



UNIVERSIDAD  
DE PIURA

**FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES**

**El aprendizaje organizacional en las escuelas públicas del  
Perú: Una revisión del marco de buen desempeño directivo**

Tesis para optar el Título de  
Licenciado en Administración de Empresas

**Elizabeth Raquel Chávez Castillo  
Miguel Ernesto Arce Otoyá**

**Asesor:  
Dra. Elsa Mercedes Alama Salazar**

**Piura, marzo de 2026**

### Declaración Jurada de Originalidad del Trabajo Final

Yo, Elizabeth Raquel Chávez Castillo, egresado del Programa Académico de Administración de Empresas de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Piura, identificado con DNI: 45154308, declaro que:

Soy autor del trabajo final titulado:

**“El aprendizaje organizacional en las escuelas públicas del Perú: Una revisión del marco de buen desempeño directivo”**

El mismo que presento bajo la modalidad de Tesis para optar el Título profesional de Licenciado en Administración de Empresas.

Que el trabajo se realizó en coautoría con los siguientes alumnos de la Universidad de Piura.

- Miguel Ernesto Arce Otoya, identificado con DNI: 26683090

El texto de mi trabajo final es original y no vulnera los derechos de terceros o, de ser el caso, derechos de los coautores, incluidos los derechos de propiedad intelectual, datos personales, entre otros. En tal sentido, el texto de mi trabajo final no ha sido plagiado total ni parcialmente, para lo cual, he respetado las normas internacionales de citas y referencias de las fuentes consultadas. Asimismo, el texto del trabajo final que presento no ha sido publicado ni presentado antes en cualquier medio electrónico o físico; y que la investigación, los resultados, datos, conclusiones y demás información presentada que atribuyo a mi autoría son veraces.

En caso de detectarse el incumplimiento de lo declarado asumo frente a terceros, la Universidad de Piura y/o la Administración Pública toda responsabilidad que pueda derivarse por el trabajo final presentado. Lo señalado incluye responsabilidad pecuniaria incluido el pago de multas u otros por los daños y perjuicios que se ocasionen.

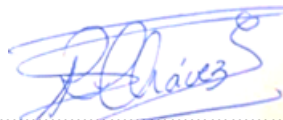
La asesoría del trabajo estuvo a cargo de los siguientes docentes de la Universidad de Piura:

- Dra. Elsa Mercedes Alama Salazar, identificado con DNI: 02608199

Declaro (declaramos) que:

Luego de haber empleado el software de coincidencia Turnitin, revisado las fuentes de información señaladas por el autor, y en razón de mi (nuestra) experiencia como investigador(es), declaro (declaramos) que las ideas expuestas en el trabajo final alcanzan las condiciones de calidad, integridad y originalidad acorde a los objetivos institucionales y estándares en materia de investigación. Finalmente, no asumo (asumimos) responsabilidad por la posible vulneración de derechos de autor en el trabajo final referido, pues tal responsabilidad es exclusiva del autor.

Fecha: 20/03/2026.



Firma del autor<sup>1</sup>



Firma del asesor<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Firma idéntica al DNI. No se admite digital, salvo certificado.



### Declaración Jurada de Originalidad del Trabajo Final

Yo, Miguel Ernesto Arce Otoy, egresado del Programa Académico de Administración de Empresas de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Piura, identificado con DNI: 26683090, declaro que:

Soy autor del trabajo final titulado:

**“El aprendizaje organizacional en las escuelas públicas del Perú: Una revisión del marco de buen desempeño directivo”**

El mismo que presento bajo la modalidad de Tesis para optar el Título profesional de Licenciado en Administración de Empresas.

Que el trabajo se realizó en coautoría con los siguientes alumnos de la Universidad de Piura.

- Elizabeth Raquel Chávez Castillo, identificado con DNI: 45154308

El texto de mi trabajo final es original y no vulnera los derechos de terceros o, de ser el caso, derechos de los coautores, incluidos los derechos de propiedad intelectual, datos personales, entre otros. En tal sentido, el texto de mi trabajo final no ha sido plagiado total ni parcialmente, para lo cual, he respetado las normas internacionales de citas y referencias de las fuentes consultadas. Asimismo, el texto del trabajo final que presento no ha sido publicado ni presentado antes en cualquier medio electrónico o físico; y que la investigación, los resultados, datos, conclusiones y demás información presentada que atribuyo a mi autoría son veraces.

En caso de detectarse el incumplimiento de lo declarado asumo frente a terceros, la Universidad de Piura y/o la Administración Pública toda responsabilidad que pueda derivarse por el trabajo final presentado. Lo señalado incluye responsabilidad pecuniaria incluido el pago de multas u otros por los daños y perjuicios que se ocasionen.

La asesoría del trabajo estuvo a cargo de los siguientes docentes de la Universidad de Piura:

- Dra. Elsa Mercedes Alama Salazar, identificado con DNI: 02608199

Declaro (declaramos) que:

Luego de haber empleado el software de coincidencia Turnitin, revisado las fuentes de información señaladas por el autor, y en razón de mi (nuestra) experiencia como investigador(es), declaro (declaramos) que las ideas expuestas en el trabajo final alcanzan las condiciones de calidad, integridad y originalidad acorde a los objetivos institucionales y estándares en materia de investigación. Finalmente, no asumo (asumimos) responsabilidad por la posible vulneración de derechos de autor en el trabajo final referido, pues tal responsabilidad es exclusiva del autor.

Fecha: 20/03/2026.

.....  
Firma del autor<sup>2</sup>

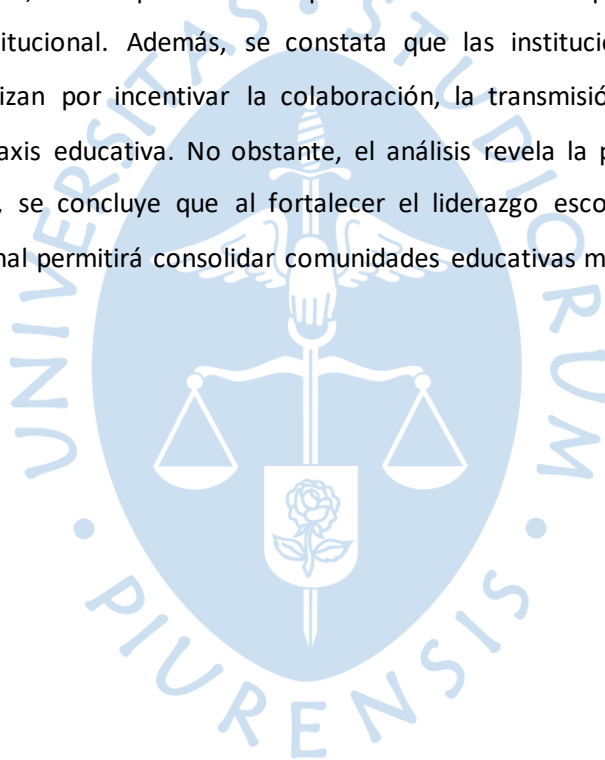
.....  
Firma del asesor<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Firma idéntica al DNI. No se admite digital, salvo certificado.

## Resumen

La presente investigación, “El aprendizaje organizacional en las escuelas públicas del Perú: Una revisión del Marco de Buen Desempeño Directivo”, tiene como objetivo examinar la integración del aprendizaje organizacional en las acciones de liderazgo de los directivos de las escuelas estatales, alineándose con las directrices establecidas por el Ministerio de Educación peruano. El estudio es de tipo descriptivo - documental con un diseño bibliográfico, esta investigación efectúa una revisión exhaustiva de fuentes teóricas, normativas e investigaciones previas con propósito de dilucidar la interrelación entre el liderazgo pedagógico, la gestión institucional y el establecimiento de una cultura de aprendizaje organizacional.

Las conclusiones de la investigación subrayan el rol del MBDD como un instrumento para impulsar el aprendizaje organizacional, al conceptualizar al responsable como un líder pedagógico y un catalizador de la optimización institucional. Además, se constata que las instituciones que logran generar aprendizaje se caracterizan por incentivar la colaboración, la transmisión de conocimientos y el examen crítico de la praxis educativa. No obstante, el análisis revela la persistencia de obstáculos significativos; por ende, se concluye que al fortalecer el liderazgo escolar desde un enfoque de aprendizaje organizacional permitirá consolidar comunidades educativas más creativas y reflexivas.



## Tabla de contenido

Introducción .....	9
Capítulo 1. Fundamentación .....	11
1.1 Planteamiento del problema .....	11
1.1.1 Pregunta de investigación.....	11
1.2 Objetivos de la investigación.....	12
1.2.1 Objetivo general .....	12
1.2.2 Objetivos específicos.....	12
1.3 Justificación de la investigación.....	12
1.4 Delimitación de la investigación .....	13
1.5 Metodología de la investigación.....	13
1.5.1 Tipo de investigación.....	13
1.5.2 Diseño de la investigación .....	14
1.5.3 Fuentes de información .....	14
Capítulo 2. El aprendizaje organizacional en las escuelas públicas del Perú .....	15
2.1 El desempeño directivo: .....	15
2.2 Marco de Buen Desempeño Directivo – MINEDU .....	16
2.2.1 Definición .....	16
2.2.2 Propósito.....	17
2.2.3 Fundamentos.....	18
2.2.4 Componentes .....	21
2.2.5 Proceso de construcción.....	21
2.2.6 Estructura: Dominios, competencias y desempeños: .....	22
2.2.7 Relevancia para la gestión escolar .....	26
2.3 Aprendizaje Organizacional en el contexto educativo .....	26
2.3.1 Aprendizaje organizacional .....	26
2.3.2 Características del aprendizaje organizacional .....	28
2.3.3 Las cinco disciplinas de aprendizaje organizacional .....	29
2.3.4 Aprendizaje organizacional en el contexto educativo .....	32
2.3.5 Relación entre el aprendizaje organizacional y la mejora de la calidad educativa .....	34
2.3.6 Importancia del aprendizaje organizacional en las escuelas públicas peruanas .....	35
2.4 El aprendizaje organizacional en el Marco del Buen Desempeño Directivo – MINEDU .....	38
2.4.1 Los componentes del MBDD y el aprendizaje organizacional .....	40
2.4.2 Indicadores clave para evaluar el desarrollo del aprendizaje organizacional en las escuelas.....	42

2.4.3	Desafíos y barreras en la implementación del aprendizaje organizacional .....	43
2.4.4	Estrategias para superar los desafíos y recomendaciones para abordar las barreras identificadas .....	47
Capítulo 3. Resultados de la investigación.....		56
Conclusiones .....		59
Recomendaciones.....		61
Referencias.....		62



**Lista de tablas**

**Tabla 1.** Encuentros realizados para el proceso de construcción del Marco de Buen Desempeño del Directivo.....19



**Lista de figuras**

**Figura 1** Fases de la ruta de construcción del MBDD..... 18

**Figura 2** Sistema de Dirección Escolar..... 34



## Introducción

Hoy en día, las organizaciones enfrentan el reto de aprender constantemente para seguir cumpliendo su propósito. En este contexto, el aprendizaje organizacional es pieza importante para sostener el crecimiento y la mejora continua. Según Senge (1990), una organización verdaderamente dinámica es aquella que logra expandir sus límites y su potencial para alcanzar las metas que considera esenciales. Si bien este concepto se originó en el mundo de los negocios, su relevancia se ha extendido a los sectores educativos, donde aprender en equipo es una necesidad imperante. Por lo tanto, solo aquellas instituciones capaces de reflexionar sobre su propia práctica de forma continua están preparadas para afrontar los desafíos complejos del mundo contemporáneo.

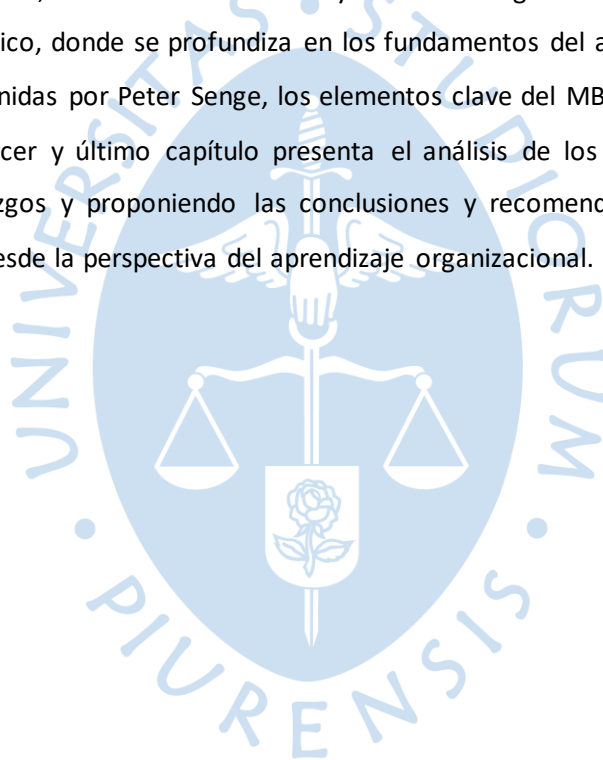
La función de los directivos en las instituciones educativas estatales del Perú está claramente definida por el Marco de Buen Desempeño Directivo, un documento que fija las pautas y expectativas esenciales para ejercer un liderazgo eficaz en el contexto escolar. No obstante, cabe preguntarse si esta guía promueve e integra de forma activa el aprendizaje organizacional como un componente central de las responsabilidades directivas. Como señala Senge (1990), es crucial que las organizaciones impulsen la mejora continua del aprendizaje y cultiven una cultura de aprendizaje para el avance y la capacidad de adaptación, características intrínsecas y vitales en el ámbito de la educación.

En el contexto peruano, los centros educativos experimentan de cerca esta necesidad de un aprendizaje constante; ya que la tecnología y los nuevos enfoques pedagógicos demandan que las instituciones se conviertan en entornos de colaboración y desarrollo compartido, donde directivos y maestros intercambien conocimientos, analicen su labor y elaboren estrategias coordinadas para potenciar el rendimiento académico de los alumnos. Sin embargo, es importante tener presente, como argumenta Fullan (2002), que una transformación educativa duradera solo se consolida cuando las organizaciones escolares se entienden a sí mismas como espacios de aprendizaje colectivo, y cuando sus directivos promueven activamente el esfuerzo conjunto y la búsqueda de la calidad.

La escuela pública, en esencia, debe concebirse como una auténtica organización que aprende, ya que, no solo necesita de sus reglamentos o estructuras burocráticas, sino que se nutre de la interacción diaria entre sus miembros, de la profunda reflexión sobre la enseñanza y de su agilidad para responder a las nuevas exigencias de la sociedad. Es así que, el Marco del Buen Desempeño Directivo (MBDDir) (Ministerio de Educación del Perú, 2014), se vuelve esencial porque detalla las capacidades y logros esperados de los líderes escolares, dirigiendo su gestión hacia el plano pedagógico, la innovación y la creación dedicados a la mejora continua. Por ello, al estudiar este marco, podemos determinar si los principios clave del aprendizaje organizacional están presentes en las prácticas directivas y si realmente están ayudando a construir instituciones educativas más reflexivas, colaborativas y, sobre todo, más efectivas.

