetrio, D. (1999). *Escribirse. La autobiografía como curación de uno mismo*. Barcelona: Paidós.
- Dezin, N. K. (2017). “Autoetnografía Interrpetativa”. *Investigación Cualitativa*, 2(1), 81-90. <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01036>
- García-Garduño, J. M (2021). *Formación docente y directiva a través del empleo de casos de enseñanza*. México: Newton.
- Merseth, K. (2015). *Enfrentando Desafíos: Estudios de Casos para Directores de Escuelas*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile / The

- Harvard-Chile Innovation Initiative / David Rockefeller Center for Latin American Studies.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *A Expanded Sourcebook. Qualitative Data Analysis*. (Second Edition). Thousands Oaks: Sage.
- Navarro-Corona, C. (2015). *La antesala a la dirección escolar*. México: COMIE.
- Navarro-Corona, C. (2021). *Descripción del curso Liderazgo educativo*. Documento interno del curso.
- Olesen, H. S. (2011). “Crisol de diversas inspiraciones: el enfoque biográfico y la historia de vida en investigaciones sobre el aprendizaje de adultos en Europa”. En J.A. Serrano y J. M. Ramos (Coords.). *Trayectorias, biografías y prácticas* (pp. 43-69). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Reismman, C. K. (1993). *Narrative Analysis*. California: SAGE.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ulmer, G. (1989). *Teletheory*. Nueva York: Routledge.
- Vain, P. D. (2003). “El diario académico: una estrategia para la formación de docentes reflexivos”. *Perfiles educativos*, 25(100), 56-68. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13210005.pdf>
- Vázquez, C. (2021). ¿Cómo detonar el Aprendizaje Basado en Investigación en el Aula? Observatorio. Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/aprendizaje-basado-en-investigacion>
- Wassermann, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Madrid: Amorrortu.
- Zabalza, M. A. (2013). *El Prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*. Madrid: Narcea.

Capítulo 2

Referentes del Método de Construcción Autoetnográfica de Casos de Estudio (CACE)

Ningún estudio, que no vuelva a los problemas de la biografía, la historia y sus intersecciones en el seno de la sociedad, ha completado su viaje intelectual. (Mills, 1954, p. 4)

2.1 Definición del Método CACE

El reto que representa formar a directivos educativos en esquemas que logren estrechar la brecha que comúnmente ha existido entre los programas de formación y la práctica profesional me llevó a buscar alternativas que promuevan el aprendizaje de los adultos, y que desarrolle tales aprendizajes de forma vinculada a sus marcos contextuales reales. El supuesto detrás de esta búsqueda es que emplear estrategias de formación basadas en el campo de trabajo puede resultar útil y aplicable a la actividad profesional en las prácticas de dirección y liderazgo educativo.

En el presente capítulo me propongo exponer el proceso del método de Construcción Autoetnográfica de Casos de Estudio que diseñé como parte de las estrategias para un curso de desarrollo de liderazgo para el fortalecimiento del perfil de directores y directoras del ámbito educativo. Además de esto, mi objetivo es presentar los referentes teóricos a los que me apegué para la construcción de esta propuesta.

Una definición apropiada para el método CACE es entenderlo como el proceso de formación basado en la escritura de un caso del que se es protagonista, construido a partir de información propia y contextual

recabada y sistematizada mediante diversas técnicas de investigación cualitativa. El propósito de la CACE, como método de formación, es que el autor del caso logre reenfocar, redimensionar y obtener una comprensión más profunda de una situación en donde enfrenta un obstáculo o circunstancia que dificultan o impiden el alcance de sus objetivos.

El método busca construir una visión más amplia o profunda a través de la comprensión del suceso, no solo desde la experiencia propia, sino a partir de las personas que se involucran en el evento y la revisión de la literatura. Aunque este método fue diseñado pensando en los directores y directoras de la educación, podría ser aplicado para el desarrollo profesional de otros perfiles.

2.2 La autoetnografía como punto de partida para la construcción de casos de estudio

Bruner (1993; 2004), psicólogo y pedagogo reconocido por sus contribuciones sobre el constructivismo cognitivo, señaló que somos seres que vivimos nuestras vidas a través de narraciones. Acorde con esta premisa, distintos investigadores han coincidido en la idea de que existe cierta consistencia entre la naturaleza humana de articular la experiencia mediante relatos y el de proponer historias en lugar de estadísticas para comprender la vida de las personas y las formas en que estas le otorgan sentido y significado (Ellis *et al.*, 2015).

Bochner (1994) sugiere que una investigación social más cercana a la literatura que a las ciencias exactas –a la física, dice él– puede traer una comprensión distinta de las situaciones humanas. Mills (1954) pone el enfoque en el producto (el texto producido) y señala que “ningún estudio, que no vuelva a los problemas de la biografía, la historia y sus intersecciones en el seno de la sociedad, ha completado su viaje intelectual” (p. 4). Acorde con estos autores, sitúo el presente trabajo en la investigación narrativa; desde la perspectiva adoptada, el propósito consiste en el análisis y reconstrucción de las experiencias de las personas (Connelly y Clandinin, 1995).

Existe una amplia variedad de tradiciones que se sitúan en esta perspectiva, con objetos de estudio muy específicos (Polkinghorne, 1988 citado en Connelly y Clandinin, 1995). La biografía, la autobiografía, la historia de vida, son algunos ejemplos. En este trabajo la tradición adoptada es la autoetnográfica. A continuación, abordo este concepto.

La autoetnografía es un género de tipo autobiográfico que conecta lo personal con lo cultural del grupo en el que la persona se encuentra inserta (Ellis y Bochner, 2000); se sitúa en el conocimiento interaccionista (Van Maanen, 1988) e interpretativo (Erikson, 2009). Junto con otras Prácticas Analíticas Creativas –como la etnografía literaria o poética, la etnografía reflexiva y la etnografía nativa –, la autoetnografía surgió en los años setenta como una alternativa a las prácticas de investigación social dominantes y al cuestionamiento del propósito y obsesión de exactitud en las ciencias sociales (Feliu, 2007).

La autoetnografía se compone de dos métodos. El primero es, por supuesto, la etnografía. Desde este método se desarrolla un análisis del sistema de valores, creencias comunes o comportamientos del grupo social al que se pertenece, con la finalidad de comprender mejor la cultura o un suceso específico de interés (Ellis, Adams y Bochner, 2015). El otro método es la autobiografía, desde donde el autor reconstruye selectivamente la propia historia a partir de sus experiencias; son relatos basados en episodios de la propia vida en distintos ámbitos (Demetrio, 1999).

Desde la unión de estas dos perspectivas, la autoetnografía busca sistematizar y analizar la experiencia personal, y lo hace en el marco del análisis de un grupo social en el que el autor participa (Ellis, 2004); por tanto, es útil para revelar autoconceptos de la persona y la percepción tanto del autor como de otros miembros de grupo respecto a un tema o un suceso. En el relato, el autor asocia las experiencias atravesadas y les da sentido en el marco contextual y cultural en el que ocurren; articula significados propios y del grupo y configura escenas, emociones, imágenes e historias al tiempo que, mediante su relato, crea condiciones para construir posibilidades de futuro (Ulmer, 1989; Dezin, 2017). Por estas razones, la autoetnografía es también un dispositivo para la autoformación.

Para el lector, la autoetnografía es útil para entender el fenómeno estudiado desde la experiencia del autor (Adams, 2005); su construcción es desde la subjetividad del autor y la intersubjetividad construida en el proceso de investigación. La autoetnografía recupera el mundo interno del autor, su relación con el entorno y su emocionalidad, en lugar de ocultar estos elementos “o pretender que no existen” (Ellis *et al.*, 2015; p. 252), tal como ocurre en muchos enfoques positivistas. Este grado de subjetividad junto con otros elementos centrales de este tipo de métodos, como “significado”, “voz” o “representación” son puestos en cuestión por perspectivas positivistas; no obstante, “al tiempo que estas críticas aumentan, representaciones de experiencias de vida proliferan” (Dezin, 2017, p. 3) y con ellas, la necesidad de articular enfoques investigativos capaces de recuperar la vida de las personas.

Escribir un relato autoetnográfico es un género que desafía las formas tradicionales de hacer investigación; construye nuevas formas de representar a los otros y a sí mismo, y coloca la experiencia de las personas y su entorno como centro del análisis; supera la ilusoria búsqueda de objetividad positivista (Spry, 2001; Ellis, Adams y Bochner, 2015).

2.3 Una distinción necesaria: El método CACE y otras aproximaciones al caso como objeto de análisis

El esfuerzo de definir el Método CACE, y diferenciarlo de otros usos de la narración, obligó a realizar una necesaria revisión de otros métodos y orientaciones existentes que se basan en la producción o el uso de *casos*, ya sea con fines de registro, de investigación o para fines didácticos. Distintos investigadores y escritores de casos, como Wassermann (1999), Stake (1999), Merseeth (2015) y García-Garduño (2021), han dedicado líneas y páginas en sus trabajos para definir la perspectiva con la que cada uno abordó la construcción de casos o el estudio de los estos y prevenir posibles confusiones. Este trabajo no hace la excepción, pues se considera de importancia contar con un punto de partida que lo clarifique

y distinga; por tanto, una vez descritos los fundamentos del método, se analizan los aportes de los investigadores ya nombrados.

Desde un abordaje apegado a la investigación, Stake (1999) se apoyó en el vocablo *caso* desde una perspectiva amplia y asociada a una situación concreta. Para Stake, el caso se convierte en un objeto de estudio debido a su complejidad y el interés que puede poseer y que lo hace susceptible de ser analizado y registrado. Stake definió el *Estudio de caso* como el “estudio de la particularidad de un caso singular” (p. 11). El autor sostiene que un caso siempre requiere de interpretaciones y que su estudio siempre se realiza desde una perspectiva empática, naturalista y no intervencionista por lo que no se busca hacer comprobaciones de la información, sino recuperar interpretaciones. Stake (1999) distingue el estudio de caso del *estudio cuantitativo de casos*, en los que el análisis se centra en la medición de un conjunto de variables; lo diferencia también del caso con fines instructivos como los construidos por Harvard Business School (Harvard Business Publishing Education, 2022) y que se denominan *Casos de estudio* (la traducción es mía).

Por otro lado, Wassermann (1999) definió el *Caso* como una herramienta educativa en forma de narrativa; señaló que, por lo general, se basan en problemas de la vida real que se presentan a personas reales. Merseth (2015) lo definió como “narraciones que intentan describir de la forma más completa, prácticas concretas en escuelas y comunidades reales” (p. 113). Con base en Lynn (1999), García-Garduño (2021) definió el *Caso de Enseñanza* como una “historia basada en eventos y circunstancias reales que es contada con propósitos didácticos” (p. 17).

Así también, estos mismos autores han referido el *Método de Caso* como la manera en la que los casos son usados para enseñar (Merseth, 2015; Wassermann, 1999) y en donde se combinan con una serie de métodos y técnicas para generar situaciones que apoyen el aprendizaje (García-Garduño, 2021). Wassermann (1999) usa el término *Estudio de casos* para referir al método amplio en el que los profesores escriben casos que puedan usar en su enseñanza. Con base en esta breve revisión, se presenta la

tabla 4, en la que se resumen las cuatro perspectivas identificadas en el uso y producción de casos.

Tabla 4. Aproximaciones a los casos desde distintas perspectivas

<i>Estudio de caso</i>	<i>Estudio cuantitativo de caso</i>	<i>Método de caso</i>	<i>Estudio de casos como método de enseñanza</i>
	Stake (1999)	Merseth (2015), García Garduño (2021)	Wassermann (1999)
El caso se entiende desde una perspectiva amplia como situación objeto de estudio.		El caso de enseñanza historia, narración basada en eventos reales contados con propósitos didácticos.	El caso es una herramienta educativa en forma de narrativa basado en la vida real.
El estudio de caso corresponde a la investigación de análisis interpretativo de la situación estudiada; es empático, naturalista y no intervencionista.	El caso es estudiado a partir de la medición de variables.	Es la manera en la que los casos son usados para enseñar. Se combinan métodos y técnicas para generar situaciones.	Método amplio en el que los profesores seleccionan y escriben los casos para emplearlos en su propia práctica.

Fuente: Elaboración propia con base en los autores citados en la tabla.

Dentro del campo educativo existen trabajos que ejemplifican las distintas aproximaciones a los casos. La perspectiva de Stake (1999) sobre el estudio de caso ha sido cultivada en el campo educativo. Los trabajos de Duarte y Monge (2015), Torres, Pesqueira y Murakami (2019) rescatan

experiencias y testimonios de las trayectorias de directivos y de su práctica. La obra de Santiago, Rodríguez y Jiménez (2021) es un compendio de casos en el que se incluyen algunos de naturaleza cuantitativa. Estos textos analizan los resultados del trabajo de directivos escolares y otras figuras de este entorno.

La redacción de casos teniendo como autores a docentes y directivos se encuentran en las obras de Merseth (2015) y García-Garduño (2021). En Chile, Merseth (2015) elaboró con apoyo de profesores y directivos una colección de estudios de caso en el que se documentan experiencias observadas en liceos chilenos contadas por testigos de cada situación. El producto son una serie de narraciones de distinta extensión. La obra está acompañada de unas *notas de enseñanza* que contienen una serie de apuntes más o menos estructurados en donde se definen conceptos como el de “caso” y “método de caso” y que describen el proceso seguido en términos de la financiación del proyecto, la propuesta de la idea de la obra y la convocatoria de participantes. No se ofrecen detalles del proceso de redacción de los casos.

García- Garduño (2021) presenta una colección de 27 casos en los que los autores registran situaciones problemáticas encontradas en la escuela. La presentación de las narraciones está antecedida por un apartado de orientaciones y fundamentos teóricos sobre las formas de aplicar el método para enseñar, producto de una profunda investigación de antecedentes. A mi parecer, el trabajo de este autor es por demás esclarecedor sobre el método de enseñanza por casos y ofrece orientaciones de fácil aplicación para orientar la redacción de los mismos.

García Garduño (2021) especifica que los textos fueron producidos por docentes y directivos en activo que participaron en sus cursos regulares de posgrado y de un diplomado con objetivos distintos a la redacción o discusión de los casos en sí mismos. Derivado de su experiencia docente, el autor interpela, respecto a la elaboración y uso de casos en la formación docente y directiva: “A los profesionales y autoridades que defienden su empleo en la formación docente les corresponde impulsar

la idea para que el país entero se movilice en el uso y creación de casos de enseñanza” (p. 67).

La propuesta que ofrezco en esta obra responde a este llamado. El método caso ofrece una riqueza formativa al actor que lo redacta y también produce material útil para ser empleado en el método de casos.

Referencias

- Adams, T. E. (2005). “Speaking for others: Finding the ‘whos’ of discourse”. *Soundings*, 88(3-4), 331-345.
- Bochner, A. (1994). “Perspectives on inquiry II: Theories and stories”. En Mark L. Knapp y Gerald R. Miller (Eds.), *Handbook of interpersonal communication* (pp. 21-41). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bruner, J. (1993). “The autobiographical process”. En Robert Folkenflik (Ed.), *The culture of autobiography: Constructions of self-representation* (pp. 38-56). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bruner, J. (2004). “Life as Narrative”. *Social Research*, 71(3), 691-710
- Connelly, M., y Clandinin, J. (1995). “Relatos e investigación”. En J. Larrosa, R. Arnaous, V. Ferrer, N. P. Lara, y M. C. Clandinin, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (Cap. 1.). Barcelona: Laertes.
- Demetrio, D. (1999). *Escribirse. La autobiografía como curación de uno mismo*. Barcelona: Paidós.
- Dezin, N. K. (2017). “Autoetnografía Interrpetativa”. *Investigación Cualitativa*, 2(1), 81-90. <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01036>
- Duarte, J. M., y Monge. P. M. (2015). Relatos de vida de Directivos de escuelas sonorenses. Creson. Hermosillo. <http://www.creson.edu.mx/?r=publicacion%2Fdocumento&id=33>
- Ellis, C., y Bochner, A. (2000). “Autoethnography, Personal Narratives, Reflexivity: Researcher as Subject”. En Norman K. Denzin, y Yvonna S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Segunda edición (pp. 733-768). Londres: Sage.

- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Ellis, C., Adams, T., y Bochner, A. (2015). “Autoetnografía: un panorama”. *Revista Astrolabio*, 14. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/11626/12041>
- Erickson, F. (2009). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”. En M. C. Wittrock (Coord.). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-203). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Feliu i Samuel-Lajeunesse, J. (2007). “Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: el caso de la autoetnografía”. *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 12, 262-271. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-64003>
- García-Garduño, J. M. (2021). *Formación docente y directiva a través del empleo de casos de enseñanza*. México: Newton.
- Harvard Business Publishing Education (2022). *Cases*. *Harvard Business Review*. <https://hbsp.harvard.edu/cases/>
- Merseeth, K. (2015). *Enfrentando Desafíos: Estudios de Casos para Directores de Escuelas*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile / The Harvard / Chile Innovation Initiative / David Rockefeller Center for Latin American Studies.
- Mills, C. W. (1959). *The sociological imagination*. Nueva York: Oxford University Press.
- Polkinghorne, D. E. (1995). “Narrative configuration in qualitative analysis”. *Qualitative Studies in Education*, 8, 5-23.
- Santiago, J. M. Rodríguez, A. L. y Jiménez, A. G. (2021). *Liderazgo para la gestión en asesoría y acompañamiento de las escuelas de educación básica*. México. https://play.google.com/books/reader?id=qZ1kEAAAQBAJ&pg=GBS.PA2&hl=es_419
- Spry, T. (2001). “Performing autoethnography: An embodied methodological praxis”. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 706-732.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

- Torres, C., Pesqueira, N., y Murakami, E. (2019). *Liderazgo educativo para la justicia social*. México: Ediciones el Lirio.
- Ulmer, G. (1989). *Teletheory*. Nueva York: Routledge.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the field: On writing ethnography*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Wassermann, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Madrid: Amorrotu.

Capítulo 3

Proceso para implementar el método CACE en la formación directiva

El método CACE se ajustó y perfeccionó a través de nueve ediciones secuenciadas de un curso para la preparación directiva en el que participaron 120 líderes, directivos y coordinadores de distintos tipos de áreas educativas o en instituciones educativas. Por tanto, el procedimiento que a continuación describo es producto del aprendizaje y las correcciones hechas durante las distintas implementaciones en un periodo de tres años.

La ruta formativa del método se implementó en ocho semanas y se compone de dos fases: una autoetnográfica, en la que los participantes del curso recaban información para la reflexión y la articulación de los casos, y otra que se centra en la escritura del caso, en la que las personas autoras articulan los textos.

3.1 Fase de preparación autoetnográfica

Durante la fase preparación del método CACE, los directivos se enfocan en analizar un problema que les aqueja en la función, asegurándose de la comprensión que tienen del mismo y acotándolo en un reto abordable y plausible de ser solucionado. Durante esta fase como formadora, me encargué de diseñar y entregar materiales de apoyo y ofrecer acompañamiento. Los pasos en esta fase fueron seis:

3.1.1 Leer insumos teóricos iniciales

El primer paso es de carácter general. Ofrecí insumos teóricos a los directivos participantes que se asociaron directamente a los objetivos generales del curso. Para esta situación específica ofrecí algunas lecturas básicas sobre liderazgo y cambio organizacional de autores referentes. Luego, los directivos escribieron un ensayo breve sobre los textos revisados.

3.1.2 Identificar un problema a través de la normatividad

Como segundo paso, invité a los directores y directoras a pensar el problema para que ellos encontraran distintas dificultades que tienen que enfrentar y resolver en la práctica. Para seleccionar como primer paso, los directivos educativos realizaron una revisión de la normatividad de sus instituciones en distintos niveles de acuerdo al problema o problemas que tenían en mente: normatividad internacional, nacional, local, reglamentos internos y otras disposiciones institucionales. Revisaron también la visión y la misión organizacional, así como las funciones específicas de sus áreas de trabajo y del puesto que ocupan, con la finalidad de determinar si el problema que les preocupa es relevante en términos de su función, de la institución o del sistema.

El producto obtenido de este ejercicio es un cuadro sintético en el que se especifican las disposiciones normativas o institucionales que se asocian al problema. En mi experiencia, este ejercicio permite a los directivos tamizar los problemas identificados para considerar aquellos que son de impacto en la institución, en su misión o sus metas.

3.1.3 Observar la institución y sus dinámicas

Por el conocimiento y experiencia que el directivo posee del contexto, es posible que venga a su mente un conjunto de razones que le hacen pensar que su percepción es adecuada y suficiente. El propósito de esta segunda etapa es ofrecer una oportunidad para reflexionar sobre el problema con base en la observación de la institución.

La observación es un primer paso de inmersión. Como técnica etnográfica, les permite a los participantes recoger información enfocándose

en el problema. Por medio de la observación es posible que los directivos capturen expresiones no verbales de los colegas y los estudiantes, recojan información sobre la forma en que los profesores se relacionan entre sí y con los estudiantes; les permite conocer la forma en la que se invierte el tiempo y las reacciones de las personas ante lo inesperado. Observar también permite al directivo recoger información sobre lo que no se puede hablar en la institución ya que sería inapropiado (Kawulich, 2005).

Para los formadores, un reto de esta etapa es ayudar a los directivos a reconocer sus propios sesgos y a disminuir la posible inhibición que su figura de autoridad pueda ocasionar en los colaboradores. Es prudente recomendar a los directivos que deben realizar un esfuerzo por rezagar las primeras impresiones, pues estas suelen estar altamente influenciadas por las relaciones que mantienen con la comunidad y sus afectos.

Merriam (1988), una famosa metodóloga de la investigación cualitativa, recomendó centrar la observación en distintos elementos:

1. El ambiente físico que incluye el escenario y la influencia del espacio en las actividades realizadas.
2. Las interacciones y factores como actividades no planeadas, la comunicación, la dinámica de las reuniones, el tiempo de uso de la palabra, la identificación de quienes no usan la palabra.
3. Lo que debería ocurrir y no ha ocurrido, e incluso cómo afecta la presencia del observador al grupo.

El producto de este paso es un documento de trabajo en el que se registran las observaciones. A partir de aquí, realicé a los directivos algunas observaciones sobre las situaciones que enfrentan y sobre los posibles sesgos encontrados en los registros.

3.1.4 Plantear el reto

El planteamiento del reto se hace de forma conjunta con la primera observación. Una vez que los directivos cuentan con evidencias iniciales definen en problema y lo reconstruyen como una pregunta orientada a la

acción. El planteamiento de la pregunta es indispensable, pues en cualquier proyecto de indagación, la pregunta es el punto de partida para estructurar y delimitar el camino a seguir (García-Córdoba y García-Córdoba, 1999).

Invité a los participantes a reestructurar el problema en una pregunta de acción o intervención basada en las dificultades prácticas que han identificado. Algunos ejemplos de preguntas de acción pueden ser: *¿Cómo podemos disminuir la inasistencia de nuestros estudiantes?, ¿qué estrategia podemos seguir para cuidar la salud emocional de los profesores de nuestro equipo?, ¿cómo podemos mejorar las habilidades de enseñanza de nuestros docentes para tener mejores resultados en las pruebas?, ¿qué se puede hacer para que todos en la escuela cumplan con los reglamentos y los acuerdos?*

Delimitar con una pregunta los desafíos que se enfrenta en la institución educativa puede ser retador. Plantear la pregunta implica delimitar su reto e identificar el tipo de abordaje que se desea hacer y que es adecuado para su comunidad. Para guiar al personal directivo en formación, les pedí: 1) escribir el problema que encontraron en las observaciones y que desean resolver y luego, 2) transformar el reto en una pregunta de acción para delimitar el problema práctico o reto.

3.1.5 Realizar entrevistas

Al concluir sus observaciones, se espera que el directivo tenga nuevas conjeturas o bien haya reafirmado su entendimiento y haya derivado un reto. No obstante, los hallazgos requieren ser corroborados.

El siguiente paso consistió en hablar con los colegas y equipos de trabajo, estudiantes y, en general, cualquier otra persona dentro o fuera del plantel que esté vinculado con el reto previamente planteado. Para orientar a los directivos en las conversaciones con sus colegas, se optó por la técnica de entrevistas, dado que, por su naturaleza, se trata de una conversación que está organizada expresamente para alcanzar un propósito (Álvarez-Gayou, 2003, p. 109). Para el caso que aquí nos ocupa, el propósito es obtener información relevante que sirva para obtener información que llene los vacíos de conocimiento respecto a las razones que originan

el reto y que lo confirme, lo enriquezca o lo desestime. Aquí también se confirmará o descartarán conclusiones construidas en la observación y se rediseñará el reto.

Ofrecí una estructura de entrevista tipo para que cada directivo la adaptara, de acuerdo al reto que había conformado. El producto fue un documento de trabajo con un análisis descriptivo categórico, en el que se sintetizaron las características del equipo en término de sus intereses, motivaciones, problemas, metas y obstáculos en relación al reto planteado.

En mi experiencia este paso es crucial para la comprensión del reto y es uno de los momentos en el que los directivos modifican su postura respecto al mismo. Como resultado pueden cambiar drásticamente la pregunta planteada para atender a otras razones y obstáculos identificados por las personas involucradas.

3.1.6 Validar conclusiones sobre el reto

Como último paso, solicité a los directivos que corroboraran sus conclusiones. De acuerdo con Erickson (2009), cuando los resultados son obtenidos mediante técnicas cualitativas, tal como las que aquí se integran, los resultados deben recuperar el sentido y el significado desde el punto de vista de los participantes.

Para corroborar los hallazgos obtenidos por los directores y directoras participantes, les propuse realizar una sesión participativa en la que cada directivo desarrollara una dinámica con su equipo de trabajo. Esta sesión respondía a distintos objetivos del curso; no obstante, en lo referente a la fase de preparación autoetnográfica, el objetivo fue corroborar la adecuada comprensión de las declaraciones individuales de los entrevistados.

Los participantes presentaron sus hallazgos a sus equipos de trabajo; como resultado validaron o corrigieron el reto planteado. Ofrecí materiales como plantillas y guías para la presentación (Navarro-Corona, 2019).

3.2 Fase de escritura del caso

El producto del método CACE es un Caso de Enseñanza. Este tipo de casos están escritos con una orientación particular que es la de ser empleados como materiales en la formación de otros profesionales en el campo para la discusión y la toma de decisiones (Stake 1999).

Al llegar al punto de la redacción, los directivos participantes ya han reflexionado sobre el problema, y lo han constituido en reto que busca una solución. Por tanto, al llegar a la fase de escritura, el esfuerzo de analizar el contexto, centrarse en un solo problema o elegir la información a analizar ya ha sido superada en la mayoría de los casos.

Es imprescindible que los directivos participantes tengan conocimiento de que existe la posibilidad de que los textos que preparen puedan ser empleados para la formación de otros líderes educativos, si es que ellos así lo autorizan. En mi experiencia, esta posibilidad eleva las propias exigencias del producto y el deseo de producir un texto que refleje coherentemente sus vivencias. Los pasos que articulan la fase de escritura del método CACE son tres, descritos a continuación.

3.2.1 Orientaciones para la redacción

En primer término, considero relevante compartir con los participantes las características deseables en los textos que han de producir. Para ello, se comparten dos elementos:

3.2.1.1 Características del buen caso

El primero son las cualidades que se solicitan en la *Journal of Cases in Educational Leadership* (JCEL) (SAGE journals), como revista científica de alto impacto. La JCEL basa sus lineamientos editoriales en Fossey y Glover (2006) y Fossey y Crow (2011). Estos autores plantean que un “buen caso” se distingue por cinco características.

1. **Contexto.** Un buen caso provee al lector información rica de los detalles contextuales: el clima organizacional, las personas que lo

integran, la comunidad, el ambiente político, las normas culturales, la historia de la institución y cualquier otro elemento que se relacione directamente con el desafío que se enfrenta.

