



Experiencias y desafíos en gerencia educativa

Eleonora Lozano Rodríguez

(coordinadora)



Facultad
de Derecho



Experiencias y desafíos en gerencia educativa



COLECCIÓN
EDUCACIÓN
JURÍDICA

Colección Educación Jurídica

Esta colección es un espacio dedicado al análisis, la reflexión y la innovación en la enseñanza del derecho. Surge como respuesta a los profundos cambios y desafíos que enfrenta la educación jurídica en la actualidad, y reconoce la necesidad de formar juristas con sólidas competencias que les permitan enfrentar, incluso de manera interdisciplinaria, problemas legales complejos y contribuir al desarrollo de sociedades más justas.

Comité Editorial

Eleonora Lozano (directora de la colección)
Soledad Atienza
Martín Bohmer
Joyce Sadka
Oscar Vilhena Vieira

Experiencias y desafíos en gerencia educativa

Eleonora Lozano Rodríguez

(coordinadora)

Nombres: Lozano Rodríguez, Eleonora, coordinadora.
Título: Experiencias y desafíos en gerencia educativa / Eleonora Lozano Rodríguez (coordinadora)
Descripción: Bogotá : Universidad de los Andes, Facultad de Derecho, Ediciones Uniandes, 2025. | xii, 360 páginas ; 17 x 24 cm. | Colección Educación Jurídica
Identificadores: ISBN 9789587988598 (rústica) | 9789587988604 (e-book) | 9789587988611 (epub)
Materias: Administración educativa | Liderazgo educativo | Administración universitaria | Calidad de la educación superior | Innovaciones educativas
Clasificación: CDD 378.1-dc23

SBUA

Primera edición: noviembre del 2025

- © Universidad de los Andes, Facultad de Derecho
- © Eleonora Lozano Rodríguez, coordinadora
- © Juan David Corrales Álvarez, Cristhian James Díaz Meza y Wilson Acosta Valdeleón, Krisztina Zimányi, Hugo Burgos Y, Judith Salvador Hernández, Ema Cristina Schuler Benkendorf, Belmarys Rodríguez, Julissa Pichardo, Diana Frías, Noé Abraham González-Nieto, Gustavo Pacheco López, Verónica Botero-Fernández, Santiago Arango-Aramburo, Linda Ivette Berrio, María Paulina Vásquez, Leonardo Izquierdo-Montoya, Jenny Ordóñez Ordóñez, Kleber Tenesaca-Martínez, Santiago Ochoa Moreno, Juan Pablo Aschner, Dario Enrique Soto Durán, Andrés Montoya Rendón, Adriana Xiomara Reyes Gamboa, Verónica Yépez-Reyes, Charles Escobar, Anabel Gaitán y Cynthia Borja

Ediciones Uniandes
Carrera 1.^a n.^o 18A-12, bloque Tm
Bogotá, D. C., Colombia
Teléfono: 601 339 4949, ext. 2133
<http://ediciones.uniandes.edu.co>
ediciones@uniandes.edu.co

ISBN: 978-958-798-859-8
ISBN e-book: 978-958-798-860-4
ISBN epub: 978-958-798-861-1
DOI: <https://doi.org/10.51573/Andes.9789587988598.9789587988604>

Corrección de estilo: Laura Porras
Diseño y diagramación interior y de cubierta: Angélica Ramos
Imagen de cubierta: Susan Q Yin (@syinq) para Unsplash (https://unsplash.com/es/fotos/personas-sentadas-en-escaleras-de-hormigon-blanco-Ctaj_HCqW84)

Impresión:
Imageprinting Ltda.
Carrera 27 n.^o 76-38
Teléfonos: 601 631 1350 - 601 631 1736
Bogotá, D. C., Colombia

Impreso en Colombia – *Printed in Colombia*

Este libro cuenta con el aval de la Facultad de Derecho y fue sometido a evaluación de pares académicos.

Universidad de los Andes | Vigilada Mineducación. Reconocimiento como universidad: Decreto 1297 del 30 de mayo de 1964. Reconocimiento de personería jurídica: Resolución 28 del 23 de febrero de 1949, Minjusticia. Acreditación institucional de alta calidad, 10 años: Resolución 000194 del 16 de enero del 2025, Mineducación.

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en su todo ni en sus partes, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electro-óptico, por fotocopiado o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

Contenido

Lista de recursos gráficos — xi

Capítulo 1

**La gerencia educativa: fundamentos,
desafíos y estrategias para la innovación — 1**

Eleonora Lozano Rodríguez

PRIMERA PARTE

Liderazgo y gestión universitaria

Capítulo 2

Liderazgo distribuido en la gestión universitaria — 17

Juan David Corrales Álvarez, Cristhian James Díaz Meza

y Wilson Acosta Valdeleón

Capítulo 3

**La práctica reflexiva en la gestión universitaria:
una herramienta para el liderazgo — 47**

Krisztina Zimányi

Capítulo 4

**Memoria institucional en la gestión educativa frente
a procesos y liderazgos en transformación — 73**

Hugo Burgos Y.

SEGUNDA PARTE

Innovación y gestión educativa

Capítulo 5

**El proceso de construcción del péñum soñado
del pregrado de la Facultad de Derecho de
la Universidad de los Andes — 95**

Eleonora Lozano Rodríguez

Capítulo 6

**La gestión por procesos en la gerencia educativa
universitaria: una urgencia del presente — 119**

Yudith Salvador Hernández

Capítulo 7

**Calidad de enseñanza universitaria: un avance
hacia una educación superior con currículum
innovado e integrado — 141**

Ema Cristina Schuler Benkendorf

TERCERA PARTE

Retos y prospectiva durante y luego de la pandemia

Capítulo 8

**Aprendizajes y retos de la gestión universitaria
pospandemia en República Dominicana — 169**

Belmarys Rodríguez, Julissa Pichardo y Diana Frías

Capítulo 9

**“In calli ixcahuicopa”. Casa abierta al tiempo,
educación superior con perspectiva de futuro: el
caso de la Universidad Autónoma Metropolitana
en México — 185**

Noé Abraham González-Nieto y Gustavo Pacheco López

CUARTA PARTE

Sostenibilidad, desarrollo y universidad

Capítulo 10

Una estrategia de campus sostenible desde la universidad como modelo de desarrollo para las ciudades — 211

Verónica Botero-Fernández, Santiago Arango-Aramburo,
Linda Ivette Berrío y María Paulina Vásquez

Capítulo 11

Educación para el desarrollo sostenible: una propuesta de política pública en Ecuador — 233

Leonardo Izquierdo-Montoya, Jenny Ordóñez Ordóñez,
Kleber Tenesaca-Martínez y Santiago Ochoa Moreno

QUINTA PARTE

Nuevas tendencias de la educación superior

Capítulo 12

Educación para la creatividad — 267

Juan Pablo Aschner

Capítulo 13

Retos y tendencias de la educación en Ingeniería en el contexto de la industria 4.0 — 285

Darío Enrique Soto Durán, Andrés Montoya Rendón
y Adriana Xiomara Reyes Gamboa

Capítulo 14

Desafíos de las humanidades digitales en los diseños curriculares de la educación superior — 305

Verónica Yépez-Reyes y Charles Escobar

Capítulo 15

**Desafíos y oportunidades del uso de microcredenciales
de posgrado acreditables en la formación universitaria
de América Latina y el Caribe — 325**

Anabel Gaitán y Cynthia Borja

Sobre los autores — 351

Lista de recursos gráficos

Tablas

Tabla 2.1. Indicadores de liderazgo distribuido — 32

Tabla 2.2. Confluencia entre el sistema de seguimiento y evaluación de directivos de la Universidad de La Salle y las escalas y los criterios para la valoración del liderazgo distribuido en instituciones de educación superior de Hulpia — 38

Tabla 3.1. La diferencia entre la gestión y el liderazgo educativo — 49

Tabla 3.2. Comparación entre la reflexión natural y la práctica reflexiva — 52

Tabla 5.1. Composición de los órganos de deliberación y debate de la reflexión curricular — 110

Tabla 7.1. Mapa curricular de la carrera de Medicina — 154

Gráfica

Gráfica 6.1. Tendencia de las publicaciones — 123

Figuras

Figura 2.1. Ciclo de la evaluación — 34

Figura 2.2. Escala de valoración — 36

- Figura 6.1.** Red de las palabras clave — 124
- Figura 6.2.** Mapa de proceso de la Universidad de Holguín — 129
- Figura 6.3.** Mapa del proceso de investigación — 133
- Figura 6.4.** Mapa funcional del subproceso publicaciones científicas — 134
- Figura 7.1.** Integración disciplinar — 152
- Figura 7.2.** Metodologías que abandonan a la integración de los contenidos — 152
- Figura 7.3.** Escenarios de desarrollo de la formación integral en medicina — 153
- Figura 10.1.** Estructura general de la estrategia — 221
- Figura 10.2.** Calculadora de huella de carbono personal — 222
- Figura 10.3.** Esquema del Proyecto de Aguas Lluvias — 223
- Figura 10.4.** Campaña Gestión de Residuos — 225
- Figura 10.5.** Actividades paisaje y recursos naturales — 228
- Figura 11.1.** Etapas del *design thinking* social — 249
- Figura 15.1.** Mapa de América Latina y el Caribe — 335
- Figura 15.2.** Etapas para el desarrollo de microcredenciales en la región — 343
- Figura 15.3.** Conceptualización visual de los niveles en los que pueden existir las microcredenciales — 345

Cuadro

- Cuadro 11.1.** FODA educación para el desarrollo sostenible en el Ecuador — 252

1

La gerencia educativa: fundamentos, desafíos y estrategias para la innovación*

Eleonora Lozano Rodríguez

En la transición de la pandemia al retorno a la presencialidad en las aulas, específicamente entre septiembre del 2021 y abril del 2022, un grupo de veinticuatro decanos y vicerrectores¹ de dieciséis diferentes países y universidades de América Latina y el Caribe participamos en un curso internacional para decanos. Este curso fue organizado por el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD, por sus siglas en alemán), la Conferencia Alemana de Rectores (HRK, por sus siglas en alemán), la Universität des Saarlandes y la Universidad de Alicante; en colaboración también con la Fundación Alexander von Humboldt.

En este contexto, se llevaron a cabo una serie de *webinars* y tres módulos presenciales: uno en la Universität des Saarlandes en Saarbrücken, Alemania; otro en la Universidad de Alicante, España, y, el último en la Universidad Iberoamericana y en la Pontificia Universidad

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.51573/Andes.9789587988598.9789587988604.1>

1 En este capítulo se utilizará el masculino gramatical para referirse a mujeres y hombres.

Madre y Maestra en Santo Domingo, República Dominicana. Todos los participantes en el curso nos encontramos muy agradecidos con los organizadores.

Durante el curso, decanos y vicerrectores, reflexionamos alrededor de las experiencias de expertos internacionales en diversos temas relacionados con la gerencia de instituciones educativas, tales como la planeación estratégica, tácticas de negociación, administración financiera, control de calidad, estrategias para la enseñanza *online*, internacionalización y manejo de recursos humanos. Como producto final del curso, cada decano y vicerrector elaboró y presentó un plan estratégico de acción para la institución que lidera.

Gracias a la creación de esta vibrante comunidad de colegas, surge la idea de publicar esta obra colectiva para compartir nuestras experiencias, reflexiones y retos en liderazgo y en gestión de instituciones educativas, y contribuir así a procesos similares que enfrentan otras instituciones y sus líderes.

Este capítulo introductorio ofrece una visión general de la gerencia educativa y destaca su importancia en el panorama educativo contemporáneo. Actúa como un detonante de las discusiones que luego se expondrán en los capítulos del libro. Para esto, abordará el alcance, el contexto y la relevancia contemporánea de la gerencia educativa, así como sus desafíos y tendencias. Comprender estos elementos permitirá a los lectores apreciar cómo una gerencia educativa efectiva puede influir positivamente en la calidad educativa y en la capacidad de las instituciones para adaptarse y responder a las necesidades del siglo XXI.

Es así como la gerencia educativa no solo es una disciplina administrativa, sino que también es una práctica dinámica y multifacética que requiere una comprensión profunda de las interacciones entre teoría, práctica y contexto. A través de este libro, exploraremos cómo la gerencia educativa puede ser implementada de manera estratégica para mejorar los resultados educativos, optimizar los recursos y fortalecer las comunidades educativas. Sienta, por lo tanto, las bases para esta exploración, proporciona una introducción a los conceptos

clave y establece un piso conceptual para un análisis más detallado en los capítulos subsiguientes.

Alcance de la gerencia educativa

La educación es un pilar fundamental para el desarrollo de las sociedades, y su mejora constante es esencial para enfrentar los desafíos contemporáneos². En este contexto, la gerencia educativa emerge como un componente crucial para la transformación y el progreso de las instituciones educativas. Conocer y navegar a través de la gerencia educativa no solo permite mejorar la calidad de la enseñanza, sino que también ofrece herramientas eficaces para abordar los complejos retos que enfrentan las instituciones de educación superior hoy en día.

En una era caracterizada por rápidos avances tecnológicos, cambios demográficos y demandas crecientes por una educación más inclusiva y equitativa, los líderes educativos necesitan estar equipados con conocimientos, habilidades y actitudes avanzados en gestión³. La gerencia educativa proporciona el marco y las estrategias necesarias para implementar cambios significativos, promover la innovación y garantizar que las instituciones educativas no solo sobrevivan, sino que prosperen en un entorno en constante evolución. Esto lo logra a través de diferentes dimensiones: la planificación, la organización, la dirección y el seguimiento de las actividades y los recursos de las instituciones educativas; así como la implementación de políticas educativas y la evaluación del desempeño institucional.

En la práctica, la gerencia educativa se aplica a través de diversas estrategias y acciones que buscan optimizar el funcionamiento de las instituciones. Esto incluye la planificación estratégica, la supervisión

² Unesco, *Rethinking education: Towards a global common good?* (París: Unesco Publishing, 2015), 12.

³ Virginia E. Garland y Chester Tadeja, *Educational leadership and technology: preparing school administrators for a digital age* (Nueva York: Routledge, 2013).

y el apoyo al personal docente y al personal administrativo, la gestión de la infraestructura y los recursos tecnológicos, así como la interacción con la comunidad educativa para asegurar un ambiente de aprendizaje inclusivo y de alta calidad. La gerencia educativa, por lo tanto, no solo se enfoca en los aspectos administrativos, sino que también busca promover un liderazgo transformador y una cultura organizacional empática⁴.

En este contexto, la gerencia educativa suele asociarse con dos conceptos interrelacionados⁵ que hacen parte de, pero con enfoques y objetivos específicos: administración y liderazgo educativos.

- *Administración educativa*: se refiere a las actividades operativas y procedimentales necesarias para el funcionamiento diario de una institución educativa. Esto incluye la gestión de datos y registros, la coordinación de actividades académicas y extracurriculares y la administración de recursos financieros y materiales.
La administración educativa asegura que las políticas y procedimientos establecidos se implementen de manera coherente y efectiva, lo que crea una base sólida para el funcionamiento institucional.
- *Liderazgo educativo*: se centra en la capacidad de inspirar y motivar a la comunidad educativa para alcanzar metas comunes. Un líder educativo efectivo no solo administra, sino que también guía y apoya a los docentes, estudiantes y personal administrativo. El liderazgo educativo implica desarrollar una visión compartida, fomentar un ambiente de colaboración y promover la innovación y el cambio positivo. Este tipo de liderazgo es esencial para la transformación de las instituciones educativas, ya que facilita la adaptación a nuevos desafíos y la mejora continua.

⁴ Margaret Preedy, Nigel Bennett y Christine Wise, eds., *Educational leadership: Context, strategy and collaboration* (Londres: Sage Publications, 2011).

⁵ Michael Connolly, Chris James y Michael Fertig, “The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility”. *Educational Management Administration & Leadership* 47, n.º 4 (2019): 504-519.

Ahora bien, al comprender y aplicar los principios de la gerencia educativa, las instituciones pueden mejorar significativamente la calidad de la educación, enfrentar de forma positiva los desafíos contemporáneos y generar valor significativo para sí y para los actores involucrados. Solo a modo de ejemplo, algunos de estos principales alcances se ponen en evidencia en lo siguiente:

- *Planificación estratégica*: la gerencia educativa involucra la elaboración de planes estratégicos que definen los objetivos a corto, mediano y largo plazo de las instituciones. Esto incluye la identificación de oportunidades y amenazas, la evaluación de recursos internos y la formulación de estrategias para alcanzar los objetivos establecidos⁶.
- *Mejora de la calidad educativa*: a través de la implementación de sistemas de evaluación y control de calidad, la gerencia educativa busca mejorar continuamente los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto incluye la evaluación del desempeño docente, la supervisión del currículo y la implementación de mejoras basadas en datos y retroalimentación⁷.
- *Optimización de recursos*: la gerencia educativa asegura también una gestión eficiente de los recursos financieros, humanos y materiales. Esto implica la asignación adecuada de presupuestos, la contratación y el desarrollo profesional del personal docente y administrativo; así como el mantenimiento y la actualización de la infraestructura y tecnología educativa⁸.
- *Promoción de la innovación*: en un mundo en constante cambio, la gerencia educativa debe fomentar la innovación y la adopción de nuevas tecnologías y metodologías pedagógicas. Esto incluye

⁶ Brent Davies y Linda Ellison, “Futures and strategic perspectives in school planning”. *International Journal of Educational Management* 12, n.º 3 (1998): 133-140.

⁷ Alma Harris y Nigel Bennett, *School effectiveness and school improvement: alternative perspectives* (Londres: Continuum, 2001).

⁸ Tony Bush, Les Bell y David Middlewood, *The principles of educational leadership and management* (Londres: Sage Publications, 2010).

la integración de herramientas digitales en el aula, el desarrollo de programas educativos innovadores y la promoción de la investigación y el desarrollo en la educación⁹.

- *Fortalecimiento de la comunidad educativa:* la gerencia educativa también abarca la creación de una cultura organizacional empática y la promoción de relaciones sólidas entre todos los miembros de la comunidad educativa. Esto incluye la amplia participación del profesorado, estudiantes y diferentes actores relevantes, la colaboración con otras instituciones y la promoción de un ambiente de respeto y apoyo mutuo¹⁰.

Contexto actual y desafíos

La gerencia educativa se ha convertido en un componente esencial para la mejora continua y la adaptación de las instituciones educativas a un entorno dinámico y en constante cambio¹¹. No obstante, la creciente complejidad de los sistemas educativos, la diversidad de las poblaciones estudiantiles y las rápidas innovaciones tecnológicas exigen una gestión eficaz y visionaria que se adapte y comprenda las complejidades del contexto educativo contemporáneo¹². Solo por medio de una gestión competente, las instituciones pueden mantenerse resilientes y receptivas a las necesidades emergentes, al asegurar un entorno de aprendizaje inclusivo y de alta calidad.