El aprendizaje organizacional es fundamental porque promueve una cultura escolar cimentada en la colaboración, el apoyo mutuo, la confianza y un compromiso colectivo con los resultados educativos. Para abordar este tema, nuestra investigación se fundamentará en las teorías clásicas del aprendizaje organizacional (como las propuestas por Argyris y Schön en 1978 y Senge en 1990), las nociones de liderazgo pedagógico y las directrices del MBDDir. Al revisar estos referentes clave, identificarán los puntos de encuentro y desencuentro entre la teoría y lo que realmente hacen los directivos, ofreciendo así una perspectiva crítica sobre las estrategias más efectivas para potenciar la cultura del aprendizaje.

Finalmente, la estructura de esta tesis se organiza en tres secciones principales. El primer apartado establece las bases del estudio, cubriendo desde el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación, hasta la delimitación y la metodología empleada. La segunda parte desarrolla el marco teórico, donde se profundiza en los fundamentos del aprendizaje organizacional, las cinco disciplinas definidas por Peter Senge, los elementos clave del MBDDir y cómo se relacionan ambos enfoques. El tercer y último capítulo presenta el análisis de los resultados documentales, interpretando los hallazgos y proponiendo las conclusiones y recomendaciones para reforzar las prácticas de liderazgo desde la perspectiva del aprendizaje organizacional.



## Capítulo 1. Fundamentación

### 1.1 Planteamiento del problema

El aprendizaje organizacional (AO) se puede entender como el proceso mediante el cual una organización crea, adquiere, distribuye y aplica conocimiento (Argyris y Schön, 1978); en términos más simples, es la capacidad esencial de una organización para adaptarse a los cambios del entorno y, con ello, mejorar su desempeño. En el ámbito educativo, el AO es un motor importante para la mejora continua de la calidad; ya que, las escuelas que realmente aprenden son aquellas que tienen la habilidad de generar y compartir conocimiento de manera efectiva, de adaptarse a las necesidades específicas de sus alumnos y de responder con agilidad a los retos que plantea el entorno.

Esta situación se relaciona completamente al contexto de las escuelas públicas peruanas; dado que la calidad educativa y la eficacia institucional son prioridades; y, considerando que el aprendizaje organizacional es una ventaja competitiva crucial en muchos otros ámbitos (Argyris y Schön, 1978), surge una pregunta esencial: ¿está este concepto realmente integrado en las pautas que rigen la labor directiva en los colegios estatales del país? Aunque los estudios destacan que el aprendizaje organizacional es vital para la mejora continua y la adaptabilidad en un entorno en constante cambio (Senge, 1990), existe un vacío al intentar comprender cómo este proceso se visualiza en las prácticas directivas. La falta de claridad sobre la integración del aprendizaje organizacional en las políticas o rutinas directivas podría perjudicar la capacidad de las escuelas para enfrentar los retos educativos. Además, con la descentralización del sistema educativo peruano (Minedu, 2007), que otorga mayor autonomía a las instituciones locales, es necesario plantearse cómo estas estructuras incorporan activamente el aprendizaje organizacional en sus decisiones y estrategias.

El Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) ha impulsado diversas reformas con el fin de elevar la calidad de la enseñanza en los colegios estatales. Una pieza central de esta estrategia es el MBDDir, un instrumento que establece las pautas para evaluar el trabajo de los directores de escuelas públicas. Precisamente, este estudio se propone explorar y analizar de forma crítica si el concepto de aprendizaje organizacional está realmente presente en las escuelas peruanas, centrándose en la revisión detallada de dicho documento. Al investigar este tema, se espera aportar conocimiento valioso sobre cómo el aprendizaje organizacional se integra y se aplica en el entorno educativo nacional; ya que el objetivo es identificar áreas de oportunidad y sugerir recomendaciones que fortalezcan la capacidad de las escuelas públicas en su camino hacia la excelencia educativa.

#### 1.1.1 Pregunta de investigación

En la presente investigación se plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo se integra el aprendizaje organizacional en los procedimientos directivos de las escuelas públicas del Perú, en coherencia con los lineamientos establecidos en el Marco de Buen Desempeño Directivo?

## **1.2 Objetivos de la investigación**

### **1.2.1 Objetivo general**

- Analizar el aprendizaje organizacional en los procedimientos directivos de las escuelas públicas dentro del contexto del Marco de Buen Desempeño Directivo.

### **1.2.2 Objetivos específicos**

- Realizar una revisión exhaustiva sobre los fundamentos del aprendizaje organizacional dentro del Marco de Buen Desempeño Directivo.
- Identificar las políticas, directrices y estrategias establecidas en el Marco de Buen Desempeño Directivo que promueven el desarrollo del aprendizaje organizacional en las escuelas nacionales del Perú, según la documentación oficial disponible.
- Analizar la evidencia documental sobre el impacto del aprendizaje organizacional en la mejora de la calidad educativa en las escuelas nacionales del Perú, considerando datos y resultados disponibles en informes y estudios previos.

## **1.3 Justificación de la investigación**

Desde el punto de vista práctico, este estudio busca contar con la información necesaria para fortalecer las ventajas competitivas y, consecuentemente, mejorar los resultados de la gestión directiva en las instituciones educativas; ya que el talento es el activo más valioso de cualquier institución; por ello, es crucial implementar herramientas y actividades internas que promuevan el desarrollo sostenido de sus miembros. Dichas herramientas deben asegurar un ambiente laboral favorable y ofrecer oportunidades para la innovación en sus tareas de ahí la relevancia de identificar los principales postulados de las teorías de aprendizaje organizacional para aplicarlos dentro de las instituciones de educación básica regular.

Desde una perspectiva teórica, la investigación se lleva a cabo para enriquecer el conocimiento existente, con aportes que sean claros y comprensibles, al aporte de la teoría del aprendizaje organizacional en el ámbito de educación básica; es por ello que a lo largo de la investigación se desarrolla un análisis de los aspectos teóricos más importantes del aprendizaje organizacional relacionados al Marco del Buen Desempeño Directivo brindado por el Ministerio de Educación. Por lo tanto, esta investigación ampliará nuestra comprensión del aprendizaje organizacional y del buen desempeño directivo en el contexto educativo peruano; ya que se analizará cómo el primero se integra en el segundo.

Desde el enfoque metodológico, este es un estudio cualitativo, caracterizado por un alcance descriptivo-documental y un diseño puramente bibliográfico, no experimental. La elección de este diseño obedece a que la investigación se centrará en describir, analizar y precisar las distintas conceptualizaciones, atributos, factores y demás componentes del aprendizaje organizacional. Para

ello, se empleará el MBDDir como principal referente, realizando todo el proceso mediante la revisión exhaustiva de fuentes documentales especializadas.

Asimismo, es importante precisar que el aporte de la investigación no se orienta a demostrar que el MBDDir, por sí solo, genere cambios institucionales, sino a analizar la coherencia conceptual de este en relación con los fundamentos del aprendizaje organizacional. Desde esta perspectiva, identificar dicha correspondencia permite valorar el marco normativo como un referente orientador de la función directiva y aportar a la reflexión académica sobre el diseño y la orientación de las políticas educativas.

#### **1.4 Delimitación de la investigación**

Este estudio, de naturaleza puramente documental, se enfocará en el análisis y revisión exhaustiva de diversos materiales: desde documentos, normativas y políticas educativas hasta manuales y otros recursos relevantes. La investigación examinará la relación entre el aprendizaje organizacional y el MBDDir en las escuelas públicas peruanas. Nos concentraremos en los documentos oficiales del MINEDU de Perú, así como en la literatura académica y estudios relevantes sobre el tema.

El trabajo se limitará a analizar fuentes impresas y digitales, sin recurrir a entrevistas, encuestas u otras formas de recolección de datos primarios. Para garantizar la actualidad de los hallazgos, revisaremos el período más reciente de documentos y literatura. Además, la investigación se restringirá exclusivamente a las escuelas públicas de Perú, dejando fuera otras instituciones o contextos internacionales. Este enfoque especializado nos permitirá obtener un análisis detallado y una comprensión profunda de cómo se integran y aplican el aprendizaje organizacional y el Marco de Buen Desempeño Directivo en este entorno educativo específico.

Es pertinente precisar que el objetivo de la presente investigación no se formula en términos de demostrar la eficacia del Marco de Buen Desempeño Directivo (MBDDir) ni de comprobar empíricamente sus resultados en la realidad escolar. Más bien, el estudio se orienta a analizar e identificar la incorporación de principios del aprendizaje organizacional en su contenido normativo.

#### **1.5 Metodología de la investigación**

##### **1.5.1 Tipo de investigación**

Este estudio, de tipo documental, revisará distintas fuentes como los documentos oficiales emitidos por el Ministerio de Educación del Perú durante el período 2012 y 2024, que corresponde a la elaboración de los principales marcos normativos que orientan la gestión y el desempeño directivo; entre los cuales se consideran el MBDDir (Minedu, 2014), el Marco del Buen Desempeño Docente (Minedu, 2012), la Guía del organizador de competencias del MBDDir (Minedu 2022), la Norma Técnica de Evaluación del Desempeño Directivo (Minedu, 2024), así como la Ley de Reforma Magisterial (Ley N.º 29944, 2003). Asimismo, se incorpora literatura académica especializada.

El trabajo de análisis se realizará con fuentes impresas y digitales, lo que implica que no se utilizarán entrevistas, encuestas ni ninguna otra forma de recolección de datos primarios; por lo que, se tendrán en cuenta autores clásicos como Senge (1990, 2005), Argyris y Schön (1978) así como estudios contemporáneos que fundamentan el aprendizaje organizacional y el liderazgo permitiendo contextualizar estos enfoques en el ámbito educativo. Cabe añadir que, esta investigación se restringirá a las escuelas públicas del Perú, omitiendo otras instituciones o contextos internacionales. Esta focalización especializada nos permitirá alcanzar un análisis riguroso y una comprensión de la integración y aplicación del aprendizaje organizacional y el MBDD en este entorno educativo específico.

### **1.5.2 *Diseño de la investigación***

Esta investigación se clasifica como un estudio de diseño bibliográfico, ya que, según Tamayo y Tamayo (2003), en un estudio bibliográfico se emplean datos secundarios, es decir, información recopilada por otros investigadores y procesada de acuerdo con los intereses de quienes la elaboraron inicialmente; dichos datos se encuentran accesibles en bibliografía especializada y en distintos formatos de documentación escrita (Caivano, 1995). En este marco de trabajo, la presente investigación lleva a cabo un análisis conceptual exhaustivo y una reflexión crítica sobre la literatura ya existente acerca del aprendizaje organizacional; pues el principal propósito es comprender a fondo, revisar teóricamente e interpretar cómo este concepto se ha integrado en las prácticas de gestión directiva de las escuelas públicas del Perú.

### **1.5.3 *Fuentes de información***

Se utilizará una variedad de recursos informativos, disponibles tanto en formato físico como digital. Estos incluyen documentos oficiales por el Minedu del Perú, tales como leyes, reglamentos y manuales pertinentes al sector educativo nacional. Además, se revisarán investigaciones académicas, artículos de revistas especializadas y libros relevantes sobre aprendizaje organizacional y políticas educativas en el contexto peruano. Esto garantizará una revisión rigurosa del estado del arte en relación con el aprendizaje organizacional en las escuelas públicas del Perú.

## Capítulo 2. El aprendizaje organizacional en las escuelas públicas del Perú

### 2.1 El desempeño directivo:

El desempeño directivo, en un contexto administrativo, es el conjunto de conductas, decisiones y resultados logrados por un director, en el ejercicio de sus funciones de planeación, organización, dirección y control, con el fin de realizar los objetivos institucionales. Así, Robbins y Coulter (2018) sostienen que el desempeño de un directivo puede evaluarse por la medida en que consigue resultados eficaces (logro de objetivos) y eficientes (uso óptimo de los recursos), a través de las personas que integran la organización, lo cual implica coordinar esfuerzos, motivar y liderar con visión estratégica. Esta definición resulta relevante porque reconoce que el valor del desempeño directivo no está solo en las tareas realizadas, sino en el impacto que generan sobre el rendimiento colectivo.

Por su parte, Chiavenato (2017) explica que el desempeño directivo se evidencia cuando el líder de una organización es capaz de alinear los esfuerzos de sus colaboradores hacia metas comunes, tomando decisiones oportunas, desarrollando las capacidades del equipo y adaptando la organización a los cambios del entorno. Según el autor, el desempeño no se reduce a resultados numéricos, sino que incluye aspectos cualitativos como el clima organizacional, la innovación y el aprendizaje colectivo. Esta visión es fundamental, ya que pone de manifiesto la dimensión humana y relacional de la labor directiva estableciendo una interacción continua con las demás personas.

En el contexto educativo, el Ministerio de Educación del Perú define el desempeño directivo como el conjunto de desempeños observables que permiten valorar la calidad con que los directores ejercen su función, en torno a dos dominios: la gestión de las condiciones para la mejora de los aprendizajes y la orientación de los procesos pedagógicos para la mejora de los aprendizajes (Minedu, 2014). Este enfoque reconoce al director como líder pedagógico, y no solo como administrador, y destaca su responsabilidad en la creación de condiciones institucionales que favorezcan el aprendizaje y el desarrollo profesional docente.

A partir de estas definiciones, en una institución, puede entenderse el desempeño directivo como la capacidad para conducir estratégicamente, coordinando recursos, personas y procesos con eficiencia y eficacia, mientras se inspira, guía y desarrolla las capacidades de su equipo humano para lograr objetivos comunes. En el caso de escuelas públicas peruanas, el directivo debe ejercer un liderazgo pedagógico y ético que movilice a toda la comunidad educativa, promoviendo una cultura colaborativa, reflexiva y orientada a los aprendizajes, en coherencia con los estándares establecidos en el Marco de Buen Desempeño Directivo del MINEDU.

## **2.2 Marco de Buen Desempeño Directivo – MINEDU**

### **2.2.1 Definición**

En la última década, la labor del directivo ha cambiado de manera significativa pues hoy, en la práctica, asume una gama mucho más amplia de funciones que trascienden lo administrativo, y esto con frecuencia genera sobrecarga, estrés e incluso incertidumbre, debido a que varias de estas responsabilidades no están claramente especificadas en los perfiles de puesto. Además, muchas de las acciones de los directores aún se concentran en tareas tradicionales de gestión burocrática, dejando en segundo plano el acompañamiento pedagógico y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es esta realidad, la que da lugar al Marco de Buen Desempeño Directivo que se consolida como un lineamiento esencial para fortalecer el sistema de dirección escolar en el Perú, al establecer con claridad un perfil de desempeño que define las competencias clave para la función directiva, así como los indicadores que permiten evaluar y orientar su práctica hacia una gestión pedagógica y organizacional más eficiente y centrada en los aprendizajes.

El MBDDir (2014) es un documento normativo que establece los lineamientos para la evaluación del desempeño de los directores de las instituciones educativas públicas del Perú. Es relevante para la gestión escolar, ya que contribuye a mejorar la calidad educativa a través del desarrollo de un liderazgo directivo efectivo; por lo que, es un componente crucial de la reforma educativa, ya que está alineado con las políticas de desarrollo docente prioritarias del Sector Educación.

Según lo estipulado en el Plan Estratégico Sectorial Multianual de Educación (PESEM) para el periodo 2012-2016 (Minedu, 2012), es crucial que las escuelas promuevan la innovación en sus métodos de enseñanza. Lo que se busca es que todos los esfuerzos de la institución se alineen para garantizar el aprendizaje de los estudiantes; en este sentido, el punto de partida es asegurar que los líderes educativos sean seleccionados y capacitados de manera óptima, así, el MBDDir se presenta como una herramienta estratégica esencial para implementar una política de desarrollo profesional integral para los directores. Adquirir las habilidades y cultivar las competencias que este documento propone es un proceso que demanda tiempo, pues implica la asimilación de nuevos conocimientos, el fortalecimiento de capacidades y una renovación constante de la motivación.