2. **Complejidad.** Un buen caso es complejo. Los casos donde el problema presentado es simple y tiene una solución obvia, o donde las personas presentadas son estereotípicas son pobres para la creatividad y el análisis.
3. **Multifactorialidad.** Un buen caso no enuncia un problema simplificado; sino que el problema se compone de diversos elementos que requieren ser organizados por el lector para que se derive en el desafío propuesto por el escritor.
4. **Relevancia.** Un buen caso concluye con un desafío relevante para la educación y para otras instituciones en condiciones o contextos similares; es decir, el problema tiene implicaciones universales.
5. **Ausencia de conducción ideológica.** Un buen caso no plantea el problema en términos ideológicos, morales o religiosos. El caso debe ser objetivo, no tendencioso ni favorecedor de facciones dentro de la organización. Evita la estigmatización de “los buenos y los malos”.

3.2.1.2. Lineamientos para la redacción del caso

El segundo elemento son los lineamientos para la redacción del caso. Existen distintos autores que realizan valiosas recomendaciones para la redacción de los casos de enseñanza. Shulman (1992) propone fijar una temática para guiar los casos, analizar la narrativa, redactar los casos y revisar de forma grupal. Así, también García-Garduño (2021) describe el proceso seguido con sus propios estudiantes: escribían los casos bajo su supervisión directa; él, como docente, lo revisaba varias veces, los analizaba a la luz del marco teórico del curso y realizaba recomendaciones para la mejora.

A la luz de estos autores, de la revisión de literatura y de los casos planteados en las obras de Merseth (2015), Duarte y Monge (2015), Vázquez (2021), García Garduño (2021) y Santiago y otros (2021), definí

los lineamientos de escritura y los proporcioné en un documento como material del curso en los siguientes términos (Navarro-Corona, 2020):

1. ***Presentación del protagonista.*** Los directivos son los protagonistas de cada caso. Si bien, el texto narra desde la perspectiva de quien se enfrenta ante la necesidad de interpretar y analizar los eventos para toma una decisión, el estilo de redacción puede ser en primera o en tercera persona. Este segmento ofrece detalles que ayudan a comprender en una o varias dimensiones al protagonista.
2. ***Descripción el contexto local.*** El texto debe comunicar a los lectores la experiencia de la institución y permitirles ir reconociendo progresivamente el lugar y el tiempo de la institución para que comprendan la situación de forma similar a cómo la viven quienes participan en la organización. Cada caso se desenvuelve en una comunidad única. Las características de la comunidad como la histórica, la política, la económica son importantes para entender los retos y el desafío que el protagonista debe encarar. Los contextos deben ser descritos en cuanto a las características generales de la institución, el número de profesores, el nivel, el tipo de organización, los espacios que son relevantes para el reto a tratar. Ningún detalle debe ser inventado, pero se recomienda que las identidades individuales e institucionales sean resguardadas.
3. ***Descripción de la complejidad del caso.*** Los detalles de las situaciones deben provenir de las observaciones y de los testimonios colectados en las entrevistas y grupos focales. Se procuró reflejar la comprensión que otros actores tienen sobre la situación y describir la complejidad de las decisiones que debe tomar el protagonista.
4. ***Reto en forma de pregunta.*** Finalmente se plantea el reto en forma de pregunta. La pregunta debe estar orientada a la acción y debe derivarse de la complejidad descrita. La pregunta es un medio para encontrar alternativas de solución y no para promover específicamente la discusión.

5. **Notas teóricas.** Debe revisarse, corregirse e incluirse el ensayo teórico realizado y la normatividad, si es conveniente. Estos elementos deben proporcionar nuevos elementos de análisis, ampliar la visión para resolver el caso y proporcionar nuevo conocimiento a los posibles lectores.

3.2.2 Modelado

Una vez revisadas las cualidades deseables en los casos y los lineamientos de redacción, proporcioné un ejemplo de caso, con el objetivo de que se familiarizaran con este tipo de textos. Para ello, compartí el episodio 1 de Pizarra Sonora: “El trampolín” (Navarro-Corona, 2021). También facilité el texto por escrito como parte de los materiales del curso. En una sesión escuchamos y leímos juntos el caso; posteriormente, lo discutimos y los directivos participantes propusieron soluciones. Finalmente analizamos sus características como texto a la luz de Fossey y Crow (2011) y de Navarro-Corona (2020).

3.2.3 Escritura, correcciones del texto y retroalimentación.

Existen distintos autores que realizan valiosas recomendaciones para la redacción de los casos de enseñanza. Shulman (1992) propone fijar una temática para guiar los casos, analizar la narrativa, redactar los casos y revisar de forma grupal. Así también García-Garduño (2021) describe el proceso seguido con sus propios estudiantes: escribían los casos bajo su supervisión directa; él, como docente, lo revisaba varias veces, los analizaba a la luz del marco teórico del curso y realizaba recomendaciones para la mejora. Como puede verse, la redacción del texto exige un acompañamiento cercano del formador para poder llegar al producto esperado. Los directivos participantes en esta obra realizaron tres entregas, cuya versión preliminar, constituyó el insumo para la construcción de las versiones finales que se presentan en este trabajo.

3.2.3.1 Primera entrega

La primera entrega fue un borrador del caso completo (presentación del contexto, el protagonista, la complejidad, reto y notas teóricas). En esta entrega realicé evaluaciones con base en rúbricas. A cada directivo participante se le ofreció una retroalimentación en la que se comentaron los siguientes aspectos:

1. ***Retroalimentación sobre la situación.*** Se buscó que los directivos tuvieran la oportunidad de reenfocar la forma en la que estaban entendiendo la información colectada. Por escrito o en sesiones de tutoría se discutieron narrativas alternas en las que los directivos pudieran reconsiderar el reto y la situación desde distintas dimensiones.
2. ***Retroalimentación sobre la claridad del caso.*** Se buscó que el caso tuviera los elementos necesarios para ser comprendido y sustentar el reto definido. Como parte de la retroalimentación, ya por escrito, ya en la sesión de tutoría, se destacaban conclusiones para las que no se mostraba en el caso evidencias o que parecieran ser infundadas.
3. ***Retroalimentación sobre la redacción, la forma y el formato.*** Era deseable que el caso producido tuviera características académicas, aun cuando se tratara de narraciones. Se ofreció a los directores una corrección del texto en cuanto a sintaxis, redacción y estructura del texto y se les solicitó correcciones.

Algunos directivos solicitaron citas para extender la conversación y reflexionar respecto al reto que estaban enfrentando. No obstante, esto no fue la regularidad en los casos.

3.2.3.2 Segunda entrega

Una vez hecha la revisión, los autores presentaron el segundo borrador. En el trayecto ordinario del curso, este borrador fue el trabajo final; por tanto, la retroalimentación general que otorgue a los directivos se basó

en una calificación con base en una rúbrica. La rúbrica se compuso de criterios que evaluaban el cumplimiento de los componentes especificados en los lineamientos de evaluación, las cualidades del buen caso y las correcciones, o en su defecto, las justificaciones por las que no se habían hecho los cambios solicitados. El tercer elemento de retroalimentación de la primera entrega no era evaluado.

3.2.3.3 Entregas de edición

Solicité información adicional a los directivos que decidieron participar en la publicación de sus casos. También es requerí precisarme datos o aclarar la cronología de situaciones o sucesos que no estaban claros en los textos preliminares. Los directivos colaboraron en las correcciones, la integración o la revisión de integración de teoría y la revisión de las propuestas de versiones finales. Así; los textos preliminares fueron ampliados, reorganizados y editados.

El número de versiones que elaboramos para cada caso fue distinto de acuerdo a la respuesta de cada directivo; así también el tiempo para la versión final fue variable, de acuerdo a la rapidez con que los autores colaboradores respondían las solicitudes y a mi propia capacidad de producción.

Añadí las preguntas críticas a cada uno de los casos. Muchas de estas preguntas fueron extraídas de la retroalimentación que ofrecí a cada uno como parte de los planteamientos de reflexión que realicé a los directivos mientras realizaban el curso; algunas otras fueron añadidas en la construcción e la versión final del texto. La intención de adicionar estas preguntas es promover la discusión en otras sesiones de formación con directivos en los que estos casos puedan ser usados. Estas preguntas críticas son adicionales a la pregunta reto que fue planteada por cada directivo y que está orientada a la búsqueda de una solución. La pregunta reto fue formulada como una pregunta que emerge del reto que cada directivo enfrenta y que genuinamente busca una solución.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós.
- Duarte, J. M., y Monge, P. M. (2015). *Relatos de vida de Directivos de escuelas sonorenses*. Creson. Hermosillo. <http://www.creson.edu.mx/?r=publicacion%2Fdocumento&id=33>
- Erickson, F. (2009). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”. En M. C. Wittrock (Coord.), *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-203). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Fossey, R., y Crow, G. M. (2011). “The Elements of a Good Case”. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 14(3) 4-10. <https://doi.org/10.1177/1555458911426467>
- Fossey, R., y Glover, S. (2006). “Writing the Undisguised Case”. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 9(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/1555458905284835>
- García-Córdoba, F. y García-Córdoba, L. T. (2005). *La problematización. Etapa determinante de la investigación*. Segunda Edición. México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- García-Garduño, J. M. (2021). *Formación docente y directiva a través del empleo de casos de enseñanza*. México: Newton.
- Kawulich, B. B. (2005). “La observación participante como método de recolección de datos”. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2).
- Merriam, S. B. (1988). “Defining a Research Problem and Selecting Case”. En *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach* (pp. 36-52). San Francisco: Jossey-Bass.
- Merseth, K. (2015). *Enfrentando Desafíos: Estudios de Casos para Directores de Escuelas*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile-The Harvard-Chile Innovation Initiative / David Rockefeller Center for Latin American Studies.

- Navarro-Corona, C. (2019). *Ideación de soluciones en la institución educativa: prácticas colaborativas para directores y design thinkers en la escuela. Plan de taller on line*. Monterrey, México: Tecnológico de Monterrey.
- Navarro-Corona, C. (2020). *Lineamientos para la redacción del caso*. Documento interno del curso.
- Navarro-Corona, C. (2020). *Lineamientos para la redacción del caso*. Documento interno del curso.
- Navarro-Corona, C. (2021). “El trampolín”. Episodio 1. Pizarra Sonora. Temporada 1. Spotify. Recuperado de <https://open.spotify.com/episode/4hjPegkt8JyoMzKjCcuMIL>
- Shulman, J. H. (1992). “Teacher-written cases with commentaries. A teacher-researcher collaboration”. En J. H. Shulman (Ed.), *Case method in teacher education* (pp. 131-152). Nueva York: Teachers College Press.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Vázquez, C. (2021). ¿Cómo detonar el Aprendizaje Basado en Investigación en el Aula? Observatorio. Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/aprendizaje-basado-en-investigacion>

Capítulo 4

Conclusiones, aprendizajes y experiencias como formadora de directivos del ámbito educativo

Para cerrar esta propuesta, traigo nuevamente las palabras de Dezin (2017) cuando señaló que las representaciones de la vida proliferan y con ellas la necesidad de articular enfoques de investigación que recuperen la vida de las personas. Si colocar a las personas y a su entorno en el centro del análisis ha logrado superar la ilusoria búsqueda de objetividad positivista, referida por Spry (2001) y Ellis y colaboradores (2015), proponer métodos en los que los directivos tengan como alternativa relatarse a sí mismos como parte del proceso de formación puede arrojar resultados distintos a los tradicionales y crear posibilidades de transformación en la forma de abordar los retos educativos.

Según Spry (2001), generar relatos autoetnográficos desafía las formas tradicionales de hacer investigación; después de dirigir esta experiencia formativa para directores, considero que desafía también las formas de relacionar la investigación y la formación, dado que puede fortalecerse el perfil directivo tanto de los escritores como de los lectores.

Escribir el relato de nuestra práctica directiva y los desafíos que enfrentamos en esta nos permite representarnos en la narrativa y representar a los otros al mismo tiempo que analizamos el problema y nos re-imaginamos como protagonistas. Reconocemos nuestras cualidades profesionales y construimos un personaje capaz de resolver el reto y con posibilidad de transferirlo a nuestro trabajo cotidiano. Visualizamos el contexto con cierta distancia que permite la página escrita y trasladamos lo aprendido

hacia nuevas situaciones tal como lo evidencian algunos de los casos que serán presentados en las páginas sucesivas.

En el curso de la historia, los personajes se transforman y se fortalecen. Muestran coherencia entre el contexto, el reto y sus capacidades para resolverlo. En este sentido, tal como mencionó Demetrio (1999), mientras nos relatamos, interpretamos la vivencia, ajustamos cuentas y reafirmamos nuestra persona. Construir el caso es una acción de crecimiento profesional, personal y un acto político en sí mismo, pues permite al escritor enfocarse en el análisis de asuntos complejos que atañen a varias personas dentro de la organización, y no solo a sí mismo.

Estas posibilidades se facilitan cuando se cuenta con métodos de cierta estructura que establezcan un camino sobre el cuál analizar el reto en el marco de un contexto cotidiano y analizarse a sí mismo. Considero que el método CACE es una ruta plausible para ello. Si bien es cierto que posee ciertas similitudes con los métodos ya conocidos en los que se involucran casos, sitúa la situación en el contexto real del auto lo que implica una oportunidad formativa transferible a la práctica para el propio escrito o escritora.

El esfuerzo que nos ha representado incorporar la perspectiva de otros, y añadir un análisis teórico acorde al caso, que aporte nueva luz al análisis, presentan la oportunidad de analizar nuestra propia situación desde una mirada distinta y más amplia; entender que no somos los primeros en enfrentar retos similares y que somos parte de un sistema. Construir la historia se convierte en un “lugar de confrontación y de posibilidad” (Argüello, 2012, p. 46).

La advertencia hecha por García-Córdoba y García-Córdoba (1999) respecto al desarrollo de trabajos académicos me ha ofrecido un punto de reflexión importante en este proceso:

Cuando la preocupación se centra en cubrir requisitos tales como: cuidar las citas y pies de páginas, llenar hojas y hojas, completar una cuota de numerosos cuestionarios y engrosar la lista de la bibliografía para así respaldar la seriedad de un trabajo, se trastoca el proceso de conocimiento para conformarlo en simulación. (p. 7)

Mi recomendación a los formadores de directivos es siempre tener en cuenta que ellos y ellas no son aprendices comunes, sino líderes institucionales, o con deseo de consolidar su liderazgo, y que tienen retos por enfrentar y resolver con la responsabilidad en los hombros de ofrecer mejores oportunidades para las personas que se involucran en la institución educativa. Con esto no desmerito la necesidad de una alta calidad académica ni desestimo las convenciones de escritura científica, pero interpelo a los responsables de ofrecer formaciones a los líderes educativos de no descuidar las necesidades profesionales sentidas por ellos en beneficio de la producción de textos publicables.

En mi experiencia de trabajo con los 120 directivos que participaron en esta formación y en específico con los trece autores que aceptaron participar en el desafío de compartir esta obra, he observado que la principal preocupación de los directivos ha sido la de encontrar soluciones a los retos que el contexto y la institución les imponen. Su quehacer principal durante el curso fue comprender mejor su realidad, establecer vínculos con sus equipos de trabajo y encontrar alternativas y rutas para la solución.

Tal como mostré en el primer capítulo de esta obra, encontré evidencia de que el método CACE puede desarrollar en los directores educativos participantes una comprensión profunda o corregida de la institución y las personas que en ella trabajan. También lo he observado en el resto de casos que no se incluyen en esta muestra autoseleccionada. Con base en estos resultados, considero que el método CACE se trata de una alternativa con la posibilidad de superar las limitantes existentes en la formación mediante diarios de campo, de los que he hablado previamente y de amplificar los beneficios y los beneficiados cuando se aborda la formación directiva mediante casos de enseñanza.

También observo algunas limitantes en mi propuesta. Una de las más notorias es que, hasta ahora, los beneficios identificados se centran principalmente en la mejora del conocimiento de la institución, en la reafirmación de la persona mediante la reflexión de las situaciones y las decisiones tomadas; esto se debe a que el método se centra en el análisis de la situación para una posterior propuesta y desarrollo. Para superarlo,

el método CACE podría ser combinado con otras estrategias formativas que permitan el desarrollo de alternativas de solución y el seguimiento de proyectos.

No obstante, subrayo que, si bien no ha sido el objetivo principal, el producto generado son casos de enseñanza con la calidad para ser empleados en talleres, cursos y otros proyectos de formación directiva con la didáctica de enseñanza por casos tan popular en el campo de la formación directiva.

Comparto también que las principales dificultades para el desarrollo del método han sido el manejo del tiempo del curso y su alineación a la necesidad de cada directivo en su contexto específico. Es necesario que, en las primeras sesiones, los directivos conozcan la totalidad de actividades que desarrollarán en el método de manera que puedan planear los mejores momentos para sus observaciones, entrevistas y validación de hallazgos.

La retroalimentación sobre la situación que enfrentan es indispensable; no obstante, el desconocimiento que el formador tiene como externo a la realidad de los directivos limita esta tarea. Para solventarlo, recomiendo plantear preguntas de reflexión, mismas que autores como Vogt e Isaacs (2003) o Martínez (2020), han denominado como *preguntas poderosas*, que permitan la reflexión de los directivos y la continuidad de la acción de relatarse.

También queda pendiente el análisis de nuevas implementaciones del método, los resultados de nuevas adaptaciones y la profundización en los aprendizajes obtenidos por los participantes. A continuación, ofrecemos los casos de enseñanza que hemos elaborado.

Referencias

Demetrio, D. (1999). *Escribirse. La autobiografía como curación de uno mismo*. Barcelona: Paidós.

- Martínez, B. (2020). “Liderazgo: el arte de saber hacer preguntas poderosas”. *Revista CADE: profesionales y empresas*, (55), 109-111.
- Vogt, E. E., Brown, J., y Isaacs, D. (2003). *El arte de las preguntas poderosas. Ingenio catalizador, innovación y acción*. Mill Valley, CA, EE. UU.: Whole Systems Associates.

Segundo apartado

**El reto de ser director educativo.
CACE para la formación
de líderes educativos**

Introducción

El Caso producido por los participantes es un instrumento valioso. Está construido con base en información real, obtenidos de sus registros, notas, entrevistas y observaciones, tal como distintos metodólogos lo recomiendan (Stake, 1999).

Todos los datos empíricos son apoyados de teoría seleccionada de manera intencionada por sus autores y autoras. Esta tarea exigió a sus escritores articular la narración y analizar el propio caso para determinar la teoría más pertinente para iluminar la situación de una forma distinta, ampliar su propia visión del problema, al mismo tiempo que enriquece el texto con nuevos elementos para promover una discusión más sólida entre sus futuros lectores.

La teoría, junto con las preguntas críticas que se han incorporado, puede presentar información que guíe al lector(a) hacia la propuesta de soluciones, o bien que rete y contraste la situación con elementos globales, tal como sirvió para sus autores. Los casos están diseñados para ser sesiones grupales bajo la dirección de un formador, o bien en la lectura acuciosa de los autodidactas. Están orientados para que los aprendices planteen sus propias soluciones tomando sus propios referentes y recursos, por lo que los textos no incluyen la solución propuesta por los directivos colaboradores.

Caso 1

La gestión escolar en el contexto de distanciamiento social derivado de la pandemia de COVID 19

Resumen del caso

Alfonso es el subdirector de una Escuela Secundaria General en Aguascalientes. Junto con su colectivo docente, se encuentra ante el reto de garantizar la continuidad del servicio educativo en medio de la crisis por la pandemia de COVID-19. ¿Cómo desarrollar habilidades en los docentes e incrementar sus habilidades de adaptación? El caso aporta reflexiones sobre el empoderamiento de equipos mediante el liderazgo estratégico e invita al lector a compartir experiencias similares e idear formas para aplicar el liderazgo estratégico y participativo.

Introducción

Alfonso es el subdirector de gestión de una escuela secundaria general en Aguascalientes, México, y es egresado de la carrera de Administración de Empresas; además, cursó una maestría en Ciencias de la Educación. Aunque no es egresado de alguna escuela normal o de una carrera de magisterio siempre estuvo interesado en las áreas de humanidades y educación; particularmente, se interesó en la docencia y en la dirección de instituciones educativas.

Antes de graduarse de su carrera, Alfonso prestó servicio social impartiendo clases de inglés, a jóvenes estudiantes de secundaria, de preparatoria y a la población en general de la comunidad de Pocitos, Aguascalientes, donde se encuentra ubicada la institución de estudios superiores a la que asistió. En medio de esa experiencia fue que decidió dedicarse a la educación.

Después de egresar, Alfonso trabajó como docente durante trece años en los niveles de educación secundaria, educación media superior y

educación profesional. Durante ese tiempo también tenía el deseo de llegar a un puesto directivo, pues creía que ocupar este cargo le permitiría poner en práctica las habilidades administrativas y de gestión de proyectos que había desarrollado durante su preparación académica.

A sus 34 años, Alfonso participó en un concurso de promoción al puesto directivo en educación secundaria y obtuvo la plaza de subdirector de secundaria. Como tal, le corresponde coadyuvar con del director escolar en la planeación, organización, dirección y evaluación del plantel educativo. Además, se encarga de orientar y controlar el trabajo del personal de las áreas de servicios docentes, de asistencia educativa, de mantenimiento y de administración y de proporcionarles los materiales que requieran para el mejor desempeño de sus funciones (Secretaría de Gobernación, 1982).

Acorde con el proceso normado por el Servicio Profesional Docente en México, luego de dos años pudo ratificar su puesto, por lo que obtuvo la basificación definitiva en su cargo. Aunque Alfonso había acreditado las evaluaciones necesarias, carecía en ese momento de experiencia. Esta la fue adquiriendo en la práctica, mediante experiencias auténticas de aprendizaje que vivió en sus primeros años como subdirector.

Aguascalientes está *rankeado* en el quinto lugar de narcomenudeo a nivel nacional en México (Observatorio Ciudadano Aguascalientes, 2020). Acorde con esta realidad, Alfonso ascendió al puesto en un contexto urbano marginal en donde los estudiantes estaban caracterizados por problemas económicos, socioemocionales, de pandillerismo y drogadicción. Alfonso solicitó su cambio de adscripción porque quería conocer otros contextos educativos con diferentes retos y posibilidades.

Tres años después, Alfonso obtuvo su cambio de adscripción a una segunda escuela secundaria general en el turno vespertino. El contexto de esta segunda escuela no es muy diferente respecto al de la primera: los estudiantes presentan problemas socioemocionales y de drogadicción; no obstante, las características socioeconómicas de los estudiantes son distintas, pues los hay de economía baja, media y algunos con una mejor posición económica.

La Secundaria General se encuentra clasificada en un grado de marginación “media”. Está ubicada en una zona céntrica de la ciudad y rodeada de vecindarios con parques y avenidas amplias y limpias. Es una escuela con muchos años de servicio, con instalaciones adecuadas para las actividades educativas, pero con necesidad de mantenimiento. El equipo escolar se compone de 61 trabajadores y cuenta con el personal necesario para dar el servicio educativo de forma eficiente y eficaz.

Se atiende a 375 alumnos organizados en 12 grupos. De acuerdo con la prueba PLANEA 2019 (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes), el mayor porcentaje de sus alumnos se encontraba en 2019 en los niveles I y II en lenguaje y comunicación, y matemáticas, que representan los dos niveles más bajos en una escala de cuatro (Secretaría de Educación Pública, 2020). En ambas áreas, los resultados de los estudiantes están por debajo del porcentaje de los resultados obtenidos por otros estudiantes de escuelas secundarias con características contextuales similares.

La misión institucional de la Escuela Secundaria General en la que trabaja Alfonso es:

Desarrollar en nuestros alumnos las habilidades cognoscitivas y comunicativas fundamentales, con el objetivo de que apoyen sus aprendizajes en todas las asignaturas del plan de estudios y a la vez sean favorecedoras del logro de las competencias, que les permitan constituirse en personas autónomas y capaces de desenvolverse adecuada y responsablemente en una sociedad plural y democrática.

La visión de la institución, a la letra, dice:

Aprender, crecer y trascender, luchando contra la mediocridad y el conformismo, ofreciendo cada día un servicio educativo de mayor calidad formativa para los jóvenes que la sociedad nos confía convirtiéndose en el centro y razón de ser de nuestra comunidad escolar.

1.1 El desafío de la educación a distancia

A inicios de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró pandemia mundial a la enfermedad COVID 19 causada por el virus SARS-CoV2, que se originó en diciembre de 2019 en China. Para contener la propagación en México, a finales del mes de marzo de 2020 los gobiernos federal de México y estatal de Aguascalientes ordenaron la suspensión inmediata de las clases y de toda actividad en las escuelas, por lo que la vida académica y laboral de la comunidad escolar de la Secundaria General cambió de un día para otro.

El director de la Secundaria General convocó al colectivo docente a una reunión extraordinaria de Consejo Técnico Escolar (CTE). Este fue un espacio relevante en el funcionamiento de las escuelas, pues fue el momento en el que los profesores tomaron decisiones de carácter técnico-pedagógicas relacionadas con las situaciones problemáticas presentadas en la escuela (Secretaría de Educación Pública, 2022).

El objetivo de la reunión convocada fue diseñar una estrategia de trabajo para seguir ofreciendo el servicio educativo en aislamiento. En ese momento se pensó que la situación duraría unas cuantas semanas; sin embargo, esto no fue así: la escuela permaneció cerrada por catorce meses. Durante ese periodo de aislamiento social los maestros desarrollaron las habilidades digitales básicas para atender a sus estudiantes a distancia. En aquel momento el canal de comunicación más utilizado por docentes, alumnos y padres de familia fue la aplicación de WhatsApp.

Durante el último trimestre del ciclo escolar 2019-2020 (abril a junio), los docentes se capacitaron en el uso de otras herramientas tecnológicas como Meet, Classroom, Formularios de Google, Schoology, Facebook y WhatsApp con fines educativos, para diversificar las formas de trabajar con los estudiantes.

Como resultado del trabajo, el promedio general de aprovechamiento en el ciclo 2019-2020 fue 8.06, en escala evaluativa de 0 a 10. En el tercer trimestre del ciclo, el 41.7% de los estudiantes entregaron regularmente sus actividades académicas a sus profesores, otro 38.1% también lo hizo,

aunque de manera intermitente, y el 20.2% de los estudiantes no tuvo comunicación desde los inicios de la pandemia y hasta el cierre del ciclo escolar. Estos alumnos también fueron identificados como estudiantes con rezago académico (Registros internos de coordinación académica de la escuela Secundaria General, julio de 2020).

Los profesores realizaban de manera quincenal un informe para la subdirección enunciando las circunstancias generales del trabajo a distancia, así como el contexto y estado socioemocional de los jóvenes estudiantes. En las sesiones ordinarias de Consejo Técnico Escolar se abordaban las problemáticas asociadas al bajo aprovechamiento y desempeño académico, con el propósito de generar estrategias de solución y evitar el abandono escolar.

Alfonso analizó los productos de las sesiones de Consejo Técnico Escolar y tuvo charlas individuales con los maestros de manera virtual. Derivado de su análisis, el subdirector concluyó que algunas causas de la baja participación de los alumnos en las actividades académicas a distancia eran que los estudiantes no estaban familiarizados con el uso de plataformas digitales, ni con el uso de otras herramientas educativas virtuales; que había alumnos que no tenían computadora ni acceso a internet en casa, que algunos otros no tienen celular para comunicarse con sus profesores, y que no hay acompañamiento de los padres, madres o tutores en el proceso educativo de sus hijos. Por otro lado, los casos de alumnos que sí estaban en contacto con sus maestros también enfrentaban situaciones que dificultaban el aprendizaje y desempeño adecuado, ya que había una sobresaturación de actividades escolares que les generaba estrés; debido a eso, los estudiantes no alcanzaban a cumplir con lo solicitado por los profesores de las nueve asignaturas que cursaban.