⁹ Michael Fullan, *The new meaning of educational change* (Nueva York: Teachers College Press, 2013).

¹⁰ Thomas J. Sergiovanni y Reginald L. Green, *The principalship: A reflective practice perspective* (Pearson, 2020).

¹¹ Kenneth Leithwood y Carolyn Riehl, *What we know about successful school leadership* (Filadelfia: Laboratory for Student Success, Temple University, 2003).

¹² Douglas Muñoz, “Retos de la gerencia educativa del siglo xxi”. *Broward International University*, 2023.

En los desafíos actuales y futuros que se han identificado en la literatura, en relación con la gerencia educativa, se encuentran¹³:

1. La brecha en el acceso y la calidad de la educación entre diferentes grupos socioeconómicos sigue siendo un problema significativo. La gerencia educativa debe abordar estas desigualdades y garantizar que todos los estudiantes tengan oportunidades equitativas.
2. La rápida evolución tecnológica requiere que los líderes educativos estén al tanto de las nuevas herramientas y metodologías digitales. La integración efectiva de la tecnología en el aula es crucial para preparar a los estudiantes para el futuro.
3. La atracción, capacitación y retención de docentes cualificados es un desafío constante. Los líderes educativos deben crear entornos de trabajo que apoyen el desarrollo profesional continuo y fomenten la satisfacción laboral.
4. La salud mental de estudiantes, docentes y personal administrativo ha llamado la atención, especialmente después de la pandemia de la COVID-19. Los gerentes educativos deben implementar políticas y programas que apoyen el bienestar emocional y psicológico.
5. El diseño y seguimiento de la calidad de los currículos que sean relevantes y alineados con las demandas del siglo XXI, incluyendo habilidades blandas como el pensamiento crítico, la colaboración y la creatividad. Formar buenos seres humanos es importante, además de impartir conocimientos.

¹³ Véase, por ejemplo: Rob Power, *Technology and the curriculum: Summer 2018* (Power Learning Solutions, 2018); Cassio M. Turra y Fernando Fernandes, *La transición demográfica: oportunidades y desafíos en la senda hacia el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe* (Santiago de Chile: CEPAL, 2020); Heidi Hayes Jacobs, ed., *Curriculum 21: Essential education for a changing world* (Alexandria, VA: ASCD, 2010); Peggy Grant y Dale Basye, *Personalized learning: A guide for engaging students with technology* (Eugene, OR: International Society for Technology in Education, 2014); Nathan D. Grawe, *Demographics and the demand for higher education* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2018).

6. La personalización del aprendizaje para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes es una tendencia creciente. Los líderes educativos necesitarán estrategias y herramientas para implementar enfoques de aprendizaje personalizados de manera efectiva.
7. La creciente preocupación por el cambio climático y la sostenibilidad requiere que las escuelas incorporen la educación ambiental en sus currículos y operaciones.
8. La globalización trae consigo una mayor diversidad en las aulas. La gerencia educativa debe promover la inclusión y la comprensión intercultural.
9. Los desafíos económicos pueden afectar la financiación de las instituciones educativas. Los líderes deberán ser creativos en la gestión de recursos y buscar fuentes alternativas de financiamiento.
10. Los cambios demográficos, como el envejecimiento de la población en algunos países y el crecimiento en otros, afectarán la demanda y la estructura del sistema educativo.
11. La pandemia de la COVID-19 ha resaltado la necesidad de que las instituciones educativas sean resilientes y capaces de adaptarse rápidamente a crisis inesperadas, ya sean de salud, naturales o sociales.

Estos desafíos destacan la necesidad de discusiones continuas y profundas al interior de las instituciones educativas. Abordarlos requiere una gestión proactiva y colaborativa que esté dispuesta a innovar y adaptarse. Asimismo, las instituciones deben considerar estos aspectos en sus agendas para asegurarse de que están preparadas para enfrentar y superar los retos contemporáneos.

En ese sentido, la gerencia educativa no ha sido estática¹⁴, ha evolucionado de manera significativa a lo largo del tiempo en respuesta a

¹⁴ Tony Bush, “Theories of educational management”. *International Journal of Educational Leadership Preparation* 1, n.º 2 (julio-diciembre 2006).

cambios sociales, económicos y tecnológicos. Históricamente, varios cambios y tendencias han moldeado el campo de la gerencia educativa¹⁵.

Por lo anterior, en un inicio, las instituciones educativas adoptaron principios de administración clásica que hicieron énfasis en la eficiencia y la estructura burocrática. Este enfoque fue fundamental para establecer sistemas administrativos sólidos y procedimientos claros. Con el tiempo, la perspectiva sistémica comenzó a ganar terreno, viendo las instituciones educativas como sistemas abiertos que interactúan con su entorno. Este enfoque permitió una mejor comprensión de las interdependencias y la necesidad de coordinación entre diferentes partes de la organización.

En las últimas décadas, ha habido un movimiento hacia el liderazgo transformacional, que se centra en inspirar y motivar a los docentes y estudiantes para alcanzar metas comunes. Este enfoque ha sido clave para fomentar la innovación y el cambio positivo en las instituciones educativas. La implementación de principios de calidad total ha sido otra tendencia importante. Este enfoque promueve la mejora continua en todos los aspectos de la gestión educativa, lo que asegura que las instituciones puedan adaptarse rápidamente a nuevas demandas y desafíos.

La importancia de reflexionar sobre estos cambios y tendencias radica en la capacidad de las instituciones educativas para aprender del pasado y adaptarse al futuro.

En conclusión, la relevancia de la gerencia educativa en el contexto actual no puede ser subestimada. Abordar los desafíos contemporáneos y estar al tanto de las tendencias históricas es crucial para asegurar que las instituciones educativas no solo sobrevivan, sino que prosperen en un entorno cambiante.

¹⁵ Véanse, por ejemplo: Lauren Patterson Davis, *Systemic thinking in educational leadership: To what extent do educational leaders demonstrate systemic thinking and transformational leadership behaviors?* (Tesis doctoral, Temple University, 2020); R. Bates, “History of educational leadership/management”, en *International encyclopedia of education*, ed. Penelope Peterson, Eva Baker y Barry McGaw, 3.^a ed., (Oxford: Elsevier, 2010); Ch. Madhusudhana Rao y K. Hari Hara Raju, “Management education: A historical perspective”. *International Journal of Academic Research* 2, n.^o 2(8) (abril-junio 2015).

El libro: una apuesta a la gerencia educativa

El propósito de este libro es justamente ofrecer experiencias, reflexiones y retos en liderazgo y gestión de instituciones educativas, así como contribuir a procesos similares que enfrentan otras instituciones y sus líderes.

Por medio de estos relatos, esperamos ofrecer una guía para líderes educativos, decanos, vicerrectores y todos aquellos involucrados en la administración y liderazgo de instituciones educativas. Nuestro propósito común no solo es identificar y analizar los desafíos actuales, sino también proponer soluciones innovadoras y prácticas que puedan ser implementadas en diversos contextos educativos, desde nuestra experiencia.

Es así como la obra consta de quince capítulos y su estructura está dividida en cinco grandes apartados. En la primera, “Liderazgo y gestión universitaria” se diserta sobre la naturaleza de la gerencia educativa a través del liderazgo. Esto permite analizar el rol de los gestores de las instituciones educativas en términos de competencias, habilidades y buenas prácticas. La primera parte está conformada por tres capítulos que inicia con “Liderazgo y gestión universitaria”, en el que Juan David Corrales Álvarez, Christian James Díaz Meza y Wilson Acosta Valdeleón disertan sobre una nueva forma de entender el liderazgo que implica moverse de la figura del individuo como líder hacia algo más sistémico y cómo esa concepción de liderazgo puede verse reflejada en las instituciones educativas. Seguido de “La práctica reflexiva de la gestión universitaria: una herramienta para el liderazgo”, en el que Krisztina Zimányi analiza la práctica reflexiva en la docencia y la traduce al campo de la gestión educativa. Cerrando esta sección de la obra, “Memoria institucional en la gestión educativa frente a procesos de liderazgos en transformación”, bajo la autoría de Hugo Burgos Y., se refiere a la gestión del conocimiento y sus implicaciones en los procesos de cambio de liderazgo en las instituciones educativas.

En la segunda parte del libro, “Innovación y gestión educativa”, se presentan algunas experiencias de innovación iniciando por “El proceso de construcción del pénsum soñado del pregrado de la Facultad

de Derecho de la Universidad de los Andes”, capítulo de mi autoría, en el que expongo la metodología y las estrategias utilizadas en el proceso de reflexión curricular del nuevo pregrado en Derecho de la Universidad de los Andes. Seguido por “La gestión por procesos en la gerencia educativa universitaria: una urgencia del presente”. En este capítulo, Judith Salvador Hernández analiza el concepto de *gestión por procesos* en el marco de la educación superior. Y como cierre de esta sección, presentaremos “Calidad de la enseñanza universitaria: un avance hacia una educación superior con currículum innovado e integrado”. Ema Cristina Schuler Benkendorf analiza los conceptos de *calidad* e *innovación educativa* para entender la experiencia de la Facultad de Ciencias de la Salud con la implementación de un nuevo currículo.

La tercera parte del libro, por otro lado, está enfocada en las “Retos y prospectiva durante y luego de la pandemia”. Conformado por dos capítulos, este apartado nos permite conocer más acerca de las experiencias y los desafíos de la gerencia universitaria a partir de la pandemia por la COVID-19. En “Aprendizaje y retos de la gestión universitaria pospandemia en República Dominicana”, Belmarys Rodríguez, Julissa Pichardo y Diana Frías analizan las competencias que debe tener un buen gestor de una institución educativa en el marco de los retos y las oportunidades que dejó la pandemia de la COVID-19. Así mismo, el capítulo de cierre de esta tercera parte, “In calli ixca-huicopa? Casa abierta al tiempo, educación superior con perspectiva de futuro: el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana en México”, permite a Noé Abraham González-Nieto y Gustavo Pacheco López retomar un estudio previo sobre las prácticas educativas en la Universidad Autónoma Metropolitana y analizar cómo este se ha usado para transformar la institución.

En la cuarta sección de la obra, “Sostenibilidad, desarrollo y universidad”, encontramos también otros dos capítulos que nos ofrecen una visión holística del componente social en la gerencia educativa. Verónica Botero-Fernández, Santiago Arango-Aramburo, Linda Ivette Berrio y María Paulina Vásquez explican, por un lado, la estrategia de sostenibilidad implementada en la Universidad Nacional de

Colombia y su prospectiva hacia el futuro en “Una estrategia de campus sostenible desde la universidad como modelo de desarrollo para las ciudades”. Por otro, Leonardo Izquierdo-Montoya, Kleber Tenesaca-Martínez, Jenny Ordóñez Ordóñez y Santiago Ochoa Moreno presentan el proceso que llevó a una propuesta de política pública en Ecuador para la educación para el desarrollo sostenible en la educación superior en “Educación para el desarrollo sostenible: una propuesta de política pública en Ecuador”.

Por último, la obra cierra con cuatro capítulos relacionados con las “Nuevas tendencias de la educación superior”. Allí, Juan Pablo Aschner propone una serie de estrategias para desarrollar la creatividad en los estudiantes en un novedoso programa en “Educación para la creatividad”. Posteriormente, en “Retos y tendencias de la educación en Ingeniería en el contexto de la industria 4.0”, Darío Enrique Soto Durán, Andrés Montoya Rendón y Adriana Xiomara Reyes Gamboa explican la necesidad del desarrollo de competencias de innovación en las ingenierías. De igual manera, en “Desafíos de las humanidades digitales en los diseños curriculares de la educación superior”, Verónica Yépez-Reyes y Charles Escobar analizan el humanismo digital y explican cómo este se ve reflejado tanto en las carreras tecnológicas como en aquellas con un enfoque más social. Por último, en “Desafíos y oportunidades del uso de microcredenciales de posgrado acreditables en la formación universitaria de América Latina y el Caribe”, Anabel Gaitán y Cynthia Borja analizan las microcredenciales de posgrados y proponen la construcción de marcos para el reconocimiento mutuo de créditos de posgrado en América Latina y el Caribe.

El objetivo de estos capítulos no es otro que contribuir al debate y al desarrollo de la gestión de instituciones educativas como un campo de estudio y apoyar a otras instituciones que enfrenten retos y procesos similares a los que aquí se debaten. De igual manera, busca impulsar a otros líderes a compartir sus dificultades y las soluciones a las que han llegado a través de su gestión.

Con esta obra colectiva, damos inicio a una serie de publicaciones de la recientemente creada colección Educación Jurídica de la

Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes. Esperamos que abra el espacio para la investigación y divulgación sobre estos relevantes temas de liderazgo, gestión y pedagogía en educación jurídica, así como su diálogo con otras disciplinas.

Les invitamos, por lo tanto, a leer los capítulos que siguen. Esperamos que este libro sirva como una herramienta útil y motivadora que logre inspirar a los líderes educativos para tomar medidas audaces y efectivas para transformar sus instituciones y promover una educación de alta calidad.

Bibliografía

- Bates, Richard. "History of educational leadership/management". En *International encyclopedia of education*, editado por Penelope Peterson, Eva Baker y Barry McGaw, 3.^a ed. Oxford: Elsevier, 2010.
- Bush, Tony. "Theories of educational management". *International Journal of Educational Leadership Preparation* 1, n.^o 2 (2006).
- Bush, Tony, Les Bell y David Middlewood. *The principles of educational leadership and management*. Londres: Sage Publications, 2010.
- Connolly, Michael, Chris James y Michael Fertig. "The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility". *Educational Management Administration & Leadership* 47, n.^o 4 (2019): 504-519.
- Davies, Brent y Linda Ellison. "Futures and strategic perspectives in school planning". *International Journal of Educational Management* 12, n.^o 3 (1998): 133-40.
- Davis, Lauren Patterson. *Systemic thinking in educational leadership: to what extent do educational leaders demonstrate systemic thinking and transformational leadership behaviors?* Tesis doctoral, Temple University, 2020.
- Fullan, Michael. *The new meaning of educational change*. Nueva York: Teachers College Press, 2013.

- Garland, Virginia E. y Chester Tadeja. *Educational leadership and technology: Preparing school administrators for a digital age*. Nueva York: Routledge, 2013.
- Grant, Peggy y Dale Basye. *Personalized learning: A guide for engaging students with technology*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education, 2014.
- Grawe, Nathan D. *Demographics and the demand for higher education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2018.
- Harris, Alma y Nigel Bennett. *School effectiveness and school improvement: alternative perspectives*. Londres: Continuum, 2001.
- Jacobs, Heidi Hayes, ed. *Curriculum 21: Essential education for a changing world*. Alexandria, VA: ASCD, 2010.
- Leithwood, Kenneth y Carolyn Riehl. *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University, 2003.
- Muñoz, Douglas. "Retos de la gerencia educativa del siglo XXI". *Broward International University*, 2023.
- Power, Rob. *Technology and the curriculum: Summer 2018*. Power Learning Solutions, 2018.
- Preedy, Margaret, Nigel Bennett y Christine Wise, eds. *Educational leadership: context, strategy and collaboration*. Londres: Sage Publications, 2011.
- Rao, Ch. Madhusudhana y K. Hari Hara Raju. "Management education: A historical perspective". *International Journal of Academic Research* 2, n.º 2 (2015): 94-104.
- Sergiovanni, Thomas J. y Reginald L. Green. *The principalship: A reflective practice perspective*. Pearson, 2020.
- Turra, Cassio M. y Fernando Fernandes. *La transición demográfica: Oportunidades y desafíos en la senda hacia el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL, 2020.
- Unesco. *Rethinking education: towards a global common good?* París: Unesco Publishing, 2015.

PRIMERA PARTE



Liderazgo y gestión universitaria

2

Liderazgo distribuido en la gestión universitaria*

Juan David Corrales Álvarez, Cristhian James Díaz Meza
y Wilson Acosta Valdeleón

En la gestión universitaria intervienen de una manera decisiva la dirección y administración de recursos (humanos, naturales, materiales y financieros) que se disponen para contribuir de manera positiva al desarrollo integral de la docencia, la extensión y la investigación a través de un proceso de mejora continua de la institución.

Los desafíos que afronta la gestión universitaria en un contexto global son considerables, pues se relacionan con problemáticas complejas. De hecho, el concepto mismo de *globalización* trae consigo una gran complejidad que tiene implicaciones en el desarrollo de la misión de la educación superior. De acuerdo con Sandel, “la mayoría de los centros universitarios ayudan menos a expandir las oportunidades que a consolidar los privilegios”¹, situación asociada a la generación de desigualdades sostenidas por las prácticas meritocráticas que

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.51573/Andes.9789587988598.9789587988604.2>

1 Michael Sandel, *La tiranía del mérito: ¿qué ha sido del bien común?* (Bogotá: Penguin Random House Grupo Editorial, 2021), 217.

fomentan la competencia desmedida y el alcance de metas a ultranza en el contexto de la globalización de mercados.

Para afrontar los desafíos de la gestión universitaria actual se requiere de líderes visionarios, capaces de afrontar las problemáticas actuales y futuras; quienes, desde una actitud innovadora, creativa y colaborativa, generen estrategias de gestión sostenibles, humanas, éticas y justas con miras a fortalecer las comunidades humanas y la naturaleza. También es necesario que los líderes educativos de hoy tengan la capacidad de establecer diálogos plurales que les permitan interactuar con líderes en diferentes entornos para generar propuestas concretas, ejecutables y viables.

En este desafiante contexto, un buen líder se enfoca significativamente en acciones como responder a las problemáticas mediante el trabajo en equipo; conceptualizar, diseñar, planificar, ejecutar y evaluar el trabajo en función del logro de objetivos y la generación de resultados; la promoción y el fortalecimiento del talento humano en su organización a partir de la creación de escenarios estratégicos cada vez más horizontales. En este sentido, los líderes, junto a sus colaboradores, están llamados a incorporar dinámicas organizacionales de carácter sinérgico y constructivo, así como a producir interacciones basadas en una visión transformacional y distribuida del liderazgo.

En relación con lo anterior, es importante señalar que los desafíos de la gestión universitaria requieren hoy de un liderazgo que se descentre de la individualidad de la persona y se ponga en conexión con todos los miembros de la organización. En este sentido, el líder educativo para ser un líder efectivo debe cultivar “la habilidad para conectar con los demás en la organización y ganar su cooperación en el trabajo colaborativo con el fin de dar cumplimiento a las metas y los objetivos organizacionales”², de tal manera que propicie el mantenimiento del carácter colectivo y comunitario de la academia, motive la participación de toda la comunidad en los procesos de investigación e

² Nejdet Delener, “Leadership excellence in higher education: Present and future”. *The Journal of Contemporary Issues in Business and Government* 19, n.º 1 (2013): 19-33, 22.

innovación, acompañe a su equipo en el alcance de las metas establecidas en el marco de los planes estratégicos institucionales, contribuya al fortalecimiento de las funciones sustantivas de su institución educativa y concrete los aportes de esta al desarrollo social.