Este marco, por una parte, ofrece orientaciones precisas para evaluar el ingreso y la permanencia de los directivos, y para diseñar programas de formación que se basen en sus competencias y funciones clave. Por otra, busca mostrar la naturaleza multifacética del rol directivo, yendo más allá de la simple figura de un administrador para resaltar su papel como un líder que guía la gestión institucional hacia la obtención de aprendizajes de alta calidad.

En esencia, sirve como el fundamento que cohesiona otros procesos al establecer los criterios e insumos necesarios para la evaluación de acceso y desempeño, así como otras iniciativas diseñadas

para fortalecer las capacidades de los directivos mediante competencias e indicadores previamente definidos.

### **2.2.2 Propósito**

De acuerdo al Marco del Buen Desempeño Directivo (Ministerio de Educación, 2014), los propósitos que determinan el alcance de este documento son:

**1. Establecer una visión compartida sobre el liderazgo pedagógico centrado en los aprendizajes**, que revalore la importancia del rol directivo en la escuela; enfatizando así la importancia del rol del director en la mejora de los procesos educativos; esto implica que todos los miembros de la comunidad escolar, incluidos los directivos, compartan una comprensión común sobre el papel del liderazgo en la promoción del aprendizaje estudiantil; al hacerlo, se busca reforzar la relevancia del director como agente clave en la gestión escolar, estacando su responsabilidad en la orientación y el apoyo para mejorar los resultados educativos. Este enfoque ayuda a alinear los esfuerzos de todos los implicados en la comunidad educativa hacia el logro de metas comunes relacionadas con el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes (Minedu, 2024).

**2. Identificar las prácticas de un directivo eficaz**, orientando el desarrollo profesional de los directivos; es ofrecer un ejemplo concreto de las conductas y competencias que deben cultivar los gerentes para ejercer su función de forma efectiva. Al establecer este conjunto de prácticas, el MBDDir ofrece una guía para evaluar y mejorar el desempeño de los directivos, así como para orientar su desarrollo profesional; esto significa que los directivos pueden utilizar el marco como referencia para identificar áreas de fortaleza y áreas de mejora, y luego trabajar en su crecimiento profesional para mejorar su capacidad de liderazgo y su impacto en la escuela. En resumen, el propósito es proporcionar una hoja de ruta clara para el desarrollo profesional continuo de los directivos, basada en las prácticas que se han demostrado eficaces para el éxito escolar (Minedu, 2024).

**3. Guiar los procesos de selección, evaluación del desempeño, formación y desarrollo profesional de los directivos**; establecer criterios claros y consistentes para identificar, evaluar y apoyar a los líderes escolares. El marco del buen desempeño directivo proporciona un conjunto de estándares y competencias que se utilizan como referencia durante la selección de nuevos directivos, la evaluación periódica de su desempeño y la planificación de su desarrollo profesional; esto garantiza que los directivos sean seleccionados de manera justa y basada en méritos, que su desempeño sea evaluado de manera objetiva y que reciban la formación y el apoyo necesarios para mejorar continuamente en su función de liderazgo escolar. Con esto se busca que los directores posean la preparación y las competencias para gestionar la escuela de manera efectiva y fomentar el logro de los alumnos (Minedu, 2024).

### 2.2.3 Fundamentos

El Marco de Buen Desempeño Directivo ha sido construido en torno a cuatro aspectos muy importantes. Primero, analiza el liderazgo efectivo; este juega un papel crucial en la motivación y desempeño de la mejora continua y de las instituciones educativas. Segundo, la cultura organizacional sólida e inclusiva, ya que favorece el aprendizaje y la innovación en las escuelas públicas, creando un espacio de cooperación en el que todos los integrantes de la comunidad educativa se sientan apreciados y participativos. También, el desarrollo profesional de los directivos educativos se torna relevante, demandando la creación de programas que articulen su constante aprendizaje con las metas de la institución. Por último, la gestión del cambio que emerge como un desafío significativo, donde las estrategias deben fomentar la adaptabilidad y la flexibilidad para liderar eficazmente los procesos de cambio en un entorno educativo dinámico (Minedu, 2014).

Por otro lado, el MBDDir ha logrado definirse gracias a un proceso, en gran medida participativo, el cual ha atravesado múltiples fases como se observa en la Fig. 1: “revisión de experiencias nacionales e internacionales, revisión de evidencias e investigaciones, retroalimentación respecto de las propuestas preliminares” (Minedu, 2014).

**Figura 1**

*Fases de la ruta de construcción del MBDDir*



*Nota.* Elaborado a partir del Marco del Buen Desempeño Directivo, Ministerio de Educación, 2014, p.52 (<http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-directivo.pdf?>). De dominio público.

Es importante considerar que el trabajo pilar para el MBDD fue el documento Criterios de buenas prácticas de dirección escolar (Ministerio de Educación, 2012), el cual permitió la identificación de escuelas nacionales que han implementado con éxito prácticas de gestión escolar, además de facilitar la comparación de dichas prácticas con investigaciones tanto nacionales como internacionales que respaldan estos enfoques, entendiéndose prácticas de dirección escolar a las acciones sistemáticas y efectivas realizadas por los miembros de la institución educativa para satisfacer las necesidades de los estudiantes, mejorar el logro académico y mantener un enfoque ético y técnico. Estas acciones, alineadas con la misión y valores de la institución, deben servir de ejemplo para otros y promover la mejora continua de los procesos educativos (Minedu, 2012).

En la tabla n° 1 se presentan los encuentros que sirvieron como fuente de información para el proceso de construcción del Marco de Buen Desempeño del Directivo.

**Tabla 1**

*Encuentros realizados para el proceso de construcción del Marco de Buen Desempeño del Directivo.*

<b>Evento</b>	<b>Tema</b>	<b>Resultado</b>
Taller para directores de instituciones educativas urbanas en contexto de alto riesgo de Lima Metropolitana y El Callao	Se analizó de forma colaborativa el documento “Criterios de Buenas Prácticas de Dirección Escolar”, por los directores, quienes realizaron los aportes correspondientes	Comentarios y sugerencias que contribuyeron al perfeccionamiento de la propuesta.
Mesa de trabajo con especialistas del ministerio de Educación (Minedu)	La actividad logró recoger sugerencias y contribuciones que enriquecieron tanto la estructura general como los criterios y las prácticas específicas contenidas en la propuesta.	Aportes, tanto a la estructura como a los criterios y prácticas de la propuesta.
Taller para especialistas de instancias de gestión descentralizada a nivel nacional	Se presentó el documento preliminar sobre Criterios de Buenas Prácticas de Dirección Escolar a especialistas a nivel nacional, quienes emitieron aportes y recomendaciones para su mejora.	Se presentó a los especialistas de todo el país, quienes ofrecieron contribuciones y diversas sugerencias para su enriquecimiento..

Taller de consulta regional	El diálogo con directores de todas las regiones permitió recoger sus aportes, logrando así legitimar socialmente la propuesta de reforma escolar.	El proceso hizo posible recopilar contribuciones valiosas de los directores, logrando de este modo otorgar legitimidad social a la propuesta de reforma educativa.
Taller con directores de la DREL (Dirección Regional de Educación de Lima) y DREC (Dirección Regional de Educación de Lima)	La Dirección General de Desarrollo Docente (DIGEDD) está colaborando con un grupo de instituciones educativas focalizadas como parte de un plan piloto para mejorar el clima organizacional.	
Primer encuentro de la red de consulta de directivos líderes	Se conformó una Red de Consulta integrada por los Directivos Líderes de dichas instituciones. El propósito de esta Red es funcionar como un comité consultivo clave, sirviendo como un espacio formal para validar y retroalimentar las propuestas generadas por la DIGEDIE.	Creación de la Red de Consulta de Directivos Líderes
Talleres de consulta Regional	El encuentro de consulta con directores de todo el país tuvo como objetivo la revisión, el análisis y la contribución al documento actual, incluyendo la matriz de dominios, competencias e indicadores.	Versión revisada del Marco del Buen Desempeño Directivo

*Nota.* Adaptado del Anexo 2 del Marco del Buen Desempeño Directivo, Ministerio de Educación, 2014, p.52 (<http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-directivo.pdf>). De dominio público.

### 2.2.4 Componentes

El MBDDir está compuesto por componentes cuya sinergia permitirá alcanzar los resultados esperados en función de aprendizajes de calidad para todos los estudiantes. De acuerdo al Minedu (2014) estos componentes son:

**1. Gestión de los procesos pedagógicos:** : implica la planificación, organización y coordinación de acciones por parte del equipo directivo, liderado por la dirección, con el objetivo de asegurar el éxito en el aprendizaje. Dentro de una cultura ética y participativa, las instituciones educativas unen fuerzas para fomentar el desarrollo de habilidades y la participación de cada persona en la consecución de los objetivos educativos de los estudiantes. Esto requiere reestructurar la escuela de manera más abierta, democrática y flexible para responder a las demandas del contexto. Además, hay una evaluación continua y compartida para aprender de la propia experiencia (Minedu, 2024).

**2. Convivencia democrática e intercultural:** Los requisitos para promover la participación cívica de todos los estudiantes en la escuela, crear un marco seguro, acogedor y colaborativo, y brindar la oportunidad de construir relaciones en un contexto democrático, saludable, y cohesivo, con respeto y aprecio en el trato, y en el marco de la justicia social, la comunicación, el manejo constructivo de conflictos y la gestión acordada de relaciones son determinantes. Se está rodeado de un conflicto. Se que es un orden de la convivencia y un aporte al aprendizaje, se estiman y favorecen el desarrollo de todo un conjunto de actitudes y relaciones que permiten mantener y brindar un contexto necesario y deseable para el aprendizaje (Minedu, 2024).

**3. Relación entre la escuela, la familia y la comunidad:** Relación en la que la escuela y la familia asumen responsabilidades en el aprendizaje y desarrollo que se espera de la comunidad y, en el caso de la escuela, de la educación que imparten. Desde la gestión educativa, la participación de la familia se orienta al centro de esta propuesta y es esencial, en los democráticos y diversos espacios y en el avance y formación integral que la escuela espera de cada estudiante (Minedu, 2024).

También se impulsa que la escuela mantenga una actitud abierta hacia la comunidad, la cual, en el marco de la cooperación, se les otorgan recursos y se les brindan conocimientos para que se desarrollen en el trabajo interinstitucional, logrando la elaboración de convenios y vínculos que permitan la realización de un plan de acción en conjunto para el desarrollo de la comunidad. La incorporación de conocimientos y saberes locales en los procesos educativos se traducen en una colaboración, de la comunidad y de sus miembros, de manera organizada.

### 2.2.5 Proceso de construcción

El MBDDir se desarrolló en un proceso principalmente de diseño participativo y colaborativo, el cual fue abordado en diferentes etapas que garantizaban la inclusión de múltiples miradas y trayectorias. En sus primeras aproximaciones se basó en la recolección de documentaciones de otras experiencias, tanto nacionales como internacionales, y se realizó la revisión de la literatura y de algunas

evidencias sobre la gestión escolar. Se ha facilitado, además, elaborar propuestas que fueron discutidas en espacios de diálogo con diferentes actores de la educación, para retroalimentar y enriquecer el contenido del documento base (Minedu, 2014).

Un referente clave para su elaboración fue, como se mencionó anteriormente, el documento Criterios de buenas prácticas de dirección escolar (Minedu, 2012). Este texto permitió identificar instituciones educativas peruanas que desarrollaban experiencias exitosas de gestión escolar y contrastar dichas prácticas con estudios y evidencias internacionales. Para validar este insumo, el Ministerio de Educación sometió el documento a consulta en todas las regiones del país, con la participación de 1,890 personas, entre directivos escolares, especialistas de las Direcciones Regionales de Educación y especialistas del propio Minedu. El resultado de esta primera etapa fue la formulación de la Matriz de criterios de buenas prácticas de dirección escolar, organizada en tres componentes: gestión pedagógica, convivencia democrática y vínculo de la escuela con la familia y la comunidad, que en conjunto sumaron 91 prácticas (Minedu, 2014, p.31).

A partir de la revisión de estos criterios y su validación participativa, se elaboró la primera versión del MBDDir; esta versión fue sometida a consulta a través de diversos espacios, entre ellos la Red de Consulta de Directivos Líderes, conformada en 2013 por 60 directores de instituciones con reconocidas buenas prácticas de gestión escolar. También se llevó a cabo un proceso de consulta regional en el que participaron 1,605 directivos de todas las regiones del país, además de la revisión por expertos nacionales y el aporte de especialistas internacionales, como la experta en gestión escolar María Victoria Angulo de la Red de Rectores Líderes Transformadores de Colombia (Minedu, 2014, p. 32).

Las prácticas de dirección escolar se definieron como el conjunto de acciones sistemáticas, eficaces y sostenibles, diseñadas por los miembros de la institución educativa a partir de necesidades identificadas, con el propósito de mejorar el logro de aprendizajes y alinearlas con la misión, visión y valores de la escuela (Minedu, 2012, citado en Minedu, 2014). Este concepto constituyó un fundamento central para orientar la formulación del MBDDir.

Así, este camino participativo permitió que más de 3,500 actores educativos dialogaran, revisaran y aportaran a la construcción del Marco, consolidándolo como un documento que no solo responde a la normativa, sino también a la realidad y las necesidades del Estas competencias se vinculan estrechamente con las 5 disciplinas peruano. De esta forma, el MBDDir se erige como un instrumento legítimo y validado colectivamente para orientar la labor de los directivos escolares en el país.

#### **2.2.6 Estructura: Dominios, competencias y desempeños:**

El MBDDir, presenta una estructura que responde a un diseño que busca integrar lo técnico con lo humano, colocando al directivo en el centro de un proceso de liderazgo que no solo administra,

sino que también inspira, acompaña y transforma. En este sentido, se organiza en dos dominios, seis competencias y veintidós desempeños, concebidos como un conjunto articulado de acciones que permiten al directivo conducir su institución hacia la mejora de los aprendizajes (Minedu, 2014).

### **Dominios:**

Los dominios son áreas amplias que integran las competencias y constituyen el eje central del actuar del directivo. Estos no funcionan de manera aislada, sino que son interdependientes, pues cada uno influye en el desarrollo del otro, como parte de un todo integrado:

#### **Dominio 1: Gestión de las condiciones para la mejora de los aprendizajes.**

Se refiere a la capacidad del directivo para crear y sostener las condiciones necesarias que permitan alcanzar aprendizajes de calidad. Esto implica planificar estratégicamente, gestionar recursos humanos, materiales, financieros y de tiempo, garantizar un clima escolar inclusivo y democrático, y promover la participación activa de las familias y la comunidad (Minedu, 2024).

#### **Dominio 2: Orientación de los procesos pedagógicos para la mejora de los aprendizajes.**

Este dominio se centra en la enseñanza y el aprendizaje. Se relaciona con el acompañamiento pedagógico a los docentes, la promoción de la formación continua, el establecimiento de comunidades de aprendizaje profesional y el monitoreo continuo de las prácticas docentes (Minedu, 2024).