A todo lo anterior, se sumó el hecho de que no todos los integrantes del colectivo docente cumplieron con los acuerdos tomados en el Consejo Técnico Escolar para enfrentar la situación extraordinaria de pandemia. La principal consecuencia de este escenario para los profesores fue la dificultad para dar seguimiento y cumplimiento a los planes y programas de estudio en entornos virtuales; en tanto, la consecuencia

para los estudiantes es el rezago educativo que podría culminar en abandono escolar.

Pese a los esfuerzos de formación de los docentes, la situación no cambió mucho al iniciar el ciclo escolar 2020-2021. Sólo el 43% de los alumnos entregaron actividades y mantuvieron comunicación con sus profesores. El subdirector Alfonso, al analizar esas cifras, realizó entrevistas de aproximadamente de 40 minutos a través de la plataforma Meet de Google a siete miembros de diferentes áreas de la institución (docente, académica y de apoyo y asistencia técnica) para indagar más sobre las razones de la baja participación de los estudiantes. Encontró que la respuesta común de los participantes fue la falla en la comunicación entre equipo directivo y docentes, así como la poca comunicación con padres de familia.

Otra razón reportada por los colegas sobre la baja participación del alumnado fue la dificultad para mantener una sincronía entre el seguimiento de las transmisiones televisivas del Programa Aprende en Casa II, la disposición de la programación y aprendizajes esperados para que los profesores realicen sus planeaciones y el uso del libro de texto gratuito, según lo indica el documento “Orientaciones para apoyar el estudio en casa de niños, niñas y adolescentes” (Secretaría de Educación Pública, 2020).

En ese contexto y en este conjunto de retos y discrepancias, el subdirector se planteó el siguiente cuestionamiento: *¿Cómo desarrollar en el equipo docente habilidades de enseñanza flexibles para atender a los alumnos y alumnas a la distancia y de manera virtual? ¿Qué hacer para incrementar las habilidades de adaptación del cuerpo docente?, ¿qué apoyos adicionales debe garantizar el equipo para el cuerpo de profesores de modo que tengan las condiciones para continuar con su trabajo en medio de transformaciones por emergencia?*

1.2 El liderazgo estratégico. Apuntes teóricos para la discusión

Son muchos los obstáculos que deben enfrentar los líderes escolares tales como la continuidad o la necesidad del cambio en las organizaciones (Bass, 2007). El caso del colectivo docente de la Escuela Secundaria General y su equipo directivo –incluyendo al subdirector– ilustran la situación sin precedentes que enfrentaron millones de docentes en la que debieron tomar decisiones precisas para resolver el reto de dar continuidad a la atención educativa de los estudiantes.

Las habilidades del liderazgo estratégico son las que manejan la estrategia como un proceso de aprendizaje en las organizaciones (Barron, Henderson y Newman, 1995). El liderazgo afecta el comportamiento del equipo de trabajo en las escuelas y la manera como sus miembros enfrentan los retos y las dificultades que se presentan. El comportamiento del liderazgo estratégico tiene una relación positiva con la influencia ejecutiva en la calidad del producto e innovación en una organización específica (Elenkov, 2005).

La principal premisa del liderazgo estratégico es que todos los profesionales de la educación participan activamente en el cambio educativo y realizan las tareas básicas del liderazgo estratégico: crear y comunicar la visión e influir en los resultados a través de un liderazgo de calidad total (Barron, Henderson y Newman, 1995). Por tanto, el trabajo colaborativo bajo un buen liderazgo es el contexto ideal para generar innovaciones en las soluciones a los retos que enfrenta la educación, no solo en circunstancias de crisis, sino en cualquier momento de la vida escolar. En este sentido, involucrar al colectivo docente debe ser prioritario. Compartir el liderazgo, empoderar al equipo para obtener mejores respuestas a las preguntas que se plantean como retos, y mantener un compromiso con el cumplimiento de las acciones acordadas en colectivo también son de carácter primordial.

En el caso específico de la escuela secundaria general en la que trabaja Alfonso, las situaciones de dificultad enfrentadas por la comunidad representan oportunidades de aprendizaje extraordinario para los

docentes, directivos, y para el alumnado, debido a que implica desarrollar habilidades específicas como el uso de la tecnología y la comunicación a distancia que jamás se habían necesitado con anterioridad para realizar las clases tradicionales. Esta situación puede ser abordada como una crisis o como una oportunidad para poder planear e impartir clases dinámicas, retadoras y atractivas para los alumnos y alumnas, y con esto motivarlos a participar en las actividades escolares.

De acuerdo con Fullan (2014), la crisis o la urgencia por el cambio puede impulsarnos a tomar buenas o malas decisiones y, una vez tomado el rumbo equivocado, la crisis nos empuja más lejos. Este es un momento decisivo para la comunidad educativa de la escuela y es por eso por lo que se deben replantear sus objetivos, metas y acciones, así como involucrar al colegiado para rediseñar una estrategia en la que todos participen y se comprometan con su cumplimiento.

1.3 Preguntas críticas

Después de considerar el caso y los apuntes teóricos:

1. ¿Qué retos similares y diferentes al caso de Alfonso has enfrentado?
2. ¿De qué manera podría aplicarse el liderazgo estratégico y participativo para ofrecer propuestas de solución a situaciones similares?
3. ¿Conoces algún ejemplo de situación de crisis en el que se haya implementado el liderazgo estratégico para empoderar al equipo como parte de la solución propuesta? Coméntalo.
4. ¿Qué recomendarías a Alfonso para que solucione el caso?

Referencias

Barron, B. G., Henderson, M. V., y Newman, P. P. (1995). Strategic leadership: a theoretical and operational definition. *Journal of Instructional*

- Psychology*, 22, 178-181. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8597196.pdf>
- Bass, B. M. (2007). Executive and strategic leadership. *International Journal of Business*, 12(1), 33-52.
- Elenkov, D. S., Judge, W., y Wright, P. (2005). “Strategic leadership and executive innovation influence: An international multi-cluster comparative study”. *Strategic Management Journal*, 26(7), 665-665.
- Fullan, M. (2014). *La dirección escolar: Tres claves para maximizar su impacto*. Madrid: Morata.
- Observatorio Ciudadano Aguascalientes (2020). *Índices delincuenciales del Estado de Aguascalientes*. Recuperado de <https://www.observatorio-ags.com/>
- Secretaría de Educación Pública (2020). *Base de datos completa 2019*. Recuperado de http://planea.sep.gob.mx/ba/base_de_datos_2019/
- Secretaría de Educación Pública (2020). *Sesión Extraordinaria de Consejo Técnico Escolar*. Recuperado de <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202008/202008-RSC-JIUCYHNR7c-01.GuiaCTEExtraordinarioAgosto12.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2022). Orientaciones para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua. Recuperado de 201908-RSC-jMPI5xCRGJ-OrientacionesPEMCOK.pdf (sep.gob.mx)
- Secretaría de Gobernación (1982). Acuerdo 98 por el que se establece la organización y funcionamiento de las Escuelas de Educación Secundaria. *Diario Oficial de la Federación*.

Caso 2

Retos del sector Saltillo Sur para incrementar el logro de aprendizajes, habilidades y actitudes en los alumnos

Resumen del caso

Edgar Alejandro es el Jefe de Sector de las primarias en la zona sur de la ciudad de Saltillo Coahuila, México. Empujado por el reto de regresar a la presencialidad, después del confinamiento por la pandemia de COVID-19, explora por medio de entrevistas las áreas de oportunidad percibidas por las distintas figuras educativas que trabajan en su sector: supervisores, directivos, subdirectores, asesores técnico-pedagógicos y docentes. El desafío al que se enfrenta es ¿cómo puede el colectivo de supervisores, directivos, subdirectores, asesores técnico-pedagógicos y docentes, propiciar nuevas prácticas de gestión y prácticas pedagógicas en las escuelas que incrementen el logro de aprendizaje en los estudiantes? El caso sintetiza los hallazgos de las entrevistas realizadas por Edgar Alejandro y ofrece un rico análisis del concepto de liderazgo pedagógico desde la postura de distintos autores. A través de preguntas de discusión, el caso orienta al lector en una reflexión sobre la priorización de área de mejora y en torno a asumir los retos de un alto puesto directivo en la estructura del Sistema Educativo Mexicano y el liderazgo pedagógico presente en las escuelas.

Introducción

Edgar Alejandro se caracteriza por su entusiasmo, colaboración, inteligencia y liderazgo. Ingresó al Sistema Educativo Nacional Mexicano en el año 2006 como profesor frente a grupo; diez años después participó en los procesos de promoción vertical que establecía la Ley General del Servicio Profesional Docente, que es la ley que regulaba la carrera docente en ese país (Unión, 2013) y en agosto de 2016 obtuvo el cargo de Jefe de

Sector de Educación Primaria en la ciudad de Piedras Negras, Coahuila. El ascenso representó para él grandes retos y desafíos debido a que era el primer profesor en alcanzar este puesto en su entidad federativa, a los 31 años de edad. Además del hecho de proceder de la función docente y no de otros puestos directivos, como típicamente sucede.

Después de ascender al puesto, sus conocimientos en el ámbito educativo y la comunicación asertiva que le caracterizan, pronto le permitieron legitimarse como líder educativo, incluso tuvo la oportunidad de compartir su experiencia de trabajo con el Mtro. Aurelio Nuño Mayer, quien entonces era el Secretario de Educación Pública en México.

Poco tiempo después, en mayo de 2018, le otorgaron su cambio a la capital del estado; desde entonces presta sus servicios en la Jefatura de Sector Primarias Saltillo Sur. Este sector es de sostenimiento federalizado y está conformado por ocho zonas escolares entre las cuales se distribuyen 35 escuelas (25 matutinas y 10 vespertinas). En el ciclo escolar 2021-2022 tuvo una matrícula de 8 899. El 49.25% son niñas y 50.75% son niños. El 92.70% son originarios del estado, 6.63% proviene de otro estado de la república mexicana y solo 0.67% son extranjeros.

El contexto donde se ubican las escuelas es urbano; sin embargo, atiende una población variada referente a las condiciones socioeconómicas de los alumnos y sus familias. De manera que hay instituciones con alumnos en situación favorable para el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que sus padres son profesionistas con ingresos familiares que les permiten proveer a sus hijos de alimento, vestido, recreación, salud y oportunidades para el aprendizaje a distancia y semipresencial, modalidades de trabajo que actualmente se llevan a cabo por las condiciones sanitarias de la pandemia por el COVID-19. Por otro lado, existe una cantidad considerable de alumnos en condiciones poco o nada favorables, pues además de las problemáticas familiares, las condiciones socioeconómicas y culturales de los padres limitan las oportunidades para un desarrollo integral que pueden brindar a sus hijos.

La Jefatura del Sector Sur, en donde Edgar Alejandro trabaja, cuenta con un equipo conformado por tres administrativos, un intendente y el

propio jefe de sector. Una característica de este equipo es la juventud, pues la edad promedio del personal es de 34.4 años y 7.6 años de servicio en el Sistema Educativo Nacional.

El Sector Sur de primaria integra a ocho supervisores escolares, 12 asesores técnicos pedagógicos –siete de Lenguaje y Comunicación y cinco de Pensamiento Matemático–, 35 directivos sin grupo, 12 subdirectores, 318 docentes frente a grupo, 44 docentes de educación física, 74 docentes de inglés, 16 administrativos, 38 intendentes y la colaboración de cinco Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) con profesionales en las áreas de pedagogía, comunicación, trabajo social y psicología que atienden a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Dicho sector educativo representa aproximadamente un 10% del total de escuelas, alumnos y docentes de educación primaria (pública y privada) de la ciudad de Saltillo.

2.1 Regreso seguro y recomendaciones del personal

Por motivos de la pandemia por el COVID-19, el 23 de marzo de 2020 se suspendió el trabajo presencial en todo el Sistema Educativo Nacional Mexicano (Unión, 2020). Edgar Alejandro observó que la pandemia puso de manifiesto tanto las fortalezas como las áreas de oportunidad que existen en el sistema educativo nacional en general, y del sector Saltillo Sur en particular; dejó entrever los problemas de desigualdad que existen en la sociedad respecto al acceso a una educación de calidad, la falta de capacitación para docentes y alumnos con respecto a las tecnologías de la información y comunicación (TIC). También se dejó en claro la necesidad de adaptarse al sistema virtual e híbrido como una alternativa para facilitar el acceso a la formación y permitir continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Debido a las recomendaciones del sector salud, en el estado de Coahuila se determinó un regreso seguro a clases semipresenciales (híbrido) de manera paulatina y escalonada (Zaragoza, 2021b). En consecuencia, en la

primera etapa, cuatro escuelas se incorporaron al trabajo semipresencial; en la segunda fase se sumaron otras cuatro escuelas, en la tercera se integraron siete, en la cuarta regresaron cuatro escuelas, y en la quinta etapa nuevamente se incorporaron cuatro escuelas. Por lo que al momento se tiene el 65.71% de las instituciones trabajando en esta modalidad, la cual consiste en atender de lunes a jueves a los alumnos cuyos padres decidieron enviarlos a clases. Se establecieron grupos de 12 alumnos como máximo. Este límite se determinó de acuerdo con el espacio disponible en cada aula, pues se asignó un espacio de 2.25 m² para cada niño.

Los estudiantes que optaron por trabajar a distancia son atendidos los viernes mediante las tecnologías de comunicación que se han establecido en cada escuela; estas pueden ser: WhatsApp, Facebook, Teams, Google Meet o Zoom.

Edgar Alejandro conversó en entrevistas con el personal de supervisión, asesoría técnica-pedagógica, dirección, subdirección y docentes frente a grupo. De acuerdo a lo dicho por sus colaboradores, concluyó que la jefatura ha llevado un buen rumbo debido a que existen procesos y estrategias que favorecen el trabajo colaborativo; sin embargo, también encontró áreas de oportunidad que se pueden mejorar.

En las conversaciones, los colaboradores mencionaron que es necesario fortalecer la comunicación, la organización y la planificación anual, los formatos empleados para el acompañamiento, asesoría y seguimiento de los directivos y docentes en las escuelas, y las estrategias de capacitación y actividades entre pares. Sobre cada aspecto, Edgar Alejandro concluyó lo siguiente:

Primero: La comunicación es percibida por los colaboradores de diferentes maneras. Los colaboradores dan un énfasis particular de acuerdo con su posición de trabajo; 1) para los supervisores escolares es relevante fortalecer la interacción interpersonal; es decir, procurar tener espacios para comunicar y discutir la información proporcionada por la Secretaría de Educación, analizar, interpretar y tomar postura como sector educativo ante determinadas circulares y oficios, y no abusar de los correos electrónicos ni mensajes de WhatsApp. 2) Para los directores escolares

es relevante la presencia del jefe de sector en las escuelas, de manera que se pueda tener un diálogo más directo; además, manifiestan los problemas que suelen existir en la interpretación de circulares y oficios, por lo que es necesario fortalecer canales de comunicación de arriba-abajo y de abajo-arriba. Por último, 3) los docentes manifiestan que la jefatura debe tener más acercamiento con el colectivo, reconocer el trabajo de este, pues “algunos consideran que la jefatura está aislada del núcleo, es decir, de la escuela”. También perciben que existe demora de la información relacionada a ciertos temas, lo cual “genera ansiedad y frustración” en el personal.

Segundo: La planificación anual debe ser estratégica para favorecer la organización de las actividades escolares en cada institución. Los colaboradores consideran que apoyaría mucho el tener un cronograma de actividades de manera anual en el cual se especifique los tiempos para determinadas acciones dentro de las áreas de control escolar, plantilla de personal, evaluaciones, y otros requerimientos, tanto para las escuelas como para las supervisiones escolares. De lo contrario, “cada vez que hay solicitud de algún requerimiento desfasa las actividades de la escuela”.

Algunos docentes y directores dicen que es necesario revisar y analizar nuevamente los trámites administrativos, determinar cuáles son prioridad y así disminuir la carga administrativa; este objetivo, el de disminuir la carga en administración, fue parte del discurso del anterior secretario de educación en el estado, y aun así, sigue sin cumplirse. También señalaron carecer de un proceso organizado y planificado para los periodos de evaluación de los estudiantes en los que se consideren los tiempos necesarios desde que se entregan los instrumentos a las escuelas hasta el análisis y devolución de resultados por parte de la jefatura de sector.

Tercero: Homologar formatos de acompañamiento, asesoría y seguimiento a las diferentes figuras educativas. Los colaboradores manifiestan que es necesario contar con instrumentos unificados y estandarizados de acuerdo con los perfiles, criterios e indicadores que se determinan en el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica (SEP, 2019), ya que de esa manera se puede realizar

procesos sistemáticos y de retroalimentación para la mejora de las funciones que desempeña cada figura educativa. El acompañamiento, asesoría y orientación se consideran procesos fundamentales en el aula y en la escuela, y es esencial que se realicen de forma presencial en las áreas pedagógicas, administrativas y organizacionales.

Cuarto. Fortalecer en el sector las estrategias de capacitación, así como los espacios y los tiempos para actividades entre pares.

Los docentes expresan que es relevante para el desarrollo profesional tener espacios y tiempos para compartir experiencias, recibir capacitación de acuerdo con necesidades puntuales y de manera alineada con las prioridades del sector educativo. Los directivos escolares enfatizan la necesidad de contar con espacios para el diálogo entre pares, “más allá de conocernos, porque solo conocemos a nuestros compañeros de la zona escolar, que podamos compartir nuestras experiencias, problemáticas, eso nos ayudaría mucho a resolver nuestros problemas”.

Los asesores técnico-pedagógicos consideran que están poco aprovechados, que pueden trabajar en colegiado para “bajar un proyecto para el sector de acuerdo con la especialidad” de Lenguaje y Comunicación y Pensamiento Matemático; además de “involucrarnos más en las reuniones, como el caso de los CTE, para capacitar u orientar en aspectos relacionados con la planeación, evaluación y así unificar criterios en la jefatura de sector”.

Después de analizar todas las consideraciones de sus colaboradores, Edgar Alejandro concluye que para atender dichos retos es necesario tomar en cuenta a toda la estructura educativa a través de diversas estrategias que permitan su colaboración en el diseño de propuestas. ¿Cómo puede el colectivo del Sector Primarias Saltillo Sur propiciar mejores prácticas de gestión y pedagógicas de sus escuelas que incrementen el logro de aprendizajes, habilidades y actitudes en los alumnos? Este planteamiento es consecuencia del rezago educativo ocasionado por el COVID-19.

2.2 El liderazgo pedagógico. Apuntes teóricos para la discusión

En la última década se han tenido cambios importantes en los programas y leyes educativas en México, incluida en ellos la función directiva; con este, se ha buscado que el liderazgo se centre en el ámbito pedagógico más que en el burocrático. La misión que tiene la Secretaría de Educación del Estado de Coahuila de Zaragoza establece “contribuir al desarrollo integral del ser humano para que se realice plenamente como individuo y ciudadano responsable, colaborativo, productivo y socialmente comprometido” (Gobierno del Estado, 2018, p. 24). Acorde con esto y con el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica, la función de la Jefatura de Sector está enfocada a la atención personal, humana e integral de los alumnos, así como al logro de aprendizajes relevantes para su vida presente y futura. Además de favorecer que las escuelas sean espacios donde las niñas, los niños y adolescentes mejoran sus habilidades, conocimientos y actitudes conforme a lo señalado en el currículo vigente, y se desarrollan de manera integral, en un ambiente de equidad, inclusión, interculturalidad y excelencia (SEP, 2019).

La aspiración es que el liderazgo que ejerza el directivo tenga influencia tanto en la organización de la institución como en el aprendizaje de los alumnos. El artículo 94 de la Ley General de Educación (Unión, 2019a) ordena que en las actividades de supervisión las autoridades educativas deben dar prioridad, respecto de los aspectos administrativos, a los apoyos técnicos, didácticos y demás para el adecuado desempeño de la función docente. Todo lo anterior revela que el rol que desempeñan los directivos se convierte en un elemento relevante, para el proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, que se espera un liderazgo pedagógico sobre el administrativo o burocrático.

Northouse (2015) refiere que, a pesar de las diferentes maneras de conceptualizar el liderazgo, en este se pueden identificar cuatro características: 1) es un proceso, 2) implica influencia, 3) ocurre en grupos, e 4) implica objetivos comunes. De manera que Northouse define el

liderazgo como “un proceso mediante el cual un individuo influye en un grupo de individuos para lograr un objetivo común” (p. 6). De igual manera, Goleman (2013) sostiene que el liderazgo “no es sinónimo de dominación, sino el arte de convencer a la gente de que colabore para alcanzar un objetivo común” (p. 18).

Hellström and Hagquist (2019) señalan que el liderazgo pedagógico incluye formas de liderazgo directas e indirectas. El liderazgo directo es aquel en el cual se brinda retroalimentación a los maestros, se analizan con ellos los resultados académicos, los métodos de enseñanza. Mientras que en el liderazgo indirecto se brindan oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje espacios para la colaboración entre maestros, se organizan actividades en las que la comunidad interactúa y se involucra en el aprendizaje.

Por otro lado, Choi and Gil (2017) sostienen que el liderazgo pedagógico está orientado a modificar, introducir o alinear las prácticas pedagógicas de los docentes. Ello implica tener la capacidad para “articular una visión de lo que la escuela deba ser, convencer a otros para trabajar en el sentido de esta visión, compartir responsabilidades en la toma de decisiones, distribuir el liderazgo, implicar a la comunidad en torno a la escuela” (Bolívar, 2019, p. 44).

Dado que el liderazgo pedagógico está centrado en el aprendizaje, hace corresponsable al directivo y líderes escolares de los procesos y oportunidades de aprendizaje tanto para los alumnos como para los maestros (Hellström y Hagquist, 2019). Así mismo, este tipo de liderazgo requiere que el propio directivo potencie sus competencias de mediación personal y habilidades que lo empoderen como autoridad moral (Ritacco Real y Fernández, 2019), más allá de la autoridad formal que le fue asignada por el sistema educativo.

El liderazgo pedagógico implica retos y desafíos para los directivos y líderes escolares. Se plantean diversas habilidades, conocimientos y cualidades profesionales que van desde aquellas que están orientadas a “desarrollar una cultura de trabajo colaborativo y orientados al logro de altas expectativas académicas” (Sepúlveda y Aparicio, 2017, p. 1) hasta

los aspectos propios de la administración y gestión escolar de la institución en que prestan sus servicios.

No cabe duda de que la gestión y administración de la escuela son una responsabilidad primordial del directivo; sin embargo, su influencia es decisiva en la calidad educativa que se ofrece a la comunidad. En su actividad profesional “no pueden agotar su labor en las tareas administrativas. Ante todo, deben ser educadores y preocuparse de promover un buen clima en el centro” (Fernández Ludeña, 2008, p. 73).

2.3 Preguntas críticas

Después de considerar el caso y los apuntes teóricos:

1. ¿Qué relación tiene la situación inicial que impuso el marco de la pandemia y el regreso a la presencialidad con las preocupaciones expresadas por los profesores, directores y asesores técnicos pedagógicos entrevistados por Edgar Alejandro?
2. ¿Cómo debería orientar Edgar Alejandro al equipo para desarrollar un liderazgo pedagógico en el contexto del regreso a la presencialidad?
3. Si estuvieras en el caso de Edgar Alejandro, ¿cómo priorizarías los cuatro hallazgos de la entrevista?, ¿qué atenderías primero?, ¿qué atenderías después?
4. ¿Qué tipo de estrategia podría proponer Edgar Alejandro para integrar las áreas de oportunidad expresadas por sus colaboradores y desarrollar un liderazgo pedagógico en el marco de la pandemia?
5. ¿Qué dificultades puede tener un directivo al ascender a un alto puesto directivo como la Jefatura de sector proviniendo desde la función docente?, ¿consideras que la juventud es sinónimo de inexperiencia?

Referencias

- Acuerdo que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias, (1982). http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/248/1/images/acuerdo_96_organizacion_funcionamiento_escuelas_primarias.pdf
- Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspende las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública, (2020). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020
- Acuerdo 001/2021 mediante el cual se da a conocer los calendarios escolares aplicables para el Ciclo lectivo 2021-2022, en el Estado de Coahuila de Zaragoza, (2021a). <http://periodico.sfpcoahuila.gob.mx/ArchivosPO/52-SS-29-JUN-2021.PDF>
- Acuerdo mediante el cual se emite el Protocolo para un regreso a actividades presenciales a las escuelas de educación básica en el estado de Coahuila de Zaragoza, (2021b). <http://periodico.sfpcoahuila.gob.mx/ArchivosPO/38-EXTRAORDINARIO-13-MAY-2021.PDF>
- Báez Corona, J. F., y Ruíz Méndez, O. (2020). “Educación virtual y su marco regulatorio en México ante la emergencia sanitaria por COVID-19”. *Universos Jurídicos*, (14), 36-60. <https://doi.org/10.25009/uj.v0i14.2561>
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico* (Primera ed.). Madrid: La Muralla.
- Choi, Á., y Gil, M. (2017). *¿Afecta el liderazgo de centro al rendimiento académico del alumnado?* (Primera ed.). Barcelona: Bonal·letra Alcompàs. <https://fundaciobofill.cat/publicacions/afecta-el-liderazgo-de-centro-al-rendimiento-academico-del-alumnado>
- Código de Ética para los Servidores Públicos de la Administración Pública del Estado de Coahuila de Zaragoza, (2019). <http://periodico.sfpcoahuila.gob.mx/ArchivosPO/89-SS-5-NOV-2019.PDF>

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Constitución Política del Estado de Coahuila de Zaragoza (1918). https://congresocoahuila.gob.mx/transparencia/03/Leyes_Coahuila/coa01.pdf
- Estatuto jurídico para los trabajadoress de la educación al servicio del estado y de los municipios de Coahuila de Zaragoza (2014). <http://www.coahuilatr transparente.gob.mx/condicionesTrabajo/DPTTEstatutoJuridico9.pdf>
- Fernández Ludeña, A. (2008). “La calidad educativa para Fe y Alegría”. En *Una mejor educación para una mejor sociedad. Propuestas para el diálogo y la transformación educativa en América Latina y el Caribe* (pp. 55-80). Bogotá: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Gobierno del Estado, C. d. Z. (2018). *Programa Estatal de Educación 2017 - 2023* (Primera ed.).
- Goleman, D. (2013). *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional* (Primera ed.). Barcelona / Madrid: Ediciones B.
- Hellström, L., y Hagquist, C. (2019). “School effectiveness in Sweden: psychometric properties of an instrument to measure pedagogical and social climate (PESOC) focusing on pedagogical leadership”. *International Journal of Leadership in Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623921>
- Ley General del Servicio Profesional Docente (2013). http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- Ley General de Educación (2019a). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019
- Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros [LGSCMM] (2019b). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573860&fecha=30/09/2019
- Ley Estatal de Educación (2020a). http://congresocoahuila.gob.mx/transparencia/03/Leyes_Coahuila/coa49.pdf
- Manual de convivencia escolar, procedimientos y protocolos Coahuila (2017). <https://www.seducoahuila.gob.mx/pdf/manualconvivencia.pdf>

- Northouse, P. (2015). *Leadership: Theory and Practice* (Séptima ed.). Sage Publications.
- ONU, A. G. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- ONU, A. G. (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. Retrieved 09/09/2020 from <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Protocolo de Actuación para la Prevención, Atención y Seguimiento de las Situaciones de Riesgos en Instituciones de Educación Superior del Estado de Coahuila de Zaragoza (2020b). <http://periodico.sfpcoahuila.gob.mx/ArchivosPO/62-SS-4-AGO-2020.PDF>
- Ritacco Real, M., y Fernández, F. (2019). “Capacidades del liderazgo pedagógico en la dirección escolar de centros ubicados en zonas de riesgo social: Un estudio cualitativo”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 375-402. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n81/1405-6666-rmie-24-81-375.pdf>
- SEP (2019). *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión 2020-2021*. Primera edición. Recuperado de <http://file-system.uscmm.gob.mx/2020-2021/compilacion/Perfiles,%20Criterios%20e%20Indicadores%20EB%202020-2021.pdf>
- SEP (2021). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica*. México: Autor.
- Sepúlveda, F., y Aparicio, C. (2017). “El desafío de los directores de escuelas chilenas: Liderando a partir de un enfoque instruccional hacia un enfoque distribuido”. *Revista Gestión de la Educación*, 7(2), 1-19. <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gestedu>
- Velasco, P. R., Otero, S. A., y Emilsson, E. (2018). “Interfaz y estrategias didácticas para promover competencias genéricas en la educación en línea”. En *Construcción social de una cultura digital educativa* (pp. 35-46). Sociedad Mexicana de Cómputo en la Educación.