Aunque el liderazgo comúnmente se ha definido como la influencia que un líder ejerce sobre sus seguidores o colaboradores, este concepto ha transitado de una comprensión individual centrada en los atributos y en la personalidad del líder hacia visiones que señalan el liderazgo como una práctica mucho más abierta, flexible, contextual, sistémica y distribuida³.

El liderazgo distribuido se ha convertido en un modelo que trasciende los atributos individuales para moverse hacia una perspectiva más sistémica como proceso social colectivo que comprende la interacción y participación de múltiples actores⁴. Inicialmente el liderazgo distribuido se utilizó como marco de investigación dentro de las organizaciones, luego se convirtió en una de las formas más promovidas en los contextos académicos en los que se ha demostrado su efecto sobre la satisfacción laboral y el compromiso organizacional⁵.

³ Peter Gronn, “Distributed leadership as a unit of analysis”, *The Leadership Quarterly* 13, n.º 4 (2002): 423-451; James P. Spillane, “Distributed leadership”. *The Educational Forum* 69, n.º 2 (2005): 143-150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>; Esther Cameron y Mike Green, “Contextual leadership and change in the public sector”, en *Managing Organizational Change in Public Services* (Londres: Routledge, 2012), 22; Catherine Hobbs, *Systemic leadership for local governance* (Cham: Springer International Publishing, 2019).

⁴ Richard Bolden, “Distributed leadership in organizations: A review of theory and research”. *International Journal of Management Reviews* 13, n.º 3 (2011): 251-269. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2011.00306.x>

⁵ Sandra Jones, Geraldine Lefoe, Marina Harvey y Kevin Ryland, “Distributed leadership: A collaborative framework for academics, executives and professionals in higher education”. *Journal of Higher Education Policy and Management* 34, n.º 1 (2012): 67-78, <https://doi.org/10.1080/1360080X.2012.642334>; Mustafa Samancioglu, Murat Baglibel y Barbara Jeanne Erwin, “Effects of distributed leadership on teachers’ job satisfaction, organizational commitment and organizational citizenship”, *Pedagogical Research* 5, n.º 2 (2019), <https://doi.org/10.2933/pr/6439>; Tracy X. P. Zou, Quentin A. Parker y Dai Hounsell, “Cross-institutional teaching enhancement and distributed leadership: an empirical study informed by activity theory”, *Journal of Higher Education Policy and Management* 44, n.º 3 (2022): 276-292. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2021.2002791>

El liderazgo distribuido ha permitido también mejorar la eficiencia en las tareas administrativas y el cumplimiento de las responsabilidades⁶. Además, el desarrollo y concepto de dichas tareas y cumplimientos se derivan del concepto de *liderazgo* distribuido que

desafía la mirada de liderazgo como un proceso solamente vertical en el que un líder individual es visto como la principal fuente de influencia que da forma a la emergencia de la acción colectiva, y en cambio, se centra en los mecanismos a través de los cuales diferentes individuos contribuyen al proceso de liderazgo que da forma a la acción colectiva.⁷

Como hemos explicado hasta ahora, las desafiantes condiciones contemporáneas, en medio de las cuales desarrollan hoy su misionalidad las instituciones de educación superior, exigen la construcción de nuevas formas de liderazgo que superen la idea del líder como una individualidad carismática y migre hacia una capacidad distribuida en todos los miembros de la organización.

En coherencia con este planteamiento, el presente capítulo se enfoca en la presentación y discusión del liderazgo distribuido en la gestión universitaria como oportunidad para fortalecer el cumplimiento de las metas y el carácter organizacional de estas. Para ello se presentan tres ejes de reflexión y análisis: el primero de ellos presenta la definición y las características de liderazgo distribuido en la gestión universitaria; el segundo, expone experiencias de liderazgo distribuido en instituciones de educación superior y el tercero propone una discusión sobre el seguimiento y la evaluación del liderazgo distribuido tomando como base el modelo de la Universidad de La Salle.

⁶ Helen S. Timperley, “Distributed leadership: developing theory from practice”. *Journal of Curriculum Studies* 37, n.º 4 (2005): 395-420. <https://doi.org/10.1080/00220270500038545>

⁷ Jitse D. J. van Ameijde *et al.*, “Improving leadership in higher education institutions: a distributed perspective”, *Higher Education* 58 (2009): 763-779.

Definición y características del liderazgo distribuido en la gestión universitaria

El liderazgo distribuido ha tomado especial importancia en los contextos educativos en las dos últimas décadas⁸. Lo anterior obedece a un creciente interés por descubrir nuevas formas de liderazgo que reconozcan las necesidades, circunstancias de cambio y múltiples desafíos sociales y organizacionales a los cuales se ven enfrentadas de manera recurrente las instituciones educativas.

Los modelos y las prácticas de liderazgo exclusivamente focalizadas en la figura del líder, sus atributos individuales y rasgos personales que influyen en el ejercicio de la autoridad, el mando y la gestión administrativa y burocrática, se han sometido a escrutinio y cuestionamiento en el contexto académico y organizacional contemporáneo⁹. Las dinámicas propias de las instituciones y organizaciones educativas de hoy avanzan hacia prácticas más flexibles, integradoras, dialógicas y colaborativas, orientadas a producir mejores resultados e impactos en los grupos de colaboradores que llevan adelante el propósito misional de dichas organizaciones.

En este orden de ideas, el *liderazgo distribuido* surge como concepto, teoría y comprensión¹⁰ que desplaza el énfasis en la figura del

⁸ Niamh Hickey, Aidan Flaherty y Patricia M. McNamara, “Distributed leadership: A scoping review mapping current empirical research”, *Societies* 12, n.º 1 (2022): artículo 15, <https://doi.org/10.3390/soc12010015>; Yining Wang, “The panorama of the last decade’s theoretical groundings of educational leadership research: a concept co-occurrence network analysis”, *Educational Administration Quarterly* 54, n.º 3 (2018): 327-365, <https://doi.org/10.1177/0013161X1876134>; Salleh Hairon y Jonathan W. P. Goh, “Pursuing the elusive construct of distributed leadership: is the search over?” *Educational Management Administration & Leadership* 43, n.º 5 (2015): 693-718, <https://doi.org/10.1177/1741143214535745>; Alma Harris y James Spillane, “Distributed leadership through the looking glass”, *Management in Education* 22, n.º 1 (2008): 31-34, <https://doi.org/10.1177/0892020607085623>

⁹ James P. Spillane, “Distributed Leadership”, *The Educational Forum* 69, n.º 2 (2005): 143-150, <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>; Norton Grubb y Joseph J. Flessa, “A job too big for one”: multiple principals and other non-traditional approaches to school leadership,” en *Distributed Leadership According to the Evidence*, editado por Kenneth Leithwood, Blair Mascall y Tiiu Strauss, 137-164 (Nueva York: Routledge, 2009).

¹⁰ Goodwell Nzou Shava y Phulufhelo Netsai Tlou, “Distributed leadership in education, contemporary issues in educational leadership”, *African Educational Research Journal* 6, n.º 4

Líder, sus atributos personales y las actividades de gestión administrativa, hacia el conjunto de interacciones que tienen lugar al interior de un equipo o grupo de personas en una organización o institución educativa¹¹. En este sentido, el liderazgo distribuido se comprende a partir de las interacciones generadas entre los líderes, los seguidores o colíderes, así como las situaciones producidas en el contexto de interacción¹², en el que se comparten funciones, responsabilidades y tareas que posibilitan la concreción y alcance de logros específicos.

El liderazgo distribuido incorpora una visión acerca de los líderes como agentes conscientes de su rol, su acción y su responsabilidad compartida con los demás miembros de la organización para el alcance de las metas propuestas. Esto significa que las prácticas de liderazgo distribuido no sustituyen al liderazgo focalizado, el cual se centra en acciones inherentes a las experticias y conocimientos particulares de sus miembros, las cuales se constituyen en componentes necesarios para el desarrollo de los procesos de gestión académica y administrativa en una institución educativa. Por el contrario, el liderazgo distribuido integra y promueve la interacción, la comunicación, el trabajo colaborativo, la creación de confianza y la identificación con los propósitos misionales de la institución.

A su vez, cabe señalar que el liderazgo distribuido se distancia de aquellas comprensiones que lo reducen a una simple delegación de funciones, distribución de tareas, aplicación de un sentido democrático en la toma de decisiones y a la cesión de la autoridad o de la

(2018): 279-287, <https://doi.org/10.30918/AERJ.64.18.097>; Helen S. Timperley, “Distributed leadership: developing theory from practice”, *Journal of Curriculum Studies* 37, n.º 4 (2005): 395-420, <https://doi.org/10.1080/00220270500038545>; Peter Gronn, “The future of distributed leadership”, *Journal of Educational Administration* 46, n.º 2 (2008): 141-158, <https://doi.org/10.1108/09578230810863235>.

¹¹ Nigel Bennett, Christine Wise, Philip A. Woods y Janet A. Harvey, *Distributed leadership: A review of literature* (Nottingham: National College for School Leadership, 2003); Peter Gronn, “Distributed properties: A new architecture for leadership”, *Educational Management & Administration* 28, n.º 3 (2000): 317-338; James P. Spillane, *Distributed leadership* (San Francisco: Jossey-Bass, 2006).

¹² James P. Spillane, Richard Halverson y John B. Diamond, “Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective”, *Journal of Curriculum Studies* 36, n.º 1 (2004): 3-34.

responsabilidad individual. Para que el liderazgo distribuido se lleve a cabo en una institución educativa es necesario que exista direccionamiento e influencia¹³, aspectos a partir de los cuales es posible articular el liderazgo focalizado —centrado en las acciones inherentes a las experticias y conocimientos especializados— y el liderazgo distribuido —centrado en las acciones convergentes y responsabilidades compartidas—. Esto supone una especie de *continuum* y práctica híbrida que facilita la identificación de acciones y responsabilidades sinérgicas de quienes ejercen dicha práctica¹⁴.

Lo explicado hasta el momento permite afirmar con Jones *et al.*¹⁵ que el “liderazgo distribuido involucra una amplia gama de participantes que realizan todo tipo de funciones relevantes, disciplinas, grupos y niveles. Esto incluye líderes formales, líderes informales y expertos” (p. 28). De esta manera, el término *distribuido* adjetiva el liderazgo como una práctica que destaca la responsabilidad personal y colectiva en un contexto de participación e interacción entre las personas que llevan a cabo funciones específicas, producen y aplican conocimientos particulares, y poseen alcances diversos.

Por otro lado, es importante remarcar que el liderazgo distribuido, desde una visión educativa, no busca suprimir las características o talentos individuales, ni la asignación de roles y funciones en un marco estructural-organizacional o la responsabilidad individual de los miembros de un grupo o institución. Más desde una mirada integradora que pone en evidencia las interacciones, el trabajo colaborativo y el liderazgo como práctica¹⁶, el liderazgo distribuido se constituye en

¹³ Viviane M. J. Robinson, “Fit for purpose: an educationally relevant account of distributed leadership”, en *Distributed leadership: Different perspectives*, editado por Alma Harris (Dordrecht: Springer, 2009), 219-240.

¹⁴ Peter Gronn, “The future of distributed leadership”.

¹⁵ Sandra Jones, Roger Hadgraft, Marina Harvey, Geraldine Lefoe y Kevin Ryland, *Evidence-based benchmarking framework for a distributed leadership approach to capacity building in learning and teaching* (Sydney: Office for Learning and Teaching, Department of Education, 2014). <https://ro.uow.edu.au/sspapers/592>

¹⁶ James P. Spillane y Melissa Ortiz, “Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: implicancias cruciales”, en *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas*, editado por José Weinstein (Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, 2016), 155-176.

una comprensión, modelo, concepto y conjunto de acciones que convergen en la necesidad de impulsar la institución u organización hacia unas formas distintivas de configurar y gestionar el trabajo conjunto, las relaciones colaborativas y el compromiso institucional.

Asimismo, cabe añadir que autores como Kezar y Holcombe¹⁷ entienden el liderazgo distribuido como parte de una categoría o agrupamiento de modelos de liderazgo al que han denominado “liderazgo compartido”. Aquí se incluyen el coliderazgo, el liderazgo de equipo y el liderazgo distribuido, modelos que sitúan su interés en los sujetos, sus funciones, interacciones y acciones conjuntas al interior de las organizaciones educativas. Más allá de las diferencias entre modelos y de sus convergencias, aquello que deriva de sus planteamientos, pero en especial de su implementación, son los positivos resultados e impactos generados en los contextos y niveles educativos en los que dichos modelos han sido aplicados.

Por otra parte, autores como Sewerin y Holmber¹⁸ han indicado que una mejor comprensión del liderazgo distribuido en su dimensión conceptual y operativa puede darse a partir de la incorporación y definición del contexto organizacional como componente clave en su implementación. En este sentido, ambos autores proponen, a partir de un estudio sobre liderazgo distribuido y su contexto en educación superior, abordar lo que han denominado las “lógicas institucionales”, es decir, las dinámicas, patrones, acciones y maneras de interactuar que configuran la cultura organizacional de una institución, con el fin de entender el liderazgo distribuido desde una visión más real y contextualizada.

¹⁷ Adrianna J. Kezar y Elizabeth M. Holcombe, *Shared leadership in higher education: important lessons from research and practice* (Washington, D. C.: American Council on Education, 2017).

¹⁸ Thomas Sewerin y Robert Holmberg, “Contextualizing distributed leadership in higher education”, *Higher Education Research & Development* 36, n.º 6 (2017): 1280-1294, <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1303453>.

Esta mirada apela a un modelo heurístico que pone en evidencia múltiples lógicas institucionales, ancladas a cuatro modos diferentes, pero simultáneos, de liderar una institución de educación superior:

1. *Gestión de la organización formal*: alude a las formas de guiar, dirigir, planear, ejecutar y evaluar acciones administrativas, financieras y normativas. La dinámica de liderazgo subyacente corresponde al de la jerarquía formal, influida por discursos de dirección, gestión y liderazgo provenientes del campo empresarial.
2. *Avance en el propio campo independiente de la ciencia*: incluye los espacios y acciones que conducen a la generación de pensamiento en contextos disciplinares que van abriendo horizontes de conocimiento a partir de la investigación y la conexión en red con otros actores que de igual manera se movilizan en estos campos disciplinares o interdisciplinares. La dinámica de liderazgo en este espacio y modo no es estrictamente jerárquica, pero no excluye al poder y la autoridad como referentes claves en su definición.
3. *Negociación de los ambientes intercientíficos*: refiere los esfuerzos de creación y gobierno de formas de enseñanza e investigación que atraviesan las tradicionales disciplinas del conocimiento, y que establecen vínculos con el sector externo en búsqueda de responder a necesidades que van más allá de la institución. La dinámica de liderazgo, en este caso, está determinada por el intercambio y la transmisión del conocimiento, por esto, liderar en este modo se orienta al reconocimiento de otros campos del saber, la capacidad para hacer conexiones y crear oportunidades para interactuar con otras organizaciones en búsqueda de la satisfacción de necesidades mutuas.
4. *Enseñanza y creación de nuevas vías educativas*: evidencia la figura docente como gran fuente de autoridad y conocimiento. Refiere el liderazgo y la gestión de cursos, programas académicos en campos disciplinares específicos, la creación de sentido

alrededor de la profesionalización, la cultura y la identidad que generan dichos campos disciplinares. La dinámica de liderazgo se configura alrededor de la figura docente que representa el gobierno y compromiso prolongado en el tiempo con el ejercicio sistemático de un problema o tema que representa profundo conocimiento y autoridad.

A lo anterior, se añaden dos temas o procesos que facilitan la interacción entre los modos de liderazgo y el contexto organizacional: la comprensión organizacional, entendida como atención y generación de sentido sobre el contexto organizacional, y la conciencia de liderazgo, es decir, el incremento de la conciencia o mirada sobre el rol de liderazgo que se ejerce a partir de sí mismo y del rol de liderazgo de los demás.

En línea con lo expuesto, es importante remarcar que existen otras maneras de caracterizar el liderazgo distribuido. Spillane¹⁹, por ejemplo, ha propuesto tres tipos o formas concretas de distribución del liderazgo en los contextos educativos, a saber:

- *Distribución colaborada*: entendida como aquella distribución que tiene lugar cuando dos o más líderes de la institución trabajan en un mismo lugar, hora y actividad, por ejemplo, en la participación activa en una reunión.
- *Distribución colectiva*: comprendida como la distribución que ocurre cuando dos o más líderes que realizan una acción de liderazgo de forma separada pero interdependiente, como puede ocurrir en la supervisión de una clase.
- *Distribución coordinada*: perfilada como la distribución que se desarrolla cuando un grupo de tareas interdependientes se realiza en conjunto en una secuencia específica. La realización de un evento académico que incorpora la experticia y participación

¹⁹ James P. Spillane, *Distributed leadership* (San Francisco: Jossey-Bass, 2006).

de varias personas, en un nivel individual y grupal, requiere el aporte de todos en una secuencia coordinada de actividades.

Tal como puede apreciarse, existe una amplia variedad de ideas y conceptualizaciones en torno al liderazgo distribuido como constructo y práctica²⁰. Al interior de dicha pluralidad conceptual es factible identificar los debates en torno al qué y al cómo distribuir el liderazgo²¹, de acuerdo con las teorías que les sostienen, el soporte empírico que les da sustrato epistémico y el propósito que les informa (por ejemplo, puede ser uno de carácter gerencial y administrativo, o más pedagógico y formativo).

Lo que es claro a la luz de este breve recorrido reflexivo es que el liderazgo distribuido es un constructo y una práctica promisoria que abre diversos caminos para su configuración permanente. Es aquí donde la investigación sobre las prácticas de liderazgo distribuido en contextos educativos puede aportar valiosos avances que favorezcan la producción, gestión y transferencia de conocimiento cada vez más situado y aplicado a las realidades de las instituciones de educación superior.

Casos de liderazgo distribuido en el ámbito educativo

Indiscutiblemente, el liderazgo distribuido es un planteamiento, sobre todo, occidental, pensado para sociedades occidentales —u occidentalizadas—; al respecto, el estudio realizado por Queupil y Montecinos²² reveló, entre otros, tres hallazgos importantes sobre el liderazgo

²⁰ Hairon y Goh, “Pursuing the elusive construct of distributed leadership: Is the search over?”; Harris y Spillane, “Distributed leadership through the looking glass”.