### **Competencias:**

Estas se definen como "saber hacer en contexto," lo que implica que no son habilidades genéricas, sino específicas de cada institución educativa. También están impregnadas de responsabilidad ética y social, considerando que cada decisión directiva concierne a estudiantes, docentes y familias (Minedu, 2014).

El MBDDir describe 6 competencias (Minedu, 2024):

1. Guía la planificación institucional; considerando los procesos pedagógicos, el clima escolar, características y entorno de los estudiantes; permitiéndole alcanzar el logro de los aprendizajes.
2. Fomenta la participación democrática de todos los actores educativos, así como un clima de respeto mutuo y valoración a la diversidad.
3. Facilita condiciones operativas que permitan un aprendizaje de calidad, administrando los recursos de manera equitativa y eficiente; así como mitigando riesgos.
4. Conduce los procesos de evaluación de la gestión institucional y de rendición de cuentas, dentro del marco de la mejora constante y el logro de aprendizajes.
5. Impulsa y dirige una comunidad de aprendizaje entre docentes, cimentada en la colaboración mutua, la autoevaluación y la formación permanente, enfocada en la práctica docente y el logro de los aprendizajes.

6. Gestiona la calidad de los procesos pedagógicos a través de un acompañamiento organizado y sistemático, junto con la reflexión en equipo con el fin de alcanzar las metas trazadas.

### **Desempeños:**

Finalmente, los desempeños constituyen la expresión más concreta de este marco, ya que corresponden a acciones observables que evidencian el manejo de cada competencia. Son, en otras palabras, la traducción práctica de lo que significa ser un buen directivo. El MBDDir plantea 21 desempeños, entre los que destacan: diagnosticar las características del entorno escolar, diseñar participativamente los instrumentos de gestión, generar un clima escolar de respeto y diversidad, gestionar los recursos con equidad, implementar mecanismos de transparencia y rendición de cuentas, promover la innovación pedagógica, y acompañar el trabajo docente mediante la reflexión y la evaluación constante (Minedu, 2014).

Estos desempeños no son solo una lista de tareas, sino formas de acción que humanizan la gestión directiva, pues ponen al directivo en el rol de líder pedagógico que escucha, dialoga y guía a su comunidad educativa hacia metas compartidas (Minedu, 2024):

1. Evalúa y determina las características del ambiente institucional, familiar y social que ejercen influencia sobre el cumplimiento de las metas de aprendizaje.
2. Diseña los instrumentos de gestión escolar de forma colaborativa, considerando el contexto institucional, familiar y social, y estableciendo metas de aprendizaje.
3. Fomenta espacios y mecanismos para que la comunidad educativa participe y se organice activamente tanto en la toma de decisiones como en la ejecución de las metas de aprendizaje.
4. Crea un ambiente escolar basado en la valoración de la diversidad, la colaboración y la comunicación constante, abordando y superando los obstáculos que puedan surgir.
5. Maneja estrategias para la prevención y la resolución pacífica de conflictos, utilizando herramientas como el diálogo, el consenso y la negociación.
6. Promueve la participación organizada de las familias y de otras entidades comunitarias para el logro de las metas de aprendizaje, reconociendo y valorando el capital cultural.
7. Gestiona el uso óptimo de la infraestructura, el equipamiento y los materiales educativos existentes, con el fin de favorecer una enseñanza de alta calidad y el logro de las metas de aprendizaje de los estudiantes.
8. Gestiona el uso eficiente del tiempo dentro de la institución educativa en función de los aprendizajes, asegurando así el cumplimiento de las metas y resultados en beneficio del alumnado.

9. Gestiona el uso óptimo de los recursos financieros para apoyar las metas de aprendizaje establecidas por la escuela, bajo una perspectiva centrada en los resultados.
10. Gestiona el desarrollo de estrategias de prevención y manejo de escenarios de riesgo, garantizando la seguridad e integridad de todos los miembros de la comunidad educativa.
11. Dirige al equipo administrativo y/o de apoyo de la institución, orientando su desempeño hacia la consecución de los objetivos institucionales.
12. Gestiona la información que produce la institución educativa y la emplea como insumo primordial para la toma de decisiones internas, buscando favorecer la mejora de los aprendizajes.
13. Implementa estrategias y mecanismos de transparencia y la rendición de cuentas de la gestión escolar ante toda la comunidad educativa.
14. Conduce de forma participativa los procesos de autoevaluación y mejora continua, dirigiéndolos a la consecución de las metas de aprendizaje.
15. Gestiona oportunidades de formación continua de docentes en función del logro de las metas de aprendizaje.
16. Genera espacios y mecanismos para el trabajo colaborativo entre los docentes y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas que contribuyen a la mejora de la enseñanza y del ambiente escolar.
17. Estimula las iniciativas de los docentes relacionadas con la innovación e investigación pedagógica, promoviendo su implementación y sistematización.
18. Orienta y promueve la participación del equipo docente en los procesos de planificación curricular, basándose en los lineamientos del sistema curricular nacional y articulándolos con la propuesta curricular regional.
19. Propicia una práctica docente fundamentada en el aprendizaje colaborativo y la indagación, y el conocimiento de la diversidad presente en el aula y lo que es pertinente a dicha diversidad.
20. Monitorea y orienta el empleo de estrategias y recursos metodológicos, así como el uso eficiente del tiempo y de los materiales educativos, orientado a alcanzar las metas de aprendizaje de los estudiantes y considerando la atención a sus necesidades específicas.
21. Monitorea y orienta el proceso de evaluación de los aprendizajes, basándose en criterios que sean claros y coherentes con los aprendizajes deseados, y asegurando tanto la comunicación oportuna de los resultados y la implementación de las acciones de mejora.

Así, la estructura del MBDDir busca que cada acción directiva esté orientada a un propósito central: mejorar los aprendizajes de los estudiantes y fortalecer la escuela pública como un espacio de inclusión, equidad y transformación social.

### **2.2.7 Relevancia para la gestión escolar**

El MBDDir es un documento valioso para la gestión escolar, ya que contribuye a mejorar la calidad educativa a través del desarrollo de un liderazgo directivo efectivo: Propiciando un enfoque de liderazgo pedagógico basado en el logro de aprendizajes de los estudiantes; esto es sin duda importante para la gestión escolar, ya que este último es el objetivo primordial de las instituciones educativas. Asimismo, favorece y promueve la gestión descentralizada, participativa, transparente y orientada a resultados; esto crea un entorno favorable para la administración escolar, ya que permite a las instituciones educativas tomar decisiones informadas y actuar de manera coordinada para alcanzar sus objetivos (Minedu, 2024).

Por lo tanto, el MBDDir no solo tiene un carácter normativo sino también formativo de gran relevancia dentro del sistema educativo peruano, pues orienta de manera integral la labor de los directivos hacia la mejora continua de la calidad educativa definiendo estándares de desempeño, una visión de liderazgo centrada en el aprendizaje, la participación democrática y la gestión ética de los recursos. Al promover los dos aspectos antes mencionados, se refuerza la idea de que la escuela es una organización que aprende (Senge, 1990), capaz de reflexionar sobre su práctica y de transformarse para responder a las demandas del contexto ; por ello, el valor radica, en ofrecer un horizonte de desarrollo profesional que vincula la gestión institucional con la innovación y el compromiso social, constituyéndose así en un pilar esencial para consolidar una educación pública más equitativa, eficiente y humana.

## **2.3 Aprendizaje Organizacional en el contexto educativo**

### **2.3.1 Aprendizaje organizacional**

A continuación se presentarán varias definiciones clave sobre el aprendizaje organizacional, el cual ha sido estudiado durante varias décadas y desde distintas perspectivas. Garvin (1993, citado por García y Dutschke, 2007) define al aprendizaje organizacional como la capacidad de las organizaciones para experimentar de manera sistemática el paso del conocimiento de superficie hacia el aprendizaje profundo y abrirse a la creación y difusión de nuevas ideas. En esta visión se considera la importancia de crear espacios donde el error no se castigue, sino se analice y se convierta en un punto de partida para la mejora.

Ulrich et al. (1993, citados por García y Dutschke, 2007) subrayan la relevancia del conocimiento alineada con la estrategia organizacional. Desde esta óptica, aprender no solo se reduce al hecho de adquirir información, sino que implica incorporar dicha información a la vida cotidiana de la organización para cambiar su manera de actuar. En la misma línea, Herbst y Thorsrud (1970, citados por García y Dutschke, 2007) afirman que el aprendizaje surge del trabajo en equipo, la corresponsabilidad y el equilibrio entre desarrollo profesional y bienestar personal.

Hay otros autores que lo relacionan directamente con la adaptación y la innovación. Por ejemplo, Hayes y otros (1998, citados por García y Dutschke, 2007), sostienen que las organizaciones que aprenden y refinan su saber hacer en cesantes ciclos, se pueden adaptar creativamente a los cambios y se ubican en niveles más altos de competitividad. Esta idea es complementada por autores como Argyris y Jones y Hendry (citados por García y Dutschke, 2007), quienes en los ciclos de aprendizaje de la organización incorporan la capacitación y el cambio de los patrones mentales (creencias y supuestos que rigen las acciones).

Schein (1992, citado por García y Dutschke, 2007) da un paso más y relaciona la cultura organizacional con el aprendizaje al señalar que las organizaciones que funcionan en un contexto de cambios requieren desarrollar una cultura que sostenga el aprendizaje en la forma de un sistema vivo.

En este sentido, Serrano y Fialho (2005, citados por los mismos autores), en relación con la cultura organizacional, la define como un proceso en el cual la conciencia de un entorno y la adopción de nuevas actitudes y comportamientos se sitúan en un sistema que permite la adquisición, innovación y difusión de saberes en la organización.

Otros estudios, recogidos por Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales - CIDEC (2000), destacan que para el aprendizaje organizacional se debe procesar la información para expandir las posibles acciones y la organización también debe transformar la experiencia en conocimiento útil para ella. De igual manera, para optimizar la acción colectiva se debe identificar y corregir errores; de esta forma, el aprendizaje organizacional se entiende como un fenómeno que se relaciona y se retroalimenta desde la interacción con el entorno y se potencia con la voluntad de todos y la superación conjunta de obstáculos y el saber compartido (Huber, 1991; Argyris, 1977; Cyert y March, 1963 y García, Rodríguez y Paz, 1999, todos citados por CIDEC, 2000).

Desde la década de 1990, el aprendizaje organizacional comenzó a integrarse con mayor importancia, particularmente en un contexto en el que se habían dejado atrás las lógicas de la era industrial y la organización burocrática donde las personas eran consideradas como engranajes de producción. La llegada de las tecnologías de la información y las variaciones en el entorno a gran velocidad han promovido cambios profundos en las organizaciones.

Según García y Dutschke (2007), las organizaciones han evolucionado de tener estructuras rígidas y jerárquicas a contar con estructuras flexibles y virtuales que son capaces de responder con agilidad a la complejidad y el dinamismo de la realidad. Esta evolución muestra que la capacidad de aprender en forma colectiva de forma organizacional no se considera un valor agregado, sino que se ha convertido en una condición de supervivencia.

Esta evolución muestra que la capacidad de aprender en forma colectiva de forma organizacional no se considera un valor agregado, sino que se ha convertido en una condición de

supervivencia. En las escuelas, esto debe implicar que los jefes, los maestros y todos los involucrados en el hecho educativo piensen en lo que llevan adelante, se enriquezcan con lo vivido y, en el esfuerzo conjunto, empiecen a edificar una cultura de mejora continua, en la que el aprendizaje organizado no sea sólo un recurso para la solución de problemas, sino un camino que nos permita avanzar y, todos, y cada uno de los estudiantes, aprendan más y mejor.

### **2.3.2 Características del aprendizaje organizacional**

A continuación se presentan las características de análisis que permiten entender cómo las organizaciones aprenden, se adaptan y modifican el paso del tiempo, según Garzón (2005):

- Una de sus principales particularidades se resume en la atención a las claves que constituyen la competencia. Es entender que no se trata de acumular información, sino de cada uno de los integrantes que dé un valor de competencia al trabajo colectivo: al trabajo de la obra. Aprender y aplicar conocimientos laborales, se traduce en la competencia y la capacidad de la organización en su entorno.

- La integración de un aprendizaje organizacional y el diálogo es uno y debe ser constante y colaborativo entre todos los integrantes de un equipo. Las organizaciones no aprenden de manera aislada y, por tanto, no deben permanecer sin espacios de conversación, de intercambio, de reflexión. Esta interacción continua permite que el conocimiento no quede fragmentado, sino que circule y se convierta en un recurso vivo al alcance de todos.

- El aprendizaje organizacional impulsa la generación, el desarrollo, el intercambio y el uso del conocimiento para fortalecer la innovación. Una organización que aprende no se limita a repetir lo que ya sabe, sino que transforma la información en nuevas ideas, procesos y prácticas que la mantienen vigente. Este dinamismo creativo es clave para que pueda enfrentar los cambios del entorno y anticiparse a los desafíos futuros.

- Asimismo, la organización desarrollará la capacidad de adaptación como una habilidad que ayuda a resolver problemas, es flexible a cambios y responde en situaciones distintas. Esta flexibilidad organizativa se logra cuando las personas aprenden a no ver el cambio o una variación como una amenaza, es más, como una oportunidad.

- La organización desarrolla un sentido de identidad y tiene una visión clara hacia el futuro, comprendiendo su realidad. Tener claridad sobre quiénes son y hacia dónde van permite que los miembros alineen sus esfuerzos y tomen decisiones coherentes que fortalezcan su propósito común.

- La interacción sinérgica entre todos los componentes de la organización, es decir, que cada área y cada persona trabajen coordinadamente, sumando sus talentos a los objetivos generales. Cuando existe sinergia, los logros individuales se potencian entre sí y dan lugar a resultados colectivos mucho más significativos.

- El aprendizaje organizacional también se entiende como resultado de los aprendizajes individuales y colectivos. Esto implica reconocer que cada persona aporta conocimientos únicos, pero que solo al compartirlos y combinarlos con los de otros se construyen aprendizajes que transforman a toda la organización. Es un proceso de construcción conjunta, donde las experiencias individuales se entrelazan para dar forma a una inteligencia colectiva.

- Además, originando el aprendizaje autorregulado de la organización, cada construcción o desarrollo de una flexibilidad organizativa incluye revisar y, de forma reiterativa, corregir una serie de construcciones mentales que dirigen el pensamiento o acción de la organización. Modificar un conjunto de construcciones mentales, y depurar el sistema de rutinas, es fundamental para poder innovar y, en una mejor posición, poder crecer en un entorno complejo.

- La organización hace que el aprendizaje estructuralmente se centre en unos principios y unas metas, cada departamento y cada persona comprendiendo que son parte importante de un todo. Cada persona y cada puesto tiene una finalidad en el aprendizaje organizacional que trae un compromiso con la mejora continua. Para que este compromiso, que se adquiere por cada persona, esté continuamente mejorando, la construcción en cada proceso, decisión y organización, la construcción, el sistema de aprendizaje, y el talento de cada persona o, por el donde se recupera el aprendizaje, se debe incluir en cada una de las organizaciones.

En resumen, el aprendizaje organizacional es la base para el fortalecimiento, diferenciación y vigencia de las organizaciones. La colaboratividad, la compartición de saberes, la innovación, y el trabajo de una cultura que aprecie el aprendizaje en continuidad, serán, con el tiempo y el esfuerzo, flexibilidad de las organizaciones para hacer frente a las acciones y desafíos y sobrevivir en entornos cambiantes.