Caso 3

El reto de la integración de equipo en condiciones de teletrabajo

Resumen del caso

El siguiente texto presenta el caso de Iván, joven entusiasta y creativo de 23 años que recientemente ha sido ascendido a un puesto directivo en donde se ha encontrado con un reto muy grande: la gestión de grandes procesos educativos integrales e innovadores en escuelas de todos niveles, desde preescolar a universidades de alrededor de 12 estados de México en el marco del teletrabajo. Ante los retos impuestos por la pandemia, Iván se pregunta: ¿cómo potenciar el trabajo de la nueva comisión provincial de arte y cultura para favorecer la participación y el protagonismo juvenil en un contexto de teletrabajo? El caso presenta la secuencia de decisiones tomadas por este joven director, ofrece al lector tres conceptos útiles para quien desee realizar transformaciones institucionales en marcos retadores. Finalmente orienta hacia la reflexión sobre el caso y sobre el propio contexto del lector.

Introducción

Iván Rangel es un joven de 23 años, estudió una Licenciatura en Educación de la cual egresó hace dos años y tiene tres años siendo profesor de nivel medio superior. Ha participado desde hace más de cinco años como voluntario en algunos proyectos formativos, en la línea de la participación y el protagonismo infantil y juvenil, que hacen parte del modelo educativo de una de las organizaciones de escuelas particulares católicas más grandes de México. Por su buen trabajo como voluntario, Iván ha recibido la oferta de trabajar de manera oficial como directivo en la organización, la cual aceptó con mucho entusiasmo.

3.1 Liderazgo desde el teletrabajo

En su nuevo puesto, Iván ha tomado un rol directivo y, por ello, tiene a su mando a coordinadores y profesores locales de aproximadamente 20 colegios de todos los niveles educativos: preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y universidad. Por la situación de la pandemia, todo su trabajo ha sido en línea. Durante los primeros meses, su trabajo ha sido de adaptación y de planeación: ha desarrollado una planeación estratégica de sus programas y proyectos para los siguientes cinco años; sin embargo, ahora es tiempo de poner sus planes en marcha y hacer que la misión de la organización de potenciar la participación y el protagonismo infantil y juvenil (Documento institucional interno, 2019).

Uno de los proyectos más importantes a su cargo, tiene el objetivo de gestionar un proceso formativo integral en las escuelas a través del arte y la cultura; esto implica el diseño de una ruta para la organización. En muchos casos, por el contexto de pandemia, también se requiere de la reactivación de talleres artísticos locales, la consolidación de un proceso de seguimiento y de acompañamiento de la ruta de desarrollo del proyecto y de la construcción de una experiencia colectiva presencial para el final del ciclo escolar en curso. Este proyecto adquiere una importancia particular pues es totalmente nuevo. Hay grandes expectativas en este proyecto pues tiene como público objetivo un sector estudiantil al que poco se le ha tomado en cuenta.

Para lograr este primer gran objetivo de manera estratégica, Iván ha pensado en conformar una comisión provincial de arte y cultura, que integre a docentes de diferentes escuelas a lo largo del país. Invitó a dos profesores y dos profesoras con quienes había tenido colaboración. Desde hace algunas semanas, comenzaron el trabajo del diseño del proceso.

A lo largo de las primeras semanas de trabajo, el equipo ha tenido juntas semanales, cada miércoles por la tarde, con duración de una hora. El pensar e imaginar un proyecto nuevo ha permitido que los miembros del equipo exploren posibilidades con mucha innovación y creatividad. Tienen como cualidades principales una buena energía, el entusiasmo

por trabajar juntos y la esperanza por seguir aportando a la misión de la organización.

Si bien la conformación de un equipo de trabajo ha sido un acierto importante para que este nuevo proyecto tenga una base sólida, proyectar un liderazgo compartido e incluyente que parta de la experiencia de los docentes que están en contacto con los procesos ha sido un reto. Los miembros del equipo han presentado problemas en la integración del trabajo como la que expresaron algunos de los miembros del equipo en conversaciones personales con Iván: “Hemos avanzado de manera pausada, como muéganos, todos juntos, pero lentos en lo operativo”, “considero que hay poca claridad en el producto final, lo que se espera de este ciclo escolar, hemos dado tantas ideas nuevas que eso me ha confundido”, “somos un equipo nuevo, no hemos coincidido nunca de manera presencial, no nos conocemos a profundidad”.

A raíz de esta situación, la labor directiva de Iván presenta un reto enorme: ¿cómo potenciar el trabajo de la nueva comisión provincial de arte y cultura para favorecer la participación y el protagonismo juvenil en un contexto de teletrabajo?

3.2 El liderazgo y el trabajo a distancia. Apuntes teóricos para la discusión

Desde el enfoque de liderazgo estratégico de Fierro (2012), compartir el diseño y la gestión de los procesos y proyectos es un gran acierto cuando se intenta provocar el cambio. Lograr efectos positivos en la organización requiere de mejorar la colaboración y la capacidad, para influir en otros para la toma de decisiones colectiva e incluyente, son elementos vitales.

Fullan (2014) mostró un conjunto de características que poseen los líderes eficaces. De acuerdo con el autor, estas características se forman por el conjunto energía, entusiasmo y esperanza. Los líderes enérgicos, entusiastas y esperanzados son capaces de construir relaciones y conocimientos que son coherentes con el propósito de la institución. Fullan

asegura que estos líderes hacen que la gente sienta, que incluso los problemas más difíciles pueden ser abordados de formas que desemboquen en soluciones.

Alcover, Gil, Rico y Sánchez-Manzanares (2011) mencionan que el trabajo a distancia y la coordinación de un equipo con estas condiciones presentan dificultades como los problemas de coordinación y comunicación, la baja cohesión y la poca claridad de los objetivos, mismos que Iván ha identificado en su equipo. En la misma línea, estos autores sugieren que la distribución de funciones y responsabilidades de liderazgo entre los miembros de los equipos que trabajan en dichas condiciones puede contribuir a superar las dificultades planteadas por la virtualidad, aspecto que permite visualizar un horizonte y un camino más claro para dar solución a la situación problemática planteada.

3.3 Preguntas críticas

Después de considerar el caso y los apuntes teóricos:

1. ¿Qué secuencia de decisiones puedes identificar en el caso?
2. ¿A qué pueden deberse las opiniones sobre los resultados obtenidos en la primera fase del proyecto?, ¿cómo podría pivotarse la ruta de decisiones para mejorar los resultados?
3. ¿De qué manera las características de líderes eficaces se evidencian en el caso?
4. ¿Qué recomendarías a Iván para resolver la pregunta que se ha planteado?

Referencias

- Alcover, C., Gil, F., Rico, R., y Sánchez-Manzanares, M. (2011). *Nuevas formas de liderazgo en equipos de trabajo*. Redalyc. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77817210005.pdf>
- Documento institucional interno. (2019). *Visión Estratégica Operativa 2026*.
- Fierro Ulloa, I. J. (2012). “El rol del liderazgo estratégico en las organizaciones”. *Saber, Ciencia y Libertad*, 7(1), 119-123
- Fullan, M. (2014). *Leading in a culture of change. Personal action guide and workbook*. Nueva York: John Wiley & Sons.

Caso 4

La continuidad de proyectos en el ámbito educativo en condiciones de telerabajo y maternidad

Resumen del caso

Carmen es la directora de una unidad vinculada a la academia en la que la totalidad de sus miembros son mujeres. Tras el establecimiento de nuevas condiciones de convivencia por el virus Sars-Cov 19 enfrenta un escenario retador en el que la comunicación con su equipo y la continuidad de los proyectos se pone en riesgo debido a la incompatibilidad del rol laboral en telerabajo y el de maternidad y cuidado del hogar que desarrolla cada una de las colaboradoras del equipo. ¿Cómo garantizar la continuidad de las actividades?, ¿qué papel debe jugar como líder? El caso ilustra las dificultades que enfrentan los líderes y las instituciones cuando el trabajo de las mujeres debe ser combinado con las tareas del hogar. Así mismo, se aportan reflexiones teóricas sobre el apoyo que deben ofrecer los líderes y la búsqueda de flexibilidad en el trabajo para combinar tales roles. Finalmente, se invita al lector a ofrecer propuestas de solución para casos similares a este.

Introducción

Carmen es la directora de un departamento académico en una institución de educación superior; lleva seis años trabajando en la institución y tres en la dirección. Actualmente cuenta con un equipo de diez personas y ha colaborado en la generación de proyectos educativos de alto impacto. Su trabajo está centrado principalmente en la generación de los lineamientos para el diseño y actualización de los planes curriculares de las diferentes carreras que dicha institución imparte. Así también es responsable de generar, administrar y ejecutar proyectos de desarrollo dirigidos tanto para docentes como a estudiantes.

La institución de educación superior de la que Carmen trabaja es de sostenimiento privado, sin fines de lucro, y fundada hace más de treinta años en la ciudad de Santiago de Chile. Como compromiso, esta institución tiene dentro de sus procesos el aseguramiento de la calidad. Los procesos seguidos están validados por la norma ISO9001; además se cumplen distintos estándares de entidades evaluadoras nacionales e internacionales.

La unidad que lidera Carmen abarca los procesos académicos que dan soporte al desarrollo y articulación de las carreras de pregrado y programas de posgrado. Las actividades y proyectos que su personal ejecuta tienen un gran impacto en la academia y directamente con la continuidad de los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes.

Además de la relevancia de sus procesos, el departamento se ha caracterizado por su eficiencia; pues durante los años de trabajo de Carmen, la coordinación de actividades y la comunicación han sido bastante fluidos. La totalidad del personal que trabaja en esta unidad se definen de género femenino. Ellas han mantenido una interacción constante y cercana dado que habían estado laborando en un mismo espacio de trabajo, lo que facilitó la resolución efectiva e inmediata de las distintas tareas a desarrollar con otras áreas de la universidad.

4.1 Roles traslapados

Durante el año 2020 y parte del 2021, producto de la pandemia, el equipo completo –incluyendo a su directora– debió trasladarse a sus hogares y continuar con su trabajo a través de la modalidad remota. Ninguna de las personas que son parte del equipo habían tenido experiencia en el teletrabajo; por tanto, el desafío estaba en poder mantener el funcionamiento del equipo, con un liderazgo efectivo y establecer coordinaciones remotas manteniendo los altos niveles de comunicación de los años anteriores.

Con el objetivo de controlar la pandemia, la recomendación de las autoridades nacionales fue el distanciamiento social (Perticará y Tejada,

2020). Esta condición llevó a que, desde el 11 de abril de 2020, las actividades con contacto social que se realizaban en restaurantes, hoteles, cines, gimnasios, aeropuerto, colegios y universidades decayeran en promedio casi 75% (Farboodi, Jarosch y Shimer, 2021).

Bajo estas nuevas condiciones de vida, hubo que reestructurar el funcionamiento operativo del departamento académico dirigido por Carmen, así como de las diferentes unidades que lo componen. Durante este proceso, que no solamente fue institucional, sino también personal para cada colaboradora, se debieron adecuar los canales de comunicación para continuar la ejecución de las diferentes actividades y proyectos. Un aspecto relevante fue que el rol de género en el espacio familiar del equipo de Carmen se hizo notorio, pues además de realizar sus actividades profesionales debieron lidiar con el cuidado del hogar y los niños durante los meses de confinamiento.

Ante esta situación Carmen se pregunta: ¿Qué medidas deben tomarse para garantizar la continuidad de los proyectos y actividades del departamento? ¿Qué rol debe desempeñar ella como directora ante las condiciones de trabajo de sus colaboradoras y su obligación de cuidar el desempeño del equipo?

4.2 Digitalización, teletrabajo y flexibilidad. Apuntes teóricos para la discusión

La sociedad del aprendizaje requiere nuevas formas de gestionar datos en las actividades de comunicación estratégica. La digitalización exige a los equipos de trabajo cambios en la gestión de información de las organizaciones (Klewes *et al.*, 2017). Esta condición implanta una necesidad de preparar a los líderes para hacer frente a la incertidumbre y de valorar la seguridad y la importancia de reaccionar ágilmente ante los desafíos, sumando voluntades y formando equipos efectivos (López, 2021). Rodríguez (2021) sostiene que los líderes también deben proveer al equipo de trabajo de las herramientas y los direccionamientos necesarios

para afrontar los retos que se presenten en el momento de administrar una organización. Finalmente, en lo que respecta de forma específica en el tema de hacer frente de forma simultánea a las tareas profesionales y a la maternidad, Mozo (2020) señala que esta condición permite a las mujeres visualizar posibilidades de flexibilidad para reivindicar su papel como profesionales y como madres.

4.3 Preguntas críticas

Después de considerar el caso y los apuntes teóricos:

1. ¿Qué tipo de alternativas de solución ofrecerías al equipo de colaboradoras para facilitarles la posibilidad de hacer frente a su rol de trabajadora y de madre?
2. ¿Qué otro tipo de consideraciones deben tenerse en cuenta para hacer frente a un caso como este?
3. ¿Conoces experiencias de condiciones similares en las que se hayan flexibilizado las condiciones de trabajo se hayan establecidos apoyos para atender los roles de cuidado de los hijos? Coméntalo.

Referencias

- Farboodi, M., Jarosch, G., y Shimer, R. (2021). “Internal and external effects of social distancing in a pandemic”. *Journal of Economic Theory*, 196, 105293. <https://doi.org/10.1016/j.jet.2021.105293>
- García-Guiu López, C. (2021). “Liderazgo y pandemia: Reflexiones desde una perspectiva psicosocial”. *Global strategy reports*, (6). <https://global-strategy.org/liderazgo-y-pandemia-reflexiones-desde-una-perspectiva-psicosocial/>
- Klewes J., Popp D., y Rost-Hein M. (2017). “Digital Transformation and the Challenges for Organizational Communications: An Introduction”.

- En Klewes J., Popp D. y Rost-Hein M. (Eds). *Out-thinking Organizational Communications. Management for Professionals* (pp. 1-6). Springer, Cham.
- Mozo, A. G. (2020). “Mujeres y teletrabajo: más allá de la conciliación de la vida laboral y personal”. *Oikonomics: Revista de economía, empresa y sociedad*, 13(6). <https://doi.org/10.7238/o.n13.2006>
- Perticará, M., y Tejada, M. (2020). “Sobre vulnerabilidad y teletrabajo durante la pandemia”. *Observatorio Económico*, (144), 4-5. <https://doi.org/10.11565/oe.vi144.365>
- Rodríguez Martínez, J., Barajas, L., Betancur, L., y López, N. (2020). “Liderazgo en tiempos de pandemia”. *Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia*. <https://doi.org/10.16925/gclc.15>

Caso 5

Tras bambalinas de la pandemia

Resumen del caso

Javier es un médico de 25 años de edad, recién egresado. A él siempre le ha gustado la docencia, por lo que, cuando le ofrecieron la oportunidad de ocupar el cargo de jefe de enseñanza médica en un importante hospital de la región del bajío mexicano, lo tomó sin dudar. Javier estaba lleno de nuevas ideas y emocionado por implementarlas. Él lo vio como una oportunidad para cambiar el sistema de enseñanza dentro de los hospitales.

Introducción

En México, los estudiantes de medicina cursan los primeros cuatro o cinco años de forma tradicional en las aulas universitarias. Posteriormente cursan un año completo en un hospital. Durante este periodo, los alumnos son considerados médicos en formación. Conservando la categoría de “estudiantes”, realizan actividades clínico-académicas en el hospital asignado. Realizan, además, guardias complementarias de hasta 36 horas, acumulando en total un promedio de 88 horas a la semana. A cambio de esto, el hospital los apoya económicamente con una beca: aproximadamente 1200 pesos quincenales, además de otorgarles servicio de alimentos, áreas de descanso y un seguro médico para enfermedades y accidentes.

5.1 En el corazón de la Pandemia

Al asumir la jefatura, Javier tenía a su cargo aproximadamente 30 estudiantes realizando su internado médico de pregrado. Dentro de su equipo de trabajo contaba con dos médicos que lo apoyaban desde un rol de médico-tutor, orientando y supervisando las actividades de los estudiantes.

Al tratarse de un hospital privado, los estudiantes eran supervisados de una manera muy rigurosa, con la finalidad de evitar errores, omisiones o malinterpretaciones que pudieran repercutir en la salud de los pacientes. Esto generaba cierta incomodidad entre los alumnos, pues consideraban que tanta supervisión era innecesaria. Sentían que ya sabían hacer las cosas, ya que les faltaban solamente cuatro meses para terminar su año de internado. Pero, ¿qué podía hacer Javier al respecto?

El reto no era fácil: Javier no tenía experiencia en lo absoluto; de hecho, era su primer empleo. Aunado a esto, él sentía cierta presión ya que su jefe, el director del hospital, había sido el jefe de enseñanza anterior, por lo que Javier consideraba que tenía que cumplir con una expectativa muy alta dentro de la organización. En medio de esta condición y poco menos de un mes después de que Javier asumiera su cargo, llegó la pandemia de COVID-19 a México. En ese momento no se sabía mucho del virus, sus mecanismos de contagio o periodos de incubación; tampoco se disponían de pruebas de diagnóstico suficientes y las que había tenían un costo elevado. ¡Ni que decir del tratamiento! La mayoría de los fármacos utilizados para tratar la infección estaba en experimentación.

Los directivos del hospital se reunieron de inmediato para establecer los protocolos de atención pertinentes. En medio de dudas que genera lo desconocido, todos hacían lo que creían mejor en ese momento. En el caso de los estudiantes, las dudas eran aun mayores: ¿estarían ellos obligados a atender pacientes con esta patología?, ¿qué pasaría con ellos y sus familias si alguno enfermaba?, ¿qué sucedería con los que padecían alguna condición médica? Algunos estudiantes simplemente no se presentaron al día siguiente, otros se organizaron para contactar a sus universidades y solicitar su intervención. Se vivía un clima de incertidumbre y temor dentro del hospital. Algunos médicos, personal de enfermería y estudiantes tenían miedo de atender pacientes de otras patologías, porque no sabían en qué momento se podían infectar con COVID-19. Los estudiantes estaban presionando para ya no acudir al hospital; pero ellos sabían que, si abandonan el hospital, se cancelaba su progreso de internado, y tendrían que repetir el año. Javier tenía una gran presión encima.

Cuando se confirmó el primer caso de un paciente con infección del COVID-19 en el hospital, se generó un caos en la organización. El personal que había entrado en contacto con el infectado fue puesto en cuarentena, incluyendo a algunos estudiantes. Esto despertó aún más miedo en el resto del grupo.

Finalmente, la Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina (AMFEM) emitió un comunicado con la orden de retirar a todo el personal en formación. Esto alegró a los estudiantes; sin embargo, la alegría se terminó cuando Javier les informó que, por indicación de las autoridades del hospital, durante el periodo de tiempo que estuvieran fuera, sus prestaciones –beca, alimentos y seguro médico– estarían suspendidas. A las tensiones que existían por miedo al contagio, se agregó un clima de inconformidad generado por las disposiciones. Algunos alumnos denunciaron estos hechos como un atropello a sus derechos: informaron a sus universidades, hicieron publicaciones en redes sociales e, incluso, enviaron un documento a la AMFEM.

Javier no podía hacer nada. Los directivos del hospital le habían dado esa orden enérgicamente, por lo que no le quedaba más que retirar a los alumnos, suspender las prestaciones y esperar poder reencontrarse con ellos pronto.

El hospital se sentía vacío. En los pasillos, el quirófano, en las zonas hospitalarias, en todos los lugares hacía falta la vitalidad y el ímpetu de los estudiantes. Durante este tiempo, Javier modificó su dinámica de trabajo; dejó de realizar actividades de la jefatura de enseñanza para, junto con su equipo de dos médicos, realizar las actividades que hacían los estudiantes. Así transcurrió un mes.

La AMFEM envió nuevamente un comunicado en el que se indicó que el personal en formación tenía que regresar a los hospitales; en el documento se señalaron las restricciones y condiciones para realizar esta acción. Algunos alumnos estaban gustosos de regresar; otros, no tanto. Con la llegada de los estudiantes al hospital, se reactivaron sus prestaciones.

Ante la llegada de los estudiantes, los directivos del hospital instruyeron a Javier para que mantuviera los gastos bajos, ya que la organización

no estaba pasando por una buena racha financiera. Muchas cirugías se habían cancelado, ya que las y los pacientes no acudían debido al temor de contagiarse de COVID-19. Bajo esta indicación, Javier implementó una nueva dinámica de trabajo para el personal en formación: Realizó una reducción de los horarios, un ajuste en las guardias y una distribución de servicios diferentes. Con esto buscaba que los estudiantes no estuvieran tanto tiempo en el hospital y así se reducir el riesgo de exposición. Javier sabía que, si alguno enfermaba, resultaría en un conflicto con el grupo de estudiantes y con las universidades.

Una de las condiciones indicadas para el regreso de los estudiantes es que se les proporcionaría equipo de protección personal: cubrebocas, guantes y caretas. Los estudiantes exigían equipo de protección de alta eficacia, pero, por la importante escasez que se presentó, estos insumos solo fueron proporcionados a personal que atendía pacientes con COVID-19. Así, a los estudiantes se les proporcionó equipo de protección estándar. Esta medida generó nuevamente inconformidades entre los alumnos. Una vez más, hubo llamados de las universidades y publicaciones en redes sociales. Pero, ¿qué podía hacer Javier, si ni siquiera él contaba con equipo de protección?

Javier se volvió más enérgico con la supervisión de los estudiantes: implementó nuevas reglas para uso de cubre bocas y caretas en todo momento y en todo lugar. Aun así, siguieron presentándose conflictos relacionados con su seguridad. La inconformidad aumentaba y los estudiantes comenzaron a sentirse poco atendidos.

La situación empeoró cuando se tuvo la noticia de que, por indicación de las autoridades del hospital, todo el personal iba a tener una reducción salarial. Javier abogó por su grupo de estudiantes, para que su beca no fuera reducida. Lo logró y se mantuvo el monto; sin embargo, no pudo hacer lo mismo para su equipo de médicos-tutores, por lo que ambos renunciaron. Dejaron a Javier solo con el grupo de estudiantes.

Javier permaneció en la organización porque sabía que, si él se iba, no habría quien se ocupara de los estudiantes. ¿De qué manera podría Javier continuar con un programa de enseñanza médica adecuado a las

situaciones adversas que se vivían en ese momento? A pesar de no contar con el personal de apoyo, era necesario que los alumnos siguieran con sus actividades, que la enseñanza fuera de calidad y que los alumnos estuvieran en condiciones seguras.

Javier había enfrentado muchos retos, pero logró que el grupo de estudiantes terminara su periodo de internado, sin contagio alguno para él o para sus alumnos. Pese a todos sus esfuerzos por el bienestar del grupo, al despedir a la generación, Javier percibió que no era querido por los estudiantes; ellos pensaban que él no había sido justo y que solamente había visto por los intereses económicos del hospital y no por los médicos en formación. No eran conscientes de todas las gestiones y esfuerzos que Javier había realizado.

El término de esa generación fue para Javier un respiro; sin embargo, este duró solo un par de días. La pandemia presentaba su primer pico de contagios, registrándose un promedio de 5 600 casos nuevos por día en el país (Johns Hopkins, s.f.) en México y, justo en ese contexto, llegaba la nueva generación de médicos en formación, ahora con 40 estudiantes.

Después de la primera experiencia, Javier concluyó que, para enfrentar el nuevo reto que estaba por venir, tenía que dejar de lado su intención de ser un líder carismático a quien todos quisieran y apreciaran. Pensó que sería necesaria una transformación estratégica encaminada a influir en sus próximos colaboradores y estudiantes para que, de forma voluntaria, realizaran acciones encaminadas a mejorar los resultados educativos y el funcionamiento de la organización. ¿Cómo lograrlo?

5.2 Desarrollar el liderazgo estratégico en el equipo de trabajo. Apuntes teóricos para la discusión

El liderazgo se ha regido bajo un patrón jerárquico de arriba hacia abajo en el que el papel del director se ha identificado como un catalizador de metas y objetivos para que su equipo los ejecuten en la institución educativa (Barron, Henderson y Newman, 1995). Ante este rol, las

organizaciones internacionales y los investigadores educativos se preguntan si este estilo de liderazgo continúa respondiendo a las demandas del presente y si será ideal para afrontar los desafíos del futuro (Schools, 2008; Stoll y Temperley, 2011).

En las condiciones actuales, la educación ha llegado a un punto de crisis. Las instituciones educativas necesitan nuevos líderes con habilidades en la resolución de problemas, la toma de decisiones y el pensamiento autocrítico y creativo para provocar que todos los miembros de la institución educativa participen en funciones de liderazgo y tomen decisiones en conjunto (Schleicher, 2012).

El liderazgo estratégico es un estilo de liderazgo en el que el directivo ejercita habilidades para crear y comunicar una visión conjunta con su equipo y alineada a los propósitos de la institución. Tiene la finalidad de mejorar los resultados educativos o el funcionamiento de la institución mediante la participación de distintas áreas que la conforman (Barron *et al.*, 1995).

De acuerdo con Barron, Henderson y Newman (1995), las premisas del liderazgo estratégico son:

1. **Participación.** Los diagnósticos, diseños y ejecuciones indispensablemente deben realizarse con participación de distintos miembros de la institución, de forma que el liderazgo sea distribuido en la toma de decisiones.
2. **Sensibilidad.** La participación activa de las áreas de la institución y de las personas involucradas desarrolla una sensibilidad conjunta hacia distintas problemáticas y el compromiso con la institución. A su vez se favorece la identidad institucional.
3. **Confianza entre las partes interesadas.** Una característica fundamental necesaria para cambiar y reformar la educación es la confianza entre los encargados de formular políticas y estrategias de mejora. La confianza implica responsabilidad compartida, competencia, respeto y dedicación orientada a la mejora por parte de directivos, profesores, estudiantes y otros actores involucrados.

4. **Apertura y justicia.** La educación debe buscar estilos y técnicas de liderazgo que promuevan mayores sentimientos de apertura y justicia. El liderazgo estratégico crea una atmósfera de accesibilidad que promueve y nutre la expresión de ideas creativas a aquellos a los que sirve la escuela, así como al personal involucrado en la prestación del servicio.