²¹ John B. Diamond y James P. Spillane, “School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective”, *Management in Education* 30, n.º 4 (2016): 147-154, <https://doi.org/10.1177/0892020616665938>

²² Juan Pablo Queupil y Carmen Montecinos, “El liderazgo distribuido para la mejora educativa: análisis de redes sociales en departamentos de escuelas secundarias chilenas”, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 18, n.º 2 (2020): 97-114, <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.005>.

docente en centros educativos de Chile a través de la interacción entre las dependencias administrativas y departamentales —vistas como líderes formales—, y los demás colegas docentes: (1) se hallaron liderazgos múltiples en los departamentos, (2) el liderazgo docente en las escuelas y departamentos analizados asume distintas configuraciones, según sea la dimensión de colaboración analizada (individual, colectiva u organizacional) y (3) la interacción entre docentes de distintos departamentos varía entre escuelas y se relaciona con la dimensión de colaboración analizada. De cualquier manera, el estudio fue satisfactorio, pues evidenció la presencia de liderazgo distribuido en distintos escenarios de la geografía chilena.

Pero no sucede así, por ejemplo, en China, donde el término para referirse a liderazgo distribuido es *fenbushi lingdaoli*, que se acuñó en el 2004^[23], el cual está más cercano a una repartición equitativa de las tareas, es decir, más cercano al modelo centralista y comunista de China que de la definición occidental. Afirman Lu y Smith^[24], a partir de la base de datos de Infraestructura Nacional de Conocimiento de China —el repositorio de tesis y trabajos de grado de las universidades públicas de China—, que del 2004 al 2017 solo existían tres trabajos referentes a esta temática, dos artículos y una tesis doctoral. Las sociedades asiáticas que viven bajo la influencia de la China comunista —continúan los autores— se basan en valores culturales como el colectivismo, la jerarquía central planificada y el pragmatismo económico, y esto es lo que altera significativamente la forma en que se entiende el liderazgo distribuido, y ni qué decir de la tarea titánica de intentar llevarlo a la práctica.

La incorporación del liderazgo distribuido muestra una mejora en la responsabilidad colectiva de las instituciones educativas, las actividades propias de la academia y produce un impacto positivo en los

²³ Xintong Lu y Robert Smith, “Exploring the manifestation of distributed leadership in Chinese higher education”, *International Journal of Leadership in Education* 24, n.º 1 (2021): 1-19. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1956598>.

²⁴ Xintong Lu y Robert Smith, “Exploring the manifestation”, 8.

resultados escolares²⁵. Según Spillane²⁶, una visión distribuida del liderazgo implica valorar la experticia que aportan los miembros del equipo, prestar atención a las redes relacionales, así como a sus situaciones y prácticas. Desde esta perspectiva, las exploraciones del liderazgo deben evitar hacer suposiciones *a priori* sobre las asignaciones funcionales de quienes ocupan cargos formales. En cambio, el objeto de estudio es la interacción entre los individuos, centrándose en el desarrollo de la capacidad de influenciarse entre sí, involucrando el desarrollo profesional mutuo y colaborativo, con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje²⁷.

El liderazgo distribuido, como modelo, no tiene la finalidad de crear más líderes —afirman Conger y Pearce²⁸—, por el contrario, su finalidad está en crear un liderazgo de mejor calidad. En una universidad, el liderazgo se encuentra enfocado en los cargos formales más elevados, a saber: rector, vicerrector, decano, director, entre otros. Pero los líderes pedagógicos intermedios proveen una instancia de enlace, de alimentación y de alineación, que antes no existía, entre las posiciones de liderazgo y el resto de la comunidad educativa. A medida que

²⁵ David Frost y Alma Harris, “Teacher leadership: Towards a research agenda”, *Cambridge Journal of Education* 33, n.º 3 (2003): 479-498, <https://doi.org/10.1080/030576403200012207>; Peter Gronn, “Distributed leadership as a unit of analysis”, *The Leadership Quarterly* 13, n.º 4 (2002): 423-451, [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0); Spillane, *Distributed leadership*; Alma Harris, “Distributed leadership: Friend or foe?” *Educational Management Administration & Leadership* 41, n.º 5 (2013): 545-554, <https://doi.org/10.1177/1741143213497635>.

²⁶ Spillane, *Distributed leadership*.

²⁷ Judith Aubrey-Hopkins y Chris James, “Improving practice in subject departments: The experience of secondary school subject leaders in wales”, *School Leadership & Management* 22, n.º 3 (2002): 305-320. <https://doi.org/10.1080/1363243022000020426>; Hugh Busher, Alma Harris y Christine Wise, *Subject leadership and school improvement* (Londres: Paul Chapman, 2001); Óscar Maureira Cabrera, Sergio Garay Oñate y Pablo López Alfaro, “Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: La perspectiva del liderazgo distribuido”, *Revista Complutense de Educación* 27, n.º 2 (2016): 689-706. doi: 10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.47079; Sergio Garay *et al.*, “El liderazgo desde la perspectiva del análisis de redes: una experiencia en escuelas vulnerables y efectivas de Chile”, *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 23, n.º 2 (2019): 169-188. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9269>

²⁸ Craig L. Pearce y Jay A. Conger, “All those years ago: The historical underpinnings of shared leadership”, en *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership*, Thousand Oaks, CA: sage Publications, 2003, 1-18.

aumenta la complejidad educativa, se requiere de mayor liderazgo, esto es, habilidades de liderazgo de muchas personas en lugar de pocos. Siguiendo a Harris²⁹, el liderazgo distribuido ha aumentado su frecuencia en las políticas educativas en países como Reino Unido, Estados Unidos, Australia, Nueva Zelanda, y parte de Europa.

El camino que ha recorrido el concepto de *liderazgo distribuido*, sus alcances, sus puntos pendientes, sus dificultades y el objetivo de extenderse hasta alcanzar una globalidad que permita el intercambio de conocimientos y saberes universales constante, fluido y permanente, como la educación misma, son temas importantes para profundizar. Por ahora se ha hecho un acercamiento a los conceptos que lo contextualizan, se han revisado varias definiciones para lograr entender de qué se trata, de dónde viene y hacia dónde va, y se ha abierto la puerta hacia el debate alrededor de la viabilidad del liderazgo distribuido, o cómo debe mejorar este concepto para romper paradigmas y alcanzar la universalidad del conocimiento.

Medición y evaluación del liderazgo distribuido

Aunque existe suficiente información sobre el liderazgo distribuido, su medición sistemática es limitada. En general, han surgido varios enfoques e interpretaciones para medir su impacto en las instituciones educativas, coincidiendo en que el contexto y el entorno son parte integral para comprenderlo, con percepciones positivas, neutrales o negativas y, por lo tanto, es recomendable que todos los participantes conozcan y tengan claro el concepto de *liderazgo distribuido* antes de participar en el estudio.

Dada la complejidad y actualidad del campo, no hay suficientes investigaciones que evalúen medidas válidas de liderazgo distribuido. No es sorprendente que los enfoques para el estudio de las formas distribuidas de liderazgo se basen, en gran medida, en enfoques

²⁹ Alma Harris, “Distributed leadership: Implications for the role of the principal”, *Journal of Management Development* 31, n.º 1 (2012): 7-17, <https://doi.org/10.1108/0262171121190961>.

cualitativos y en los sugeridos por Pearce y Conger³⁰, quienes proponen tres métodos cuantitativos basados en encuestas. Estos tres métodos pueden implicar el estudio del equipo (1) como un todo, (2) como la suma de sus partes y (3) como una red social.

- *El equipo como un todo:* este primer enfoque utiliza elementos grupales para medir la influencia del liderazgo a través de un cuestionario multivariado calificado por el equipo, el cual evalúa la frecuencia con que el grupo, en su conjunto, exhibe los comportamientos descritos en cada elemento. La ventaja de este enfoque es que los datos se pueden recopilar rápidamente, mientras la limitación es la eliminación de las contribuciones individuales.
- *El equipo como la suma de sus partes:* el segundo enfoque combina elementos medidos por cada miembro del equipo de forma individual y para esto se identifican diversas fuentes de la gestión universitaria. La mayor fortaleza es que muestra la influencia de un individuo en la gestión general del colectivo, la mayor limitación es que los participantes tienen que responder el mismo cuestionario varias veces, lo que genera fatiga en el encuestado.
- *El equipo como una red social:* un tercer enfoque utiliza cuestionarios para evaluar a cada individuo como fuente y objetivo de influencia. Las funciones del liderazgo pueden estar centralizadas o descentralizadas y distribuidas entre los miembros del equipo. La fortaleza de este enfoque es que se puede medir el grado en que todos los miembros participan en la gestión del equipo. La principal limitación está en la complejidad de este enfoque.

Estos tres enfoques, descritos por Pearce y Conger³¹, fueron integrados por Hulpia *et al.*³² en una sola herramienta que capturara las

³⁰ Pearce y Conger, “All those years ago”.

³¹ Pearce y Conger, “All those years ago”.

³² H. Hulpia, G. Devos y Y. Rosseel, “Development and validation of scores on the distributed leadership inventory” *Educational and Psychological Measurement* 69, n.º 6 (2009): 1013-1034. <https://doi.org/10.1177/0013164409344490>

percepciones sobre los líderes formalmente asignados en diferentes niveles y permitiera captar la calidad de su liderazgo. La metodología presentada por Hulpia *et al.*³³ se divide en dos partes principales, las funciones de liderazgo y las características del equipo. Con respecto a las funciones de liderazgo, los miembros del equipo califican de forma individual a los líderes formales sobre la visión, el comportamiento, el apoyo educativo, la estimulación intelectual, la supervisión y seguimiento del equipo; en cuanto a las características del equipo se evalúa la cohesión grupal y el grado de consenso de los objetivos.

Para evaluar el liderazgo distribuido, Hulpia *et al.* sugieren los siguientes criterios sobre una escala de Likert de 5 puntos (0 = nunca a 4 = siempre). Estos criterios son evaluados en las funciones individuales de liderazgo del decano, directores, asistentes y líderes docentes.

Tabla 2.1. Indicadores de liderazgo distribuido

Escala	Criterionio
1. Apoyo	<p>Promueve sobre la visión a largo-plazo</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Debate la visión de la universidad. b. Felicita a los profesores. c. Ayuda a los profesores. d. Explica la razón para criticar constructivamente a los profesores. e. Está disponible después de la jornada laboral para ayudar a los maestros cuando se necesita asistencia. f. Vela por el bienestar de los maestros. g. Me anima a lograr mis propios objetivos para el aprendizaje profesional. h. Me anima a probar nuevas prácticas coherentes con mis propios intereses. i. Proporciona apoyo organizacional para la interacción entre profesores.
2. Supervisión	<ul style="list-style-type: none"> a. Evalúa el desempeño del personal. b. Participa en la evaluación sumativa de los profesores. c. Participa en la evaluación formativa de los profesores.

Continúa...

³³ Hulpia, Devos y Rosseel, “Development and validation”.

Escala	Criterio
3. Liderazgo coherente	<ul style="list-style-type: none"> a. Hay un equipo de liderazgo que funciona bien en la universidad. b. El equipo de liderazgo trata de actuar lo mejor posible. <ul style="list-style-type: none"> • El equipo de liderazgo apoya los objetivos a alcanzar en la universidad. • Todos los miembros del equipo de liderazgo trabajan en el mismo esfuerzo para lograr los objetivos de la universidad. • En la universidad, la persona adecuada se encuentra en el lugar adecuado, teniendo en cuenta las competencias. • Los miembros del equipo de liderazgo dividen adecuadamente su tiempo. <ul style="list-style-type: none"> – Los miembros del equipo de liderazgo tienen objetivos claros. – Los miembros del equipo de liderazgo conocen sus tareas. – El equipo de liderazgo está dispuesto a ejecutar una buena idea. – Está claro hasta dónde los miembros del equipo de liderazgo están autorizados.

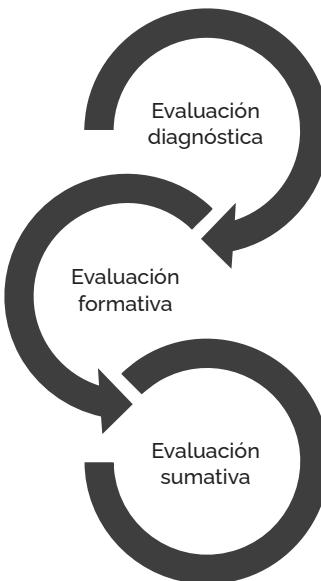
Fuente: Hulpia *et al.* (2009).

Experiencia desde la Universidad de La Salle

En su interés por construir un liderazgo transformacional y distribuido en sus directivos, la Universidad de La Salle cuenta con un modelo de evaluación y seguimiento de directivos docentes que se explicitará a continuación. Este modelo ha sufrido en los últimos años algunas transformaciones que dan cuenta del giro de la Universidad en la forma de comprender la acción y el liderazgo de sus directivos.

La evaluación comprende diferentes tipos y momentos: diagnóstica, formativa y sumativa. Cada uno de ellos involucra la participación de diferentes actores que, con base en los mismos criterios e indicadores, emiten un juicio de valor para construir una mirada integral de las actuaciones del evaluado. Para que la valoración sea completa no es suficiente con la mirada externa de los evaluadores, se requiere también dar la posibilidad al evaluado de emitir un juicio sobre sus propias acciones (autoevaluación).

Figura 2.1. Ciclo de la evaluación



Fuente: Consejo Académico, Acuerdo N.º 032 de 2020,
"Sistema de Evaluación de Profesores de la Universidad de La Salle",
Universidad de La Salle, 9 de diciembre del 2020.

El proceso que se pretende realizar con el sistema de evaluación integral de directivos docentes se inscribe en el espíritu de una evaluación formativa, la cual requiere que la institución genere las condiciones necesarias para la superación de las debilidades detectadas y que el colaborador se responsabilice por el cumplimiento de las actividades previstas institucionalmente. Los dos actores, tanto evaluador como evaluado, deben comprometerse con un acompañamiento permanente y una valoración cualitativa que permitan el mejoramiento continuo.

A esta evaluación contribuye también el equipo de trabajo del evaluado por medio de un instrumento que busca identificar las percepciones en relación con el cumplimiento de los criterios establecidos.

El ejercicio de evaluación, aquí propuesto, parte de la formulación de un plan de trabajo asociado a los proyectos institucionales y de unidades académicas, de tal forma que este se convierte en uno de los referentes para la evaluación diagnóstica y sumativa. En este sistema solo se incorporarán los instrumentos referidos a la evaluación diagnóstica y sumativa, en tanto la evaluación formativa corresponde a un proceso transversal que deberán realizar de manera permanente tanto el evaluador como el evaluado.

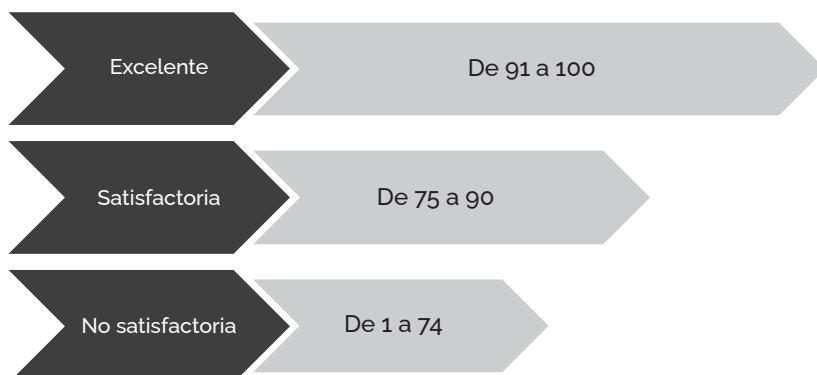
Evaluación diagnóstica

Esta evaluación implica un primer momento de diagnóstico, con el fin de valorar las acciones realizadas y los comportamientos manifiestos por el evaluado en relación con el avance en su plan de trabajo, en el que es importante considerar los logros y las dificultades que se han presentado en el ejercicio de sus funciones. En este primer momento intervienen el jefe inmediato y el evaluado. Se recomienda realizarla en el mes de junio.

Evaluación sumativa

En ella se conjugan todos los aspectos involucrados en las fases anteriores, de tal forma que permite cerrar un ciclo y al mismo tiempo evidenciar el avance en el proceso y establecer los retos para el siguiente ciclo de evaluación. Esta evaluación tiene como referente los acuerdos realizados en la evaluación diagnóstica y valora el grado de cumplimiento en cada uno de ellos. En este momento participan los jefes inmediatos, el evaluado, los colaboradores y algunos pares de acuerdo con las funciones a evaluar. Se recomienda realizarla al final del año lectivo, utilizando una escala de valoración que 1 a 100, donde 91 a 100 corresponde a excelente, 75 a 90 satisfactoria y 1 a 74 no satisfactoria.

Figura 2.2. Escala de valoración



Fuente: Consejo Académico, Acuerdo N.º 032 de 2020,
"Sistema de Evaluación de Profesores de la Universidad de La Salle",
Universidad de La Salle, 9 de diciembre del 2020.

Instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación son los medios utilizados para realizar la evaluación a partir de criterios e indicadores establecidos previamente.

Para efectos del seguimiento del proceso, el sistema de evaluación integral de directivos se encontrará alojado en el Registro Único de Directivos (RUD). El seguimiento del proceso lo realizará la Vice-rectoría Académica, en las fechas establecidas, según el calendario académico.

Como puede observarse, en la participación de diferentes actores en el proceso de evaluación y del líder subyace una comprensión distribuida del liderazgo. Lo anterior nos induce a reflexionar sobre la importancia que al nivel de la educación superior tiene la necesidad de alinear las orientaciones que se prescriben para los directivos e incluso para los docentes con los procesos de seguimiento y evaluación.

El grado de coherencia y alienación que se alcance mostrará en qué medida la organización se compromete con la construcción de liderazgos distribuidos.

En búsqueda de este grado de coherencia se presenta, a continuación, un ejercicio realizado por los autores en el que se buscaron las confluencias entre los criterios del sistema de evaluación y el seguimiento para directivos de la Universidad de La Salle y los elementos planteados por Hulpia *et al.* Para lograrlo se asignó a cada uno de los componentes e indicadores de la evaluación de la Universidad aquellos que coinciden con los de la batería de Hulpia.

Este ejercicio permite identificar en qué componentes hay una alta, media y baja coincidencia. Para esto se utilizan tres colores que muestran el grado de coincidencia (rojo: baja, amarillo: media y verde: alta). Una mirada a la tabla 2.2 permite identificar que, pese a que las escalas y los criterios proporcionados por Hulpia *et al.*³⁴ confluyen con algunos de los componentes del sistema de seguimiento y evaluación de la universidad, hay algunos en los que esta confluencia no se presenta.

Lo anterior deja al descubierto la riqueza de las prácticas de liderazgo y gestión que se producen en la educación superior frente al carácter esquemático de los modelos propuestos para la medición del liderazgo distribuido. Emerge entonces un conjunto de oportunidades de mejoramiento de los modelos que explican el funcionamiento del liderazgo distribuido en las instituciones de educación superior y el fortalecimiento de los correspondientes instrumentos de medición. Por supuesto, todo esto deriva de procesos de gestión del conocimiento en los que la investigación y la innovación generan las explicaciones teóricas y las vías metodológicas para realizar la medición y para establecer vías de acción para el consecuente proceso de mejoramiento.