### **2.3.3 Las cinco disciplinas de aprendizaje organizacional**

Senge (2005) menciona que para la constitución de organizaciones que aprenden es necesaria la práctica sostenida de cinco disciplinas que se encuentran interrelacionadas y que son, el dominio personal, los modelos mentales, la visión compartida, el aprendizaje en equipo y el pensamiento sistémico. Estas disciplinas, en realidad, no son técnicas aisladas, son guías que cambian el pensamiento de las personas y los brazos de la organización en conjunto, su interrelación activa un ciclo de aprendizaje que modifica profundamente las capacidades, las percepciones y los resultados.

### Las cinco disciplinas:

#### a. Dominio personal

Senge (1990) señala que el dominio personal es la piedra angular del aprendizaje organizacional, ya que incorpora la capacidad de cada individuo el clarificar y profundizar la visión. Se trata de una disciplina que impulsa a las personas a conectar sus aspiraciones con su compromiso y a comprender que el crecimiento personal es un proceso continuo; por ende, no consiste en dominar a otros, sino en alcanzar una mayor comprensión de uno mismo, en descubrir lo que realmente se desea y en actuar en coherencia con ello. Las organizaciones solo pueden aprender si las personas que las integran también están dispuestas a aprender, y esa disposición se origina en la práctica constante del autoconocimiento, la reflexión y la autogestión.

Asimismo, Senge (2005) sostiene que las personas con un alto grado de dominio personal no se dejan arrastrar por las circunstancias; en cambio, aprenden a generar una “tensión creativa” entre su visión deseada y la realidad actual, la misma que no produce frustración sino impulso, pues constituye el motor que moviliza la energía hacia el cambio; por lo tanto, cultivar el dominio personal requiere compromiso y disciplina, pero sobre todo una actitud de apertura frente al aprendizaje permanente. Cuando los individuos reconocen que su desarrollo interior está intrínsecamente ligado al de la organización, contribuyen a crear entornos más conscientes, productivos y capaces de adaptarse al cambio.

#### b. Modelos mentales

Definidos como supuestos hondamente arraigados, generalizaciones o imágenes internas que influyen sobre la manera en que comprendemos el mundo y actuamos (Senge, 1990). Estas representaciones, muchas veces inconscientes, determinan cómo interpretamos la información, cómo tomamos decisiones y cómo nos comportamos frente a los problemas. Nuestro autor afirma que las personas rara vez son conscientes de los modelos mentales que guían sus acciones, y que precisamente por ello, constituyen uno de los mayores obstáculos para el aprendizaje; por lo que, la práctica de esta disciplina consiste en sacar a la luz esos supuestos, examinarlos con objetividad y disposición al cambio, y permitir que nuevas formas de ver el mundo reemplacen los patrones y las creencias.

El aprendizaje organizacional requiere que los modelos mentales sean reconocidos, compartidos y discutidos abiertamente. De acuerdo con Senge (2005), esto implica aprender a equilibrar la indagación y la defensa, es decir, la capacidad de expresar con claridad los propios pensamientos mientras se mantiene la apertura a comprender los de los demás ya que el objetivo no es eliminar estos modelos sino hacerlos conscientes y flexibles, para que puedan ajustarse a nuevas realidades. Solo a partir del cuestionamiento de las percepciones que son

asumidas como verdades, se puede alcanzar una comprensión que es profunda y que resulta transformacional a la acción organizacional.

**c. Visión compartida**

Senge (1990) explica que la visión compartida es el propósito fundamental que aglutina a los miembros de una organización en torno a un ideal colectivo. No es una mera declaración institucional, sino un compromiso emocional profundo que desata energía, entusiasmo y un fuerte sentido de pertenencia. Cuando las personas se identifican con una visión auténtica, esta se transforma en una fuerza motivadora que orienta el aprendizaje y la acción. Es esta disciplina la que da coherencia y dirección, logrando que los esfuerzos individuales se alineen con un propósito superior, lo que a su vez genera sinergia y un compromiso genuino.

Senge (2005) afirma que las visiones impuestas —aquellas que solo descienden desde la autoridad o las jerarquías superiores— no logran perdurar. Solo se sostienen en el tiempo aquellas que son construidas colectivamente, donde los colaboradores se reconocen como partícipes y responsables, generando así una adhesión real. Construir una visión compartida exige diálogo constante, escucha activa y apertura entre todos los miembros, ya que involucra tanto los valores personales como los anhelos comunes. En resumen, la potencia de esta disciplina radica en que, cuando una organización consigue forjar una visión común, sus integrantes aprenden no solo a actuar juntos, sino también a pensar y a crear juntos, impulsando un aprendizaje colectivo sostenido.

**d. Aprendizaje en equipo**

Según Senge (1990) el aprendizaje en equipo es la disciplina que transforma el potencial individual en una inteligencia colectiva que puede lograr resultados notables. El autor argumenta que los equipos son la unidad fundamental de aprendizaje en una organización, ya que es dentro de ellos donde se crea el conocimiento que trasciende las capacidades individuales. A través del diálogo, la reflexión y la práctica compartida, los equipos aprenden a alinear sus esfuerzos, desarrollar confianza mutua y formar una comprensión común de los desafíos que enfrentan.

Senge (2005) enfatiza que el diálogo es el núcleo del aprendizaje en equipo, y este diálogo no debe entenderse como un debate o una discusión competitiva, sino como un espacio en el que los miembros suspenden sus juicios y exploran colaborativamente nuevas ideas; de esta manera, el aprendizaje en equipo permite identificar patrones de pensamiento que obstaculizan el progreso para ser hallados y reemplazados por modelos más eficientes y coherentes. Cuando un equipo aprende con éxito en conjunto, crea las condiciones para que

toda la organización haga lo mismo, convirtiéndose así en un sistema dinámico de aprendizaje continuo.

**e. Pensamiento sistémico**

Es quinta disciplina y la que integra a todas las demás. Senge (1990) la describe como el marco conceptual que permite ver las organizaciones como sistemas complejos de interrelaciones, donde los resultados son producto de patrones y no de eventos aislados; a diferencia del pensamiento lineal, el pensamiento sistémico busca comprender las causas profundas de los problemas, observando las conexiones, los bucles de retroalimentación y las consecuencias a largo plazo de las acciones. Esta disciplina procura ir más allá de las soluciones rápidas y busca que se piense de manera más estratégica, considerando la totalidad antes que las partes.

Según Senge (2005), desarrollar el pensamiento sistémico requiere entrenar la mente para reconocer estructuras invisibles que influyen en los comportamientos y resultados organizacionales; dicho de otra forma, en comprender cómo la interacción entre sé de los diferentes elementos de un sistema permite anticipar efectos no deseados y diseñar intervenciones más efectivas; además, promueve una visión más equilibrada y responsable de la realidad, al reconocer que cada decisión afecta al conjunto. En este sentido, el pensamiento sistémico no solo proporciona herramientas analíticas, sino también una forma de pensar más consciente, integradora y orientada a la sostenibilidad del aprendizaje organizacional.

En conjunto, estas cinco disciplinas constituyen una caja de herramientas intelectual y práctica para transformar la escuela en una organización que aprende: el dominio personal nutre la integridad y la energía; los modelos mentales permiten cuestionar lo improbable; la visión compartida construye sentido y compromiso; el aprendizaje en equipo desarrolla capacidades colectivas; y el pensamiento sistémico orienta las acciones hacia efectos sostenibles. Aplicadas a la labor directiva —y enlazadas con estrategias de formación, acompañamiento y reconocimiento previstas en el Marco de Buen Desempeño Directivo— estas disciplinas ofrecen un andamiaje para que la dirección escolar vaya más allá de la gestión administrativa y se convierta en motor de mejora pedagógica y comunitaria. En el corazón de todo esto está en la comunidad educativa: directores, docentes, estudiantes y familias que aprenden juntos, con respeto y paciencia, construyendo pequeñas transformaciones que, acumuladas, mejoran los aprendizajes de los estudiantes y la vida escolar.

**2.3.4 Aprendizaje organizacional en el contexto educativo**

El aprendizaje organizacional, aplicado al ámbito educativo, representa la capacidad de las instituciones escolares para reflexionar sobre sus prácticas, generar nuevo conocimiento y adaptarse de manera colaborativa a los cambios, con el propósito de mejorar de forma sostenida los aprendizajes de los estudiantes. En este contexto, no se trata únicamente de capacitar individualmente a los

docentes o de cumplir procedimientos administrativos, sino de fomentar una cultura escolar donde todos sus miembros —directivos, docentes, estudiantes, familias y comunidad— aprendan juntos y compartan responsabilidades sobre el progreso de la escuela.

Desde la perspectiva de Senge (1990) una escuela que aprende es aquella que integra las cinco disciplinas: el dominio personal, que impulsa a cada educador a crecer profesionalmente con claridad de propósito; los modelos mentales, que permiten cuestionar creencias arraigadas y abrirse a nuevas formas de enseñar; la visión compartida, que alinea los esfuerzos individuales hacia metas comunes; el aprendizaje en equipo, que transforma los grupos de trabajo en comunidades de aprendizaje; y el pensamiento sistémico, que ayuda a ver las conexiones entre cada decisión escolar y sus efectos a largo plazo. Estas disciplinas no son prácticas aisladas, sino un modo de pensar y de actuar que convierte a la escuela en un espacio vivo, flexible y creativo, capaz de responder a las necesidades de sus estudiantes.

En este sentido, el aprendizaje organizacional supone también reconocer el valor del error como fuente de aprendizaje, promover el intercambio constante de saberes entre colegas, y generar confianza para que las personas se atrevan a innovar. Las instituciones educativas que asumen este enfoque no se paralizan ante los problemas, sino que los ven como oportunidades para mejorar; por ello, adoptan una postura investigativa frente a su propia práctica, analizan evidencias, identifican patrones y buscan soluciones colaborativas. Estos procesos no sólo desarrollan las habilidades de un individuo, sino también las de un grupo, creando una sinergia en la que la inteligencia institucional se potencia.

Asimismo, el aprendizaje organizacional en las escuelas, para ser plenamente alcanzado, requiere de un liderazgo directivo inspirador y facilitador, no controlador o intervencionista en cada acción, sino un motivador, oyente y conector de las personas. Los directivos que desarrollan este tipo de cultura son guías en el desarrollo profesional docente, son generadores de espacios de seguridad para el diálogo y la colaboración, y son modelos de las actitudes de apertura y mejora continua. En estos entornos, se aprecian el trabajo y la voz de cada docente, y se entienden sus aprendizajes individuales como parte del proyecto común de la escuela.

Así, se puede observar que en el sistema educativo peruano, en el que confluyen componentes y procesos que se relacionan entre sí (véase Fig. 2), emerge el Marco de Buen Desempeño Directivo (Minedu, 2014):

**Figura 2***Sistema de Dirección Escolar*

*Nota.* De El Marco del Buen Desempeño Directivo, Ministerio de Educación, 2014, p.19 (<http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-directivo.pdf?>). De dominio público.

El Marco de Buen Desempeño Directivo constituye un documento clave para promover el aprendizaje organizacional en las escuelas públicas, en tanto que establece orientaciones normativas que estructuran el liderazgo pedagógico, impulsan la construcción de una visión compartida centrada en los aprendizajes y promueven prácticas como el trabajo colegiado, el acompañamiento pedagógico y el desarrollo profesional continuo (Minedu, 2014, p. 30). Estos lineamientos se vinculan estrechamente con las 5 disciplinas de Senge (1990), promoviendo el dominio personal de directivos y docentes, estimulando la revisión de modelos mentales, consolidando la creación de visiones compartidas, fomentando el aprendizaje en equipo, y guiando la gestión con un enfoque sistémico. Así, cuando el liderazgo escolar se ejerce bajo estos principios, las escuelas públicas pueden avanzar hacia convertirse en verdaderas organizaciones que aprenden, centradas en el bienestar y los aprendizajes de todos sus estudiantes.

### **2.3.5 Relación entre el aprendizaje organizacional y la mejora de la calidad educativa**

El aprendizaje organizacional se ha consolidado como un eje fundamental en la transformación de organizaciones modernas. Para Senge (1990), las instituciones deben convertirse en organizaciones que aprenden, es decir, comunidades en las que los miembros, para alcanzar resultados, se les expanden sus capacidades, se fomentan nuevos patrones de pensamiento y se construyen visiones compartidas. En este sentido, la mejora organizacional es un proceso continuo y dinámico, en el que el aprendizaje individual, y el de todos, se integra colectivamente.

De lo anterior, se puede sostener, que la teoría de Senge cobra una relevancia esencial en el ámbito educativo, ya que las escuelas son, por naturaleza, entornos donde convergen múltiples actores que, a través de su interacción, generan y transforman continuamente el conocimiento.

Numerosas investigaciones coinciden en que el aprendizaje organizacional en contextos escolares influye directamente en la calidad de la educación, pues estimula la reflexión crítica, fomenta la innovación pedagógica y desarrolla la capacidad de la escuela para adaptarse a las dinámicas del entorno (Leithwood y Louis, 2012, citados por García, 2014).

De esta manera, las instituciones educativas que promueven activamente la colaboración, el aprendizaje en equipo y el cuestionamiento constante de sus modelos mentales están mejor preparadas para optimizar sus resultados académicos y responder a los desafíos de las sociedades contemporáneas, marcadas por una incesante transformación.

En América Latina, se ha vuelto imperativo conectar el aprendizaje organizacional con la calidad educativa, especialmente frente a retos como la escasez de recursos y la profunda diversidad cultural inherentes a cada región. En este contexto, la UNESCO (2015) enfatiza que la calidad de la enseñanza no es solo cuestión de cobertura o disponibilidad de fondos, sino que depende fundamentalmente de la habilidad de las instituciones para establecer procesos de gestión y liderazgo que estimulen la innovación, el trabajo en equipo y el aprendizaje continuo. Por lo tanto, el liderazgo escolar emerge como un motor esencial del aprendizaje organizacional, ya que es el encargado de dirigir la creación de una visión compartida y de robustecer la cultura institucional.

En resumen, el aprendizaje organizacional se establece como una pieza esencial para lograr una educación de calidad que sea sostenible y que se mantenga relevante a lo largo del tiempo. Dentro de los centros educativos, esta perspectiva promueve una cultura de mejora continua que se sustenta en la reflexión conjunta, la innovación y la capacidad de las escuelas para adaptarse a las transformaciones sociales y tecnológicas. De hecho, múltiples expertos coinciden en que la calidad educativa no puede medirse solo por los resultados de los estudiantes, sino que también debe evaluarse por la consolidación de comunidades profesionales que aprenden de forma colaborativa y que modifican constantemente sus métodos de enseñanza (Stoll et al., 2006; Kools y Stoll, 2016). En este sentido, impulsar el aprendizaje organizacional significa, en esencia, robustecer las conexiones entre el conocimiento, la práctica y el liderazgo. De esta manera, se logra que cada integrante de la comunidad educativa participe activamente en la generación de saberes comunes, todos ellos enfocados en la mejora de la institución. Por consiguiente, la calidad educativa deja de ser vista como un logro estático para transformarse en un proceso dinámico en el que la escuela se entiende como un organismo vivo que aprende, evoluciona y se renueva sin cesar.