El liderazgo tradicional en el que el administrador gestiona y asigna responsabilidades y recursos debe dar paso a una “nueva forma”, en la que los profesionales formulan soluciones en colaboración y comparten la responsabilidad de los resultados (Barron *et al.*, 1995). El modelo de liderazgo estratégico, depende de cuatro elementos:

1. **Bases de conocimiento:** Se requiere que el líder y el equipo desarrollen conocimiento sobre cómo ocurre el cambio, y de qué manera construir conocimiento conjunto que les permita tener una base de conocimiento común.
2. **Estructura de apoyo:** Se requiere construir estructuras en las que las propuestas se apoyen. Estas estructuras pueden estar conformadas por áreas institucionales, líderes escolares, profesores, padres, familias, estudiantes, empresarios y miembros de la comunidad. El desarrollo de consensos sobre la definición de la calidad, la identificación de propósitos y objetivos, la distribución de funciones y responsabilidades, y el inicio de las etapas iniciales de ejecución debe ser producto de un esfuerzo de colaboración entre estos grupos.
3. **Capacitación apropiada:** Es necesario considerar que el liderazgo de equipos requiere una capacitación conjunta que ayude a alinear las visiones las expectativas y los propósitos. Considerar espacios de capacitación en el desarrollo de un proyecto es una consideración importante para el desarrollo de identidad del equipo, el éxito futuro y el desarrollo del liderazgo estratégico.

4. **Iniciar la actividad:** La creación de una visión y la influencia en los resultados dependen de la acción. El avance hacia la realización de los objetivos, la identificación de las estrategias de largo alcance, y beneficiarse de los errores debe ser un proceso deliberado y continuo. El uso de actividades de reflexión y evaluación es crucial para asegurar la calidad en la marcha.

5.3 Preguntas críticas

Después de considerar el caso y los apuntes teóricos:

1. ¿Consideras que el liderazgo estratégico es exclusivo de altas autoridades o de líderes educativos que se encuentran en distintos niveles de la estructura?
2. ¿Cómo podría Javier mediar entre las decisiones tomadas por las altas autoridades del hospital y las exigencias de los médicos en formación y de su equipo?
3. ¿Qué tipo de acciones podría Javier implementar para encaminar a sus estudiantes y colaboradores para que, de forma voluntaria, participaren en la mejora del resultado educativo y la seguridad de todos?
4. A la luz de la teoría, ¿qué opinión tienes de la aspiración de Javier de llegar a ser un director carismático? Fundamenta tu comentario.
5. A la luz de la teoría, ¿cómo clasificarías el liderazgo del jefe de Javier, quien ocupó previamente el cargo de jefe de enseñanza? Fundamenta tu comentario.

Referencias

Barron, B. G., Henderson, M. V., y Newman, P. P. (1995). "Strategic leadership: a theoretical and operational definition". *Journal of Instructional Psychology*, 22, 178–181.

- Johns Hopkins. (s. f.). Mexico - COVID-19 Overview - Johns Hopkins. Johns Hopkins Coronavirus Resource Center. Recuperado de <https://coronavirus.jhu.edu/region/mexico>
- Schleicher, A. (2012) (Ed.). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. Nueva York: OECD publishing.
- Schools, S. (2008). *Improving School Leadership, Volume 2 Case Studies on System Leadership: Case Studies on System Leadership*. Nueva York: OECD publishing.
- Stoll, L. y Tempery, J. (2011). *Mejorar el liderazgo escolar Herramientas de trabajo*. París: OCDE.

Caso 6

Superando la gestión de terror

Resumen del caso

María es la entusiasta líder de un equipo de innovación educativa en una macrouniversidad mexicana. Tras recibir los lineamientos nacionales de “adelgazar” la estructura de La Universidad, el área de María es reubicada en la Secretaría de Tecnología, en donde inicia una gestión coercitiva que demerita los logros y resultados del equipo, limita la innovación, disminuye el número de trabajadores y, a la larga, impacta la cultura de trabajo. Después de terminar la etapa de la “gestión del terror”, María se enfrenta a los retos post-pandemia, con un equipo que necesita ser fortalecido y con una cultura de trabajo que debe ser reestructurada. Ante un equipo mermado, ¿cómo organizar los recursos con los que cuenta y superar las afectaciones a la cultura de trabajo de su dirección para plantear soluciones al contexto post-pandemia con la mayor calidad posible? El caso ilustra los efectos de un liderazgo coercitivo y los retos de transformación que enfrentan los equipos y los líderes intermedios. La autora discute conceptos generales sobre la relación existente entre el liderazgo y el clima organizacional y se presenta al lector la oportunidad de reflexionar sobre posibles alternativas de solución.

Introducción

María trabaja en una universidad mexicana, una de las instituciones educativas más antiguas en su país. La historia institucional data del siglo XVI y en la actualidad es considerada como una *macrouniversidad* pública. La Universidad cuenta con más de cien mil estudiantes en los niveles de educación media superior y superior, con programas educativos de licenciatura, maestría y doctorado. La integran más de cinco mil docentes y cinco mil administrativos y trabajadores no académicos.

María es entusiasta. Tiene más de 15 años laborando en dicha universidad, por lo que conoce a profundidad los procesos de gestión académica. Su trabajo ha tenido relación con la puesta en marcha y gestión de proyectos académicos de gran impacto. Ha contribuido a la consolidación de la universidad desde diferentes roles: colaboró con la escuela de ingeniería, encabezó distintos procesos de gestión académica y escolar en el sistema de información institucional. En 2011, María fue nombrada como Directora de Innovación Educativa; este fue un reconocimiento a su experiencia y sus cualificaciones.

La Dirección de Innovación Educativa es una dependencia de la Secretaría Académica de esta universidad. Fue creada en 2007, para promover el diseño, desarrollo e implementación de proyectos de innovación educativa en coordinación con todos los departamentos e instancias de esta institución, por lo que tiene impacto directo en el trabajo docente y el servicio que reciben todos los estudiantes. En el momento de su ascenso, la dirección estaba integrada por al menos 60 colaboradores contratados de tiempo completo y más de 200 de tiempo parcial.

Desde su creación, esta Dirección se encargó de promover el diseño, desarrollo e implementación de proyectos de innovación educativa, en coordinación con todas las áreas de La Universidad. El área también se ha encargado de la implementación y gestión de proyectos relacionados con la educación mediada por tecnología, la formación orientada al desarrollo de habilidades docentes en el uso de las TIC, la coordinación de los procesos para poner en marcha programas de estudio en modalidades no escolarizadas, la producción de materiales y contenidos digitales, la administración de plataformas de aprendizaje, el diseño de ambientes virtuales de aprendizaje, la producción de recursos audiovisuales, y del seguimiento en general de los proyectos de innovación educativa implementados.

Luego de todo este trabajo y tras la integración de María, se optimizaron los recursos, se fortalecieron las capacidades del equipo, se revisaron y rediseñaron los procesos internos de la Dirección hasta obtener la certificación de gestión de calidad en cada uno de ellos y se desarrollaron

proyectos innovadores que posicionaron a la Universidad como una institución líder a nivel nacional en México. Por todos los logros y su desempeño, los miembros de la Dirección de Innovación Educativa fueron reconocidos a nivel institucional. Además, al interior del área, sus miembros tenían flexibilidad para proponer y generar proyectos, por lo que había un clima organizacional favorable para el desarrollo de las actividades y un adecuado desempeño.

6.1 La gestión del terror

En 2018 vino una solicitud proveniente del nivel federal en las que se promovía “adelgazar” la estructura organizacional de las tres secretarías de la Universidad. Para atender este requerimiento, la administración universitaria tomó la decisión de reubicar la Dirección de Innovación Educativa de María para que ella y su equipo ya no dependieran de la Secretaría Académica, sino de la Dirección de Tecnologías. Esta modificación implicaba un cambio de visión y enfoque de todos los proyectos de innovación educativa. También derivó en la revisión de las actividades del personal y sus resultados con el propósito de decidir su reubicación dentro de la propia área o fuera de esta.

Así que, en marzo de 2018, inició el proceso de reestructura. En un principio, los proyectos continuaron su curso normal de desarrollo, por lo que no se hicieron grandes ajustes. En ese momento solo se reubicó a María y a su equipo al área de tecnologías, bajo la supervisión de un responsable distinto. Al final de ese año, María y su equipo entregaron los informes con los resultados anuales; se evidenció que los objetivos planeados se habían logrado; sin embargo, en marzo de 2019, la Dirección General comenzó a tomar decisiones que intensificaron la reestructuración: se cambió el nombre de la Dirección de Innovación a Dirección de Tecnología Educativa; sin un análisis de los procesos, el personal se distribuyó en las diferentes áreas de la Dirección de Tecnología y solamente quedaron 15 personas para trabajar directamente en los procesos

de educación mediada por tecnología, dando énfasis al uso de las TIC sobre el cuidado del diseño pedagógico.

Ni el director, ni los integrantes de la Dirección de Tecnología, de la cual dependía ahora la dirección de María, eran expertos en temas de educación o en la gestión de los procesos educativos mediados por tecnología; esto ocasionó que se tomaran decisiones que ocasionaron el abandono de proyectos que estaban en marcha y se cuestionó el uso de los espacios y laboratorios para el apoyo de proyectos académicos específicos. A partir de ese momento, María y los integrantes de la Dirección de Tecnología Educativa comenzaron a trabajar bajo una gestión del terror en la que fueron presionados a seguir instrucciones precisas sin posibilidad de negociación:

No había apertura ni flexibilidad; se limitó la creatividad del equipo, las propuestas de innovación y, sobre todo, la libertad de expresión. Las nuevas condiciones de comunicación en el trabajo eran: “si no estás conmigo, entonces estás en mi contra”. Los resultados obtenidos por la Dirección se demeritaban y los procesos se dejaron de seguir; tampoco se cumplían los pasos establecidos para la identificación de áreas de oportunidad en los proyectos y así posibilitar la mejora.

María se sentía prisionera. Ya no tenía voz, ni voto; era ignorada. Su equipo de trabajo directo era menospreciado y maltratado. El Director de Tecnología daba indicaciones directas que debían cumplirse sin importar los horarios; se sentían presionados y vigilados.

Después de unos meses en esta condición, inició la pandemia causada por COVID-19. En un principio, se creyó que el confinamiento duraría solo dos o tres semanas; sin embargo, como sabemos, la situación se extendió por meses. En esa situación se necesitaba de toda la experiencia posible para sostener las actividades sustantivas de La Universidad; pero, durante este periodo, María no fue tomada en cuenta, y el director general tomó unilateralmente las decisiones para la dirección. Todas estas estaban cimentadas solo en el uso de la tecnología, por lo que no se consideraba el proceso pedagógico o las estrategias didácticas adecuadas para atender a los estudiantes en el contexto de la pandemia.

Se diseñó, entonces, un programa masivo de producción de contenidos en el que no se establecieron directrices claras o parámetros pedagógicos que cuidaran las características de la instrucción didáctica. Tampoco se tomó en cuenta el resultado de aprendizaje o el uso de los derechos de autor. Se privilegió la finalización de los materiales y contenidos de apoyo sin cuidar su estructura, construcción o calidad general. Así mismo, se diseñó un plan de soporte técnico sin una adecuada distribución y atención de solicitudes. En fin, se proponían soluciones de corto plazo, las cuales no tenían un impacto o beneficio académico. La experiencia del personal de la Dirección que lideraba María no se tomó en cuenta.

Los docentes de la Universidad tenían muchas dudas. La confusión era permanente, no solo por la emergencia sanitaria generada por la pandemia, sino también por cómo se impartirían los cursos en este contexto. Dado que el área de tecnología no ofreció herramientas o apoyo para la enseñanza, fueron los propios docentes quienes iniciaron un trabajo de apoyo mutuo con lo que intentaron disipar dudas y encontrar estrategias para la enseñanza.

Finalmente, en 2021 hubo un nuevo cambio en la administración de la Universidad, con lo que se nombraron nuevos secretarios e inició una nueva reestructuración en la que se consideró que la Dirección liderada por María no debería depender del área tecnológica, sino que por su función y vocación debería estar ubicada nuevamente en la Secretaría Académica. Desde ahí, este equipo podría interactuar con las otras direcciones de dicha Secretaría, colaborar en torno a los proyectos académicos, y emitir lineamientos para llevar a cabo las actividades diarias que dieran soporte a toda actividad y proceso académico en la Universidad, como lo habían hecho previamente.

El nuevo secretario definió una estructura horizontal, promovió el trabajo colaborativo entre todas las áreas bajo su liderazgo, y buscó beneficiar los proyectos académicos. Estableció el liderazgo transformacional como su línea de trabajo. Ahora, la toma de decisiones era primordialmente distribuida.

No obstante, la era de la “gestión del terror” había afectado el equipo de María. En medio de este nuevo panorama de transformación, el área no contaba con todos los recursos humanos y tecnológicos para responder al reto de esta nueva forma de trabajo. De la estructura de más de 60 personas de tiempo completo, habían quedado solo 15 para dar respuesta a los nuevos retos que el contexto post-pandemia imponía a la Universidad. La cultura de trabajo había cambiado. Ha disminuido el trabajo en equipo y ya no hay proyectos transversales ni colaboración. Ahora, cada integrante atiende en lo individual sus propias actividades.

Hacia el final de la pandemia en 2022, se comenzaron acciones para el regreso a la educación presencial. La Universidad se enfrentó al reto de incrementar su matrícula. Para lograrlo, solicitó a la Dirección de Tecnología Educativa plantear soluciones que atiendan el contexto post-pandemia más allá de lo tradicional, como la propuesta de un modelo mixto o *blended* en el que se puedan impartir cursos semiescolarizados y a distancia, con la finalidad de atender a un mayor número de estudiantes.

El compromiso de María sigue siendo ofrecer materiales y alternativas didácticas de calidad, por lo que se requiere considerar la administración de los cursos en las plataformas, la revisión, el diseño y la producción de contenidos y recursos digitales, así como el seguimiento y apoyo a docentes en la incorporación del uso de las TIC como apoyo para la impartición de sus cursos. En este marco María se plantea: ¿Cómo organizar los recursos con los que cuenta y superar las afectaciones a la cultura de trabajo de su dirección para plantear soluciones al contexto post-pandemia con la mayor calidad posible?

6.2 El liderazgo y su relación con el clima de la organización en contextos de cambio. Apuntes teóricos para la discusión

Existen diversas investigaciones que han evidenciado la relación que existe entre el liderazgo en las instituciones y su bienestar general. Un

ejemplo son los resultados de la investigación de Fernando Pons y José Ramos (2012), en donde los autores evidencian una relación entre el estilo de liderazgo con el que se trabaja y la percepción que tienen los miembros de la institución respecto al clima organizacional como propicio para el desarrollo y la innovación.

Otras investigaciones han llegado a conclusiones similares. Serrano y Portalanza (2014) también reflexionan sobre la incidencia del liderazgo en el clima organizacional y sobre cómo la orientación del mismo influye en el beneficio del desarrollo de los trabajadores. También Navarro-Corona (2016) presenta conclusiones que fortalecen la idea de que el clima organizacional depende del liderazgo. La autora refiere que el trabajo del directivo educativo incide de forma directa en el sentido de unidad del equipo, el bienestar y en el clima organizacional; señala que influye en la cohesión de los integrantes del equipo de trabajo y en el desempeño que muestran. Así también, de manera indirecta el liderazgo afecta en la generación y aplicación del conocimiento de la comunidad educativa.

Fierro Ulloa (2012) discute en específico el liderazgo estratégico. Este autor señala que la construcción de conocimiento conjunto, integrar a los colaboradores y escuchar a la comunidad para recabar información, identificar necesidades, entender los retos y la problemática, así como plantear estrategias conjuntas, permitirá una toma asertiva de decisiones que den soluciones minimizando los riesgos. La movilización de conocimientos en un equipo de trabajo también se encuentra motivada o limitada por el liderazgo y es especialmente relevante a la productividad en tiempos de cambio. Serrano y Portalanza (2014) declaran que “el líder es quien logra que las organizaciones obtengan los resultados esperados a través de la creación de oportunidades que permitan transformar el contexto” (p. 123).

6.3 Preguntas críticas

Después de considerar el caso y el ensayo teórico de María, considera lo siguiente:

1. De acuerdo con los autores discutidos, el conocimiento conjunto puede disminuir riesgos. Para este caso específico, ¿qué riesgos se pudieron haber minimizado de haber empoderado a los miembros del equipo y a María?
2. ¿Qué efectos tuvo el liderazgo coercitivo en la cultura de trabajo del equipo de María?, ¿qué otro efecto puede ocasionar un liderazgo como el descrito?
3. El trabajo del líder es crucial en tiempos de cambio. ¿Qué alternativas tenía María para poder empoderar a su equipo? Argumenta tu respuesta.
4. A la luz de los autores comentados y tomando como referencia tu propia experiencia, ¿cómo puede María restituir una cultura de colaboración después de una “gestión del terror”?
5. Edel-Navarro (2017) realiza una aportación adicional que resulta sustancial para el caso de María. El autor sostiene que los programas educativos en modalidades no escolarizadas no son solamente programas presenciales mediados por tecnología, sino que se deben diseñar estrategias y técnicas didácticas específicas para llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje en dichas modalidades. ¿A partir de esta premisa, que acciones habrían permitido el que el equipo sostuviera su ritmo de productividad y respondiera de forma adecuada al reto de la pandemia?

Referencias

- Fierro Ulloa, I. J. (2012). “El rol del liderazgo estratégico en las organizaciones”. *Saber, Ciencia y Libertad*, 7(1), 119-123. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2012v7n1.1792>
- Navarro-Corona, C. (2016). “Consideraciones teóricas sobre el concepto de liderazgo y su aplicación en la investigación educativa”. *Revista Educación*, 40(1), 53-66. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/download/16148/22915?inline=1>
- Pons Verdú, F. J., y Ramos López, J. (2012). “Influence of leadership styles and human resources management practices on innovation climate in organizations”. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 28(2), 81-98. <https://dx.doi.org/10.5093/tr2012a7>
- Serrano O., Bill J., y Portalanza, A. (2014). “Influencia del liderazgo sobre el clima organizacional”. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. ELSEVIER, 5(11) 117-125. <http://www.scielo.org.co/pdf/sdn/v5nspe11/2027-5692-sdn-5-spe11-117.pdf>

Caso 7

Corresponsabilidad docente ante un sistema insuficiente

Resumen del caso

Este es el caso de una escuela profesional de danza con múltiples retos por resolver, en un sistema burocrático en el que los docentes se perciben desempoderados. Adela ha detectado, mediante entrevistas y observaciones, un sentimiento de descontento entre los maestros derivado de la gestión y el clima escolar. Entre otras interrogantes, Adela se pregunta: ¿qué pequeños cambios y acciones pueden efectuar los docentes de esta escuela para desarrollar la institución, en sintonía con su misión, visión y valores, integrando la colaboración de otros docentes y de los alumnos? El caso plantea, como comentario adicional, un esbozo del panorama normativo nacional y de política educativa internacional. Ofrece al lector la oportunidad de considerar el caso y determinar las posibilidades que los docentes tienen para aportar a la mejora en un sistema complejo y caracterizado por la burocracia.

Introducción

Adela es docente en una escuela profesional de danza en México desde hace cuatro años. Ella es una profesora altamente capacitada. Estudió varios años en el extranjero y además cuenta con una trayectoria artística en los escenarios. Es una docente comprometida orientada a la excelencia. Ronda los 40 años y es madre. Adela es egresada de la institución en la que trabaja, por lo que le guarda un afecto e interés especial, y está interesada en su mejora. Se encuentra estudiando un posgrado para buscar nuevas perspectivas y aprendizajes que, a su vez, pueda ofrecer a sus alumnos y a su centro de trabajo. Adicionalmente, da algunas clases por su cuenta. En la escuela de danza, además de impartir sus asignaturas, Adela cumple con otras funciones como participar en los exámenes de

admisión, dar asesorías a los alumnos y ser observadora de evaluaciones semestrales, entre otras.

La escuela profesional de danza en la que trabaja Adela es de nivel superior; cuenta con sesenta profesores distribuidos en cuatro academias, cada una con un coordinador. Una parte importante del cuerpo docente no tiene plaza de tiempo completo por lo que debe tener otros trabajos para subsistir. Muchas veces sus horarios se empalman con el horario escolar, con lo cual no están disponibles en cualquier horario que la escuela los necesite.

Las funciones de la escuela son: la formación de sus alumnos, la extensión académica, el servicio social, la vinculación social y la interacción con grupos vulnerables. Su misión es ofrecer educación dancística de calidad a sus alumnos para que participen en la divulgación de la danza. Su visión es ser la escuela ejemplar en México en lo referente a formación dancística, que sus egresados posean habilidades de distintos aspectos de la danza, que sean, además, seres humanos con valores y compromiso social, sensibles ante las necesidades del entorno y que ejerzan su profesión de forma reflexiva y proactiva. Adela comulga profundamente con la función, la misión y la visión de la escuela. Se siente orgullosa de trabajar en una institución con estos valores.

7.1 Escuela disfuncional

Desde que Adela se integró a la escuela, notó algunas inconsistencias a las que inicialmente no les dio importancia; por ejemplo, el hecho de no haber pasado por un proceso de inducción cuando la contrataron lo cual, con el tiempo, la llevó a cometer errores en su desempeño y forma de conducirse.

La escuela ha crecido en los últimos años y ha tenido cambios importantes en el plan de estudios; sin embargo, la pandemia de COVID-19 evidenció algunos problemas que se tenían desde antes, pero que no entorpecían su funcionamiento de forma evidente. Los maestros estaban

desactualizados en el uso de las TIC y en su aplicación dentro del aula, la comunicación era deficiente y los maestros no se enteraban de la información institucional; además, no se les consideraba en la toma de decisiones sobre asuntos que les afectaban directamente.

Estas situaciones aquejaban a Adela. Se sentía muy frustrada al no encontrar caminos claros para innovar y para solucionar problemas en la institución. Adela se sintió impulsada a indagar más al respecto por la necesidad de mejorar el clima escolar y la experiencia de los alumnos.

Adela comenzó observar contextos cotidianos para intentar identificar algunos de los problemas y desafíos que enfrentaba su escuela. Se dio cuenta de que el clima laboral estaba algo decaído. Encontró una aflicción generalizada en los profesores. Muchos de ellos no se sentían parte de la toma de decisiones importantes.

Una parte importante era que el cuerpo docente no contaba con plazas de tiempo completo. Tenían otros trabajos que con frecuencia se empalaban con el horario escolar. Esta condición propiciaba que los profesores no pudieran estar disponibles cuando la escuela los necesitaba.

También existía el problema de la carga de trabajo para los estudiantes. Con frecuencia los horarios de los grupos quedaban desbalanceados en el tipo de trabajo que realizaban; algunos días con demasiado trabajo corporal, y muy poco en otros. Esto devenía en lesiones en algunos alumnos, lo cual terminaba afectando su desempeño en las actividades primordiales como bailarines; por ejemplo, en el montaje de las coreografías. Muchos profesores sentían enojo y frustración al enfrentarse con situaciones como esta, pues creían que situaciones de este tipo se podían resolver fácilmente.

Por otro lado, algunos administrativos argumentaban que sí se tomaban en cuenta las necesidades de los profesores, por ejemplo, para asignarles sus horarios. Desde la administración se percibía falta de corresponsabilidad y participación y se señalaba que los maestros tomaban actitudes pasivas ante los problemas, esperando que “la dirección lo resuelva todo”. Incluso se mencionó que había profesores que no entregaban sus planeaciones, informes o calificaciones a tiempo, afectando toda una cadena de

procesos. Esto ocasionaba retrasos administrativos de todo tipo, desde reinscripciones de los alumnos hasta la realización de pagos y prestaciones a los profesores.

La situación en el día a día era compleja. La escuela dependía de toda una normativa y de procesos que, por diversas razones, algunas veces se omitían o se incumplían. En general, todos los profesores tenían metas compartidas con respecto a su quehacer: un proceso de buena calidad y disfrutable para los alumnos; sin embargo, las necesidades no resueltas eran incuestionables, como una comunicación insuficiente, autoridades que ejercían un liderazgo tradicional resultando en falta de autonomía y empoderamiento de los maestros, falta de planes de desarrollo de carrera para docentes, entre otros.

Adela, como profesora de la escuela, se veía plenamente vinculada a la problemática ya que muchos de estos asuntos la afectaban directamente. Conversó con varios de los profesores y se dio cuenta de que la problemática era incluso más compleja. En cuanto a la gestión, hacía falta actualizar las funciones de recursos humanos de la escuela, determinar quién las iba a hacer y cómo. También existía un control excesivo por parte de las autoridades escolares. Los docentes percibían una falta de reconocimiento, confianza y respeto a su trabajo y decisiones. Había que fortalecer el trabajo de las academias, mediante delegación de funciones y respeto a sus decisiones.

Por otro lado, los directores de estas escuelas normalmente no tenían formación y actualización en gestión y administración, lo que resultaba en afectaciones para la organización escolar. Existía además un problema añadido: el puesto de administrador no estaba cubierto, esto por problemas burocráticos.

La institución no contaba con estrategias de comunicación interna innovadora e integradora. No existían vías ni formas adecuadas para la comunicación institucional. La información se fragmentaba porque se daba por diferentes personas en distintos medios. Había muchos grupos de mensajería instantánea a través de teléfonos móviles en donde se comunicaban cuestiones escolares; mediante estos se daban indicaciones,

cuya comunicación se fracturaba, se perdía o se confundía debido a que “todo el mundo pone cosas y se pierde información relevante” (profesor).

Los procesos de selección necesitaban mejorarse. Una profesora con bastante experiencia en la escuela le dijo a Adela que los alumnos entraban muy mayores y con pocos conocimientos de danza. Esto hacía necesario que los exámenes de admisión se rediseñaran y actualizaran; sin embargo, un punto muy relevante era que muchas veces no había suficientes candidatos, por lo que para que la escuela no corriera el riesgo de cerrarse, se debían aceptar algunos alumnos que no eran los más aptos para una carrera profesional en danza. Para que hubiera más alumnos y mejor preparados, una de las propuestas que escuchó Adela fue la instauración de grupos de formación profesional de niños y adolescentes en la misma escuela, que después ingresaran a la carrera de nivel superior.

En cuanto al clima laboral, se percibía apatía y falta de compromiso generalizado. Faltaba sentido de comunidad y pertenencia. Según algunos administrativos, los profesores podrían proponer y resolver más. Faltaba corresponsabilidad, así como comprender y respetar las necesidades administrativas. Había actitudes negativas como chismes mal intencionados, envidias e incluso violencia percibida entre maestros. El ego “artístico” impedía a los maestros desempeñar las funciones docentes y administrativas correctamente, y actualizarse. Por ejemplo, los docentes no aceptaban la evidencia científica con respecto al entrenamiento físico y a la dosificación necesarios para la danza. Además, se debía conocer y respetar la normativa, y respetar horarios, fechas y descargas académicas.

Además de la complejidad interna, la otra cara de la moneda la conformaba el nivel sistémico en el que los trámites administrativos eran obsoletos, con un atraso en la digitalización de los procesos. Las normas que regían las funciones no habían sido revisadas por décadas y hacían falta recursos. Esta situación terminaba afectando los procesos escolares y creativos, ya que muchos permisos no seguían el proceso determinado por la normativa, sino que se atenían a amiguismos y compadrazgos.

En las conversaciones, distintos docentes le comentaron a Adela que había una “falta de comprensión a las nuevas generaciones”; que hacía falta mayor vinculación institucional, tanto local como regional, incluso nacional e internacional y que había que establecer un plan de desarrollo de carrera para docentes, apoyando a los maestros que realizaban posgrados y promoviendo el crecimiento personal y profesional de todos los miembros de la escuela.

Al analizar esta situación, compuesta de tantos factores interconectados, Adela se preguntaba: ¿Qué papel han desempeñado los docentes en el deterioro o atraso de la escuela? ¿Qué acciones han dejado de hacer por inercia, más allá del rol de la dirección? ¿Hasta dónde los profesores han contribuido al deterioro del clima laboral y de la escuela? ¿Es posible el empoderamiento de los maestros? Tomando en cuenta que la misión y la visión de la escuela giran en torno a una sólida formación centrada en la calidad y en la difusión y promoción de la danza en nuestro país, aunado a la gran necesidad de trabajar juntos para lograr estos propósitos, ¿qué pequeños cambios y acciones podrían efectuar los docentes de esta escuela para desarrollar la institución, en alineación con su misión, visión y valores, integrando la colaboración de otros docentes y de los alumnos?