³⁴ Hulpia, Devos y Rosseel, “Development and validation”.

Tabla 2.2. Confluencia entre el sistema de seguimiento y evaluación de directivos de la Universidad de La Salle y las escalas y los criterios para la valoración del liderazgo distribuido en instituciones de educación superior de Hulpia

Sistema de seguimiento y evaluación de los directivos de la Universidad de La Salle		Instrumento para la valoración del liderazgo distribuido en instituciones de educación superior	
1. Evaluación		Escala	Criterio
I. Liderazgo		Hulpia	
1	Orienta las acciones a su cargo en cumplimiento de las metas institucionales.	Liderazgo coherente	<ul style="list-style-type: none"> • El equipo de liderazgo apoya los objetivos a alcanzar en la universidad. • Todos los miembros del equipo de liderazgo trabajan en el mismo esfuerzo para lograr los objetivos de la universidad.
2	Establece metas claras y coordina adecuadamente las acciones para su consecución.	Liderazgo coherente	<ul style="list-style-type: none"> • Los miembros del equipo de liderazgo tienen objetivos claros.
3	Participa en la toma de decisiones, de acuerdo con el alcance de sus funciones.	Liderazgo coherente	<ul style="list-style-type: none"> • El equipo de liderazgo está dispuesto a ejecutar una buena idea. • Está claro hasta dónde los miembros del equipo de liderazgo están autorizados.
II. Planificación y organización		Hulpia	
4	Planifica de forma adecuada las acciones a desarrollar para el alcance de los objetivos de la unidad académica.	Liderazgo coherente	<ul style="list-style-type: none"> • Los miembros del equipo de liderazgo conocen sus tareas.
5	Organiza planes de acción que garantizan el cumplimiento de las metas fijadas.		
6	Promueve el uso eficiente de los recursos y garantiza una adecuada ejecución de acuerdo con los proyectos y propósitos institucionales.		

Continúa...

III. Iniciativa		Hulpia	
7	Diseña procesos que contribuyen al mejoramiento de la unidad académica.		
8	Implementa acciones para el buen desarrollo de las funciones a su cargo.		
IV. Flexibilidad		Hulpia	
9	Se adapta a las diferentes situaciones y grupos de trabajo con los que interactúa.		
10	Escucha diferentes puntos de vista y está en capacidad de incorporarlos para el mejoramiento de los procesos a su cargo.	Soporte	<ul style="list-style-type: none"> • Me anima a lograr mis propios objetivos para el aprendizaje profesional. • Me anima a probar nuevas prácticas coherentes con mis propios intereses.
11	Reacciona de manera positiva ante las dificultades y propone alternativas de acción para superarlas.		
V. Trabajo en equipo		Hulpia	
12	Comparte conocimientos y potencialidades con los diferentes equipos de trabajo en procura de alcanzar las metas previstas.	Liderazgo coherente	<ul style="list-style-type: none"> • En la universidad, la persona adecuada se encuentra en el lugar adecuado, teniendo en cuenta las competencias.
13	Contribuye a la generación de ambientes propicios para la construcción conjunta y la interdependencia positiva.	Soporte	<ul style="list-style-type: none"> • Proporciona apoyo organizativo para la interacción del profesor.
14	Respeta y reconoce el valor de cada persona y la importancia de su desempeño para el crecimiento institucional.	Soporte	<ul style="list-style-type: none"> • Ayuda a los profesores. • Explica la razón para criticar constructivamente a los profesores.

Continúa...

vi. Compromiso, coherencia e integridad		Hulpia	
15	Demuestra compromiso en el desarrollo de los planes y proyectos de la unidad académica.		
16	Con su comportamiento muestra los valores propios del carisma lasallista.	Soporte	<ul style="list-style-type: none"> • Vela por el bienestar de los maestros.
17	Hace un manejo ético de los recursos institucionales y fomenta este comportamiento entre sus compañeros.		
vii. Orientación al servicio		Hulpia	
18	Da respuesta oportuna y eficaz a las diferentes solicitudes internas y externas.		
19	Garantiza la calidad en los diferentes aspectos del servicio ofrecido.		
20	Orienta adecuadamente los procesos del estudiante y lo asesora en la toma de decisiones asociadas a su proceso formativo.		

Fuente: elaboración propia con base en Hulpia.

Conclusiones

Los desafíos que plantea el mundo contemporáneo a la educación superior demandan la construcción de líderes educativos capaces de distribuir el poder a lo largo de toda la organización creando nuevos liderazgos en las organizaciones. En este contexto, el liderazgo distibuido se erige como una herramienta para crear instituciones de educación superior más horizontales y democráticas.

Por su naturaleza y sus características, el liderazgo distribuido se constituye en una herramienta de carácter múltiple (conceptual, procedimental y valorativa) para desarrollar procesos de gestión educativa en organizaciones que cobran cada día mayor complejidad y celeridad en sus procesos demandando una estructura ágil y flexible que asegure resultados efectivos y construya tejido social en su interior a la vez que potencie las capacidades de todos los que la integran.

Transitar de un esquema centrado en los líderes carismáticos al liderazgo distribuido es un proceso de cambio organizacional de alta complejidad. Para emprenderlo, no solo es necesario acudir a los desarrollos teóricos que proporciona a la academia para difundirlos en las organizaciones, sino que es necesario realizar un diseño y transformación de los diferentes elementos de la estructura de gobierno.

El análisis de los sistemas de formación, seguimiento y evaluación de los directivos docentes a la luz de los principales postulados e indicadores del liderazgo distribuido puede contribuir a encontrar las áreas de oportunidad en las que debe concentrarse la gestión educativa para fortalecer los procesos de distribución progresiva y sostenida del liderazgo.

Aún es poco lo que sabemos en torno al liderazgo en las instituciones de educación superior, mucho menos lo que conocemos sobre los procesos asociados a liderazgo distribuido a lo largo y ancho de las geografías institucionales en Colombia. Por esto, se hace necesario entonces emprender programas de investigación e innovación que ayuden a comprender este fenómeno y a diseñar las vías para construir instituciones de educación democráticas, participativas e incluyentes.

Bibliografía

- Bennett, Nigel, Christine Wise, Philip A. Woods y Janet A. Harvey. *Distributed leadership*. Nottingham: National College of School Leadership, 2003.

- Bingham, Andrea J. "How distributed leadership facilitates technology integration: a case study of 'pilot teachers'". *Teachers College Record* 123 (2021): 34.
- Bolden, Richard. "Distributed leadership in organizations: A review of theory and research". *International Journal of Management Reviews* 13, n.º 3 (2011): 251-269. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2011.00306.x>.
- Cameron, Esther y Mike Green. "Contextual leadership and change in the public sector". En *Managing organizational change in public services*, editado por R. Todnem By y C. Macleod. Abingdon: Routledge, 2009.
- Delener, Nejdet. "Excelencia en el liderazgo en la educación superior: presente y futuro". *Revista de Asuntos Contemporáneos en Negocios y Gobierno* 19, n.º 1 (2013): 19-33.
- Diamond, John B. y James P. Spillane. "School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 perspective". *Management in Education* 30, n.º 4 (2016): 147-154.
- Gronn, Peter. "Distributed properties: A new architecture for leadership". *Educational Management and Administration* 28, n.º 3 (2000): 317-338.
- . "The future of distributed leadership". *Journal of Educational Administration* 46, n.º 2 (2008): 141-158.
- Grubb, W. N. y Joseph J. Flessa. "A job too big for one": Multiple principals and other non-traditional approaches to school leadership". En *Distributed leadership according to the evidence*, editado por Kenneth Leithwood, Blair Mascall y Tiiu Strauss, 137-164. Nueva York: Routledge, 2009.
- Hairon, Salleh y Jonathan W. P. Goh. "Pursuing the elusive construct of distributed leadership: Is the search over?" *Educational Management Administration & Leadership* 43, n.º 5 (2015): 693-718. <https://doi.org/10.1177/11741143214535745>.
- Harris, Alma, Peter Gronn y Lesley M. Leithwood. "Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence". *Journal of Educational Change* 8 (2007): 337-347. <https://doi.org/10.1007/s10833-007-9048-4>.

- Harris, Alma y James Spillane. "Distributed leadership through the looking glass". *Management in Education* 22, n.º 1 (2008): 31-34. <https://doi.org/10.3390/soc12010015>.
- Hickey, Niamh, Aidan Flaherty y Patricia M. McNamara. "Distributed leadership: A scoping review mapping current empirical research". *Societies* 12, Issue 1 (2022).
- Hobbs, Catherine. *Systemic leadership for local governance*. Palgrave Macmillan, 2019.
- Hulpia, Hanne, Gert Devos y Yves Rosseel. "Development and validation of scores on the distributed leadership inventory". *Educational and Psychological Measurement* 69, n.º 6 (2009): 1013-1034. <https://doi.org/10.1177/0013164409344490>.
- Jones, Sandra, Geraldine Lefoe, Marina Harvey y Kevin Ryland. "Evidence-based benchmarking framework for a distributed leadership approach to capacity building in learning and teaching". *Faculty of Social Sciences-Papers* (2014). <https://ro.uow.edu.au/sspapers/592>.
- . "Distributed leadership: A collaborative framework for academics, executives, and professionals in higher education". *Journal of Higher Education Policy and Management* 34, n.º 1 (2012): 67-78. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2012.642334>.
- Kezar, Adrianna J. y Elizabeth M. Holcombe. *Shared leadership in higher education: Important lessons from research and practice*. Washington, D. C.: American Council on Education, 2017.
- Lagunes Cordoba, E. et al. "Time to get serious about distributed leadership: Lessons to learn for promoting leadership development for non-consultant career grade doctors in the UK". *BMJ Leader* 6, Issue 1 (2022): 45-49. <https://doi.org/10.1136/leader-2020-000395>.
- Liu, Yifan, Meryem Şahin Bellibaş y Semra Gümüş. "The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration". *Educational Management Administration and Leadership* 49, n.º 3 (2021): 430-453. <https://doi.org/10.1177/1741143220910438>.

- Lizier, Alberto, Fiona Brooks y Lisa Bizo. "Importance of clarity, hierarchy, and trust in implementing distributed leadership in higher education". *Educational Management Administration and Leadership* (2022). <https://doi.org/10.1177/17411432221105154>.
- Lu, Xintong y Robert Smith. "Exploring the manifestation of distributed leadership in Chinese higher education". *International Journal of Leadership in Education* (2021). <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1956598>.
- Queupil, Juan Pablo y Carmen Montecinos. "Distributed leadership for educational improvement: A social network analysis in Chilean high schools' departments". *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 18, n.º 2 (2020): 97-114. <https://doi.org/10.15366/REICE2020.18.2.005>.
- Robinson, Viviane M. J. "Fit for purpose: An educationally relevant account of distributed leadership". En *Distributed leadership: Different perspectives*, editado por Alma Harris, 219-240. Londres: Springer, 2009.
- Samancioglu, Mustafa, Meryem Baglibel y Brian J. Erwin. "Effects of distributed leadership on teachers' job satisfaction, organizational commitment and organizational citizenship". *Pedagogical Research* 5, n.º 2 (2019). <https://doi.org/10.29333/pr/6439>.
- Sandel, Michael. *La tiranía del mérito: ¿qué ha sido del bien común?* Bogotá: Penguin Random House Grupo Editorial, 2021.
- Sasson, Iris, Yifat Grinshtain, Tali Ayali y Itamar Yehuda. "Leading the school change: The relationships between distributed leadership, resistance to change, and pedagogical practices". *International Journal of Leadership in Education* (2022). <https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2068187>.
- Sewerin, Thomas y Robert Holmber. "Contextualizing leadership in higher education". *Higher Education Research & Development* 36, n.º 6 (2017): 1280-1294. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07294360.2017.1303453>.
- Shava, Goodwell Nzou y Fhulufhelo Netsai Tlou. "Distributed leadership in education: Contemporary issues in educational leadership". *African*

- Educational Research Journal* 6, n.º 4 (2018): 279-287. <https://doi.org/10.30918/AERJ.64.18.097>.
- Spillane, James P. "Distributed leadership". *Educational Forum* 69, n.º 2 (2005): 143-150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>.
- Spillane, James P. *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.
- Spillane, James P. y Jorge Ortiz. "Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: implicancias cruciales". En *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas*, editado por José Weinstein, 155-176. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, 2016.
- Spillane, James P., Richard Halverson y John B. Diamond. "Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective". *Journal of Curriculum Studies* 36, n.º 1 (2004): 3-34.
- Timperley, Helen S. "Distributed leadership: Developing theory from practice". *Journal of Curriculum Studies* 37, n.º 4 (2005): 395-420. <https://doi.org/10.1080/00220270500038545>.
- Van Ameijde, J. D., P. C. Nelson y N. Van Meurs. "Improving leadership in higher education institutions: A distributed perspective". *Higher Education* 58, n.º 6 (2009): 763-779.
- Wan, Yuling. "The panorama of the last decade's theoretical groundings of educational leadership research: a concept co-occurrence network analysis". *Educational Administration Quarterly* 54, n.º 3 (2018): 327-365. <https://doi.org/10.1177/0013161X1876134>.
- Zou, T. X. P., Quentin A. Parker y Dai Hounsell. "Cross-institutional teaching enhancement and distributed leadership: An empirical study informed by activity theory". *Journal of Higher Education Policy and Management* 44, n.º 3 (2022): 276-292. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2021.2002791>.

3

La práctica reflexiva en la gestión universitaria: una herramienta para el liderazgo*

Krisztina Zimányi

Introducción

En su libro sobre cómo educar para la práctica reflectiva en el contexto de educación docente, Donald Schön¹ comparte la metáfora de la sala de espejos, en la que el tutor² facilita que el estudiante de manera consciente se percate de padrones en la conducta interpersonal desde distintas perspectivas, de tal manera que pueda observar la situación desde adentro y afuera, como practicante (preprofesional) y profesional y como un momento ocurrido en el pasado que puede suceder en el futuro. La metáfora ha sido aplicada a la esfera de creación de políticas públicas, en la que “el profesional y el científico entran en

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.51573/Andes.9789587988598.9789587988604.3>

1 Donald A. Schön, *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions* (San Francisco: Jossey-Bass, 1987), 250-254.

2 Reconozco la diversidad de personas que laboran en contextos académicos y la importancia de marcar dicha diversidad por medio del lenguaje incluyente, no obstante, para facilitar la lectura, se utilizará la forma masculina de los sustantivos.

procesos de creación de políticas para asuntos sociales complejos en el que observan, comentan sobre y cambian sus propias prácticas y las de sus colaboradores profesionales/científicos”³. En la presente contribución se propone ingresar a esta sala de espejos en el entorno de gestión universitaria, argumentando que, en nuestro contexto, la práctica reflexiva, la observación de nuestras propias prácticas y las de los demás, a través de su aplicación funcional, contribuyen al desarrollo de liderazgo entre académicos que se encuentran en cargos administrativos durante un periodo en su carrera científica.

Delimitaciones

En la jerarquía universitaria, las personas líderes tradicionalmente emergen desde los rangos de pares académicos y pocas veces tienen preparación en gestión o administración. En general, el ascenso es paulatino y sigue un padrón de “graduación” de coordinación de un programa, por medio de la dirección de un departamento a la escala de decanía o rectoría, casi una réplica de los grados académicos que se obtienen durante la carrera estudiantil. Aunque la lista de funciones sustantivas de profesores universitarios habitualmente incluye la gestión y la extensión o divulgación, además de la docencia y la investigación, el personal académico lleva años o décadas de educación en estas y poca o casi nula capacitación en la gestión ni mucho menos en el liderazgo⁴. Pues no todas las personas que llegan a puestos de gestión “nacen” líderes y tampoco tienen la vocación de desempeñarse en

³ Michael Duijn, Marc Rijnveld y Merlijn van Hulst, “Finding our way into the hall of mirrors: combining action science and reflective practice (Connecting action research to practical purposes)”, *Organizational Learning, Knowledge and Capabilities Conference (OLKC 4)*, (2009): 2-13, <https://warwick.ac.uk/fac/soc/wbs/conf/olkc/archive/olke4/papers/rt3duijn.pdf>

⁴ Justine Mereer, “Junior academic-manager in higher education: An untold story?”. *International Journal of Educational Management* 23, n.º 4 (2009): 348-359, <https://doi.org/10.1108/09513540910957444>; Alan Bryman, “Effective leadership in higher education: a literature review”. *Studies in Higher Education* 32, n.º 6 (2007), <https://doi.org/10.1108/09513540910957444>

estos encargos, que de ninguna manera disminuye el valor de su contribución a la vida académica como docentes o investigadores. Además, aun en casos de la mejor disposición, se requeriría formación con el fin de transformar los nuevos gestores en líderes.

El empleo de los dos conceptos (*gestión* y *liderazgo*) puede depender de usos y costumbres lingüísticos en distintos países, incluso en algunos casos se puede rastrear una evolución cronológica, en la que la denominación “administración educativa” se reemplazó primero por “gestión educativa” y en los últimos años por “liderazgo educativo”. Sin embargo, y con el objetivo de distinguir entre ambos, recurrimos a Bush⁵, quien vincula la gestión con asuntos técnicos y el liderazgo con valores o propósitos, subrayando que ambos tienen su lugar en la organización educativa. De igual manera, establece la comparación que se presenta en la tabla 3.1.

Tabla 3.1. La diferencia entre la gestión y el liderazgo educativo⁶

Factores	Gestión	Liderazgo
Enfoque principal	Implementación y eficiencia	Valores y propósitos
Poder	Autoridad posicional	Influencia
Estructura	Jerarquía	Fluida
Procesos	Técnico-racional	Abiertos y fluidos
Responsabilidad	Vertical	Multidireccional
Asignación de trabajo	Delegación	Distribución
Relaciones	Transaccional	Transformacional

Fuente: Tony Bush, “Conceptions of the leadership and management of schools as organization”, en *The SAGE handbook of school organization*, editado por Michael Connolly, David H. Eddy-Spicer, Chris James y Sharon D. Kruse (Londres: Sage Publishing, 2018), 52.

⁵ Tony Bush, *Theories of educational leadership and management*, 5.^a ed. (Londres: Sage Publishing, 2020).

⁶ Tony Bush, “Conceptions of the leadership and management of schools as organization”, en *The SAGE handbook of school organization*, ed. por Michael Connolly, David H. Eddy-Spicer, Chris James y Sharon D. Kruse (Londres: Sage Publishing, 2018), 52.

En ese sentido, la propuesta se dirige al desarrollo del liderazgo entre personas en puestos de gestión y ofrece un instrumento que puede distinguir un líder con visión de un gestor con funciones más bien administrativas.