### **2.3.6 Importancia del aprendizaje organizacional en las escuelas públicas peruanas**

Antes de abarcar la importancia del aprendizaje organizacional en las escuelas públicas peruanas, es necesario conocer el contexto educativo descrito en el MBDDir, el cual señala que en las escuelas se puede encontrar:

- Una gestión escolar homogénea, con prácticas de enseñanza rutinarias, centrada en lo administrativo y desvinculada del logro de aprendizajes.
- Una organización escolar rígida, con estructuras poco flexibles y funciones fragmentadas.
- El uso de instrumentos de gestión con finalidad principalmente normativa, poco orientados a la mejora pedagógica.
- Una participación limitada de la familia y la comunidad, reducida principalmente a la provisión de recursos.
- La presencia de relaciones institucionales marcadas por la desconfianza, la subordinación o el conflicto entre los actores de la comunidad educativa.
- Estilos de liderazgo directivo autoritarios o excesivamente permisivos, con escasa orientación pedagógica.
- Una relación vertical y normativa entre la institución educativa y las instancias de gestión descentralizada.

En resumen, la realidad escolar pública peruana está caracterizada por prácticas de gestión homogéneas y rutinarias, una organización escolar rígida y fragmentada, instrumentos de gestión de carácter meramente normativo, una participación limitada de la familia y la comunidad, así como estilos de liderazgo directivo poco orientados al desarrollo pedagógico y al fortalecimiento de una cultura de confianza. (Minedu, 2014, p.12).

Asimismo, si bien la escuela se configura como la unidad básica y fundamental del sistema educativo nacional descentralizado (Minedu, 2003 citado por Minedu, 2014); su realidad no es homogénea, ya que responde a las particularidades del contexto social, económico y cultural en el que se inserta. En gran parte de las instituciones educativas se evidencian limitaciones estructurales y pedagógicas que se reflejan en bajos niveles de logro de aprendizajes y poca contribución a la formación integral de los estudiantes, situación que exige la adopción de medidas oportunas y sostenidas (Minedu, 2014, p.12).

En este contexto, el aprendizaje organizacional adquiriría un rol estratégico, al proponer que las escuelas desarrollen la capacidad de reflexionar sobre sus prácticas, cuestionar supuestos arraigados, aprender de la experiencia y generar procesos de mejora continua de manera colaborativa, constante y sostenible de la calidad educativa. Este proceso, que se define como la habilidad de las instituciones para generar, distribuir y aplicar conocimiento de forma colectiva (Senge, 1990), permite que los docentes refuercen sus capacidades, innoven sus métodos de enseñanza y ajusten sus estrategias a las necesidades cambiantes del alumnado.

La integración de una cultura de aprendizaje continuo tiene un efecto directo y positivo en la enseñanza, puesto que permite la creación de entornos más efectivos y significativos para el

crecimiento académico y personal de los estudiantes (Leithwood y Louis, 2012, citados por García, 2014). A esto, se agrega que el aprendizaje organizacional impacta no solo en la labor pedagógica, sino de manera crucial en la gestión de la escuela ya que los directivos que ejercen su liderazgo bajo los principios de reflexión, innovación y trabajo en equipo tienen la capacidad de establecer estructuras más eficientes y altamente participativas (Minedu, 2014). Esto se traduce directamente en un uso más estratégico de los recursos disponibles, en la adopción de decisiones bien fundamentadas y en una gestión cuya prioridad esencial son los resultados y el progreso de los estudiantes.

Adicionalmente, estudios conducidos dentro del contexto peruano confirman que las instituciones educativas, cuyos directivos ejercen un liderazgo pedagógico consolidado, suelen registrar avances más significativos en la calidad de la enseñanza que imparten (Cuenca, 2015); aunque los desafíos como la escasez de recursos, la falta de formación continua y las brechas de infraestructura limitan el despliegue pleno de estas prácticas; la capacitación de los directivos y la instalación de comunidades de aprendizaje deberían convertirse en estrategias prioritarias para hacer del aprendizaje organizacional un motor real de transformación.

Otro aspecto fundamental es la construcción de un clima escolar favorable. Si bien, la presencia de relaciones institucionales marcadas por la desconfianza, la subordinación o el conflicto entre los actores de la comunidad educativa, los estilos de liderazgo directivo autoritarios o excesivamente permisivos, con escasa orientación pedagógica; están presentes en las escuelas, es importante considerar que el aprendizaje organizacional (a lo largo de las cinco disciplinas) promueve relaciones basadas en la confianza, el respeto y la colaboración entre los actores educativos. Vaillant y Marcelo (2015) sostienen que cuando se crean espacios para compartir experiencias y construir soluciones conjuntas, se fortalece el sentido de pertenencia y bienestar de la comunidad escolar. Evidentemente, este clima positivo no solo beneficia a los estudiantes en su aprendizaje, sino también a los docentes y familias en su compromiso con la institución.

Asimismo, el aprendizaje organizacional impulsa la reflexión y el análisis crítico del desempeño institucional; lo que da lugar a que las escuelas reconozcan sus fortalezas, identifiquen áreas de mejora y planifiquen acciones de cambio sostenibles. Al asumir este enfoque reflexivo, las escuelas nacionales pueden evitar la repetición de errores, gestión escolar homogénea, con prácticas de enseñanza rutinarias, organización escolar rígida, con estructuras poco flexibles, consolidar prácticas exitosas y adaptarse mejor a las exigencias de un entorno dinámico y desafiante (UNESCO, 2015).

De igual modo, la colaboración y el intercambio de conocimiento entre los miembros de la comunidad educativa son pilares del aprendizaje organizacional; es decir, cuando directivos, docentes, estudiantes y familias comparten saberes y experiencias, se procuran espacios de interacción, se generan redes de aprendizaje que fortalecen las capacidades colectivas; esto, a su vez, facilita la

innovación, la experimentación pedagógica, el uso de instrumentos de gestión, entendidos como formas para mejorar la calidad de los aprendizajes y responder a la diversidad estudiantil.

Finalmente, para que el aprendizaje organizacional se materialice en las escuelas nacionales peruanas, es indispensable contar con liderazgos directivos comprometidos, es así que el director debe ser un líder pedagógico que promueva la innovación, brinde espacios para la colaboración y genere condiciones que faciliten el aprendizaje de todos los miembros de la comunidad educativa; ya que, el aprendizaje organizacional no se reduce a una estrategia aislada, sino que se convierte en una filosofía de trabajo que contribuye a construir una educación más equitativa, pertinente y de calidad para el país.

#### **2.4 El aprendizaje organizacional en el Marco del Buen Desempeño Directivo – MINEDU**

Como se observa, el MBDDir es un referente fundamental que presenta indicadores alineados para promover el aprendizaje organizacional en las escuelas públicas peruanas, puesto que reconoce al director no solo como un gestor administrativo, sino como un líder pedagógico y comunitario comprometido con la mejora continua. En este sentido, el MBDDir incorpora estrategias clave como el Programa Nacional de Formación y Capacitación de Directores y Subdirectores, el cual se complementa con sistemas de incentivos y espacios colegiados para el desarrollo profesional; estas acciones permiten articular las cinco disciplinas del aprendizaje organizacional propuestas por Senge, favoreciendo la consolidación de comunidades educativas reflexivas, colaborativas y orientadas al cambio.

El rol del director presentado por el MBDDir como líder pedagógico y agente de cambio, estableciendo competencias relacionadas con la planificación estratégica, la promoción de comunidades profesionales de aprendizaje, el acompañamiento pedagógico y la construcción de un clima escolar adecuado, se alinean estrechamente con las cinco disciplinas; ya que se fomenta el dominio personal de los directivos y docentes, se impulsa la revisión de modelos mentales tradicionales, se fortalece la creación de visiones compartidas, se promueve el aprendizaje en equipo y se orienta la gestión desde un enfoque sistémico. Teniendo en cuenta esto, el liderazgo escolar se ejercería bajo estos principios y las escuelas públicas podrían avanzar hasta convertirse en verdaderas organizaciones inteligentes, centradas en el bienestar y en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes.

A continuación se presentarán algunos aspectos coincidentes entre el MBDDir y el aprendizaje organizacional:

- El Programa Nacional de Formación y Capacitación de Directores y Subdirectores, desde una perspectiva documental, puede considerarse cómo el MBDD incluye aspectos importantes del aprendizaje organizacional, debido a que cuenta con procesos de inducción, especialización y reforzamiento profesional, además de incentivos y reuniones colegiadas, y

esto se relaciona directamente con la disciplina individual de dominio personal; ya que se establece la formación continua como parte del desempeño esperado del directivo; donde, de acuerdo al MBDDir, identifique sus fortalezas y debilidades así como el desarrollo de competencias para el ejercicio del liderazgo en contextos diversos. Asimismo, del análisis se advierte que el MBDDir incorpora la formación continua del directivo como parte de su desempeño esperado, lo cual guarda correspondencia con la disciplina del dominio personal planteada por Senge (1990); tal como señala Aguirre (2022), la formación de directivos debe ir más allá de la adquisición de conocimientos y centrarse en el desarrollo de una ética profesional y en la capacidad de reflexión sobre la propia práctica.

- El MBDDir redefine el rol directivo al proponer una concepción centrada en el liderazgo pedagógico, o cual implica una revisión de los modelos mentales tradicionales que conciben al director como mero administrador. Es importante resaltar que la capacitación y el acompañamiento especializado ayudan a cuestionar creencias limitantes y a idear nuevas formas de comprender la gestión escolar, vinculándola directamente con la calidad educativa y la innovación. Como afirman Marchesi y Martín (2014), un liderazgo transformacional implica la capacidad del líder para cuestionar los modelos mentales subyacentes y fomentar un cambio de perspectiva en la organización.

- El MBDDir presenta lineamientos orientados a la articulación entre la conformación de redes de liderazgo y la creación de espacios colegiados lo cual guarda correspondencia conceptual con la disciplina de la visión compartida; estos espacios se conciben como mecanismos orientados a unir esfuerzos en torno a un propósito común: el fortalecimiento de la escuela pública y la mejora de los aprendizajes. Senge (1990) destaca que una visión compartida "no es una idea, sino una fuerza en el corazón de la gente" (p. 206), por lo que esta visión común no solo otorga sentido a la acción de cada directivo, sino que motiva la colaboración y el compromiso de toda la comunidad educativa. En este sentido, el MBDDir establece la estructura para que los directores, subdirectores y la comunidad educativa trabajen mancomunadamente.

- Los programas de capacitación constante y los espacios de diálogo contemplados en el MBDDir se relacionan con el aprendizaje en equipo, considerada otra de las disciplinas esenciales del aprendizaje organizacional. Desde una perspectiva teórica, los directivos no se limitarían a recibir formación pasivamente, sino que la transformarían en una comunidad de práctica donde, según Wenger (1998), el saber se construye activamente mediante la interacción, la reflexión conjunta y el intercambio de vivencias. Esta dinámica de colaboración permite a los directores no solo analizar su propia gestión, sino también identificar problemáticas comunes y co-crear soluciones, lo que multiplica el impacto de sus decisiones

en sus respectivos centros educativos. Gracias a esta disciplina, los líderes escolares aprenden unos de otros, comparten sus trayectorias y edifican respuestas colectivas a los desafíos que enfrentan conjuntamente.

- El directivo que trabaja con base en el MBDDir (Minedu, 2014) comprende que elementos como los incentivos, el reconocimiento social, la formación constante (Aguirre, 2022) y los procesos de evaluación no son hechos aislados, sino piezas interdependientes dentro de un sistema complejo. Esta visión integral establece un marco que integra las iniciativas puntuales, como fomentar el liderazgo transformacional (Martínez, 2014) o impulsar las Comunidades de Práctica (Wenger, 1998), orientándolas no solo a logros inmediatos, sino también hacia la coherencia y sostenibilidad de los procesos educativos. De esta forma, las prácticas institucionales se conectan directamente con el marco normativo más amplio, incluyendo la Ley General de Educación y la Ley de Reforma Magisterial. Esto se relaciona íntimamente con la quinta disciplina de Senge, el pensamiento sistémico, ya que actúa como una metadisciplina que permite al líder escolar peruano alinear la misión de su escuela con las expectativas del sistema, convirtiendo la institución en una verdadera organización que aprende y se adapta sin cesar.

En síntesis, el MBDDir, a través de su programa de formación y sus mecanismos de motivación y reconocimiento, coincide con los postulados de las cinco disciplinas del aprendizaje organizacional planteadas por Senge (1990). De esta forma, el MBDDir presenta no solo aspectos administrativos sino también de liderazgo el cual beneficia la reflexión colectiva, la transformación de prácticas y la cultura institucional, tal como lo sostienen Fullan (2002) y García (2014) en sus aportes sobre liderazgo educativo. Esto sugiere que, el documento incorpora una perspectiva de liderazgo coherente con los principios de las organizaciones que aprenden (Senge 1990).

#### **2.4.1 Los componentes del MBDD y el aprendizaje organizacional**

El MBDDir presenta tres componentes que guían las prácticas directivas en las escuelas públicas del país; estos no solo definen las expectativas para el liderazgo efectivo, sino que también pueden influir en la promoción del aprendizaje organizacional en el ámbito educativo. A continuación presentaremos la relación de cada componente con el aprendizaje organizacional.

En primer lugar, el componente de la gestión de los procesos pedagógicos, según el Ministerio de Educación del Perú (Minedu, 2014), comprende un conjunto articulado de acciones planificadas, organizadas y lideradas por el equipo directivo con el fin de garantizar el logro de los aprendizajes de los estudiantes; este se relaciona estrechamente con las cinco disciplinas del aprendizaje organizacional de Senge (1990), ya que ambas enfatizan la construcción de una cultura de aprendizaje continuo basada en la reflexión, la colaboración y la innovación.

Respecto a las disciplinas, el dominio personal motiva a directivos y docentes a perfeccionar su labor a través de la autoevaluación continua; los modelos mentales invitan a cuestionar aquellas creencias pedagógicas inflexibles que frenan el avance; y la visión compartida logra alinear los esfuerzos del colectivo escolar hacia objetivos comunes de calidad educativa. A su vez, el aprendizaje en equipo fomenta la colaboración profesional y el intercambio de conocimientos entre los colaboradores, mientras que el pensamiento sistémico facilita la comprensión de la interdependencia entre el currículo, la metodología, la evaluación y el ambiente escolar, impulsando decisiones pedagógicas más integrales y duraderas. Por todo esto, una gestión pedagógica inspirada en el aprendizaje organizacional fortalece significativamente la capacidad de la escuela para transformarse, innovar y ofrecer aprendizajes trascendentales para cada uno de sus alumnos (Bolívar, 2010, citado por Minedu, 2014).

El segundo elemento clave es la convivencia democrática e intercultural (Minedu, 2014), que se establece como un factor crucial para consolidar comunidades educativas inclusivas y colaborativas, y que guarda un vínculo muy estrecho con las cinco disciplinas del aprendizaje organizacional. En la práctica, el dominio personal y los modelos mentales permiten que los integrantes de la escuela cultiven el autoconocimiento, la empatía y una capacidad de reflexión crítica sobre sus propias creencias y posibles prejuicios; mientras que la visión compartida canaliza todos los esfuerzos hacia la construcción de una cultura institucional basada en el respeto mutuo y la corresponsabilidad. Del mismo modo, el aprendizaje en equipo promueve la participación activa y la gestión colaborativa, y el pensamiento sistémico posibilita comprender cómo las relaciones entre los diversos actores impactan en el clima escolar y en el logro de aprendizajes (Senge, 1990). Estas coincidencias teóricas permiten afirmar que la convivencia democrática e intercultural no solo favorece el bienestar escolar, sino que también potencia el aprendizaje organizacional al convertir la escuela en una comunidad que aprende y se transforma de manera continua (Leithwood y Louis, 2012, citados por García, 2014).