7.2 La gestión institucional en el marco del derecho a la educación y el gasto público. Apuntes teóricos para la discusión

México es un país firmante en un gran número de convenios y es miembro de diversos organismos que elaboran estudios y recomendaciones sobre educación y acceso a la cultura, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, por sus siglas en inglés) y la UNESCO. El Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés) de la OECD (2014) es un análisis exhaustivo de las condiciones de trabajo de los docentes y de los ambientes laborales en distintos tipos de escuelas, que tiene como propósito dar

información a los gobiernos miembros del organismo, para que puedan revisar y definir políticas para desarrollar una profesión docente de alta calidad. Con un análisis profundo del TALIS se puede obtener información que, en conjunto con las recomendaciones de la OECD y las estrategias del Plan Educativo Nacional (Narro Robles, Martuscelli Quintana y Barzana García, 2012), pueden fortalecer toda propuesta que devenga en el bienestar de los estudiantes, contribuyendo así al logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4 de la UNESCO: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020).

México es el país de la OCDE que más presupuesto aporta a su educación (Gómez López, 2013); sin embargo, ocupa el penúltimo lugar en rezago educativo, teniendo al 64% de su población con secundaria terminada o menos (Narro Robles, Martuscelli Quintana y Barzana García, 2012). Esto es posible porque “el gasto público por estudiante [...] representa la cifra más baja entre los países miembros. [...] Estos datos muestran una relación con los resultados obtenidos en la prueba PISA, pues México ocupa el último lugar en [...] dicha prueba” (Gómez López, 2013). La garantía al acceso a la educación y a la cultura, dos derechos humanos reconocidos en la Constitución mexicana, sólo puede llevarse a cabo cabalmente si el Estado asigna presupuestos adecuados a tales rubros.

Por otro lado, el funcionamiento de las instituciones de educación pública en México está regulado por sistemas centralizados, lo que aumenta su burocracia y hace lenta la toma de decisiones. En estos procesos es común que participen personas y departamentos externos a la escuela. La escuela de Adela es pública, por lo que, aunque cuenta con un reglamento interno y cierto nivel de autonomía, también depende de una normativa consolidada desde hace tiempo que se enmarca en leyes y normativas nacionales. En México, la ley que está por encima de todas las demás es la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917). En esta se establece el derecho a la educación en el artículo 3º; en

él se esbozan de manera general los lineamientos que rigen sus elementos y actores como los docentes, los planteles educativos, entre otros.

La Constitución además establece que todos los mexicanos somos sujetos de derechos humanos, en el artículo 1º, y señala que estos derechos son reconocidos en diversos tratados internacionales, de los cuales México ha sido firmante. La educación es uno de esos derechos. En el artículo 4º constitucional se enumeran una serie de derechos relevantes como el acceso a la cultura y el desarrollo de actividades deportivas, físicas y lúdicas. El quehacer de la escuela en la que labora Adela, y por lo tanto de sus docentes, está vinculado directamente con estos derechos por ser una escuela que forma profesionales de la danza.

7.3 Preguntas críticas

Después de considerar el caso y los apuntes teóricos:

1. ¿Cómo podrían Adela y los profesores realizar proyectos y propuestas que apoyen y promuevan los derechos a la educación y la cultura que salvaguarda la ley y, al mismo, tiempo superar las imposiciones burocráticas que por normatividad son definidas?
2. ¿Qué retos consideras de mayor urgencia dentro del caso?
3. ¿Qué retos no forman parte del área de competencia de Adela?; en este caso, ¿cómo podría intervenir desde su rol docente?
4. La pregunta final planteada por Adela dice: *¿qué pequeños cambios y acciones pueden efectuar los docentes de esta escuela para desarrollar la institución, en alineación con su misión, visión y valores, integrando la colaboración de otros docentes y de los alumnos?*, con base en la información ofrecida, ¿cómo la responderías?
5. ¿Crees que los pequeños cambios propuestos son suficientes para enfrentar los retos planteados en el caso?

Referencias

- Barron, B. G., Henderson, M. V., y Newman, P. P. (1995). "Strategic leadership: a theoretical and operational definition". *Journal of Instructional Psychology*, 22, 178-181.
- Bases Generales que Regulan la Educación y la Investigación Artísticas del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura [Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas]. s. f.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión] 5 de febrero de 1917.
- Fierro Ulloa, I. J. (2012). "El rol del liderazgo estratégico en las organizaciones". *Saber, Ciencia y Libertad*, 7(1), 119-123. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2012v7n1.1792>
- Gómez López, A. S. (2013). "El gasto en Educación y su relación con el desempeño en PISA". *Boletín del Centro de Investigación Económica y Presupuestaria*. <https://ciep.mx/el-gasto-en-educacion-y-su-relacion-con-el-desempeno-en-pisa/>
- Leavy, B. (2011). "Leading adaptive change by harnessing the power of positive deviance". *Strategy & Leadership*, 39(2), 18-27. <https://doi.org/10.1108/10878571111114437>
- Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado (28 de diciembre de 1963). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Narro Robles, J., Martuscelli Quintana, J., y Barzana García, E. (Coords.). (2012). *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. <http://www.planeducativonacional.unam.mx>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Nueva York: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>

Saiti, A. (2021). “Is Strategic and Sustainable Leadership Synonymous with Effective Leadership?”. *Journal o Leadership, Accountability & Ethics*, 18(1), 126-136. <https://doi.org/10.33423/jlae.v18i1.4009>

Caso 8

Alicia y la implementación de cambios en procesos de actualización de educación en línea

Resumen del caso

A sus 34 años, Alicia ha sido contratada como gerente de desarrollo de contenidos para realizar un proyecto de actualización de contenidos y rediseño de la plataforma educativa en una universidad virtual. Después de su incorporación descubre retos asociados a limitantes temporales y de recursos, poco apoyo de sus superiores, dudas y desconfianza del equipo en el proyecto que realizan. ¿Cómo gestionar estas condiciones? El caso ilustra la experiencia de desarrollar un proyecto de transformación en educación superior en el marco de las instituciones complejas y aporta reflexiones respecto a los retos distintivos de la educación en línea en el nivel superior. Invita al lector a reflexionar sobre las decisiones tomadas por Alicia y priorizar los retos que enfrentaría si se encontrara en una situación similar.

Introducción

Alicia Campos fue invitada a formar parte de una institución dedicada al 100% a la educación en línea. La organización cuenta con una trayectoria de poco más de 15 años ofreciendo programas virtuales; sin embargo, aunque la institución ofrece sus servicios en línea, el puesto de trabajo ofrecido a Alicia requiere de su presencia en una ciudad diferente a aquella en la que ha radicado hasta ahora. Este cambio ha conllevado grandes retos no solo en la dimensión profesional, sino también en la vida personal.

La integración de Alicia al equipo tiene como origen un gran proyecto planteado en la institución. El objetivo es renovar el diseño de la plataforma educativa, así como la actualización del contenido académico de cerca del 80% de los cursos ofertados. Hasta este momento, Alicia ha

coordinado distintos proyectos educativos, pero no ha tenido en su experiencia ninguno que cumpla con todas las características del que acababa de aceptar. Su carrera ha estado en ascenso desde algunos años atrás; ha venido afrontando retos profesionales cada vez de mayor complejidad y responsabilidad, por lo que el esfuerzo, el estudio continuo y el desarrollo de habilidades son elementos que están integrados a su rutina de trabajo y en su vida familiar.

Alicia ha desarrollado en su trayectoria profesional habilidades y estrategias aplicables a la educación en línea; también cuenta con estudios diversos en áreas que comprenden no solo ámbitos educativos, sino también de diseño instruccional, desarrollo de contenido y diseño de experiencias de usuario; sin embargo, al integrarse a la institución, pasó a ser la persona de menor edad en puestos de liderazgo en la organización.

La institución en la que Alicia trabaja es una universidad y tiene como intención ofrecer programas innovadores que permiten a sus estudiantes desarrollarse académicamente sin sacrificar su vida profesional y personal, por lo que el Modelo Educativo que implementan tiene como base la construcción de un aprendizaje autónomo y flexible. Los programas que ofrece la institución están reconocidos por la Secretaría de Educación Pública en México (SEP) y además tienen, en algunos programas, convenios con el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), que es la institución encargada de “establecer las políticas públicas en humanidades, ciencia, tecnología e innovación de México” (Gobierno de México, 2021).

Además, la Universidad tiene como compromiso crear estrategias que permitan que el alumno tenga la disposición y la motivación para el aprendizaje y de esta manera poder contribuir a la realización de su misión institucional, a saber, “contribuir significativamente a la formación de profesionistas altamente competentes, brindando alternativas educativas flexibles e innovadoras para el logro del éxito profesional y social”. Así mismo, la institución tiene como visión a futuro el lograr competir no solo en el país, sino a nivel Latinoamérica.

La institución está conformada por un equipo base de alrededor de 30 personas, divididas en siete áreas: 1) Dirección general, 2) Dirección

académica, 3) Área de desarrollo de contenidos (donde se integra Alicia en un puesto de gerencia), 4) Área administrativa, 5) Área de servicios escolares, 6) Área comercial y 7) Área de Mantenimiento.

Además del equipo base que trabaja en las distintas áreas, la Universidad se sirve de prestadores de servicios profesionales que dependen de la dirección académica y del área de desarrollo de contenidos, la cual dirige Alicia. Los docentes y facilitadores de las asignaturas en línea forman parte de este grupo, que es fluctuante pues su contratación depende de del número de grupos abiertos en cada ciclo educativo. En promedio, cada periodo se tiene entre 25 a 30 docentes que apoyan en el desarrollo de los contenidos académicos y que son coordinados por Alicia.

8.1 La búsqueda en la integración de cambios

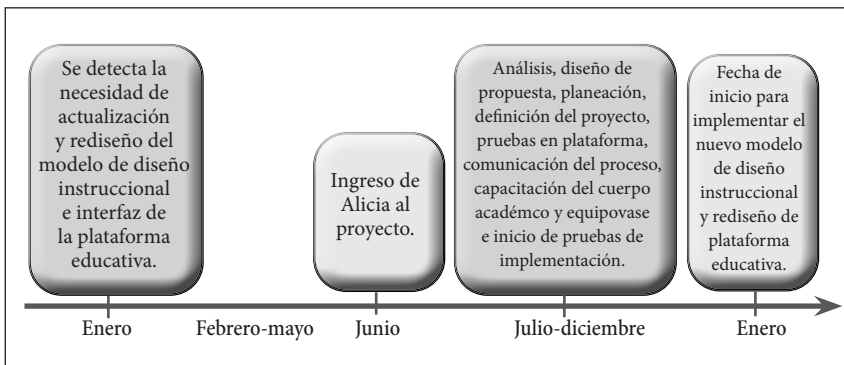
A penas se integró a su puesto, Alicia comenzó a hablar con sus miembros. Encontró que la Universidad había venido presentando bajos índices de retención estudiantil. Según comentarios de la directora general de la institución una de las razones es que “los estudiantes no tienen una experiencia de aprendizaje homogénea” y a “la necesidad de elevar los estándares de calidad académica en gran parte de la oferta educativa de la institución”. Estas consideraciones de la directora general se sustentan en las encuestas realizadas a los estudiantes por parte del área de servicios escolares.

Una segunda cuestión es que el equipo docente de la institución está conformado por maestros especialistas en diferentes ramas del saber y por un equipo de desarrollo de contenido conformado en mayor parte por ingenieros, diseñadores gráficos y diseñadores *web*. Este grupo de especialista no tiene una formación orientada hacia la educación en línea y, durante su estancia en la institución, observó que no se les brindó una preparación que pueda apoyar al desarrollo de habilidades y conocimientos aplicables en el contexto específico en que se desenvuelven.

Un tercer elemento fue que Alicia descubrió que el puesto que ahora ocupa no había existido antes; es decir, era un puesto de nueva creación. A ella, esto le impone un gran reto y, al mismo tiempo, una gran ventaja por delante. La directora general le dijo: “ten en cuenta que lo que tú hagas aquí, va a sentar los precedentes de lo que se pueda continuar en un futuro”.

Durante los primeros meses del año, antes de la llegada de Alicia, el proyecto de rediseño de contenidos se planteó como una necesidad urgente; sin embargo, después de contratarla, el proyecto demoró su inicio y se comenzaron las actividades hasta la segunda mitad del mismo año. Aunque las causas del retraso no son responsabilidad de Alicia, a ella se le exige que presente resultados e implemente los cambios en la plataforma educativa en los plazos acordado previamente a su contratación; por lo tanto, solo ha contado con seis meses para cumplir con una tarea que requiere al menos un periodo de un año para completarse. La figura 1 muestra el periodo temporal.

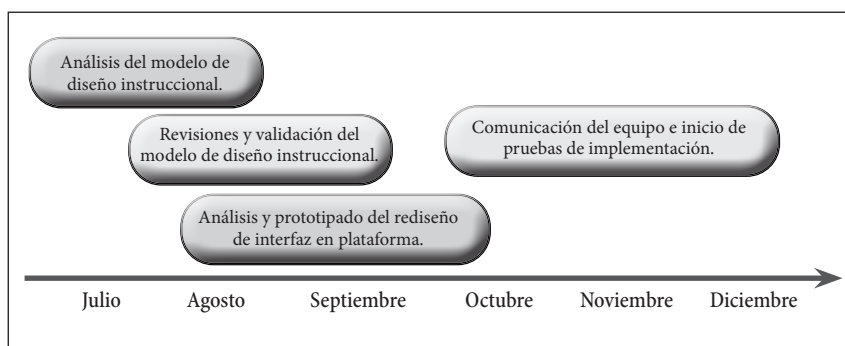
Figura 1. La meta inmóvil



Para intentar cumplir con lo establecido, comenzó a tener reuniones con la directora general y el subdirector académico para revisar el modelo de diseño instruccional que la institución opera. Estas conversaciones le llevaron más de un mes; luego, necesitó un mes más para para revisiones

y ajustes del proyecto. Luego de esto, Alicia comenzó a trabajar con la coordinación de Tecnología y diseño para el análisis y prototipado del rediseño de interfaz en plataforma; esta tarea requirió dos meses y medio. El tiempo de la comunicación, capacitación del equipo e implementación del proyecto se redujo a mes y medio. La figura 2 muestra la inversión real de tiempo que ha realizado Alicia en el proyecto.

Figura 2. Las fases del proyecto



Estas tareas en conjunto requirieron un tiempo aproximado de tres meses y medio. La Dirección General, exigió a Alicia que, como parte del prototipo de rediseño de navegación en plataforma se tuviera un curso muestra que sirviera como modelo de trabajo para el rediseño del resto de los cursos. Alicia estimó que esto requiere al menos de tres meses.

Para iniciar las tareas de rediseño de contenidos, Alicia necesita iniciar el equipo de profesores facilitadores que fungirán como *subject matter expert* o expertos en contenido. Alicia comenzó a pedir el apoyo de la Dirección académica para realizar el reclutamiento de los maestros expertos; sin embargo, su petición no fue aceptada. La directora general y la coordinadora académica le indicaron iniciar el desarrollo con personal de base que, por su experiencia y preparación profesional, puedan trabajar con algunas materias.

Derivado de esta decisión, la directora general y la directora académica convocaron a Alicia y a su equipo de desarrollo de contenidos a

una reunión junto con el área académica. Dicha reunión fue sorpresiva para todos. En esta se les expuso nuevamente el proyecto original y se le explicaron temas concernientes al incremento de calidad educativa y a los presupuestos destinados.

El equipo base expresó comentarios sobre el tiempo reducido para el proyecto, la falta de personal para la realización de algunas actividades, la simultaneidad en el desarrollo de actividades y la falta de una alineación estratégica que pueda integrar los diferentes proyectos. No se clarificaron aspectos relacionados a los contratos, los periodos y la remuneración al equipo base pues estos elementos no han sido definidos ni por la dirección general, ni por la dirección académica o por el área administrativa. Alicia tiene claro que existe resistencia y desconfianza del equipo base hacia el proceso del proyecto y percibe una falta de estrategia y apoyo de las autoridades de la Universidad.

En este punto Alicia se cuestiona el proceso que ha llevado y busca el camino a seguir través de las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo aumentar el compromiso y la motivación del cuerpo docente en el establecimiento de las innovaciones en el proceso de desarrollo de contenidos?
2. ¿Cómo gestionar el apoyo de sus jefes para conseguir los recursos necesarios y realizar los ajustes temporales que se requieren?
3. ¿Cómo lograr un mejor clima dentro del equipo de desarrollo de contenidos para la transformación y eventual establecimiento de un nuevo proceso?

8.2 La educación en línea en el nivel superior. Apuntes teóricos para la discusión

El presente caso se contextualiza en México, donde la educación en línea se ha ido desarrollando desde finales del siglo pasado –si bien anteriormente ya había esfuerzos en este campo, en México eran aún

muy incipientes—. Según Barron H. (2004), fue apenas en junio de 1987 cuando por primera ocasión en el país se estableció una conexión permanente a Internet en una institución educativa y, según Fernández y Vallejo (2014), no fue sino “hasta mediados de los noventa cuando se realizan los primeros intentos de educación en línea formalmente en algunas instituciones de educación superior en México” (p. 34).

Desde ese momento han ido proliferando poco a poco los esfuerzos tecnológicos de distintas instituciones educativas para ofrecer servicios en modalidad en línea; aunque sin duda el desarrollo en este sector se vio fuertemente acelerado con el surgimiento de la pandemia por coronavirus.

Adicionalmente a este marco emergente, según Estudios del Centro de Desarrollo de la OECD (2015), las transformaciones de la economía global están imponiendo diferentes presiones sobre el modelo educativo actual. En primer lugar, está aumentando la competición entre los diferentes proveedores de educación superior. Si bien es cierto que la educación en línea se ha venido desarrollando como parte de la oferta en las últimas décadas, hay pocas instituciones en México que ofrecen formación para maestros, educadores o académicos orientados al desarrollo de habilidades, conocimientos y herramientas aplicables por completo a este tipo de educación, por lo que el país todavía carece de competencias para desarrollar su educación en estos modelos.

Esta condición incide en la calidad de la educación. Según Brunner y Ferrada (2011), uno de los aspectos clave que determinan la calidad de la educación, tiene que ver con el profesorado, el cual no siempre está al más alto nivel.

La introducción de las TIC genera demandas adicionales a los profesores que pueden acabar erosionando sus niveles de rendimiento, lo que a menudo ha llevado a las autoridades escolares a confiar en maestros muy jóvenes y con escasa experiencia (Brunner y Ferrada, 2011). En este contexto general, la mayor parte de los académicos y directivos que se desenvuelven en el ramo de la educación en línea han ido desarrollándose a través de la experiencia directa, por lo que en muchas ocasiones se siguen

prácticas de la educación presencial y tradicional que muchas veces se aplican a los ambientes de educación en línea sin mayor adaptación; y aunque en muchos casos, como en el que se presenta aquí, en la institución se cuenta con el apoyo de equipos multidisciplinares, la comunicación entre los niveles pedagógicos o académicos y los relacionados al aspecto tecnológico y de diseño de experiencias no es del todo fluido.

En la sociedad contemporánea, el cambio –y por tanto la adaptación a los diferentes retos que plantea el contexto social, cultural y económico– es un aspecto que no se puede dejar de lado. Por ello el liderazgo en los diferentes niveles de una organización es uno de los impulsores del actuar colectivo en la búsqueda conjunta de logro de los objetivos del equipo (Fierro 2012).

A simple vista, el desafío de Alicia pudiera juzgarse sencillo; sin embargo, es necesario tomar en cuenta que la integración de Alicia al equipo no solo responde a la creación de un puesto, sino a la generación de un proceso de producción de contenidos en un ecosistema aún en desarrollo. Sus decisiones inciden en la reestructura del flujo de trabajo, las relaciones entre los distintos actores y algunas funciones de puestos ya existentes, las formas de enseñar, de aprender y de hacer educación en México. Una transformación de tales características es consistente con lo señalado por Fullan (2014) cuando comenta que la estabilidad de los individuos se pone en riesgo, despertando sentimientos como la pérdida, la frustración y el pánico.

En el presente caso se vuelve relevante considerar los elementos normativos referentes a las características del proyecto en que se integra, así como las condiciones temporales que tiene para cubrirlos; cuestiones que, según los comentarios descritos, pueden recaer en una falta de motivación para el equipo.

Dentro del reglamento académico institucional donde se integra Alicia se menciona que “Al ingresar a la plataforma educativa; el estudiante tendrá acceso a los datos y contenidos completos del curso”; así mismo, estipula que “Los programas deberán ser revisados y actualizados periódicamente con el propósito de que respondan a las necesidades de

formación de profesionales”. Es importante destacar esto ya que, en el contexto que describe el caso, se tiene una fecha límite, y en esta, para respetar el reglamento, se debe tener el material completo; es decir, el desarrollo de las asignaturas no puede estar inconcluso una vez que se inicie el ciclo escolar.

De igual forma es relevante destacar que en las normas de Modalidad no escolarizada del estado donde se encuentra registrada la institución, se establece que en la modalidad no escolarizada los cursos deben contar con el desarrollo del contenido a través de un diseño instruccional completo que contemple características definidas.

Se destaca el aspecto motivacional ya que según Duserik (2007, citado en Fierro, 2012) un liderazgo estratégico efectivo se debe ver reflejado en una satisfacción laboral y un incremento de la competitividad en la organización.

Se pone de manifiesto la urgencia de resolver el desafío enfrentado; sin embargo, no se trata solo de cumplir el objetivo de un proyecto en específico, sino de impactar positivamente en la institución. Usando las palabras de Rowe (2001, citado en Fierro, 2012) puede decirse que la intención es influenciar a los empleados para que voluntariamente tomen decisiones que afiancen y fortalezcan a la organización.

8.3 Preguntas críticas

Después de considerar el caso y los apuntes teóricos:

1. ¿Cuál sería para ti el principal reto a resolver si te encontraras en la situación de Alicia?
2. ¿Qué acciones realizadas por Alicia realizarías en tu gestión para emprender un proyecto de transformación educativa?
3. ¿Qué acciones harías diferentes a las que hizo Alicia?

Referencias

- Brunner, J. J., y Ferrada Hurtado, R. (2011). *Educación superior en Iberoamérica: informe 2011*. Ril. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2011/10/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2011.pdf>
- Fernández, K. y Vallejo, A. (2014). *La educación en línea: una perspectiva basada en la experiencia de los países. Online Education: A Perspective Based on the Experiences of Each Country*. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/29/029_Fernandez.pdf
- Fierro Ulloa, I. J. (2012). “El rol del liderazgo estratégico en las organizaciones”. *Saber, Ciencia y Libertas*, 7(1), 119-123. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2012v7n1.1792>
- Fullan, M. (2014). *Leading in a culture of change. Personal action guide and workbook*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Gobierno de México (2021). CONACYT. Página web. <https://conacyt.mx/conacyt/que-es-el-conacyt/>

Caso 9

El reto de la colaboración docente para posicionar el emprendimiento en la universidad

Resumen del caso

El protagonista de este caso es Alejandro, director de “Ruta E”, una incubadora de emprendimiento dentro de una universidad de Perú. Pese a que existen condiciones legislativas y de mercado nacional que impulsan el proyecto de una incubadora universitaria y a que Ruta E participa en la esfera internacional, dentro del universidad es poco conocida y tiene escasa participación de la comunidad. Alejandro se enfrenta ante el reto de formar sinergias con la comunidad universitaria para dinamizar el ecosistema emprendedor e innovador. ¿Cómo trabajar colaborativamente con la comunidad universitaria y emprendedora en la universidad? El caso discute los componentes necesarios para liderar el cambio y las dimensiones del directivo y plantea interrogantes para discutir el caso con mayor profundidad.

Introducción

Alejandro tiene 26 años de edad, es ingeniero mecánico eléctrico y estudiante de una Maestría en Administración de Negocios (MBA); hasta hace poco, se había estado desempeñando como coordinador general de la primera incubadora del norte de Perú. Esta se encuentra dentro de la estructura de la Universidad en la que trabaja. Tras la salida de su fundador y director, Alejandro fue nombrado como director de la Ruta E, ya que él mismo colaboró para su fundación.

La Universidad cuenta con varias facultades, sedes y centros. Alberga alrededor de 8 500 estudiantes en pregrado. El principal objetivo de la Ruta E es impulsar el emprendimiento y la innovación como agente cambio y desarrollo social, mediante conexiones con actores nacionales e internacionales. El objetivo específico dirigido a la comunidad universitaria es

complementar la educación de alumnos; para ello se realizan diferentes actividades, concursos y cursos electivos.

Profesores y alumnos se involucran en las actividades de la Ruta E; sin embargo, la participación de estos actores ha sido escasa en comparación con participantes externos de alcance nacional e internacional. Incluso, muchos de los profesores y alumnos en la universidad aún no saben de la existencia de la Incubadora de Emprendimientos o sobre sus funciones, pese a que el proyecto de incubación es reconocido por la comunidad emprendedora externa a la institución universitaria.

El desarrollo de la Incubadora de Emprendimientos se ha formado en un entorno propicio, dado que, en Perú, los temas de emprendimiento e innovación han cobrado mayor relevancia en los últimos años. En 2018 el Estado peruano promulgó la Nueva ley universitaria N° 30220 donde se indica que las universidades deben contar con una incubadora de empresas (artículo 32). Esta disposición brindó un soporte a las funciones que realiza la Ruta E. En 2019, el 99.6% de las empresas peruanas pertenecía a la clasificación Mipyme; es decir, (micro, pequeñas y medianas empresas (Ministerio de Producción, 2019). Además, Perú fue reconocido como el octavo país con mayor intención para emprender en el mundo, según el *Global Entrepreneurship Monitor* (Serida *et al.*, 2010).

Al poco tiempo instituciones privadas y públicas, como Telefónica con su programa *Open Future*, Cajas municipales, el Gobierno regional, el Ministerio de producción con su programa Innóvate Perú, entre otros, decidieron trabajar en conjunto con la Incubadora. Se formó un equipo de ocho personas que se encargasen de gestionar proyectos dirigidos a diferentes públicos objetivo: emprendedores, universidades, empresas e instituciones gubernamentales.

En la región norte de Perú, los esfuerzos del Gobierno regional también se unieron a otras iniciativas que apoyan a los emprendedores. El Proyecto Dinamización del Ecosistema Regional de Investigación, Innovación y Emprendimiento de Piura (DER Piura), es un ejemplo de iniciativa en el que participaron diferentes instancias como Ruta E.

9.1 Creando una comunidad colaborativa

El año 2020 representó grandes retos para el sector educativo. La universidad pasó por un proceso rápido de adaptación de un entorno presencial al virtual. Todos los trabajadores recibieron capacitaciones y talleres para poder desarrollar sus actividades en este nuevo contexto.

Las autoridades tomaron medidas importantes como el reajuste de presupuestos para todos los centros y facultades, pero gracias a la innovación y creatividad de todos los trabajadores se pudo salir adelante. La migración al entorno virtual permitió que se facilitara la comunicación entre los trabajadores de las diferentes sedes, centros y facultades.

Alejandro vio en esta situación una gran oportunidad para realizar iniciativas que involucraran la participación virtual de profesores y alumnos de toda la comunidad universitaria. Consideró que ya no se presentarían limitantes como el aforo o las distancias de traslado que impidieran la asistencia de los miembros de la comunidad.

El trabajo desarrollado por el equipo de Ruta E ha generado asombro en las autoridades de la universidad. Este hecho fue registrado en una de las investigaciones realizada en la incubadora por uno de los miembros del equipo. Al conocer las distintas actividades de la incubadora, las autoridades universitarias animaron al ponente a difundir los resultados con toda la comunidad.