La otra diferencia que cabe mencionar es la preferencia por “la gestión universitaria” sobre la “gestión académica” por la sencilla razón de que esta formulación delimita el ámbito de aplicación en contraste con la gestión en la educación básica o nivel medio en países donde existe un periodo transitorio entre la primaria, la secundaria y las instituciones de la educación superior. De igual manera, y dada la temática de la colección, se estima que el lector meta laborará en contextos universitarios.

Tras esta breve demarcación del entorno, continuamos con la presentación del concepto clave de la presente propuesta: *la práctica reflexiva*.

La práctica reflexiva

En su metarreflexión sobre el daño que hace la insistencia de incluir la práctica reflexiva en la educación docente, Russell⁷ formula cuatro críticas de educadores de futuros docentes, argumentando que rara vez *explican* el significado del concepto, rara vez lo *modelan*, es decir, no enseñan por medio de su propio ejemplo, además, han separado la reflexión de la acción y la experiencia y *no logran* vincular de manera clara y directa la reflexión con el aprendizaje profesional [énfasis por el autor]. Con el afán de evitar caer en una interpretación reduccionista, primero brindamos un breve recorrido histórico de la evaluación del concepto. Más adelante, proporcionamos unos casos que relacionan la discusión teórica con ejemplos de la vida cotidiana de gestores universitarios, de tal manera que cada lector o lectora pueda utilizar

⁷ Tom Russell, “Has reflective practice done more harm than good in teacher education?”. *Phronesis* 2, n.º 1 (2013): 87, <https://doi.org/10.7202/1015641ar>

ciertos ejercicios en su aprendizaje profesional y aplicar la práctica reflexiva en su desarrollo como líder. Esto con la esperanza de que unas reflexiones propias sobre los escenarios presentados sirvan como modelo en su adiestramiento.

La práctica reflexiva se ha desarrollado en áreas en las que dominan las relaciones interpersonales y existe la necesidad de tomar decisiones con frecuencia: educación y pedagogía, enfermería o la organización empresarial. Su evolución se caracteriza por una polinización cruzada entre la educación como disciplina (específicamente, teorías del aprendizaje) y estudios organizacionales (en particular, el área de gestión del comportamiento organizacional, desarrollo organizacional y la psicología de trabajo y de las organizaciones, también conocidas como OBM, OD y I-OP, respectivamente, por sus siglas en inglés).

La conceptualización moderna de la reflexión y la práctica reflexiva deriva de la obra seminal *How we think? A restatement of the relation of reflective thinking in educative process* de John Dewey⁸, en la que el filósofo estadounidense lamenta la separación que había ocurrido entre el aprendizaje experiencial o práctico y el aprendizaje teórico o académico. Con el fin de armonizar ambos, promueve fomentar la reflexión y “apunta que ésta transforma la práctica diaria —que en muchos casos pueden ser rutinaria o intuitiva— en acción inteligente y responsable”⁹. Considera que el aprendizaje ocurre por medio de la acción, por lo tanto, la educación también debe basarse en la actividad reflexiva¹⁰.

En ese sentido, Dewey anticipa el nacimiento de la práctica reflexiva como se concibe en la actualidad, como “una propuesta formativa de la práctica reflexiva para cualquier persona en situación de aprendizaje práctico presenta un carácter transversal que la hace útil

⁸ John Dewey, *How we think? A restatement of the relation of reflective thinking in educative process* (Boston: Heath, 1933).

⁹ Angels Domingo Roget y M. Victoria Gómez Serés, *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos* (Madrid: Narcea Ediciones, 2014), 44.

¹⁰ John Dewey, *Experience and education* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1938).

y efectiva en todos los procesos de enseñanza que parten de la práctica”¹¹. Puesto que este capítulo parte del supuesto de que los decanos y vicedecanos se adentran en el ámbito de la gestión universitaria sin suficiente conocimiento previo sobre sus funciones y la operatividad de ellas, consideramos que enfrentan una curva de aprendizaje aguda que la reflexión consciente les puede facilitar. Cabe recalcar que se trata de una acción consciente y deliberada, como también se señala en la tabla 3.2.

Tabla 3.2. Comparación entre la reflexión natural y la práctica reflexiva¹²

Reflexión	Práctica reflexiva
Innata	Aprendida
Espontánea	Metódica
Instantánea	Sistemática
Natural	Instrumentada
Improvisada	Premeditada
Casual	Intencional

Fuente: Angels Domingo Roget y M. Victoria Gómez Serés, *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos* (Madrid: Narcea Ediciones, 2014).

Otra autoridad sobre el tema es Donald Schön¹³, reconocido en las áreas de educación y conducta organizacional por la distinción entre la reflexión *sobre* la práctica, una acción *posterior* a los acontecimientos y la reflexión *en* (o *durante*) la práctica, una acción contemporánea a los acontecimientos. Aunque la dicotomía del pasado

¹¹ Domingo Roget y Gómez Serés, *La práctica reflexiva*, 54.

¹² Domingo Roget y Gómez Serés, *La práctica reflexiva*.

¹³ Chris Argyris y Donald A. Schön, *Theory in practice: increasing professional effectiveness* (San Francisco: Jossey-Bass, 1974); Donald A. Schön, *The reflective practitioner: How professionals think in action* (Nueva York: Basic Books, 1983); Donald A. Schön, *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions* (San Francisco: Jossey-Bass, 1987).

y presente después se extendió con la reflexión *para* la práctica por Killion y Todnem¹⁴, al incluir la posibilidad futura, y completando el círculo de reflexión con la etapa de planeación, fue la yuxtaposición original que ha conquistado el mundo de la educación en una amplia gama de disciplinas. En su esencia, Schön argumenta que para poder reaccionar a situaciones, tomar decisiones y actuar en el momento que surgen los problemas (reflexión *en* acción), es fundamental aprender a analizar escenarios anteriormente ocurridos (reflexión *sobre* acción). Por ende, la reflexión *sobre* acción se refiere a algo pasado, donde la persona que reflexiona puede adquirir nuevas perspectivas o conocer enfoques teóricos antes inexplorados, preguntando: “¿Qué haría diferente si volviera a pasar?”. En contraste, en la reflexión *en* acción, se requiere una reacción inmediata, en tiempo real, y el pensamiento se concentra en la actualidad.

Las conceptualizaciones posteriores a Schön, en su mayoría, se han formulado como esquema y a menudo incluyen una visualización del proceso. Dichos modelos se diferencian en cuanto a unos detalles, sin embargo, todos tienen algo en común: su objetivo es resolver un problema a través de un análisis de la situación y la implementación de una solución factible. Además, ningún modelo es completo sin una evaluación de la eficiencia de la solución implementada. Fundamentalmente, y de forma parecida a las propuestas de Dewey y Schön, los autores que sucedieron a los “padres” de la práctica reflexiva mantienen que su ejercicio repetido y constante a lo largo del tiempo se convierte en un repositorio de resoluciones precedentes, que sirven como modelos para los nuevos casos, o como puntos de referencia.

En ese sentido, la comparación con experiencias previas y su análisis, el sencillo contraste con escenarios pasados que “eran” o “no eran” como el actual, puede asistir en la exploración y resolución de problemas.

¹⁴ Joellen P. Killion y Guy R. Todnem, “A process for personal theory building”. *Educational Leadership* 48, n.º 6 (1991), <https://eric.ed.gov/?id=EJ422847>

Una de las primeras conceptualizaciones visuales de la práctica reflexiva fue propuesta por Kolb¹⁵, en 1984, como un proceso repetitivo que asume una forma cíclica o espiral en el que, en una situación ideal, el aprendiente se involucra en todas las modalidades de aprendizaje:

El modelo de la teoría de aprendizaje experiencial consiste en dos modos de comprender experiencia que se relacionan de manera dialéctica —la Experiencia Concreta (CE por sus siglas en inglés) y la Conceptualización Abstracta (AC por sus siglas en inglés)— y dos modos de comprender experiencia que también se relacionan de manera dialéctica —la Observación Reflexiva (RO por sus siglas en inglés) y la Experimentación Activa (AE por sus siglas en inglés)—. El aprendizaje surge de la resolución de una tensión creativa entre estos dos modos de aprendizaje.¹⁶

El ciclo del aprendizaje empírico o basado en experiencia aparenta sencillez, sin embargo, comprende un resumen de suma complejidad.

Un modelo bastante parecido al de Kolbs es de Graham Gibbs. Evocativo de la teoría del aprendizaje experiencial, Gibbs titula su libro *Aprender haciendo* y ofrece una guía a métodos de enseñanza y aprendizaje¹⁷. Posteriormente, y al igual que Schön y Argyris¹⁸, ha sido “víctima de su propia popularidad”, hasta el hartazgo¹⁹, por su sobreuso, rigidez, superficialidad y falta de contextualización. En efecto,

¹⁵ David A. Kolb, *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Upper Saddle River: Prentice Hall, 1984).

¹⁶ Kolb, *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*, 51.

¹⁷ Graham Gibbs, *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods* (Oxford: Further Education Unit, Oxford Polytechic, 1998).

¹⁸ Jennifer Greenwood, “Reflective practice: a critique of the work of Argyris and Schön”. *Journal of Advanced Nursing* 18, n.º 8 (1993), <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1993.18081183.x>

¹⁹ Lee Fallin, “Why I don’t like Gibbs’ reflective cycle in reflective practice”, *Dr. Lee Fallin (blog)*, 13 de octubre de 2021, <https://leefallin.co.uk/2021/10/why-i-dont-like-gibbs-reflective-cycle-in-reflective-practice/>

es fácil de seguir sin mayor profundidad, dado que las preguntas e instrucciones proveen una guía sencilla de las seis etapas:

1. Descripción: ¿qué pasó?
2. Emociones: ¿cómo te sentiste?
3. Evaluación: ¿qué fue bueno/malo sobre tu respuesta (emocional)?
4. Análisis: ¿cómo le encuentras sentido?
5. Conclusiones: ¿cuáles son tus conclusiones generales y específicas?
6. Plan de acción: ¿qué harías la próxima vez?

En respuesta a la necesidad de profundizar la praxis de la reflexión, varios autores regresaron a un modelo más escueto, pero menos prescriptivo, manteniendo la tríada de descripción-teoría-acción, esta vez formulada en preguntas cotidianas: ¿qué (ocurrió)? ¿y qué (significa esto con respecto a mi aprendizaje, actitudes, entre otros)? ¿ahora qué (tengo que hacer para mejorar y cuáles son las consecuencias)?²⁰ Este esquema aproximadamente corresponde al modelo ERA (experiencia-reflexión-acción) popularizado por Jasper²¹.

Por otro lado, han surgido teorías más recientes de aprendizaje que promueven la práctica reflexiva, entre ellas, la teoría del aprendizaje transformativo planteado por Jack Mezirow²² con fundamentos en el trabajo del educador, Paulo Freire. Dedicado a la andragogía, el autor abogó por la reflexión crítica en la edad adulta y definió siete niveles de reflexión: la reflexividad, la reflexividad afectiva, la reflexividad discriminatoria, la reflexividad crítica, la reflexividad conceptual, la reflexividad psíquica y la reflexividad teórica que siguen un orden de complejidad incremental. Además, y justo en paralelo con la

²⁰ Terry Borton, *Reach, touch and teach* (Londres: Hutchinson, 1970); John Driscoll, ed., *Practicing clinical supervision: A reflective approach for healthcare professionals* (Edimburgo: Elsevier, 2007); Gary Rolfe, Dawn Freshwater y Melanie Jasper, *Critical reflection for nursing and the helping professions a user's guide* (Londres: Palgrave MacMillan, 2001).

²¹ Melanie Jasper, *Beginning reflective practice* (Oxford, UK: Nelson Thornes, 2003).

²² Jack Mezirow, *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning* (San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1990); Jack Mezirow, *Transformative dimensions of adult learning* (San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1991).

proliferación de las teorías de complejidad, se ha reconocido la naturaleza multifacética de la práctica reflexiva y se han difundido métodos dialógicos de reflexión²³.

En cuanto a la práctica reflexiva para el liderazgo, esta ha recibido atención en las últimas dos décadas, aplicando los modelos existentes a contextos de gestión. También es de esperar que el interés prevalezca en disciplinas en las que la práctica reflexiva se comprende en la formación y el desarrollo docente, por ejemplo, la enfermería o la educación. Lo que parece sobresalir por su ausencia entre las publicaciones es su consideración en la gestión académica en el ámbito universitario. La siguiente sección pretende ofrecer una serie de herramientas para enmendar esta carencia.

Técnicas para cultivar la práctica reflexiva en la gestión universitaria

Más que los modelos abstractos, unas guías prácticas para la reflexión pueden auxiliar el desarrollo de la práctica reflexiva. Entre las técnicas se distinguen herramientas que se aplican de manera individual o de modo grupal, así como algunas que pueden enfocarse en una situación personal, en cuyo caso se considera autorreflexión, o en un problema ajeno, en el sentido de que involucra otras personas de la misma organización, quienes pueden sostener una posición inferior,

²³ Thomas S. C. Farrell, “Critical incident analysis through narrative reflective practice: A case study”. *Iranian Journal of Language Teaching Research* 1, n.º 1 (2013), <https://eric.ed.gov/?id=EJ1127432>; Thomas S. C. Farrell, “Reflective practice in an EFL teacher development group”. *System* 27, n.º 2 (1999), [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00014-7](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00014-7); Suzanne Guillemette, “Modalités pour le démarrage d'une démarche d'analyse de pratique et de réflexivité selon une perspective de bienveillance”. *Revue de l'analyse de Pratiques Professionnelles*, n.º 10 (2017), <http://www.analysedepratique.org/?p=2452>; Patricia Marie Anne Houde y Suzanne Guillemette, “L’accompagnement selon une démarche réflexive sur-dans-pour la pratique tel que vécu par trois types d’acteurs”. *McGill Journal of Education* 55, n.º 2 (2020), <https://doi.org/10.7202/1077969ar>; Patricia Marie Anne Houde, “Reflective practice through dialogic interactions: Togetherness and belonging within a collective of EFL teachers in Mexico”. *The Qualitative Report* 27, n.º 6 (2022), <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.4861>

igual o superior en el organigrama. En esta sección, se describe una serie de técnicas y se comparten cinco escenarios particulares que pueden formar base de una introducción en la práctica reflexiva. Los ejemplos siguen un orden desde el más sencillo al más complejo y se han adecuado al contexto de la gestión universitaria, en particular a experiencias de personas en su novatada en el cargo de la decanía de una facultad.

La bitácora reflexiva es tal vez el instrumento más comúnmente utilizado para la práctica reflexiva, que puede asumir un formato no estructurado, estructurado o con anotaciones. La reflexión no estructurada o libre se refiere a un ejercicio sin recibir pautas además de “hacer reflexión” sobre un evento, reunión o situación. La reflexión estructurada sigue un protocolo con preguntas o instrucciones claras relativas a lo acontecido que, con frecuencia, se basan en uno de los modelos arriba descritos. Por ejemplo, y otra vez desarrollado en el área de educación, el protocolo propuesto por Simon Hole y Grace Hall McEntee²⁴, a su vez, se basa en el protocolo de incidentes críticos establecido por David Tripp²⁵. Al mismo tiempo, se pueden observar similitudes evidentes con los modelos de Gibbs, Kolb y Rolfe *et al.* en su estructura que, tras la recolección de posibles eventos cotidianos en el contexto laboral y la selección de una incidencia en particular, consiste en las siguientes etapas:

- Fase descriptiva: ¿qué ocurrió? ¿Por qué ocurrió?
- Fase interpretativa: ¿qué significa esto?
- Fase proyectiva: ¿cuáles son las implicaciones para mi práctica (trabajo)?

La bitácora también puede contener material visual o multimedial, incluso puede contener grabaciones de audio o video. Es así como

²⁴ Simon Hole y Grace Hall McEntree, “Reflection is at the heart of practice”. *Educational Leadership* 56, n.º 8 (1999), <https://eric.ed.gov/?id=EJ585664>

²⁵ David Tripp, *Critical incidents in teaching: Developing professional judgement* (Londres y Nueva York: Routledge, 2011).

se puede realizar una reflexión anotada por escrito o en archivos digitales con fotografías o grabaciones de video²⁶, tal como se aprecia en el escenario 3.1.

Escenario 3.1

Una sesión de un órgano de gobierno universitario, por ejemplo, el Consejo de la Facultad, se prolonga por una discusión sobre un tema controversial. La extensión temporal causa malestar entre las personas que integran el órgano y tienen otras actividades para atender. La reflexión se realiza por la persona que preside el órgano. El análisis de la transcripción revela que la razón de que el debate se alargara se debe a la participación amplia y repetida de dos integrantes en particular. Durante el análisis, se identifican los momentos y la manera en que dichas personas tomaron su turno en la conversación o solicitaron participar. Además, se identifican formas de gestionar intervenciones en futuras sesiones, por ejemplo, expresamente definir el tiempo de participación por integrante al principio de la junta por acuerdo de los integrantes. El ejercicio se puede realizar siguiendo el protocolo de Hole y Hall McEntee²⁷, o a través de anotaciones en la transcripción.

Fuente: elaboración propia.

En efecto, el registro reflexivo incluso puede constituirse exclusivamente de ilustraciones sin información textual²⁸. Esto puede resultar fructífero para personas y líderes en disciplinas afines a artes visuales, como el protocolo basado en el ciclo de Kolb propuesto por Gillian Hebblewhite²⁹ o usando narrativas gráficas o cómics³⁰. En áreas en las

²⁶ Eric M. Meyers, “Evolving reflective practice: Unstructured, structured, and computer-mediated debriefing”. En *iConference Proceedings* (2014), <https://core.ac.uk/download/pdf/19961136.pdf>

²⁷ Hole y Hall McEntee, “Reflection is at the heart of practice”.

²⁸ Nancy M. Bailey y Elizabeth M. van Haarken, “Visual images as tools of teacher inquiry”. *Journal of Teacher Education* 65, n.º 3 (2014), <https://doi.org/10.1177/0022487113519130>; Miriam Calvo, “Reflective drawing as a tool for reflection in design research”. *International Journal of Art & Design Education* 36, n.º 3 (2017), <https://doi.org/10.1111/jade.12161>; Jane Robertson, Heidi le Sueur y Nicky Terblanche, “An account of practice: employing drawings and stories to enable reflective learning”. *Action Learning: Research and Practice* 16, n.º 1 (2019): 77-86, <https://doi.org/10.1080/14767333.2019.1562702>

²⁹ Gillian Hebblewhite, “A guide to keeping a reflective art journal”, *Gillian Hebblewhite (blog)*, 8 de julio de 2021, <https://gillianhebblewhite.com/2021/07/08/a-guide-to-keeping-a-reflective-art-journal/>

³⁰ Oliver McGarr, Guillermina Galvaldon y Francisco Manuel Sáez de Adana Herrero, “Using comics as a tool to facilitate critical reflective practice in professional education”. *SANE Journal*:

que ya existe aceptación de capacitación de personal académico en la práctica reflexiva, en específico, en sesiones grupales también se puede aplicar una técnica de dibujo de una figura humana³¹, como se explica en el escenario 3.2.