Y por último, el vínculo entre la escuela, la familia y la comunidad, que constituye un componente esencial del liderazgo educativo orientado al aprendizaje colectivo y al desarrollo integral (Minedu, 2014). Este principio se relaciona directamente con las cinco disciplinas del aprendizaje organizacional, ya que ambas perspectivas promueven la colaboración, la construcción de significado compartido y la corresponsabilidad en los resultados. El dominio personal fomenta el compromiso individual con el desarrollo de los estudiantes; los modelos mentales ayudan a superar prejuicios que suelen limitar la cooperación entre escuela y comunidad; y la visión compartida se observa en la creación de algún proyecto educativo común que articule los saberes locales y las metas institucionales. Asimismo, el aprendizaje en equipo convierte la interacción en un espacio de reflexión conjunta, donde se generan soluciones adaptadas al contexto; mientras que el pensamiento sistémico permite comprender cómo las acciones influyen en el bienestar del conjunto. En resumen, una gestión

escolar sustentada en la articulación con la comunidad potencia el aprendizaje organizacional y contribuye al desarrollo sostenible (Epstein, 2018).

En síntesis, los tres componentes analizados —la convivencia democrática e intercultural, la gestión de los procesos pedagógicos y el vínculo entre la escuela, la familia y la comunidad— revelan una profunda afinidad con las cinco disciplinas del aprendizaje organizacional propuestas por Senge (1990), al promover una cultura escolar basada en la colaboración, la reflexión y el aprendizaje compartido. Estos componentes, presentados en el MBDDir (Minedu, 2014), presentan al liderazgo escolar como un proceso de transformación colectiva orientado a la mejora continua. Así, el dominio personal impulsa el compromiso y la autorreflexión; los modelos mentales abren paso a la revisión crítica de creencias institucionales; la visión compartida alinea propósitos comunes; el aprendizaje en equipo fortalece la cooperación; y el pensamiento sistémico integra todas las dimensiones de la vida escolar en una visión coherente. Por lo que, la integración de estos principios convierte a las escuelas públicas en organizaciones que aprenden, capaces de responder con creatividad y resiliencia a los desafíos educativos contemporáneos, y de consolidar una gestión directiva centrada en el desarrollo humano y el logro de aprendizajes significativos.

#### **2.4.2 Indicadores clave para evaluar el desarrollo del aprendizaje organizacional en las escuelas**

Evaluar el desarrollo del aprendizaje organizacional en las escuelas es fundamental para comprender el progreso hacia una mejora continua y adaptabilidad en el ámbito educativo. Para ello, es necesario identificar indicadores clave que permitan medir de manera efectiva este proceso. A continuación, se propone una serie de indicadores detallados, basados en las cinco disciplinas, que pueden ser útiles para evaluar el desarrollo del aprendizaje organizacional en las escuelas:

**1. Participación en actividades de desarrollo profesional continuo:** Toma en cuenta el grado de participación del personal directivo, docente y administrativo de la institución en actividades de desarrollo profesional, como talleres, seminarios y cursos de actualización. Una alta participación indica un compromiso con el aprendizaje continuo y la mejora profesional (Fullan, 2007).

**2. Fomento de la reflexión y el diálogo:** Se centra en la apertura de espacios formales e incluso informales para la reflexión y el diálogo entre los miembros de la comunidad educativa. Se puede verificar a través de la implementación de reuniones periódicas de equipo, reuniones colegiadas y comunidades de práctica donde se comparten experiencias y se discuten estrategias de enseñanza (Senge, 2005).

**3. Implementación de prácticas colaborativas:** Permite evaluar el grado en que se fomenta la colaboración entre docentes y directivos e incluso administrativos en la planificación y ejecución de actividades educativas. Se puede verificar mediante la observación de prácticas colaborativas en el diseño de sesiones de clase, la evaluación de estudiantes, en la actualización de documentos del PAT y en la participación e implementación de proyectos interdisciplinarios (Argyris y Schön, 1978).

**4. Uso de datos para la toma de decisiones:** Este indicador se enfoca en el uso sistemático de datos, estadísticas y evidencia para informar la toma de decisiones en la escuela. Se puede medir mediante la implementación de sistemas de monitoreo, seguimiento y evaluación del rendimiento estudiantil, así como el análisis y socialización regular de resultados de pruebas estandarizadas y otras métricas de calidad educativa brindadas principalmente por el Ministerio de Educación (Minedu, 2014).

**5. Impulso a la innovación:** Este indicador evalúa el grado en que se promueve la innovación y la creación de nuevas ideas o proyectos en la escuela como parte del proceso de aprendizaje organizacional. Se puede medir mediante la implementación de planes pilotos, la exploración de nuevas metodologías de enseñanza y el reconocimiento de prácticas innovadoras (Fullan, 2007).

**6. Clima organizacional:** Este aspecto se concentra en cómo los distintos miembros de la comunidad educativa perciben el ambiente general de trabajo dentro de la escuela. Su medición se puede realizar mediante el uso de encuestas y evaluaciones diseñadas para determinar el nivel de satisfacción del personal directivo, docente y administrativo. Además, se complementa con la observación directa de las interacciones positivas y la calidad de las relaciones de confianza que se establecen en el entorno escolar (Senge, 1990).

Estos indicadores propuestos, en su conjunto, tienen la capacidad de proporcionar un marco claro para evaluar tanto la existencia como el nivel de desarrollo del aprendizaje organizacional en las escuelas. De esta forma, permiten obtener una comprensión más detallada de los procesos internos y de la manera en que se implementa la mejora continua en el ámbito educativo.

#### **2.4.3 Desafíos y barreras en la implementación del aprendizaje organizacional**

El fomento del aprendizaje organizacional en cualquier institución debe considerar que existen obstáculos y retos que dificultan su arraigo. Tal como lo precisa el Centro de Investigación y Documentación sobre Empresas del Conocimiento (CIDEC, 2000), las organizaciones, de forma similar a los individuos, encuentran dificultades para aprender; estas barreras a menudo son ignoradas, lo que termina por generar un impacto negativo en su progreso. Si el aprendizaje es la base del conocimiento, también exige reconocer los impedimentos que limitan su desarrollo.

Bajo esta premisa, es importante precisar que no se parte de la afirmación de que el aprendizaje organizacional se encuentre plenamente desarrollado en las escuelas públicas. Más bien, recoge los planteamientos teóricos formulados por autores como Peter Senge y otros especialistas, quienes identifican diversas condiciones y obstáculos que suelen presentarse cuando una organización intenta transitar hacia dinámicas de aprendizaje organizacional.

Por tanto, a continuación se identifican y examinan estas dificultades ya que se convierte en el paso inicial indispensable para edificar organizaciones que sean capaces de transformarse y adaptarse a entornos complejos y en constante evolución. En el ámbito educativo, este aspecto es de especial

trascendencia, puesto que las escuelas encaran desafíos idénticos: la necesidad de impulsar la colaboración, la obligación de cuestionar los modelos mentales heredados y la urgencia de crear condiciones institucionales que favorezcan activamente el aprendizaje colectivo (Fullan, 2007).

Senge (1993), citado por Alcid y Lugo (2008), identifica siete obstáculos que desencadenan una serie de consecuencias y efectos negativos. Estos son:

**1. Yo soy mi puesto:** Esta barrera se manifiesta en el individuo que limita estrictamente su labor a las funciones, responsabilidades o tareas definidas para su cargo, evitando por completo la interacción con el resto de la organización. Un individuo con esta mentalidad ignora la importancia de una visión compartida o la aplicación de un pensamiento con enfoque sistémico.

**2. El enemigo externo:** Se refiere a la persona que es incapaz de admitir sus propios fallos. Cuando surgen errores, opta por desligarse inmediatamente de la responsabilidad y culpar a otros. Esta actitud se resume en la premisa extendida de que son agentes externos quienes deben responder directamente por sus desaciertos o equivocaciones.

**3. La ilusión de hacerse cargo:** La persona exhibe una tendencia a solucionar personalmente cualquier inconveniente o problema que surja, manifestando una preferencia por actuar de forma anticipada y proveer una solución sin requerir asistencia externa. No obstante, esta acción genera una falsa sensación de proactividad que, en la práctica, obstaculiza el proceso de aprendizaje en la entidad.

**4. Fijación de los hechos:** Esta limitación se relaciona con la propensión de las organizaciones a concentrar su atención únicamente en los síntomas o aspectos más evidentes de un problema, como las dificultades palpables y sus consecuencias. En vez de profundizar para investigar las causas originales y esenciales del inconveniente, la institución prefiere buscar una solución inmediata y meramente superficial para lo que está a la vista, sin resolver la verdadera raíz del asunto.

**5. La parábola de la rana hervida:** Ilustra cómo las organizaciones a menudo solo reaccionan a cambios drásticos y evidentes, pero ignoran los graduales. El concepto compara a una empresa con una rana en una olla: si la rana se introduce en agua ya hirviendo, saltará de inmediato, consciente del peligro. Sin embargo, si se le pone en agua a temperatura ambiente y se calienta lentamente, no percibirá la amenaza y acabará muriendo. De esta forma, la rana (y la empresa) solo responde a las variaciones bruscas, pero es incapaz de adaptarse a los cambios sutiles y progresivos, lo que limita su capacidad de "autodefensa" frente a problemas internos o externos.

**6. Ilusión de que “se aprende con la experiencia”:** Esta perspectiva sobrevalora la experiencia directa como el único motor del aprendizaje, sin considerar la influencia de otros elementos que intervienen en dicho proceso. Un ejemplo de esto son aquellas causas que originan efectos a largo plazo y que, por su naturaleza, no se manifiestan de forma inmediata ni son fácilmente detectables, impidiendo una comprensión completa basada solo en la vivencia puntual.

**7. El mito del equipo administrativo:** Este concepto alude a la creencia de que la cúpula directiva es la única responsable y capacitada para aportar soluciones a los desafíos organizacionales. Dicha visión ignora el principio de que todos los integrantes de una entidad contribuyen al conocimiento y la resolución de problemas. En consecuencia, se omite la necesidad de que las capacidades para ofrecer soluciones se distribuyan más allá del equipo gerencial.

Geranmayeh (1992) citado por Alcid y Lugo (2008), también se refiere a las barreras de aprendizaje:

- **El Mito de la infalibilidad:** Similar al “mito del equipo administrativo” de Senge, esta barrera alude a la creencia en la inerrabilidad de los directivos, es decir, que sus decisiones y acciones están exentas de errores. Este mito crea un entorno en el que no es posible cuestionar las decisiones de la dirección, incluso cuando estas conducen a resultados negativos. Como consecuencia, se inhibe la capacidad de la organización para aprender de sus equivocaciones.

- **Matar al mensajero:** Inspirado en la antigua costumbre de castigar a quien traía malas noticias, esta barrera disuade a los miembros de una organización de revelar errores o fracasos. Al evitar que se comuniquen estas situaciones, se impide la identificación y eliminación de las causas subyacentes de los problemas. Por lo tanto, esta práctica bloquea el cuestionamiento de las premisas y comportamientos que generaron los resultados fallidos, impidiendo así el aprendizaje organizacional.

Argyris (1993, citado por Alcid y Lugo, 2008) es otro autor que se refiere al aprendizaje y a sus barreras:

- **La incompetencia competente:** El autor señala que las personas suelen incurrir en inconsistencias o errores de forma no consciente, lo que implica que no someten a escrutinio su propio comportamiento, de tal forma que los individuos no alcanzan la competencia precisa porque aplican de modo rígido y correcto sus propias creencias o modelos mentales sobre cómo actuar.

- **Las rutinas defensivas:** Conjunto de comportamientos adoptados por los miembros de una organización con el fin de protegerse de las consecuencias adversas o percibidas como amenazantes de ciertas circunstancias. Los individuos recurren a estas prácticas para evadir o

encubrir errores cometidos o los efectos negativos de sus decisiones, actuando como si el problema no existiera. En tales escenarios, las personas pierden la capacidad de aprender al negarse a admitir sus equivocaciones y a reorientar sus acciones correctivamente, lo que obstaculiza el aprendizaje tanto a nivel personal como organizacional.

En el ámbito de las escuelas públicas, también pueden mostrarse de forma muy clara o se puede relacionar de forma muy directa estos desafíos y mitos ya que estas instituciones educativas también encuentran obstáculos que, de no ser atendidos, impiden avanzar hacia una cultura institucional de mejora continua (CIDEA, 2000) y el identificar estas barreras sería un primer paso crucial para promover cambios sostenibles.

Como se ha mencionado anteriormente, Senge (1993, citado por Alcid y Lugo, 2008) señala que las organizaciones pueden verse atrapadas en rutinas que frenan su capacidad de aprender, como cuando los miembros se limitan estrictamente a su rol (“yo soy mi puesto”) o culpan siempre a factores externos (“el enemigo externo”). En las escuelas públicas peruanas, estas actitudes podrían manifestarse, por ejemplo, cuando los directivos y docentes se restringen a cumplir con el currículo o con lo que establece la resolución de contrato sin abrirse al trabajo colaborativo, o cuando se atribuyen los bajos logros académicos únicamente a condiciones externas como la falta de recursos. Estas perspectivas reducen la visión compartida y dificultan que la comunidad educativa asuma colectivamente la responsabilidad de los aprendizajes.

Otra barrera frecuente que podría verse en los centros educativos es la ilusión de hacerse cargo, cuando un directivo intenta resolver todo de manera individual sin involucrar a su equipo. En el contexto peruano, donde los directores suelen estar sobrecargados de tareas administrativas (Minedu, 2014, p.19), esta falsa proactividad puede bloquear la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje y debilitar la colaboración docente. De manera similar, la fijación en los hechos puede traducirse en atender únicamente los síntomas visibles de los problemas escolares (como la deserción o las bajas notas) sin indagar en sus causas profundas, lo que impide generar soluciones de largo plazo. La parábola de la rana hervida también encuentra un paralelismo evidente en el ámbito educativo: muchas escuelas no logran reaccionar a tiempo ante transformaciones lentas y progresivas, como el aumento de la desigualdad social o la creciente influencia de las tecnologías digitales, hasta que estas situaciones se transforman en una crisis ineludible. Por ello, el MBDDir subraya la importancia de que los directivos desarrollen una visión estratégica clara y una capacidad de anticipación, impulsando planes de mejora que puedan ajustarse proactivamente a los contextos cambiantes (Minedu, 2014).

Por otro lado, Geranmayeh (1992, citado por Alcid y Lugo, 2008) alerta sobre otros obstáculos, como el mito de la infalibilidad, que en el contexto escolar se manifestaría en la noción de que el líder directivo no puede cometer errores. Esta percepción puede desincentivar la crítica constructiva y, por ende, limitar la habilidad de la institución para innovar. Igualmente preocupante es la tendencia a

matar al mensajero, lo que significaría sancionar a aquellos miembros de la comunidad educativa que valientemente señalan fallas o debilidades existentes. En el entorno escolar, esto podría generar temor entre los docentes para expresar dificultades o proponer cambios, lo cual bloquea la retroalimentación necesaria para mejorar.