Un evento importante en Ruta E fue el *Bootcamp* de emprendimiento, dirigido a estudiantes de primer año de la universidad con el objetivo de identificar y validar un problema real y las características del sector al que los proyectos están dirigidos. Al finalizar, los alumnos brindaron su *feedback*. Un alumno de la Facultad de Comunicación, comentó: “esta es mi primera experiencia en este tipo de eventos y me ha parecido muy buena, pude conocer alumnos de diferentes facultades; espero poder participar de próximos talleres o cursos que ustedes organicen”.

Un segundo evento han sido las reuniones con el Club de emprendedores en el que estudiantes con un negocio pueden capacitarse en materia de emprendimiento e innovación. Además, tienen la oportunidad

de liderar iniciativas para fomentar el emprendimiento estudiantil. En estos eventos, los alumnos indicaron que les gustaría que en los cursos les enseñaran las herramientas para emprender e intraemprender.

Después de dar a conocer sus actividades, los comentarios de miembros de la comunidad también han causado sorpresa. La Vicedecana de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales lo confirma “no sabía todo lo que ustedes han desarrollado, me gustaría formar parte de algunas actividades, incluso se me ocurren algunas ideas para realizar investigaciones”.

Los eventos realizados por Ruta E son bien evaluados en las encuestas de satisfacción y, como estos, existen comentarios en los que los participantes evidencian que han tenido experiencias motivantes y de aprendizaje al participar en alguna actividad de la incubadora. Ejemplo de esto son los comentarios expresados por la directora de estudios de la Facultad de Ingeniería, quien al culminar un seminario de pedagogía dirigido por la incubadora, comentó “aprovecharé el tiempo de verano para revisar mejor el material y poder plasmarlo en clase a partir del próximo año”, la profesora principal en el área de administración general indicó que “el trabajo colaborativo es la clave; escuchar la experiencia de mis compañeros fue enriquecedor”, además añadió el profesor principal en el área de finanzas: “no tenemos muchos espacios donde compartimos nuestras experiencias pedagógicas con nuestros colegas y es muy bueno tener *feedback* de nuestros pares y alumnos”.

En búsqueda de una universidad emprendedora

No obstante, otros comentarios de los profesores se contraponen y muestran que el interés en los temas de emprendimiento no motiva a toda la población en la universidad. Ejemplo de esto es el comentario del profesor de economía quien mencionó “los temas son interesantes, pero no me veo incluyéndolos dentro de mis clases, tendría que capacitarme y ya tengo preparado todo el material”. La profesora principal del área de *marketing* añadió “esos temas los deberían dictar ustedes como

incubadora, mi curso está orientado a una mentalidad más corporativa no de *startups*. Los animo a conversar con las autoridades”.

En diferentes conversaciones que Alejandro ha mantenido con el personal universitario ha encontrado que la Universidad realiza acciones para poder dinamizar el ecosistema de emprendimiento e innovación; no obstante, estos esfuerzos muchas veces son aislados y prescinden de la participación de Ruta E. Como resultado se obstaculiza la generación de sinergias y la oportunidad de integrar a más participantes de la comunidad universitaria en actividades de promoción y formación de emprendimiento. Alejandro conversó con los decanos de las facultades y encontró que en los planes de estudio no se contempla ningún curso sobre emprendimiento e innovación.

En las reuniones quincenales de Ruta E, varios miembros del equipo notan que se pueden hacer más actividades. Uno de los integrantes dijo en la reunión: “deberíamos invitar a más profesores a ser mentores de los emprendimientos”. Otra asistente dijo “las autoridades deben involucrarse más, asistir a los eventos para que puedan ver la gran importancia de estos temas, muchas veces invitamos a expertos de talla internacional, pero lamentablemente las autoridades no asisten”. Alejandro considera las distintas opiniones y acciones y se pregunta: ¿cómo motivar a los profesores a involucrarse con la comunidad emprendedora e innovadora universitaria?, ¿cómo posicionar a Ruta E dentro de la universidad?

9.2 Elementos indispensables para el cambio en instituciones educativas. Apuntes teóricos para la discusión

La acción directiva de liderazgo se define como: “la capacidad para acrecentar la unidad, es el saber impulsar a las personas para que actúen motivadas por motivos trascendentes” (Pérez López, citado en Ferreiro y Alcázar, 2014, p. 153). De acuerdo con Ferreiro y Alcazar (2014), un directivo es líder cuando consigue unidad, confianza mutua e identificación con la organización, a la vez que consigue eficacia y atractividad.

Fullan (2014) considera que existen cinco elementos indispensables para liderar el cambio en la institución: 1) hacer coherencia, 2) socializar el propósito moral, 3) tener un entendimiento saludable del cambio, 4) construir relaciones y 5) crear conocimiento compartido. Además de ello, es importante sentar las bases en tres características que el líder efectivo debe tener: la esperanza, el entusiasmo y la energía.

El caso descrito refleja el esfuerzo que hace Alejandro para empezar a generar una cultura de emprendimiento por medio de la comprensión de las posturas de diferentes actores dentro de la organización. El marco político y normativo imponen condiciones que respaldan el crecimiento del proyecto.

9.3 Preguntas críticas

Después de considerar el caso y los apuntes teóricos:

1. ¿Cómo se puede iniciar un trabajo colaborativo con miras a desarrollar el emprendimiento en la universidad?
2. ¿Quiénes serían los principales aliados para fomentar estas iniciativas de colaboración?
3. ¿En qué casos convendría solicitar un apoyo externo a la universidad, como autoridades expertas en la dinamización de ecosistemas de emprendimiento universitarios?

Referencias

- Ferreiro, P., y Alcázar, M. (2014). *Gobierno de personas en la empresa*. Lima: PAD.
- Fullan, M. (2014). *Leading in a culture of change. Personal action guide and workbook*. Nueva York: John Wiley & Sons.

- Ministerio de Educación (2014). Ley Universitaria N°30220. Obtenido de http://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/ley_universitaria.pdf
- Ministerio de Producción. (2020). Produce-Estadística MIPYME. Obtenido de [https://ogeiee.produce.gob.pe/index.php/en/shortcode/estadistica-oe/estadisticas-mipyme#:~:t\)ext=M%C3%A1s%20de%202%2C3%20millones,0%2C12%25%20mediana%E2%80%93](https://ogeiee.produce.gob.pe/index.php/en/shortcode/estadistica-oe/estadisticas-mipyme#:~:t)ext=M%C3%A1s%20de%202%2C3%20millones,0%2C12%25%20mediana%E2%80%93)
- Piura Innovadora (2020). Conoce el Proyecto DER Piura. Obtenido de <https://www.piurainnovadora.pe/post/conoce-el-proyecto-der-piura>
- Serida, J., Alzamora, J., Guerrero, C., Borda, A., y Morales, O. (2020). *Global Entrepreneurship Monitor Perú 2018-2019*. Lima: ESAN. Obtenido de https://www.esan.edu.pe/publicaciones/2020/05/07/Final_GEM%202019.pdf

Caso 10

La desconfianza como consecuencia de la brecha cultural de comunicación

Resumen del caso

Un experimentado directivo de Bachillerato Internacional fue nombrado como Vice Director de un colegio internacional en Vietnam. Su función consiste en liderar a más de 120 profesores vietnamitas e internacionales de primaria, junto a un Director vietnamita y formar parte del equipo de directores de la institución. En sus primeros meses de trabajo descubrió que los canales de comunicación merman la confianza de los miembros del equipo de directores y tiene la posibilidad de liderar al equipo hacia el cambio. A través del caso, el lector tendrá un atisbo de las relaciones de trabajo en un contexto internacional y lo tomará como punto de referencia para analizar la comunicación en su propia institución y reflexionar sobre la confianza necesaria entre los miembros de un equipo de trabajo para lograr las metas.

Introducción

The Western Australian International School System, según WASS (2020), es una institución educativa con fines de lucro que inició operaciones en 2010 con un campus de formación académica desde preescolar hasta preparatoria. Al cabo de diez años, WASS (nombre del colegio por sus siglas en inglés) pasó de tener 45 estudiantes, 15 profesores y administrativos, y un campus para la enseñanza de ESL (English as a Second Language), a tener más de 2000 estudiantes, 470 empleados, seis campus y la oferta de cinco programas académicos (ESL, Programa Bilingüe, Programa Australiano Oriental, Programa Americano y Programa del Diploma del Bachillerato Internacional).

WASS está basado en las tradiciones de la cultura vietnamita y absor- tos del espíritu del internacionalismo, a los estudiantes de WASS se les

enseña a convertirse en ciudadanos comprometidos, activos y globalizados que podrán lograr la admisión en una diversidad de universidades en cualquier parte del mundo; esta es su misión. Como fundamento de su visión WASS ofrece un programa bien organizado, riguroso y centrado en el estudiante a través de una filosofía moderna de aprendizaje diseñada para fomentar la ciudadanía mundial. Los estudiantes son desafiados por un programa dinámico de aprendizaje activo que engendra en ellos erudición y la creencia de que tienen el poder de hacer del mundo un lugar mejor para la humanidad.

La metodología de enseñanza de WASS está centrada en el estudiante y abarca el aprendizaje experiencial activo. La comunidad es considerada como un recurso valioso para el aprendizaje. La institución promueve activamente el concepto de “ciudadanía mundial” y empodera a los estudiantes para actuar sobre temas que impactan sus vidas y las vidas de otros (WASS, 2020).

El Campus Nguyen Thong, establecido en la ciudad de Ho Chi Minh, no solo es el campus de mayor número de estudiantes del sistema en la actualidad, sino que es también la base operativa del grupo empresarial que gobierna al Colegio (IED Group) y cuyo Director Ejecutivo (CEO) funge como Director General del colegio; para términos operativos se lo identifica como Junta Directiva (Board of Directors). La Junta de Directiva es la instancia que toma las decisiones macro del colegio, las comparte a la Junta de directores del mismo (Board of Principals) para que ejecute, gestione e implemente los objetivos institucionales y empresariales durante la marcha. La Junta de Directores la conforman los directores y vicedirectores de los seis campus junto con seis colaboradores de medios mandos de nacionalidad vietnamita, para la difusión de las decisiones al nivel operativo. Dependiendo el tipo de decisiones que se tomen o se desee implementar, se unen cargos estratégicos asociados a la Junta de Directores como son la Dirección de Admisiones, Dirección Académica y Dirección de Recursos Humanos; todos estos cargos lo ocupan colaboradores de nacionalidad vietnamita. En la actualidad, tres vicedirectores de los campus son los únicos miembros internacionales

de la Junta Directiva, ya que debido a la coyuntura del COVID-19 y al proceso normalizado del Departamento de Recursos Humanos, no han logrado cubrir con las vacantes directivas internacionales de los otros campus. Esta estrategia se instauró debido a la normatividad legal local en la cual un extranjero no puede ocupar cargos de representatividad o liderazgo ante el órgano de control, pero a través de la denominación estratégica interna de Vice-Director, pueden fungir como Directores de la gestión internacional (manejo del equipo de docentes y seguimiento académico del currículo internacional acreditado) (VBPL, 2021).

La comunidad educativa la integra, según el informe estadístico de la población del colegio WASS (2021) realizado por el departamento de recursos humanos en el año 2021, el 97% de las familias y estudiantes son de nacionalidad vietnamita, y el 3% de las familias y estudiantes proviene del extranjero, de países como India, Singapur, Australia, Estados Unidos y Reino Unido. El 82% del capital humano es de nacional vietnamita y el 18% del personal es internacional, proveniente de acuerdo al número de contrataciones de: Canadá, Sudáfrica, Reino Unido, Holanda, Estados Unidos, Filipinas, India, Argelia, Francia y Ecuador.

Por su carácter internacional, WASS opera bajo distintos reglamentos. En el marco internacional posee dos acreditaciones extranjeras por las que debe someterse al cumplimiento de las normas, prácticas y estándares vigentes por la autoridad acreditada de los países auspiciantes: Australia y Estados Unidos. También posee una certificación internacional expedida por el Bachillerato Internacional, por el que deben mantenerse prácticas de análisis y autoevaluación de los procesos institucionales, especialmente en cuatro áreas: aprendizaje, cultura, ambiente y propósito (IBO, 2019). Estas áreas se interrelacionan con la gestión docente, administrativa, de recursos humanos, estudiantil y padres de familia, y con especial atención en el bienestar docente y estudiantil, enfocándose en demostrar que se garantiza en sus procesos, políticas y sistemas (IBO, 2019, p. 8).

Por otra parte, en el ejercicio práctico, WASS opera desde la normatividad legal local. De acuerdo a los documentos de la normatividad legal del Ministerio de Educación y Entrenamiento de la República Socialista

de Vietnam, ningún extranjero puede registrarse ante la autoridad competente como representante legal de una institución educativa u ocupar cargos directivos que involucren representatividad ante el Ministerio de Educación y Entrenamiento (VBPL, 2021).

10.1 Un nuevo Vice-Director

El colegio WASS busca constantemente incorporar a sus filas personas capaces de adaptarse al medio local, la cultura del país y, principalmente, a la dinámica específica de trabajo que se desarrolla en WASS. Contrató un segundo directivo internacional para ocupar el rol de Vice Director (Vice Principal) del Campus Nguyen Thong y fungir internamente como Director del Campus, ya que, el gobierno local y ministerio de educación no permiten que los extranjeros ocupen cargos de máximo liderazgo. La figura de “Vice Director” fue creada para codirigir junto al Director vietnamita y asumir el reto de liderar a la sección de primaria con más de cien profesores vietnamitas y veinticuatro profesores internacionales.

El puesto fue ocupado por un hombre de nacionalidad ecuatoriana con más de 17 años de experiencia en cargos directivos en colegios internacionales en la región del continente americano, joven de apariencia y de espíritu, en sus cuarentas y de mucha energía para transmitir sus habilidades blandas a la gestión del campus. El factor determinante para su incorporación fue su experiencia en el Bachillerato Internacional (IB), en vista que recientemente el colegio recibió la autorización para implementar esta certificación en uno de sus campus. Los deseos del nuevo Vice Director son los de compartir su experiencia de liderazgo internacional a la Junta Directiva para que la toma de decisiones sea en un contexto internacional de gestión, respaldada con información científica y técnica en el área académica de la educación y el espíritu de actuar como un bloque cohesivo que represente los intereses, los valores y la filosofía institucional, para lograr ser un referente de educación escolástica en la ciudad.

La pugna de poder

La Junta de Directiva (Board of Directors) representada por el Director General del colegio y CEO de la corporación apoderada de WASS, convoca a la Junta de Directores (Board of Principals) a reuniones con poca anticipación, sin agenda de los temas a tratar, y las realiza en vietnamita, a sabiendas de que ninguno de los directivos internacionales entiende o habla vietnamita. Al tratarse de reuniones informativas, la tónica actitudinal es la de recibir la información en silencio, tomando apuntes y participando únicamente cuando el Director General solicite recibir comentarios al respecto. Se asignan traductores para que los directores internacionales, reciban la información en tiempo real.

Esta dinámica de trabajo se ha manejado desde el inicio de la creación de WASS hace diez años atrás, y se ha mantenido ya que el equipo directivo había sido vietnamita en su totalidad hasta 2019, cuando se incorporaron dos Vice Directores extranjeros (Vice Principals) a la Junta de Directores como corresponsables de la gestión y administración de los campus en conjunto con los directores vietnamitas.

En 2020 se incorporaron dos Vice Directores adicionales, pero uno de ellos renunció al cabo de tres meses al no tolerar la dinámica de trabajo por la falta de transparencia en la toma de decisiones. Derivado de la terminación de la relación laboral con un directivo clave, se pudo abrir la discusión con el Director General y con la Dirección de Recursos Humanos, sobre los factores vigentes del bienestar y la permanencia en WASS por parte de las contrataciones internacionales y que se exigen en la normatividad internacional.

A raíz de esta renuncia sorpresiva, el Director General decidió que en lo sucesivo se habría de enviar por correo electrónico información referente a WASS; aunque esto se haría en vietnamita. Además, se decidió invitar a las reuniones de la Junta de directores a los Vice Directores internacionales para que estuvieran al corriente en las decisiones o disposiciones, junto con los directivos vietnamitas, y se evitara la percepción de exclusión de personal internacional en los espacios oficiales de

comunicación. No obstante, a pesar de que se ordenó esta integración, el propio Director General mantuvo una agenda de reuniones paralela con el equipo directivo vietnamita para la toma de decisiones perjudicando el flujo de información.

En diciembre de 2020 se realizó una reestructuración en la constitución de los grupos de estudiantes, se realizaron adecuaciones de los campus y se incrementó el número de estudiantes en los salones de clases. Las disposiciones fueron notificadas extemporáneamente por medio de una circular dirigida a los padres de familia y a los Vice Directores. Ante estos cambios, un grupo importante de padres de familia reaccionó negativamente solicitando una reunión inmediata con la Junta de Directores para escuchar una explicación sobre estas disposiciones.

En respuesta, se agendaron 15 reuniones consecutivas con padres de familia en un lapso de dos semanas para sustentar las razones institucionales y motivar el apoyo de estas propuestas. Los Vice Directores recibieron el calendario de las reuniones para la atención a padres el día de la primera sesión programada. Además, recibieron adjunta una circular de siete páginas en donde se explicaban los cambios y ajustes. Esta notificación era la primera comunicación que los Vice Directores recibían sobre esta disposición.

Los directivos locales se condujeron con temor al abordar las disposiciones directivas; deseaban evitar problemas de interacción y delegaron en primera línea de interacción a los directivos internacionales.

Así, los Vice Directores internacionales fueron los protagonistas al momento de justificar, con argumentos pedagógicos, la decisión institucional. Mientras explicaban, otros miembros del equipo directivo traducían en vietnamita el mensaje a los padres de familia. Las reuniones se llevaron a cabo de manera satisfactoria; sin embargo, este suceso detonó una reflexión crítica sobre las condiciones de bienestar para el personal directivo y en especial para los directivos internacionales y sobre los puntos de las certificaciones en los temas de sana convivencia y los procesos de comunicación interna.

Entre los puntos discutidos estuvieron la falta de comunicación efectiva, la temporalidad de recepción de la información y la participación en la toma de decisiones. Los Vice Directores Internacionales consideraban que, al ser la primera cara de frente a los padres de familia y la imagen del colegio, debían estar preparados con toda la información y conocimiento que les permitiera manejar los mejores argumentos para abordar distintas aristas en las decisiones institucionales.

Los miembros vietnamitas del equipo de directores coincidían en que se debió informar con antelación la decisión de la Dirección General. Aunque no lo consideraban un problema; argumentaban que la función de los Vice Directores es la de seguir disposiciones. Los directivos internacionales retroalimentaron con cortesía y respeto sobre el hecho de que no comentar o cuestionar una decisión no es sinónimo que todo está bien y que esta conducta permite que los problemas sigan latentes al no ser conversados para ser resueltos.

Todos en la Junta de Directores tienen claro que la discusión no se basa en antagonismos culturales entre el equipo vietnamita y el internacional, sino de sumar esfuerzos para que las facultades y privilegios que poseen ambas partes se complementen en la toma de decisiones y se logre establecer una cultura organizacional conjunta para cumplir los objetivos que tienen en común. Se realizaron varias conversaciones en este tenor y por este medio se recabaron opiniones de los colaboradores vietnamitas, quienes, con apertura y franqueza, señalaron que la falta de comunicación efectiva como parte de la cultura de la organización, orienta hacia la falta de confianza institucional deteriorando la imagen y credibilidad de los directivos. Señalaron que la única manera para que ellos se sumen a la transformación de la organización era a través del liderazgo de los colaboradores internacionales, pues ellos estaban exentos de las prácticas culturales que determinan los comportamientos jerárquicos. Además, se ha observado que la Dirección General tiene mayor disposición y apertura para atender recomendaciones por parte de los directivos internacionales y establecer acuerdos.

Los miembros de la Junta de Directores plantean si acaso la comunicación institucional deficiente producirá la pérdida de la confianza entre los miembros de la Junta Directiva y el Director General que sea difícil de recuperar y se preguntan si el bienestar institucional se considera en la toma de decisiones. Se preguntan: ¿Cómo podemos mejorar las competencias comunicativas de los directivos para tener un grado de confianza al interior de la organización?

10.2 Comunicación, cultura y cambio. Apuntes teóricos para la discusión

El crecimiento de Vietnam como país, además de la apertura a la economía de gran escala de esta nación socialista, le ha puesto en la mira de la inversión internacional, siendo uno de los países más productivos y de riqueza de la región, impactando el estilo de vida y generando brechas sociales importantes (Chinhphu, 2021). La polarización económica y social que estos cambios ha generado en la población ha impuesto exigencias a las familias vietnamitas para asegurar que la educación de sus hijos les permita una movilidad social o la permanencia en sectores privilegiados. En vista de ello, la presión de las familias está presente.

Por otro lado, la cultura vietnamita, al igual que otras culturas orientales, atribuye un respeto solemne por la autoridad y por las personas mayores. Según Chinhphu (2021) esta filosofía se fundamenta en la tradición religiosa budista en donde las relaciones interpersonales y la armonía del ser son comunes para la interacción social. Este planteamiento regula las interacciones en la familia y en el trabajo.

Pese a cánones culturales de este tipo, autores como Peña y colaboradores (2020) sostienen que todas las instituciones educativas necesitan cambios en sus procesos de comunicación organizacional para mantener la efectividad de los resultados; estos cambios deben ser especialmente entendidos en los espacios de ejecución de los directivos. De acuerdo a estos autores, las competencias comunicativas son un constructo flexible

que toma en cuenta los signos de la comunidad sociocultural y cuyos contenidos se activan y desactivan en función del medio en el que operan para integrar las aptitudes que permitan una comunicación adecuada.

La comunicación en las instituciones educativas posibilita que se establezcan vínculos de confianza apropiados para los procesos de educación (Martínez, 2013). Frías y colaboradores (2011) discutieron el rol de la confianza en las organizaciones como uno de los factores principales para la creación de un buen clima laboral, fundamentación de la estabilidad y la productividad.

De acuerdo con Martínez (2013), una comunicación torpe “puede provocar resultados negativos, como, por ejemplo, que una familia desee sacar a su hijo del centro por algún malentendido, o cuestiones de fondo, como que un estudiante se llene de prejuicios con respecto a la institución por malas experiencias” (p. 78). Por ello, se considera que es necesario detectar situaciones debilitadas o desquebrajadas, para actuar estratégicamente y lograr la productividad. “Los cambios organizativos perduran cuando están basados en la confianza porque ello implica delegación, participación, cooperación, motivación y sentimiento de autonomía y capacidad de actuación” (Frías *et al.*, 2011, p. 104).

Para el caso analizado en el presente capítulo es relevante la normatividad internacional en la que se rige la institución en la que se establece que toda institución certificada “demuestra en sus sistemas, procesos y políticas la atención al bienestar social, emocional y físico de todos sus estudiantes y profesores” (IBO, 2019, p. 8).

10.3 Preguntas críticas

Después de considerar el caso y los apuntes teóricos:

1. Desde tu perspectiva, ¿cómo consideras que las dinámicas en la comunicación y formas de conducirse en la institución educativa están orientadas por los esquemas culturales de la sociedad?

2. Desde tu perspectiva, ¿a qué podría deberse que los directores vietnamitas hayan señalado que la única forma posible de transformar la institución sea bajo el liderazgo de los directivos internacionales?
3. ¿Cómo describirías la comunicación que ocurre en tu institución educativa, tanto con tus superiores como con las personas que dependen de ti?
4. ¿Qué elementos culturales crees que están fundamentando la forma de actuar de los miembros de tu organización?, ¿cómo podrías mejorarla?
5. ¿Qué medidas pudieras implementar con tu equipo para cuidar y acrecentar la confianza entre sus miembros?

Referencias

- Chinhphu.(2021). Vietnam culture overview. Socialist Republic of Vietnam Government Portal. Recuperado de <http://www.chinhphu.vn/portal/page/portal/English/TheSocialistRepublicOfVietnam/AboutVietnam/AboutVietnamDetail?categoryId=10000103&articleId=10000475>
- Frías Azcárate, R., Fellingner Jusué, E., y Diana Clarke, J. (2011). “El rol de la confianza en las organizaciones”. *Capital Humano*, 24(258), 98-105.
- IBO (2019). IB programme standards and practices. International Baccalaureate.
- Martínez, L. M. (2013). “Responsabilidad social y comunicación institucional en los centros educativos”. *Derecom*, (14), 69-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4330042>
- Peña Velázquez, M., Montero Quesada, J. G., y Parra Rodríguez, J. F. (2020). “Estrategia de comunicación organizacional para escuelas de la Educación Primaria”. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 11(4), 110-134. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7798827>

- VBPL. (2021). Ministry of Education and Training. Legal Normative Documents. Recuperado de <http://vbpl.vn/TW/Pages/cacboen.aspx?dvid=13>
- WASS. (2020). About us. The Western Australian International School System. Recuperado de <https://wass.edu.vn/>
- WASS. (2021). 2020 Enrollment and hiring statistics report. The Western Australian International School System.

Caso 11

La mejor decisión es hacer lo correcto

La mejor decisión que podemos tomar es la correcta, la segunda mejor es la incorrecta y la peor de todas es ninguna.

Peter Ducker

Resumen del caso

La Dra. Torres es la presidenta de la academia de Fisiología en una prestigiosa facultad de medicina en México. Ante la reestructuración curricular implementada en la facultad, encuentra opiniones opuestas entre los profesores jóvenes y los de mayor antigüedad respecto a las didácticas que resultan más apropiadas para formar a los futuros médicos ¿Cómo conciliar los puntos de vista de los docentes y salvaguardar la equidad en las oportunidades educativas para los estudiantes?, ¿Cómo establecer condiciones para de bienestar y la mejora laboral de todos los profesores? El presente caso detalla los testimonios de los docentes respecto a la didáctica y respecto a las condiciones diferenciadas de trabajo que pueden presentarse en las instituciones. El caso aporta comentarios sobre la incidencia que el clima organizacional y las condiciones laborales pueden tener en el desempeño docente. Se plantean rutas de discusión para analizar el caso.

Introducción

La Facultad de Medicina de una universidad en México oferta cinco programas de licenciatura (Bioingeniería Médica, Fisioterapia, Médico Cirujano, Nutrición y Terapia Ocupacional), 31 programas de posgrado: 28 especialidades médicas, dos maestrías y un doctorado. Cuenta con una matrícula total de 4 390 estudiantes, de los cuales 2 650 son de pregrado y 1 740 de posgrado.

Los programas de posgrado se llevan a cabo en sedes hospitalarias por lo que el 98% de sus estudiantes no se encuentra en las instalaciones de

la facultad. Inclusive los profesores del posgrado están contratados bajo un esquema diferente al del profesorado de licenciatura por lo que no perciben remuneración económica directa de la universidad, sino de la sede hospitalaria y reciben nombramiento únicamente como profesores honorarios.

El trabajo del día a día, en cuanto a las labores académicas y administrativas, se orienta en gran medida a la atención del pregrado. Para la atención de las necesidades del pregrado se cuenta con una plantilla docente de 80 profesores de tiempo completo, 16 de medio tiempo, 607 de asignatura, un técnico académico y 140 trabajadores administrativos (Agenda Estadística, 2019).

La cantidad de docentes, alumnos y trabajadores administrativos conlleva una gran labor de dirección y liderazgo en los diferentes niveles de organización. Cada una de las coordinaciones de docencia de las licenciaturas está encargada de la instrumentación y evaluación de los programas educativos; la principal responsabilidad es asegurarse de que todo lo planificado en el programa de estudios realmente se cumpla en el aula.