Escenario 3.2

Al iniciar su periodo de gestión, le corresponde reunir un equipo de personas que arriban de distintas unidades y no han trabajado juntos. Con el fin de identificar sus fortalezas y determinar las áreas de oportunidad para que los integrantes del grupo se complementen, solicita que en un esbozo antropomorfo indiquen sus conocimientos a nivel de la cabeza, sus actitudes positivas cerca del corazón y sus destrezas por las manos. Tras terminar con el dibujo, los integrantes revisan los apuntes de sus colegas para explorar fortalezas que pretenden desarrollar.

Fuente: elaboración propia.

Tanto imágenes como textos pueden servir para un análisis de metáforas o, más bien, la producción de metáforas textuales o visuales pueden generar reflexión³². De esta manera, se pueden manifestar las creencias, las percepciones y los conocimientos que son complejos de verbalizar. Existen distintas maneras de su aplicación, se eligen fragmentos de textos (literarios o académicos) o imágenes (artísticas o fotografías disponibles en el internet) que simbólicamente representan las reacciones afectivas o cognitivas de las personas participantes a los conceptos bajo exploración. De forma más productiva que receptiva, también se puede escribir o describir metáforas que revelan creencias de los participantes. En este caso, la pauta inicia con frases como “Ser

Sequential Art Narrative in Education 2, n.º 6 (2021), [https://digitalcommons.unl.edu/sane/vol2/iss6/1](https://digitalcommons.unl.edu/sane/vol2/iss6/)

³¹ Szivák Judit, *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok: A pedagógusképzés megújítása: alapozó tanulmányok* (Budapest: Eötvös Kiadó, 2014), <https://www.eltereader.hu/kiadvanyok/reflektiv-elmelletek-reflektiv-gyakorlatok/>

³² Adeline Yuen Sze Goh, “Rethinking reflective practice in professional lifelong learning using learning metaphors”. *Studies in Continuing Education* 41, n.º 1 (2019), <https://doi.org/10.1080/14623940120103022>; Cheryl Hunt, “Shifting shadows: Metaphors and maps for facilitating reflective practice”. *Reflective Practice* 2, n.º 3 (2001), <https://doi.org/10.1080/14623940120103022>; Cheryl Hunt, “Travels with a turtle: metaphors and the making of a professional identity”. *Reflective Practice* 7, n.º 3 (2006), <https://doi.org/10.1080/14623940600837467>

elegido o elegida para la decanía de mi facultad es como...” o “Si la gestión fuera una persona, me relacionaría con ella como...”. Finalmente, un ejemplo aún más creativo sería producir un montaje o dibujo sobre las percepciones referentes a la gestión o el liderazgo. Estas técnicas han sido aplicadas en contextos de encomienda, en general³³, y en entornos académicos, en particular³⁴. Al observar las publicaciones en América Latina, es notable que varios se dedican a cuestiones de género, por lo cual, el escenario 3.3 gira alrededor de este tema³⁵. Cabe mencionar que, para aprovechar la actividad, se recomienda realizarla con una dinámica grupal.

Escenario 3.3

Afortunadamente, la representación de mujeres, personas de la comunidad LGBTQIA+ o de comunidades originarias e indígenas ha aumentado en la gestión universitaria durante las últimas décadas, sin embargo, las condiciones en que laboran en ocasiones siguen en desigualdad. Las participantes de la sesión generan metáforas de cómo se perciben en la gestión. Se solicita evitar metáforas comunes, como el “techo de cristal”, e intentar concebir imágenes verbales originales. En la segunda etapa, las metáforas giran en torno a una proyección de sus aspiraciones. En ambas fases, se promueve la deconstrucción de las metáforas con el propósito de analizar la diferencia entre los dos estados —el real y el ideado— para identificar las diferencias y determinar los pasos en el camino de transformación.

Fuente: elaboración propia.

³³ Susanna M. Díaz, “Finding our way through the house of mirrors: Higher education, administrative leadership, and social justice” (Tesis de doctorado, California State University, 2011), <https://www.proquest.com/openview/4a8198f655fa758fa92673ddc94b68a5/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>; André Spicer y Mats Alvesson, “Metaphors for leadership”. En *Metaphors we lead by*, editado por Mats Alvesson y André Spicer (Londres y Nueva York: Routledge, 2010).

³⁴ Manuel Lorenzo Delgado, “El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales”. *Revista Española de Pedagogía* 63, n.º 232 (2005), <https://www.jstor.org/stable/23766325>; Süleyman Davut Göker y Bozkus Kivanc, “Reflective leadership: Learning to manage and lead human organizations”. En *Contemporary Leadership Challenges*, ed. por Aida Alvinius (Londres: InTech, 2017), <http://dx.doi.org/10.5772/64968>; Jacky Lamby y Fenwick W. English, *Leadership as lunacy: And other metaphors for educational leadership* (Thousand Oaks, CA, Corwin Press, 2010).

³⁵ Felipe Aravena *et al.*, “Liderazgo de directores noveles de Latinoamérica a través de las metáforas: Chile, Colombia y México”. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 18, n.º 3 (2020), <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.004>; David Zuñiga Goyeneche y Bibiana Carolina Moncayo Orjuela, “Perspectivas del liderazgo educativo:

La técnica de rejilla (RGT, por sus siglas en inglés), planteada por el psicólogo George Kelly en el marco de la teoría de los constructos personales³⁶, también hace uso de metáforas en la construcción. En esencia, los constructos se definen y se generan a lo largo de un eje en relación con elementos significativos en el otro eje de la misma matriz en representación del “yo” actual e ideal. Los esquemas se desarrollan en una entrevista no estructurada, en una conversación en la que se evocan recuerdos y percepciones de la persona entrevistada. La técnica se ha aplicado en la práctica reflexiva³⁷, la práctica reflexiva en el lugar de trabajo³⁸ y en relación con la gestión educativa³⁹.

De modo comparable, la técnica del recuerdo estimulado (o *stimulated recall*) se basa en una conversación sobre un evento anterior en el que el recuerdo se estimula por una pauta, en este caso, visual. Se utiliza en abundancia en la educación docente en el proceso de retroalimentar posterior a una observación, sobre todo con observaciones grabadas, por medio de revisar y reflexionar sobre ciertos momentos de la clase que impartió el futuro docente en su prácticum. Hasta el momento, ha tenido poca aplicación en el área de gestión educativa o los estudios de liderazgo, por lo cual, la propuesta en el escenario 3.4 puede servir de novedad.

Mujeres académicas en la administración” *Suma de Negocios* 5, n.º 11 (2014), [https://doi.org/10.1016/S2215-910X\(14\)70023-0](https://doi.org/10.1016/S2215-910X(14)70023-0); Bibiana Carolina Moncayo Orjuela y David Zuluaga Goyeneche, “Liderazgo y género: barreras de mujeres directivas en la academia”. *Pensamiento & Gestión*, 39, (2015) <http://www.scielo.org.co/pdf/pege/n39/n39a09.pdf>

³⁶ George Kelly, *The psychology of personal constructs* (Nueva York: Norton, 1955); George Kelly, *A theory of personality. The psychology of personal constructs* (Nueva York: Norton, 1963).

³⁷ Kenneth Richter, Patricia Marie Anne Houde y Krisztina Zimányi, “The repertory grid interview: Exploring qualitative and quantitative data on language teachers’ pedagogical beliefs”. *Profile: Issues in Teachers Professional Development* 24, n.º 2 (2022), <https://doi.org/10.15446/profile.v24n2.95749>

³⁸ David Heel, John Sparrow y Robert Ashford, “Workplace interactions that facilitate or impede reflective practice”. *Journal of Health Management* 8, n.º 1 (2006), <https://doi.org/10.1177/097206340500800101>

³⁹ Ian G. Smith, “Personal construct change and collaborative reflective practice: An examination of the use of repertory grid technique for research in a middle years school in Manitoba” (Tesis de maestría, University of Manitoba, 2009), <https://mspace.lib.umanitoba.ca/handle/1993/3177>

Escenario 3.4

Por falta de experiencia en aparecer en situaciones públicas, una persona recién designada a la decanía de su facultad se siente temerosa al presentarse ante toda su comunidad. Durante una entrevista o conversación, se le recomienda recordar momentos en eventos oficiales donde había tenido una experiencia positiva de su autopercepción. Las pautas pueden comprender fotografías o videos publicados en notas de prensa, redes sociales de la organización a la cual pertenecía o sus propios registros. Por medio de estos recuerdos y por la identificación de aspectos, que anteriormente le apoyaron a superar su angustia, se promueve el crecimiento de autoconfianza.

Fuente: elaboración propia.

Una vez que se hayan conocido y aplicado algunas técnicas de la práctica reflexiva, también surge la oportunidad de combinar ciertos aspectos de ellos. Para ilustrar, la metarreflexión (colectiva) propuesta por Thorpe y Garside⁴⁰ merece una mención. Con base en modelos seriados de la reflexión de Bengtsson⁴¹, así como de Samuels y Betts⁴², los autores aplicaron un proceso de cuatro etapas de (1) reflexión sobre el proyecto original (autorreflexión registrada por escrito en papel), (2) conversación intencionada como metarreflexión (reflexión como pensamiento), (3) reflexión sobre la conversación como metarreflexión (reflexión como autocomprensión) y (4) reflexión general como metarreflexión (reflexionar con una función de distanciarse). El ejercicio fue realizado por los dos autores y los hallazgos sugieren que la reflexión estructurada y consciente reditúa en procesos cognitivos, más allá de un sencillo desahogo entre colegas en situaciones comparables.

⁴⁰ Anthony Thorpe y Diane Garside, “(Co) meta-reflection as a method for the professional development of academic middle leaders in higher education”. *Management in Education* 31, n.º 3 (2017), <https://doi.org/10.1177/0892020617711195>

⁴¹ Jan Bengtsson, “What is reflection? On reflection in the teaching profession and teacher education”. *Teachers and Teaching* 1, n.º 1 (1995), <https://doi.org/10.1080/1354060950010103>

⁴² Mary Samuels y Jan Betts, “Crossing the threshold from description to deconstruction and reconstruction: using self-assessment to deepen reflection”. *Reflective Practice* 8, n.º 2 (2007), <https://doi.org/10.1080/14623940701289410>

Escenario 3.5

En el caso del grupo de decanos y vicedecanos desde donde nació la idea del volumen actual, este tipo de metarreflexión (colaborativa) podría llevarse a cabo de la siguiente manera: colegas de diferentes universidades que conservan un puesto equivalente en su organización y se enfrentan con problemas similares, sea por la disciplina en que trabajan o por el tipo de institución a la cual pertenecen, efectúan su metarreflexión (colaborativa). Del mismo modo, el denominador común puede manifestarse en un reto, así como la fusión de dos facultades o dos subsedes de la misma facultad, el lanzamiento de una revista temática o el incremento de la productividad académica entre su profesorado.

Con el objetivo de compartir no solo las dificultades iniciales, sino también apoyarse entre sí, un grupo relativamente reducido de gestores opta por formalizar su "pensar juntos" y seguir las pautas sugeridas por Thorpe y Garside⁴³. En ese sentido, primero cada uno de los participantes redacta una reflexión de la situación y comparte su manuscrito con las otras personas involucradas en el proceso. En la segunda fase, se reúnen para conversar sobre las reflexiones escritas y, a continuación, componen otra reflexión sobre la conversación. En la etapa final, revisan su segundo manuscrito con sus pares para llegar a unas abstracciones que pueden contribuir a la resolución de sus problemas.

Fuente: elaboración propia.

En términos de investigación, este proceso es similar a una etnografía dual⁴⁴ que extiende la metodología de una autoetnografía, es decir, el estudio de sí misma, en un proceso de exploración dialógica con otra persona u otras personas. La investigación rigurosa dará profundidad a la inspección, y la práctica reflexiva tampoco es diferente: como postura ética acompaña cualquier estudio, sin embargo, también puede ser el objeto de estudio. Además de distintos tipos de la etnografía, también se presta la investigación acción que, por lo menos en el área de educación y enfermería, comúnmente se relaciona con la reflexión. Por lo anterior, no es sorprendente que las contribuciones

⁴³ Thorpe y Garside, "(Co) meta-reflection as a method for the professional development".

⁴⁴ Rick A. Breault, "Emerging issues in duoethnography". *International Journal of Qualitative Studies in Education* 29, n.º 6 (2016), <https://doi.org/10.1080/09518398.2016.1162866>; Joe Norris, Richard D. Sawyer y Darren Lund, *Duoethnography: Dialogic methods for social, health, and educational research* (Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2012); Richard D. Sawyer y Joe Norris, *Duoethnography* (Oxford, UK: Oxford University Press, 2012); Richard D. Sawyer y Joe Norris, "Duoethnography: A retrospective 10 years after". *International Review of Qualitative Research* 8, n.º 1 (2015), <https://doi.org/10.1525/irqr.2015.8.1.1>

en este volumen también se basen en los planes de acción estratégicos (SAP) que exige uno de los pocos cursos disponibles para personas que por primera vez asumen responsabilidades de una decanía. El análisis estructurado de un problema contextualizado y el diseño de su resolución, de igual forma, es una especie de reflexión que, además, comparte las características arriba definidas, por ejemplo, el orden cíclico del proceso o la transformación.

Barreras a la práctica reflexiva

Tras haber ofrecido una serie de técnicas para la reflexión, surge la pregunta: si el fenómeno aquí presentado es tan benéfico, ¿qué nos impide practicarlo? Las posibles respuestas apuntan a ciertas carencias y, de costumbre, se refieren a la falta de tiempo⁴⁵, de un espacio adecuado, de motivación⁴⁶, de la capacidad para reflexionar, de apoyo por parte de la organización o institución. Estas réplicas con poca excepción empiezan con “no tengo....” Mientras es cierto que la carga laboral casi se duplica al asumir un cargo de gestión, del mismo modo es muy probable que la mayoría de los decanos y vicedecanos actualmente pondera los asuntos que se presenta día a día en su facultad.

Para que dicha contemplación se convierta en una práctica reflexiva y, como consecuencia, se pueda transformar de una gestión a un liderazgo⁴⁷, es necesario que el procedimiento se realice de manera consciente y habitual. Así, las conversaciones pueden seguir un guion que siempre contiene no solo la identificación del problema, sino el análisis de ¿qué he hecho yo...? ¿cómo lo hice...? y ¿cómo puedo mejorar en el futuro? Independientemente si se formula en la primera

⁴⁵ Judith Kuit, Gill Reay y Richard Freeman, “Experiences of reflective teaching”. *Active Learning in Higher Education* 2, n.º 2 (2001). <https://doi.org/10.1177/1469787401002002004>

⁴⁶ Margaret Davis, “Barriers to reflective practice: The changing nature of higher education”. *Active Learning in Higher Education* 4, n.º 3 (2003), <https://doi.org/10.1177/14697874030043004>

⁴⁷ Leonard O. Pellicer, *Caring enough to lead: How reflective practice leads to moral leadership*, 3.^a ed. (Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2007).

persona singular o plural, no se podrá ahorrar la admisión de las posibles lagunas en nuestro propio desempeño. Así mismo, habrá que encontrar el tiempo y el espacio para la reflexión.

Por otro lado, es innegable que la reflexión no se puede forzar y, en ausencia de la motivación intrínseca, con dificultad se puede desarrollar. Sin duda, hay personas más propensas para la reflexión, no obstante, comenzando con intervenciones más elementales arriba descritas, se puede llegar a niveles más complejos de la reflexión, lo que evita que el ejercicio se realice con la única ambición de satisfacer requisitos institucionales, sean para cursos de educación docente o talleres en el lugar de trabajo. De esta manera, también pueden aplicarse con mayor flexibilidad los modelos que a veces se consideran demasiado rígidos tanto en sus etapas como en su organización y estructura. Por último, hay que reconocer que no todas las técnicas se pueden emplear en cualquier situación, por lo cual se recomienda la selección de la técnica apropiada al contexto y escenario particular.

Conclusión

Una dificultad desde la perspectiva de líderes en el entorno académico-universitario es que, en su mayoría, son expertos en su disciplina y, en ocasiones, se benefician del *practicum* antes de llegar a posiciones de alta gestión. De igual manera, tampoco tienen formación docente o capacitación en el área de organización institucional que preceda el periodo de su gestión. En consecuencia, no se les ha presentado la oportunidad de experimentar con la práctica reflexiva y pueden parecer renuentes a su aplicación.

Por tales razones, la propuesta de este texto académico se concentró en vislumbrar la gestión universitaria como una posible práctica reflexiva, donde el líder/gestor ingresa a una sala de espejos y observa, puede ser observado e incluso se mira a sí mismo como parte de un ecosistema con interacciones en varias capas de acción/reacción que pueden ser descubiertas a través de distintos tipos de prácticas reflexivas.

Hay que reconocer que, aunque la práctica reflexiva no es una receta universal para la solución de problemas, sí es un método flexible y adaptable que desarrolla la metacognición que, conforme con su ejercicio, hasta puede convertirse en una forma de ser.

Bibliografía

- Aravena, Felipe *et al.* “Liderazgo de directores noveles de Latinoamérica a través de las metáforas: Chile, Colombia y México”. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 18, n.º 3 (2020): 71-92, <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.004>
- Argyris, Chris y Donald Schön. *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.
- Bailey, Nancy M. y Elizabeth M. Van Harken. “Visual images as tools of teacher inquiry”. *Journal of Teacher Education* 65, n.º 3 (2014): 241-260, <https://doi.org/10.1177/0022487113519130>
- Bengtsson, Jan. “What is reflection? On reflection in the teaching profession and teacher education”. *Teachers and teaching* 1, n.º 1 (1995): 23-32, <https://doi.org/10.1080/1354060950010103>
- Borton, Terry. *Reach, touch and teach*. Londres: Hutchinson, 1970.
- Breault, Rick A. “Emerging issues in duoethnography”. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 29, n.º 6 (2016): 777-794, <https://doi.org/10.1080/09518398.2016.1162866>
- Bryman, Alan. “Effective leadership in higher education: a literature review”. *Studies in higher education* 32, n.º 6 (2007): 693-710, <https://doi.org/10.1108/09513540910957444>
- Bush, Tony. “Conceptions of the leadership and management of schools as organization”. En *The SAGE handbook of school organization*, editado por Michael Connolly, David H. Eddy-Spicer, Chris James y Sharon D. Kruse, 51-66. Londres: Sage Publishing, 2018.
- . *Theories of educational leadership and management*. 5.^a ed. Londres: Sage Publishing, 2020.