La Academia de Fisiología es una de las más grandes dentro de la facultad, cuenta con 20 profesores especialistas en diversas áreas de la medicina y las ciencias básicas, altamente capacitados, ya que es un requisito tener estudios de posgrado para ingresar a la misma. El promedio de edad de los profesores es de 47 años, fluctuando entre los 33 y 80 años. 11 profesores tienen menos de 40 años, ocho son mujeres y 12 hombres. Son cinco profesores de tiempo completo, uno de medio tiempo y 14 de asignatura.

En agosto del 2018, se realizó una reestructura curricular en el programa de estudios de Médico Cirujano, incrementando de forma importante la carga horaria para la asignatura de Fisiología, así como el número de grupos. Se optó por tener grupos de máximo 15 estudiantes, por lo que se contrató a doce profesores. La tarea de buscar, seleccionar y reclutar profesores fue de la presidenta de academia: La Dra. Torres.

11.1 Fortalecer el equipo docente

La Dra. Torres es la profesora más joven de la academia. La contratación de nuevo profesorado se orientó a buscar perfiles igualmente jóvenes con preparación disciplinar demostrable. Después de contratados, se iniciaron las reuniones con todos los integrantes de esta “renovada” academia para asignar tareas y responsabilidades como elaboración de las guías de evaluación, de exámenes departamentales y de las prácticas de laboratorio; sin embargo, salieron a relucir problemas que atañen a las diferencias de edad entre los profesores y la cultura laboral a la que están acostumbrados en sus respectivos trabajos.

Para los nuevos profesores de asignatura la actividad docente es complementaria a su actividad asistencial en el hospital; para los profesores de tiempo completo, sus actividades preponderantes son, además de la docencia, la investigación y la tutoría. Los principales problemas han sido que los profesores con gran trayectoria en la facultad quisieron superponer sus puntos de vista y experiencias personales al desarrollo del trabajo académico; por otro lado, los jóvenes con poca experiencia docente pero amplio conocimiento disciplinar no compartían del todo las propuestas. En todo caso, y en estricto apego a la Ley Universitaria, la academia de Fisiología sigue los principios de autonomía, conciencia universal humanista, convivencia humana, libertad de cátedra y de investigación, libre examen y discusión de las ideas, análisis crítico y compromiso, y solidaridad social. La Libertad de investigación, pensamiento y cátedra también se desprende del ideario y de la visión y misión de la universidad.

Específicamente, los profesores Emmanuel y Carmen, quienes son los de mayor edad, se mostraban renuentes a implementar nuevas prácticas de laboratorio que incluyeran más práctica clínica con pacientes; esto debido a que ellos particularmente tienen dificultades para acudir al hospital refiriendo: “nosotros hace ya bastantes años que no tenemos práctica clínica y no podemos desplazarnos al hospital para dar clase”, ellos quieren mantener el modelo de presentación de casos clínicos de

forma teórica; por otro lado, los profesores de nuevo ingreso, Aram, Guadalupe y Fernando que son profesores entusiastas y propositivos refieren que “los alumnos aprenden mejor viendo al paciente que leyendo casos en clase”.

Las diferencias de opinión han perdurado desde hace casi un año, y quien las solventa es la Dra. Torres mediante la mediación; sin embargo, se muestra un sesgo hacia las propuestas de los profesores más jóvenes que no son bien vistas por los profesores de tiempo completo. Hasta ahora, la mediación ha consistido en realizar prácticas hospitalarias con los profesores que así lo deseen sin que haya obligatoriedad para todos, pero los estudiantes han empezado a quejarse con el subdirector de la facultad debido a que refieren que hay grupos que toman clase práctica con pacientes en el hospital y que ellos quisieran tener esas mismas oportunidades educativas.

El subdirector ha entablado conversaciones en diversas ocasiones con la Dra. Torres, pero nunca había tocado el tema de los alumnos, poniéndola en un dilema: “Necesitas ver la forma de que todos los alumnos vayan a tomar clases al hospital y se estandaricen los procesos educativos dentro de la academia, son difíciles tus profesores, pero hay que poner en el centro del debate al alumno”. Esto causó un vuelco en la actitud de la Dra. Torres e inmediatamente citó a reunión de academia para plantear nuevos escenarios del trabajo académico; en dicha reunión salieron a relucir nuevos problemas del clima organizacional, pues resulta que el Dr. Fernando comentó: “Nosotros solo venimos a proponer nuevas formas de enseñar Fisiología, y por lo que nos pagan aquí, yo no me voy a conflictuar con nadie, si no les parece mi forma de enseñar prefiero retirarme de la clase”, lo que causó desconcierto para todos, pero abrió un punto de debate nuevo: las diferencias e inequidades entre el trabajo que realizan los docentes de tiempo completo y los de asignatura; por lo que ahora son dos problemas que hay que resolver de la mejor forma.

Las estrategias discutidas atienden principalmente a la didáctica de formación de los médicos; no obstante, se han generado situaciones de inequidad en el acceso a oportunidades educativas. Se avencinan nuevas

dificultades respecto a la carga de trabajo y la inequidad en el sueldo y prestaciones de los docentes por lo que se deberá valorar la experiencia de los profesores con mayor antigüedad *versus* el ímpetu de trabajo de los nuevos profesores, tomando también en consideración su poca experiencia docente, que, si bien se ha compensado muy bien con la experiencia disciplinar que tienen, también es un aspecto fundamental para la profesionalización docente. Asimismo, es necesario considerar la gestión de condiciones laborales más justas para no desincentivar la productividad de los jóvenes.

En síntesis:

1. Los profesores jóvenes de reciente ingreso tienen la percepción de que sus condiciones laborales son desfavorables respecto de las de los otros profesores con plazas y seguridad laboral. No tienen perspectiva de la trascendencia de la formación pedagógica para la mejora en el proceso enseñanza-aprendizaje, pero se muestran con buena disposición para la implementación de un programa de formación docente en línea que pueda adaptarse a sus actividades profesionales.
2. La problemática planteada por los profesores con estabilidad laboral –que coincide con que son los de mayor antigüedad laboral– se orienta a cuestiones administrativas y del clima organizacional. Las cuestiones académicas no son el punto central de la percepción de la problemática.
3. A pesar de las diferencias y las percepciones de inequidad, es común entre los profesores que el objetivo primordial es formar excelentes médicos. Inclusive en los grupos poco favorecidos por el sistema administrativo, ellos trabajan con la convicción de desempeñar su papel docente de la mejor forma, y la satisfacción e identidad con la institución salen a relucir de forma considerable.

¿Cómo conciliar los puntos de vista de los profesores y salvaguardar la equidad en las oportunidades educativas para los estudiantes? ¿Cómo establecer condiciones para de bienestar y la mejora laboral de todos los profesores?

11.2 Las condiciones de trabajo docente. Apuntes teóricos para la discusión

El clima organizacional actualmente ha adquirido una importancia vital y se le considera parte fundamental de la estrategia de una organización. Conocerlo proporciona retroalimentación acerca de los procesos que determinan los comportamientos organizacionales y permite, además, introducir cambios planeados tanto en las actitudes y conductas de los miembros, como en la estructura organizacional (Juárez Adauta, 2012). Una de las primeras acciones a emprender para ejercer un liderazgo estratégico es identificar los factores que determinan los comportamientos de los profesores.

Hay que entender el papel de cada uno de los actores del caso, ya que las situaciones laborales influyen en las propuestas de solución a emprender. Hay que considerar las áreas de oportunidad para cada tipo de profesor en particular. Algunos estudios señalan que la calidad de la atención académica que realizan los profesores de tiempo completo en varias ocasiones se ve en decremento por diversos factores, entre ellos, la satisfacción laboral, la burocracia administrativa para emprender proyectos o la falta de actualización docente y disciplinar.

Algunos estudios existentes trazan diversas perspectivas sobre las funciones y la calidad de trabajo de los profesores de asignatura. Varios presentan una postura poco favorable en relación con las condiciones, pues se asume que realizan docencia de menor calidad y demuestran un compromiso laboral menor que los profesores de tiempo completo ya que no participan de manera activa en la toma de decisiones y en la construcción de la vida organizacional de la institución, y esto resulta ser el caso contrario a lo que sucede en la academia de Fisiología, ya que la participación es muy activa; sin embargo, hay que considerar que son de reciente ingreso y es impredecible conocer si, con el paso del tiempo, se seguirá manteniendo este entusiasmo.

No obstante, en algunos análisis en México se propone que los profesores de asignatura cuentan con cualidades profesionales comparables

con las de los profesores de tiempo completo, pero las características del trato institucional que reciben (salario bajo) limitan su desempeño profesional (López Damián *et al.*, 2016). Es importante que se gestionen condiciones de equidad para los profesores y, por los datos presentados, parece teóricamente factible, ya que, en la planificación de recursos para la educación superior, el número de estudiantes por profesor suele ser parte del sistema de aseguramiento de la calidad en las mejores universidades del mundo. Cosa que es un desafío para las universidades latinoamericanas dado que se debe calcular la asignación de horarios para distintos tipos de profesores ya sea por curso, sección, horario, disponibilidad, recursos financieros, etc. Los principales indicadores de calidad en la educación superior toman en consideración que el índice de número de alumnos respecto a profesor de tiempo completo puede ser un buen predictor de éxito y es un referente tanto en la planificación académica como en la comparación con otras instituciones (Isabel, 2019).

11.3 Preguntas críticas

Después de considerar el caso y los apuntes teóricos:

1. ¿Cómo se podrían conciliar las opiniones de los profesores sobre didáctica para la formación de médicos?
2. ¿Cómo es posible establecer condiciones equitativas de formación a todos los estudiantes sin mermar la libertad de cátedra de los docentes?
3. De haber estado en el lugar de la Dra. Torres, ¿qué respuesta habrías dado al Dr. Fernando?
4. Considerando lo que respondiste en la pregunta anterior, ¿qué efectos podría tener tu respuesta en el resto del equipo docente?

Referencias

- Agenda estadística (2019). Documento interno de la Universidad.
- Isabel, S. (2019). ¿La educación superior afectada por la proporción alumno-profesor? <https://www.u-planner.com/es/blog/la-calidad-de-la-educacion-superior-afectada-por-la-proporcion-estudiante-profesor>
- Juárez Adata, S. (2012). Clima organizacional y satisfacción laboral. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457745495014>
- López Damián, A. I., García Ponce De León, O., Pérez Mora, R., Montero Hernández, V., y Rojas Ortiz, E. L. (2016). “Los Profesores de Tiempo Parcial en las universidades públicas estatales: una profesionalización inconclusa”. *Revista de La Educacion Superior*. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.007>

Caso 12

La institución como reto para el liderazgo

Resumen del caso

Roberto es un decano de una escuela de Negocios en una prestigiosa universidad de Perú con impacto en Latinoamérica. Después de ascender a su nuevo puesto descubre que la reestructuración universitaria y las formas de trabajo instaladas representan importantes retos para que él cumpla con su función. Sostener conversaciones con los profesores de su equipo inmediato se plantea como un reto: ¿Cómo lograr que el equipo de la escuela de Negocios realice una adecuada implementación de iniciativas que favorezca la mejora continua de las carreras que lidera? El caso enfoca los retos que la propia estructura puede imponer a los líderes educativos para la consecución de sus objetivos. Se ilustran las dificultades que Roberto descubre y se muestra cómo logra profundizar en el conocimiento de su equipo de trabajo. El lector abordará sobre conceptos institucionales como para analizar los espacios instituidos e instituyentes descritos en el caso y trasladarlos a su propio campo de acción.

Introducción

Roberto es el Decano de Negocios de una universidad privada del Perú que ha venido creciendo sostenidamente en los últimos años, y aunque es relativamente joven como institución –23 años de fundación– se encuentra entre las mejores seis universidades del Perú. Roberto llegó hace cerca de 18 meses a la institución. Tiene un MBA (Maestría en Administración de Empresas, por sus siglas en inglés) y una especialización en *marketing*, con experiencia consultiva y gestión estratégica de *marketing* en el ámbito educativo por más de cinco años.

Su camino para llegar a dicho puesto no fue fácil. No contaba con una vasta experiencia en la gestión académica; sin embargo, su experiencia consultiva y de *marketing* de más de diez años ha sido su elemento

diferenciador para implementar iniciativas que fortalezcan el prestigio de las carreras de la escuela de Negocios de la universidad en la que trabaja.

La Universidad descrita es privada, societaria con fines de lucro, y busca brindar una educación de calidad de manera accesible. Su visión se centra en lograr ser un grupo de cobertura regional cuya organización de educación crece sostenidamente y posee el mayor valor percibido de prestigio y responsabilidad social.

Actualmente, la organización se divide en cuatro gerencias: académica, comercial, *marketing* y operaciones, más la gerencia corporativa de servicios que congrega los órganos de apoyo relacionados con tecnología, servicios generales, logística, entre otros. Dicha gerencia corporativa también brinda servicios de apoyo a un instituto tecnológico, parte del grupo educativo a donde pertenece esta institución.

La Universidad ha tenido cambios en su gestión, en parte, motivada por el contexto de pandemia, y buscando realizar iniciativas más orientadas a resultados efectivos en las veinticuatro carreras con las que cuenta. En ese sentido, la organización académica está liderada por la gerencia académica, que reporta a la Dirección o Gerencia General, y aquella, a su vez, lidera a las autoridades académicas, Decanos y Directores de Departamento. Los decanos están enfocados en el prestigio y dirección de la carrera, y los directores de departamento, en la ejecución de las clases por medio del liderazgo en docentes, evaluaciones y cursos. Es en este contexto que la organización actual establece una dependencia formal de los docentes hacia los directores de departamento.

En la práctica, el organigrama descrito opera con variaciones. Según las reglas no formales, la línea de mando de gestión académica del Decano, contempla que algunos docentes contratados a tiempo completo trabajen directamente con él para implementar iniciativas estratégicas de calidad académica, internacionalización, empleabilidad, emprendimiento, investigación, innovación y desarrollo. Este contexto viene acompañado de la implementación de un sistema de indicadores académicos, desde el semestre 2021-1, donde la organización se ha valido del liderazgo de ciertos decanos y directores de departamento para implementar dicho sistema.

Si bien actualmente el departamento de Negocios cuenta con cerca de 150 profesores, la mayoría son contratados a tiempo parcial. Solo nueve son de tiempo completo, incluyendo al Decano y Director de Departamento. Mientras tanto, otras carreras con similar población de docentes tienen más de 30 docentes de tiempo completo. Según el reglamento de profesores de la universidad, el profesor de tiempo completo cuenta con una asignación horaria de 40 horas semanales.

Por otro lado, la Ley Universitaria 30220, en su artículo 87 especifica los deberes de un docente universitario, y entre ellos contempla el ejercicio de la tutoría a los estudiantes con el fin de orientarlos en su desarrollo profesional o académico. Asimismo, promueve que tengan una participación en la mejora del programa educativo, y que presenten informes sobre sus actividades en los plazos que le fije el reglamento de la universidad (Ministerio de Educación, 2014).

12.1 Situación compleja

En un inicio, a Roberto le costó mucho entender la dinámica de gestión académica. Esta comprensión involucró entender la organización, las carreras de la escuela, los actores dentro de la institución con quienes más se relacionaría, así como las funciones más estratégicas de su puesto. Inclusive, desconocía que debía no solo liderar tres carreras de pregrado, sino también los programas académicos de posgrado que fueron implementándose, junto a otros de formación continua. Las características de su puesto son distintas a la realidad que había enfrentado en otras gestiones anteriores en la escuela. Su responsabilidad también es distinta en comparación con otros decanos que lideran uno o máximo dos carreras.

Asimismo, al contexto de la pandemia, se le sumó la coyuntura organizacional de la Universidad. Roberto tuvo que adaptarse a una estructura organizacional mucho más plana, empezando por los decanos que casi en su totalidad fueron renovados. Roberto formó parte de esta renovación, la misma que ya no contemplaba la existencia de coordinadores

académicos ni asistentes de carrera o facultad. En términos generales, se planteó un liderazgo más activo a todo nivel de parte de Roberto y sus otros pares de otras carreras. Fue en esta coyuntura que Roberto tuvo que enfrentar retos de planeación, organización y comunicación efectiva.

En su puesto, Roberto ha enfrentado situaciones complejas en las que ha tenido que lidiar con la falta de implementación o lento desarrollo de iniciativas estratégicas por la reestructuración de la organización que ha originado una excesiva carga de trabajo. Ha buscado empoderar y lograr mayor liderazgo de los docentes a tiempo completo; sin embargo, los tiempos disponibles de los docentes a tiempo completo también son limitados. Un docente de tiempo completo dicta en promedio 24 horas lectivas, quedándole aproximadamente 24 para desarrollar actividades no lectivas; sin embargo, la labor del docente también involucra actividades de docencia fuera del aula, como la evaluación de estudiantes, la preparación de clase, entre otros, que reducen aún más las 24 horas disponibles para sus tareas.

Roberto enfrentó un gran reto en su puesto; la Universidad ha logrado concretar un convenio con la red de promoción de emprendimiento social más importante del Perú, para que los estudiantes de las carreras de Negocios realicen consultoría por medio de proyectos académicos, y así resolver problemáticas reales de los emprendimientos de la red. En este punto se le presenta a Roberto el reto de lograr que los proyectos se implementen con éxito, pero no cuenta con un equipo que esté monitoreando constantemente, con lo cual el seguimiento recae en una profesora de tiempo completo, y en los mismos docentes de los cursos involucrados, que en su mayoría son de modalidad a tiempo parcial.

Otra situación compleja enfrentada por Roberto es el reto de implementar el Programa de Tutoría y Reforzamiento de Estudiantes en Riesgo Académico y con Necesidades Educativas Especiales (PROTERANE). Se previó implementarlo en la semana nueve del semestre, pero para la semana 12 el avance ha sido del 50%.

Roberto ha podido observar que ciertos docentes tienen problemas con conectarse a tiempo a las reuniones, aún virtuales. Esto aparenta

una falta de compromiso con las actividades encargadas. Para verificarlo, Roberto comenzó a entrevistar a los cinco docentes con quienes trabaja de manera frecuente y logró conversar con cuatro de ellos. Como resultado, comprendió que había disposición a mejorar los plazos de entrega y calidad esperada de los entregables e iniciativas, por lo que descartó su idea de que los profesores estaban poco comprometidos. Por otro lado, emergieron otros síntomas que evidenciaban la relevancia de llevar el desafío hacia otra perspectiva, lo cual involucraba replantear la problemática.

En las conversaciones de Roberto con profesores se manifestó la importancia de mayor vinculación entre docentes mediante actividades de camaradería, la expectativa de reconocimiento a la labor y exigencias de las autoridades y los problemas de efectividad en la comunicación de iniciativas estratégicas con la comunidad en general. Todo esto redundaba, a su vez, en el cumplimiento efectivo en la implementación de las iniciativas de gestión académica de la carrera. Ahora Roberto se plantea como pregunta a su labor: ¿Cómo lograr que el equipo de la escuela de Negocios (docentes y autoridades) realice una adecuada implementación de iniciativas que favorezca la mejora continua de las carreras?

12.2 Lo instituido y lo instituyente, elementos para el cambio en la organización educativa.

Apuntes teóricos para la discusión

Remedi (2004) señala que todas las instituciones educativas se encuentran caracterizadas por dos tipos de fuerzas que se encuentran en tensión. Estas fuerzas son lo instituido y lo instituyente.

Por un lado, lo instituido posibilita que la institución se conserve y perdure en el tiempo. Protege los procesos, las formas de ser y hacer, así como da estructura y orden a todo lo que ocurre dentro de la institución y su organización. Por otro lado, lo instituyente es la fuerza renovadora que permite que la institución se transforme y responda a cambios

contextuales necesarios para adaptarse y responder a las demandas de nuevos panoramas.

Ambas fuerzas se entrelazan. “Lo instituido tiene quiebres o brechas que no terminan de cerrarse. Son intersticios: espacios indefinidos dentro de lo instituido, donde lo instituyente nace y que permite la aparición de nuevos procesos o pautas de conducta en la institución” (Navarro-Corona, 2015, p. 41). El juego de estas fuerzas puede observarse en que todas las estructuras normadas en las instituciones son adaptadas, traducidas y operadas con variaciones a su diseño organizacional. Así, los miembros que componen los sistemas educativos regulan el funcionamiento de la escuela o la universidad.

De forma similar, Fierro y Carbajal (2005) han señalado que existen normas abstractas y normas concretas; también Lourau (2007) refiriere que existe un sistema oficial y un sistema oculto de las normas y los modelos que regulan la institución.

12.3 Preguntas críticas

Después de considerar el caso y los apuntes teóricos:

1. ¿Qué aspectos de la universidad representan lo concreto, lo instituido y lo oficial?, ¿qué aspectos reflejan lo abstracto, lo oculto y lo instituyente?
2. ¿Qué aspectos normativos y organizacionales pueden representar un obstáculo para que Roberto cumpla sus objetivos?
3. ¿Cómo es que lo instituyente puede representar para Roberto una oportunidad de mejorar el funcionamiento de la decanatura y de los programas bajo su responsabilidad?
4. ¿Cómo se justifica que en la operación las líneas de mando puedan ejercitarse de forma distinta a como se establece en la organización formal?, ¿cómo se traducen las rutas de mando oficial en la institución en la que trabajas?

Referencias

- Fierro, M. C., y Carbajal, P. (2005). *Mirar la práctica docente desde los valores*. Barcelona: Gedisa.
- Lourau, R. (2007). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Ministerio de Educación (2014). *Reforma universitaria*. http://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/ley_universitaria.pdf
- Navarro-Corona, C. (2015). *La antesala del ascenso a la dirección. Trayectorias de subdirectores de secundarias mexicanas*. México: COMIE.
- Remedi, E. (2008). *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas 1959-1977*. México: Juan Pablos.

Epílogo

A lo largo de este trabajo presenté el diseño y desarrollo del Método CACE como una alternativa de formación para directores. El diseño obedeció a mi necesidad, como formadora, de contar con herramientas que me permitieran estrechar la brecha existente entre la formación curricular que ofrecía a mis estudiantes con las necesidades de formación que se vinculaban a su práctica profesional y que me expresaban en distintas oportunidades.

Determiné que el uso de casos podría ayudarme a acortar la distancia entre la enseñanza y el trabajo, debido a su probada aplicación en otros campos. Mi necesidad de aprender a enseñar efectivamente el procedimiento para escribir un caso me llevó a explorar la literatura relacionada con el tema y a descubrir que había pocas implementaciones donde el caso fuera construido para analizar la realidad propia y fortalecer el liderazgo. También encontré que, en la investigación sobre casos y diarios de campo, se documentaban limitaciones que muchos de mis estudiantes parecían haber superado; como, por ejemplo, obtener niveles de reflexibilidad en los que articularan su realidad al tiempo que incorporaban opiniones de terceros y triangulaban su experiencia con el conocimiento científico disponible.

Mi revisión teórica adquirió profundidad con el tiempo. De forma paralela iteraba el método y realizaba modificaciones derivadas de mis aprendizajes previos. Eliminé actividades, incluí otras, sustituí materiales.

Mediante las entregas que mis estudiantes realizaban de sus tareas y de las asignaciones y actividades que yo les proponía, encontré que los directivos reconocían y expresaban cambios en su forma de percibir su realidad. Identifiqué que la comprensión de los problemas profesionales que enfrentaban en sus comunidades educativas se modificaba haciéndose

más precisa, profunda o incluso en algunas ocasiones se corregía al encontrar las causas del problema que trabajan de solucionar en orígenes que no habían explorado. En las sesiones de clase, muchos expresaban haber tenido un acercamiento a sus equipos de trabajo. Algunos de ellos me solicitaron sesiones de asesoría para extender el diálogo; durante esas sesiones, expresaron modificaciones en la forma de percibir a las personas de las que se rodeaban. El desarrollo de habilidades de *coaching* y escucha activa es un campo de habilidades en el que los formadores de directivos educativos deberán formarse.

Luego, la revisión de los casos escritos, en los que los directivos presentaban la complejidad de sus circunstancias profesionales, me permitió identificar indicios de expresiones emocionales y elementos de legitimación. Reconozco que al principio traté de orientar a los estudiantes que participaron en las primeras ediciones a eliminar estas expresiones con la finalidad de mantener el estilo académico objetivo; no obstante, la constante aparición de estos elementos en los textos escritos por los estudiantes de generaciones posteriores me ayudaron a entender que se trataba de textos honestos que daban señales de agencia y búsqueda de posicionamiento que les ayudaba a construirse como protagonistas de sus historias y les edificaba como directivos competentes para ocupar su puesto y afrontar cabalmente las exigencias de su trabajo y su contexto: se construían al relatarse.

Con todo esto, decidí ordenar la teoría, realizar observaciones sistemáticas y un análisis conciso de las actividades y de los textos elaborados por los estudiantes para realizar un estudio formal sobre el Método CACE con un grupo de participantes. Este es el que presenté en el capítulo inicial de este libro. Concluí que la elaboración de casos desde un enfoque autoetnográfico no solo permite un adecuado análisis situacional, sino que consolida la identidad directiva y establece bases para estrechar relaciones entre los líderes educativos y las comunidades que dirigen. El Método CACE me permitió acercar la formación ofrecida a los directores a sus realidades.

Si bien es común que los casos de enseñanza incluyan las soluciones aplicadas, las técnicas autoetnográficas que incluyo en mi propuesta se centran en el análisis situacional y el acercamiento a los miembros de la comunidad lo que permite una comprensión profunda de los retos y la construcción de fundamentos para el liderazgo distribuido, basado en la colaboración y de manera sostenible.

Dentro del curso, los estudiantes elaboraron propuestas de solución; no obstante, la construcción de soluciones fue producto de estrategias adicionales de diseño de propuestas, administración y evaluación de proyectos que no forman parte del Método CACE como propuesta. La construcción de soluciones se derivó de distintas actividades que propuse como la participación de espacios de innovación abierta, diseño de talleres con técnicas específicas para el diseño de soluciones y encuentros entre las instituciones educativas y equipos directivos. Todas estas actividades exigieron preparación de técnicas y materiales para su realización en tres contextos asociados a la experiencia de confinamiento por la pandemia ocasionada por el COVID-19: presencial, *on line* e híbrido, una vez que se dio el regreso a la presencialidad con un nuevo conjunto de exigencias para las instituciones educativas. No obstante, las propuestas de solución generadas por los directivos pueden ser consultadas junto con materiales complementarios en el sitio *web* www.wedoed.com

Queda pendiente para nuevas investigaciones el replicar el proceso y corroborar los resultados. Para los formadores, la tarea es aplicar y adaptar el método a las necesidades de sus estudiantes combinándolo con nuevas estrategias que incrementen su alcance y la efectividad de la formación como el *coaching*, la escucha activa o el establecimiento de redes. Para los líderes educativos y directores autodidactas, queda este material a su disposición para reflexionar en los casos; o bien para replicar el método y reescribirse en su propia historia como líderes de la educación.

Este libro presenta una guía valiosa y una justificación para el uso de casos para mejorar la práctica en las escuelas a través de la reflexión guiada y la creación de redes. Está escrito claramente de una manera que guiará a los profesores en la preparación de nuevos administradores y en la provisión de desarrollo profesional para los directores de las escuelas. La acumulación de casos también contribuirá a la investigación. Los casos abordan temas actuales y provienen de todo el mundo. Presentan esfuerzos reales de los directores para observar, reflexionar cuidadosamente y aplicar la teoría. Luego invitan al lector a abordar preguntas relacionadas.

—Charles Slater

Desde que el método de casos fue creado, hace más de siglo y medio, ha probado con creces ser un instrumento poderoso para suscitar la reflexión, el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones y la creatividad para solucionar problemas. La obra de Claudia Navarro es bienvenida en un medio necesitado de nuevas estrategias de formación directiva. Esta obra, original en su concepción, viene a contribuir y enriquecer la manera de preparar y actualizar los líderes educativos nóveles y experimentados, con casos escritos por sus propios protagonistas.

—José María García Garduño