- Calvo, Miriam. "Reflective drawing as a tool for reflection in design research". *International Journal of Art y Design Education* 36, n.º 3 (2017): 261-272, <https://doi.org/10.1111/jade.12161>
- Davis, Margaret. "Barriers to reflective practice: The changing nature of higher education". *Active Learning in Higher Education* 4, n.º 3 (2003): 243-255, <https://doi.org/10.1177/14697874030043004>
- Delgado, Manuel Lorenzo. "El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales". *Revista Española de Pedagogía* 63, n.º 232, (2005): 367-388. <https://www.jstor.org/stable/23766325>
- Dewey, John. *Experience and education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1938.
- . *How we think? A restatement of the relation of reflective thinking in educational process*. Boston: Heath, 1933.
- Díaz, Susanna M. "Finding our way through the house of mirrors: Higher education, administrative leadership, and social justice". Tesis de doctorado, California State University, 2011. <https://www.proquest.com/openview/4a8198f655fa758fa92673ddc94b68a5/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Domingo Roget, Àngels y M. Victoria Gómez Serés. *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea Ediciones, 2014.
- Driscoll, John, ed. *Practicing clinical supervision: A reflective approach for healthcare professionals*. Edinburgh: Elsevier, 2007.
- Duijn Michael, Marc Rijnveld y Merlijn van Hulst. "Finding our way into the hall of mirrors: combining action science and reflective practice (Connecting action research to practical purposes)". *Organizational Learning, Knowledge and Capabilities Conference (OLKC 4)*, 2009. <https://warwick.ac.uk/fac/soc/wbs/conf/olkc/archive/olkc4/papers/rt3duijn.pdf>
- Fallin, Lee. "Why I don't like Gibbs' reflective cycle in reflective practice". *Dr. Lee Fallin (blog)*, 13 de octubre del 2021, <https://leefallin.co.uk/2021/10/why-i-dont-like-gibbs-reflective-cycle-in-reflective-practice/>
- Farrell, Thomas S. C. "Critical incident analysis through narrative reflective practice: A case study". *Iranian Journal of Language Teaching Research* 1, n.º 1 (2013): 79-89, <https://eric.ed.gov/?id=EJ1127432>

- . “The reflective practice in an EFL teacher development group”. *System* 27, n.º 2 (1999): 157-172, [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00014-7](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00014-7)
- Gibbs, Graham. *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Oxford: Further education Unit, Oxford Polytechic, 1998.
- Goh, Adeline Yuen Sze. “Rethinking reflective practice in professional lifelong learning using learning metaphors”. *Studies in Continuing Education* 41, n.º 1 (2019): 1-16, <https://doi.org/10.1080/14623940120103022>
- Göker, Süleyman Davut y Kivanç Bozkus. “Reflective leadership: Learning to manage and lead human organizations”. En *Contemporary Leadership Challenges*, editado por Aida Alvinius, 28-45. Londres: InTech, 2017. <http://dx.doi.org/10.5772/64968>
- Greenwood, Jennifer. “Reflective practice: a critique of the work of Argyris and Schön”. *Journal of Advanced Nursing* 18, n.º 8 (1993): 1183-1187, <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1993.18081183.x>
- Guillemette, Suzanne. “Modalités pour le démarrage d'une démarche d'analyse de pratique et de réflexivité selon une perspective de bienveillance”. *Revue de l'Analyse de Pratiques Professionnelles*, n.º 10 (2017): 119-132, <http://www.analysedepratique.org/?p=2452>
- Hebblewhite, Gillian. “A guide to keeping a reflective art journal”. *Gillian Hebblewhite (blog)*. 8 de julio del 2021, <https://gillianhebblewhite.com/2021/07/08/a-guide-to-keeping-a-reflective-art-journal/>
- Heel, David, John Sparrow y Robert Ashford. “Workplace interactions that facilitate or impede reflective practice”. *Journal of Health Management* 8, n.º 1 (2006): 1-10, <https://doi.org/10.1177/097206340500800101>
- Hole, Simon y Grace Hall McCentree. “Reflection is at the heart of practice”. *Educational Leadership* 56, n.º 8 (1999): 34-37, <https://eric.ed.gov/?id=EJ585664>
- Houde, Patricia Marie Anne y Suzanne Guillemette. “L'accompagnement selon une démarche réflexive sur-dans-pour la pratique tel que vécu par trois types d'acteurs”. *McGill Journal of Education* 55, n.º 2 (2020): 285-304, <https://doi.org/10.7202/1077969ar>
- Houde, Patricia. “Reflective practice through dialogic interactions: Togetherness and belonging within a collective of EFL teachers in Mexico”.

- The Qualitative Report* 27, n.º 6 (2022): 1485-1510. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.4861>
- Hunt, Cheryl. "Shifting shadows: Metaphors and maps for facilitating reflective practice". *Reflective Practice* 2, n.º 3 (2001): 275-287. <https://doi.org/10.1080/14623940120103022>
- . "Travels with a turtle: metaphors and the making of a professional identity". *Reflective Practice* 7, n.º 3 (2006): 315-332, <https://doi.org/10.1080/14623940600837467>
- Jasper, Melanie. *Beginning reflective practice*. Oxford, UK: Nelson Thornes, 2003.
- Kelly, George. *A theory of personality: The psychology of personal constructs*. Nueva York: Norton, 1963.
- . *The psychology of personal constructs*. Nueva York: Norton, 1955.
- Killion, Joellen P. y Guy R. Todnem. "A process for personal theory building". *Educational Leadership* 48, n.º 6 (1991): 14-16, <https://eric.ed.gov/?id=EJ422847>
- Kolb, David A. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. 2.ª ed. Nueva Jersey: Pearson Education, 2014.
- . *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River: Prentice Hall, 1984.
- Kuit, Judith, Gill Reay y Richard Freeman. "Experiences of reflective teaching". *Active Learning in Higher Education* 2, n.º 2 (2001): 128-142, <https://doi.org/10.1177/1469787401002002004>
- Lumby, Jacky y Fenwick W. English. *Leadership as lunacy: And other metaphors for educational leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2010.
- McGarr, Oliver, Guillermina Gavaldon y Francisco Manuel Sáez de Adana Herrero. "Using comics as tool to facilitate critical reflective practice in professional education". *SANE Journal: Sequential Art Narrative in Education* 2, n.º 6 (2021): 1-14, <https://digitalcommons.unl.edu/sane/vol2/iss6/1>
- Mercer, Justine. "Junior academic-manager in higher education: an untold story?". *International Journal of Educational Management* 23, n.º 4 (2009): 348-359, <https://doi.org/10.1108/09513540910957444>

- Meyers, Eric M. "Evolving reflective practice: Unstructured, structured, and computer-mediated debriefing". En *iConference Proceedings* (2014), 913-315. <https://core.ac.uk/download/pdf/19961136.pdf>
- Mezirow, Jack. *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1990.
- . *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1991.
- Moncayo Orjuela, Bibiana Carolina y David Zuluaga Goyeneche. "Liderazgo y género: barreras de mujeres directivas en la academia". *Pensamiento y Gestión* 39 (2015): 142-177, <http://www.scielo.org.co/pdf/pege/n39/n39a09.pdf>
- Norris, Joe, Richard D. Sawyer y Darren Lund. *Duoethnography: Dialogic methods for social, health, and educational research*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2012.
- Pellicer, Leonard O. *Caring enough to lead: How reflective practice leads to moral leadership*. 3.^a ed. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2007.
- Richter, Kenneth, Patricia Marie Anne Houde y Krisztina Zimányi. "The repertory grid interview: Exploring qualitative and quantitative data on language teachers' pedagogical beliefs". *Profile: Issues in Teachers Professional Development* 24, n.^o 2 (2022): 215-229, <https://doi.org/10.15446/profile.v24n2.95749>
- Robertson, Jane, Heidi Le Sueur y Nicky Terblanche. "An account of practice: employing drawings and stories to enable reflective learning". *Action Learning: Research and Practice* 16, n.^o 1 (2019): 77-86, <https://doi.org/10.1080/14767333.2019.1562702>
- Rolfe, Gary, Dawn Freshwater y Melanie Jasper. *Critical reflection for nursing and the helping professions a user's guide*. Palgrave: MacMillan, 2001.
- Russell, Tom. "Has reflective practice done more harm than good in teacher education?". *Phronesis* 2, n.^o 1 (2013): 80-88, <https://doi.org/10.7202/1015641ar>
- Samuels, Mary y Jan Betts. "Crossing the threshold from description to deconstruction and reconstruction: Using self-assessment to deepen reflection". *Reflective Practice* 8, n.^o 2 (2007): 269-283, <https://doi.org/10.1080/14623940701289410>

- Sawyer, Richard D. y Joe Norris. *Duoethnography*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2012.
- . “Duoethnography: A retrospective 10 years after”. *International Review of Qualitative Research* 8, n.º 1 (2015): 1-4, <https://doi.org/10.1525/irqr.2015.8.1.1>
- Schön, Donald A. *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- . *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Nueva York: Basic Books, 1983.
- Smith, Ian G. “Personal construct change and collaborative reflective practice: An examination of the use of repertory grid technique for research in a middle years school in Manitoba”. Tesis de maestría, University of Manitoba, 2009. <https://mspace.lib.umanitoba.ca/handle/1993/3177>
- Spicer, André y Mats Alvesson. “Metaphors for leadership”. En *Metaphors we lead by*, editado por Mats Alvesson y André Spicer, 39-58. Londres y Nueva York: Routledge, 2010.
- Szivák, Judit. *Reflective eleméletek, reflektív gyakorlatok: A pedagógusképzés megújítása: alapozó tanulmányok*. Budapest: Eötvös Kiadó: 2014. <https://www.eltereader.hu/kiadvanyok/reflektiv-elmeletek-reflektiv-gyakorlatok/>
- Thorpe, Anthony y Diane Garside. “(Co) meta-reflection as a method for the professional development of academic middle leaders in higher education”. *Management in Education* 31, n.º 3 (2017): 111-117, <https://doi.org/10.1177/0892020617711195>
- Tripp, David. *Critical incidents in teaching: Developing professional judgement*. Londres y Nueva York: Routledge, 2011.
- Zuluaga Goyeneche, David y Bibiana Carolina Moncayo Orjuela. “Perspectivas del liderazgo educativo: Mujeres académicas en la administración”. *Suma de Negocios* 5, n.º 11 (2014): 86-95, <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.517497>

4

Memoria institucional en la gestión educativa frente a procesos y liderazgos en transformación*

Hugo Burgos Y.

Y ahora pasemos a la memoria, tesoro de las ideas que proporciona la invención y guardián de todas las partes de la retórica.¹

En noviembre del 2022, la compañía OpenAI, ubicada en San Francisco, California, puso a disposición del público los servicios de ChatGPT, su chatbot capaz de escribir textos basados en solicitudes escritas en lenguaje natural. Su capacidad para escribir ensayos, resúmenes, discursos, poesía, aprobar exámenes estandarizados² fue noticia mundial a inicios del 2023. La capacidad de este sistema de inteligencia

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.51573/Andes.9789587988598.9789587988604.4>

1 Cicerón, *Retórica a Herenio* (Madrid: Gredos, 1997), 198. Es importante notar que Cicerón consideraba a la retórica como parte de las ciencias políticas, por ende, una forma de conocimiento.

2 GPT-4. “openai.com”, acceso el 10 de marzo del 2023. <https://openai.com/research/gpt-4>.

artificial generó asombro y alarma en distintos círculos³. Por un lado, la inteligencia artificial había pasado del dominio de unos pocos expertos a un servicio abierto al público (momentáneamente gratuito). Por el otro, el futuro avizoraba la pérdida de empleos, el uso indebido de esta tecnología en ambientes educativos —creando una forma “inteligente” de plagio y, por supuesto, las posibilidades ilimitadas de fraude—. Es curioso pensar que los resultados que eyecta este sistema son el producto de un aprendizaje continuo y repetitivo de responder a los requerimientos de miles de usuarios y minar la información casi ilimitada del internet. Se podría postular que la inteligencia de este tipo de sistemas es colectiva, su memoria es coyuntural, ambas carentes de un conocimiento tácito e informal, característico de la experiencia humana.

Inicio este texto, que busca problematizar la memoria institucional colectiva en instituciones de educación superior, abordando el tema de la *inteligencia artificial* porque se enmarca de manera amplia en el campo de *knowledge management* o gestión del conocimiento. Y como tal, parecería que el conocimiento en la era de la inteligencia artificial es algo abstraído de los procesos y acciones humanas que integran una organización, más bien se reduce a información sistematizada y almacenada.

En concreto, las preocupaciones que alimentan este artículo son reflexionar sobre el rol que tiene la memoria institucional en las instituciones de educación superior (IES), identificar los elementos fundamentales que la constituyen y qué consecuencias tienen los cambios en liderazgo y procesos sobre esta. Como corolario busco establecer qué fin tiene el aporte de los decanos en la construcción de una memoria institucional y si es posible pensar en un legado. Este texto puede entenderse mejor como un *thought paper*⁴, antes que una investigación

³ Kevin Roose, “Don’t ban chatGPT in schools. Teach with it”. *The New York Times*, acceso el 12 de febrero del 2023. <https://www.nytimes.com/2023/01/12/technology/chatgpt-schools-teachers.html>.

⁴ Una traducción simple al español sería ensayo de reflexión. Esta forma de escritura tiene una tradición académica. https://www.cdu.edu.au/sites/default/files/the-northern-institute/what_is_a_thought_paper_revised.pdf

formal sobre el tema. Como tal, también incorporaré la experiencia que he tenido como experto regional del International Deans' Course Latin America (IDC-LA)⁵, ofertado por la DAAD durante los últimos 5 años, y 18 años de servir como decano en distintos colegios en una IES privada en Ecuador.

El concepto de *conocimiento institucional* de acuerdo con Ron Ashkenas es “el conocimiento almacenado dentro de la organización”⁶, pero que, como la memoria humana, es susceptible a la degradación por diversas razones. Es por esta razón que es ineludible hablar de la gestión del conocimiento para comprender los elementos que constituyen la memoria institucional. De acuerdo con Zylab⁷, la información contenida en la organización puede ser tangible o intangible. La información tangible se enmarca en la documentación que es parte de los procesos de una organización: acuerdos, contratos, manuales, guías, formularios, expedientes, informes, bases de datos, entre otros. La información intangible se refiere al conocimiento basado en la experiencia humana de los procesos de la organización, lo cual puede también identificarse como ligada a la cultura organizacional. Los empleados o servidores son los dueños y repositorios de esta información intangible que gracias a la interacción social generada en el proceso de tratarla recibe el significado de los gestores, convirtiéndose en elementos que caracterizan a la organización a través de un sistema de valoración interna. En concreto, existe una memoria institucional que excede y se extiende a los individuos que conforman la organización, así como los lazos de cooperación que articulan entre ellos a través de su gestión. La memoria institucional tiene un lugar prominente en espacios de gestión de índole público y global, siendo la

⁵ Curso anual en el que participan 25 decanos de América Latina y el Caribe recientemente nombrados en sus funciones.

⁶ Ron Ashkenas, “How to preserve institutional knowledge”. *Harvard Business Review*, acceso el 12 de febrero del 2023. <https://hbr.org/2013/03/how-to-preserve-institutional>.

⁷ Zlyab, “Why institutional memory is important and 4 ways to preserve it”, acceso el 12 de febrero del 2023. <https://www.zylab.com/en/blog/why-institutional-memory-is-important-and-4-ways-to-preserve-it>.

Organización Panamericana de Salud (OPS) y el Organismo Mundial de Salud (OMS), organizaciones que hacen énfasis en la preservación y el mantenimiento de la memoria institucional por medio de manuales, guías y espacios web⁸ de acuerdo con estándares internacionales.

El objetivo último es la creación de procedimientos y guías⁹ para preservar el conocimiento tangible e intangible; preservar y diseminar información técnica e institucional; incrementar el capital intelectual institucional; reforzar las prácticas de manejo de información institucional. Lo anterior debe iniciarse a través de una planificación estratégica, cuyo objetivo es mejorar los procesos de toma de decisiones en la organización. Es decir, las autoridades institucionales no pueden desatender este tema si buscan una gestión eficiente y conducente a cumplir sus objetivos.

¿Cómo se traduce lo antes expuesto a las IES? Es evidente que en estas instituciones existe una mezcla de trabajo académico y administrativo que, de acuerdo con el rol de las personas, puede tener más peso el uno sobre el otro. Para el caso de análisis de este texto me centraré en el papel que desempeñan los decanos, cuya función tiene un balance de supervisar, coordinar y dirigir programas académicos, así como administrar profesores, personal técnico y administrativo, estudiantes, instalaciones y presupuestos. En esta situación los decanos vienen a ocupar un espacio intermedio de *management*, ya que median entre las autoridades que rigen una institución de educación superior y el personal que constituye su facultad, incluyendo estudiantes. Dentro de cada país, las IES pueden tener distintos modos de organización y trabajo, pero existe una convergencia histórica en la organización y funcionamiento de las universidades que permite trabajar con los supuestos antes expresados.

⁸ “PAHO Library and institutional memory supports the work of the organization and provides professional and technical reference and information services”, acceso el 10 de febrero del 2023, https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=12310:paho-library&Itemid=0&lang=es#gsc.tab=0.

⁹ PAHO/WHO Methodologies for information sharing and knowledge management in health.

El conocimiento tangible de un decano dentro de las IES se construye desde las oficinas que permiten la operación de la institución, por ejemplo, rectorado, vicerrectorado(s), admisiones, registro, financiero, gestión académica, dirección académica, subdirecciones académicas, decanatos, departamento legal, entre otros. Y a la par documentos generados por estas oficinas como planes de desarrollo institucional, planes quinquenales, manuales y guías para profesores y estudiantes, procesos de admisión, formatos establecidos de calificación, *syllabus*, entre otros. Es evidente que el conocimiento institucional está formulado de manera textual y expresado de manera operativa, su resultado más evidente es que un nuevo estudiante obtenga su título gracias a una formación en la que intervinieron las partes académicas y administrativas. No se puede evitar pensar en que tal acervo de información se genera y preserva con base en procesos institucionalmente acordados. En la contemporaneidad tal información coexiste como información impresa y datos almacenados en sistemas informáticos físicos o en la nube.

El conocimiento intangible está íntimamente ligado a la cultura organizacional, o me atrevo a sugerir que es la cultura organizacional. Abordar este tema sucinta debates complejos como lo expresa Watkins¹⁰ al identificar que dentro de una organización se reconoce su existencia y valor, pero su definición es esquiva; cada uno la define desde sus términos. La definición de Schein de cultura de un grupo (u organización) cubre los componentes claves para esta discusión:

Es el aprendizaje acumulado de un grupo a medida que resuelve sus problemas de adaptación externa e integración interna; que haya ejercido la suficiente influencia para ser considerada válida y, en consecuencia, ser enseñadas a los nuevos miembros como el modo correcto de percibir, pensar, sentir y comportarse frente a esos problemas

¹⁰ Michael D. Watkins, “What is organizational culture and why should we care?”, acceso el 12 de febrero del 2023, <https://hbr.org/2013/05/what-is-organizational-culture>.