Por su parte, Argyris (1993, citado por Alcid y Lugo, 2008) menciona barreras como la incompetencia competente y las rutinas defensivas, que en la escuela se manifestaría cuando docentes y directivos mantienen prácticas ineficaces sin cuestionarlas, por costumbre valiéndose de su condición laboral o por temor a ser juzgados. Estas conductas podrían perpetuar metodologías desactualizadas o resistirse a implementar innovaciones pedagógicas. En consecuencia, se dificultaría el aprendizaje organizacional, ya que los errores no se convertirían en oportunidades de mejora.

En el caso peruano, estas barreras se ven reforzadas por condiciones estructurales como la falta de recursos, la sobrecarga administrativa de los directores y las limitaciones en la formación continua (Cuenca, 2015). Superarlas requiere, por un lado, un liderazgo escolar que impulse el aprendizaje colectivo y fomente la apertura al cambio; y por otro, políticas educativas que acompañen a los directivos y docentes en este proceso. El MBDDir constituye una guía valiosa al proponer dominios y competencias orientadas a la reflexión, la innovación y la colaboración. Sin embargo, su implementación plena depende de que las escuelas logren enfrentar con éxito las resistencias culturales, las brechas de recursos y la falta de espacios de aprendizaje compartido.

Sobre lo dicho es importante reconocer que la existencia de estas barreras no significa resignarse a ellas, sino comprender que podrían formar parte de la realidad de las escuelas; la clave está en convertir esos desafíos en oportunidades para fortalecer la cultura organizacional, promover la confianza y abrir espacios de diálogo. Solo así será posible consolidar comunidades educativas que realmente aprendan y, con ello, avanzar hacia una educación pública de mayor calidad, equidad y pertinencia en el Perú.

#### **2.4.4 Estrategias para superar los desafíos y recomendaciones para abordar las barreras identificadas**

El aprendizaje organizacional en las escuelas públicas peruanas se topa con numerosos desafíos que deben ser encarados de manera directa para poder mejorar la calidad educativa. Por ello, es esencial para el éxito del MBDDir que se logren identificar estrategias verdaderamente efectivas y se propongan recomendaciones concretas para superar estos obstáculos. A continuación, se detallan algunas propuestas que contribuirían a sortear las dificultades mencionadas.

#### **Principales desafíos del aprendizaje organizacional en las escuelas peruanas**

##### **1. Resistencia al cambio:**

Uno de los mayores impedimentos para asentar el aprendizaje organizacional en las instituciones educativas es la resistencia al cambio. Este rechazo no siempre se presenta de manera

obvia, sino que a menudo se manifiesta a través de actitudes de duda, indiferencia, pesimismo, o incluso en la simple persistencia de métodos de trabajo tradicionales, a pesar de que se hayan introducido nuevas ideas pedagógicas o de gestión. Según Fullan (2002), el cambio en el sector educativo es un proceso inherentemente complejo, ya que su propósito no se limita a modificar estructuras o reglamentos; lo que realmente se busca es transformar las creencias, las actitudes y los hábitos profundamente incrustados en los individuos. Visto así, la resistencia puede interpretarse como una reacción natural ante el miedo a lo incierto y la inseguridad que surge al abandonar las zonas de confort establecidas.

En el sistema educativo peruano, tanto el MBDDir como el MBDDo buscan encaminar las prácticas hacia una verdadera cultura de mejora constante. El MBDDir, por ejemplo, establece que los directores tienen la responsabilidad de liderar los procesos de innovación y el perfeccionamiento pedagógico. Esto implica acompañar activamente a los docentes en la implementación de nuevas metodologías, en la incorporación de tecnologías recientes o en la adopción de esquemas de evaluación más formativos (Minedu, 2014). Sin embargo, estas exigencias pueden chocar con las rutinas ya establecidas, las limitaciones de tiempo o, peor aún, con la percepción de que los cambios obedecen más a mandatos normativos que a las necesidades genuinas de la comunidad escolar.

La resistencia al cambio también se relaciona con la cultura organizacional de las instituciones educativas. Senge (1990) subraya que los cambios sostenibles solo ocurren cuando las creencias colectivas de una organización se alinean con las nuevas prácticas propuestas. En las escuelas, esto significa que los directivos docentes y familias deben comprender el sentido de las innovaciones y sentirse parte del proceso de construcción de dichas transformaciones. Cuando las decisiones llegan de manera vertical, sin espacios de diálogo ni participación, la resistencia se intensifica y se traduce en baja motivación o en la implementación superficial de las políticas educativas.

Otro factor que alimenta la resistencia al cambio es la sobrecarga laboral de directivos y docentes. Investigaciones de Vaillant y Marcelo (2015) muestran que los docentes suelen percibir las reformas educativas como una carga adicional, especialmente cuando no van acompañadas de recursos, tiempos de capacitación o incentivos adecuados. El Marco del Buen Desempeño Docente reconoce este problema y señala la importancia de promover condiciones que favorezcan el desarrollo profesional y el trabajo colaborativo, más allá de imponer cambios técnicos en el aula (Minedu, 2012). En este contexto, la resistencia no es necesariamente una negativa al aprendizaje, sino una expresión del agotamiento y la presión acumulada.

Para superar esta resistencia es imprescindible que los directivos ejerzan un liderazgo transformacional y más cercano, que trascienda la mera consecución de objetivos administrativos. El MBDDir insiste en la necesidad de que los líderes escolares generen confianza, impulsen la motivación y brinden un acompañamiento pedagógico constante, logrando así construir una visión compartida de

la transformación. En la práctica, esto implica abrir canales de diálogo horizontal, valorar hasta los logros más pequeños, ofrecer un apoyo ajustado a cada necesidad y, fundamentalmente, vincular cada innovación con su finalidad suprema: potenciar el aprendizaje y el bienestar integral de los estudiantes.

En resumen, aunque la resistencia al cambio puede ser percibida como un obstáculo, también encierra una oportunidad valiosa para entender mejor las necesidades y las emociones de quienes integran la comunidad educativa. Cuando esta resistencia se gestiona con empatía, participación y una clara visión pedagógica, se transforma en un motor de reflexión y en un catalizador para un aprendizaje organizacional que resulta más genuino y duradero. En el contexto específico de las escuelas públicas peruanas, el gran desafío es convertir ese rechazo inicial en un compromiso colectivo. Es fundamental que los marcos de buen desempeño no solo actúen como guías técnicas, sino como instrumentos que humanizan la gestión escolar al colocar en el centro de todo el proceso a las personas que enseñan y que aprenden.

Frente a este reto, es crucial reconocer que la transformación no se logra a través de imposiciones normativas ni presiones externas, sino mediante la edificación de confianza, un diálogo franco y la creación de una visión compartida. Fullan (2002) afirma que los procesos de cambio en la educación exigen una narrativa común, donde la comunicación transparente y la participación activa de todos los actores educativos son vitales para disminuir la incertidumbre e incrementar el compromiso colectivo. Cuando maestros, directivos, alumnos y familias sienten que son parte integral de la planificación, la transformación deja de ser vista como un mandato y se convierte en un proyecto asumido por todos.

La visión compartida actúa como una brújula que guía las acciones de la comunidad escolar, dotándolas de un sentido de propósito común. Esto no es simplemente declarar una meta, sino construirla de forma colaborativa, integrando las aspiraciones legítimas de todos los miembros de la escuela. En la práctica, este proceso implica abrir espacios de diálogo auténtico donde cada voz pueda ser escuchada y valorada, generando un sentido de pertenencia que robustece la cohesión y, consecuentemente, reduce las resistencias (Fullan, 2002).

Atendiendo a lo anterior, el MBDDir propone que el directivo escolar debe:

- Liderar la planificación estratégica y promover la participación democrática de los actores educativos para generar procesos participativos que involucren a docentes y familias en la toma de decisiones, fomentando la transparencia y la corresponsabilidad. Un director que convoca y escucha no solo ejerce su liderazgo de forma técnica, sino también de manera humana, pues reconoce que los cambios sostenibles requieren del compromiso de las personas y no únicamente de decretos o lineamientos.

- Las estrategias para enfrentar la resistencia al cambio deben combinar tanto la claridad en la comunicación como la coherencia en las acciones; esto significa que los

directivos no solo deben transmitir los objetivos de la transformación, sino también modelar con su propia práctica los valores que esperan ver en su comunidad educativa. Según Fullan (2020), los líderes que comunican con transparencia y muestran consistencia entre lo que dicen y hacen logran generar confianza, y esta confianza es el cimiento indispensable para que el cambio sea aceptado.

En el contexto de las escuelas públicas peruanas, estas evidencias se traducen:

- La necesidad de fortalecer los espacios colegiados de planificación previstos en el MBDDir, tales como los Consejos Educativos Institucionales o las comunidades profesionales de aprendizaje. En estos espacios, los agentes educativos pueden no solo conocer las metas institucionales, sino también participar activamente en su diseño e implementación; al hacerlo, la resistencia se transforma en colaboración, y los desafíos del cambio se asumen colectivamente como oportunidades de aprendizaje.

En síntesis, la evidencia muestra que la resistencia al cambio no se combate con más control, sino con más participación, más comunicación y más construcción de sentido compartido. Un liderazgo directivo que se basa en la escucha atenta y en la habilidad de construir una visión colectiva actúa como un poderoso catalizador para el aprendizaje organizacional. En el Perú, el gran desafío es lograr que los líderes escolares, apoyados por el MBDDir, asuman este rol de forma plenamente consciente, reconociendo que la auténtica transformación educativa solo emerge cuando la comunidad escolar aprende unida y se compromete activamente con un futuro compartido para sus alumnos.

## **2. Falta de recursos y capacitación:**

La escasez de recursos materiales, tecnológicos y financieros, sumada a la ausencia de programas de formación adecuados, representa uno de los mayores obstáculos para las escuelas públicas peruanas en su ruta hacia el aprendizaje organizacional. La UNESCO (2015) advierte claramente que, cuando los centros escolares carecen de las condiciones mínimas indispensables, los intentos por impulsar la innovación y la mejora continua se ven frustrados. Esto sucede porque los docentes y directivos se ven obligados a dedicar su tiempo a solucionar problemas urgentes en lugar de concentrarse en fomentar procesos colectivos de aprendizaje. Bajo esta premisa, el aprendizaje organizacional simplemente no puede prosperar si las instituciones no poseen las herramientas básicas para sustentarlo.

En el Perú, esta realidad se manifiesta con claridad en las enormes brechas de infraestructura y recursos pedagógicos que existen entre las escuelas urbanas y las rurales. El Banco Mundial (2018) indica que más del 60 % de las instituciones educativas públicas sufren problemas de infraestructura que tienen un impacto directo y negativo en la enseñanza. Esta carencia no solo afecta el clima escolar,

sino que limita el acceso a las tecnologías y materiales indispensables para desarrollar prácticas pedagógicas innovadoras. Así, los directivos se enfrentan a la paradoja de intentar liderar mejoras en entornos que, con frecuencia, carecen de las condiciones mínimas para sostenerlas. A esta situación se añade la deficiencia en la capacitación continua. Si bien varios expertos sostienen que la formación profesional de docentes y líderes debe ser constante, estar ligada a la práctica y ser sensible a cada contexto (Vaillant y Marcelo, 2015), la realidad peruana muestra que los programas de capacitación suelen ser aislados, uniformes y poco conectados con las necesidades específicas y concretas de cada escuela (Cuenca, 2015). Esto genera que los educadores enfrenten cambios curriculares o tecnológicos sin el soporte necesario, lo cual alimenta la frustración y limita la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje.

La ausencia de espacios de actualización docente y de acompañamiento directivo impacta también en la cultura organizacional. Según Leithwood y Louis (2012, citado por García, 2014), las escuelas que logran consolidar el aprendizaje organizacional son aquellas que invierten en la formación de sus miembros y en la creación de redes colaborativas; en contraste, cuando no se ofrecen estas oportunidades, se reproduce una dinámica individualista en la que cada docente enfrenta sus retos de manera aislada, sin articular esfuerzos con sus colegas ni con el liderazgo de la dirección.

Entre las propuestas que se pueden considerar para superar la falta de recursos y capacitación es contar con:

- Un enfoque estratégico que combine inversión, innovación y colaboración. En primer lugar, la evidencia a nivel internacional demuestra que los programas de formación continua deben estar estrechamente ligados a la práctica diaria y diseñados para responder a necesidades específicas de cada contexto (Vaillant y Marcelo, 2015). Esto quiere decir que no es suficiente con ofrecer capacitaciones esporádicas. Por el contrario, es imprescindible implementar procesos constantes de acompañamiento pedagógico, promover la creación de comunidades profesionales de aprendizaje y generar espacios regulares de reflexión colectiva.
- Es fundamental subrayar la relevancia de crear alianzas entre distintas instituciones. La UNESCO (2015) sugiere que las escuelas deben desarrollar redes de aprendizaje con otros centros educativos cercanos para que puedan intercambiar recursos, experiencias y soluciones innovadoras. Específicamente en el contexto peruano, esta estrategia puede potenciarse significativamente mediante iniciativas de colaboración con gobiernos locales, universidades y organizaciones de la sociedad civil. Esto permitiría a las escuelas ampliar su acceso a materiales, tecnología y formación especializada.

El MBDDir (MINEDU, 2014) respalda estas estrategias al señalar que:

- Los directores deben asumir el liderazgo tanto en la gestión estratégica de recursos como en la promoción de oportunidades de desarrollo profesional para los

docentes. Por lo tanto, el rol del líder escolar no debe limitarse a la administración de lo que ya existe; debe también movilizar a la comunidad y establecer lazos externos que refuercen las capacidades de la institución. Un director que impulsa redes de aprendizaje y gestiona alianzas no solo combate las carencias materiales, sino que transforma la escuela en un espacio dinámico de innovación y colaboración.

Finalmente, resulta absolutamente crucial que el Estado garantice una inversión constante y sostenida en infraestructura y capacitación. Tal como enfatiza el Banco Mundial (2018), la mejora de la educación solo será sostenible si las políticas públicas aseguran tanto condiciones materiales dignas como programas de formación verdaderamente adecuados. Esto significa que el esfuerzo individual de cada escuela debe ir acompañado y respaldado por políticas integrales que fortalezcan el sistema educativo en su totalidad.

En conclusión, la escasez de recursos y de capacitación no debe interpretarse simplemente como un déficit estructural, sino como un llamamiento a la acción colectiva. Si bien las limitaciones materiales representan un desafío innegable, también es cierto que la creatividad, la colaboración y un sólido liderazgo pedagógico tienen la capacidad de generar alternativas significativas incluso en contextos de escasez. En el Perú, el reto consiste en transformar estas barreras en oportunidades para consolidar comunidades escolares que aprendan conjuntamente, que compartan solidariamente lo que poseen y que, guiadas por el MBDDir, asuman la formación continua y la innovación como pilares fundamentales de la calidad educativa.

### **3. Infraestructura:**

Uno de los retos más persistentes en las escuelas públicas peruanas es la infraestructura inadecuada, que limita tanto la enseñanza como la posibilidad de consolidar el aprendizaje organizacional. La infraestructura escolar no se reduce a las aulas físicas; incluye también espacios de trabajo colaborativo, ambientes tecnológicos, bibliotecas, servicios sanitarios y condiciones básicas de seguridad y habitabilidad; según el Banco Mundial (2018), más del 60 % de las instituciones educativas públicas en el Perú presentan deficiencias estructurales que afectan la calidad del servicio educativo. En zonas rurales, la situación es aún más crítica: escuelas construidas con materiales precarios, falta de acceso a agua potable y carencia de espacios adecuados para la enseñanza; estas condiciones no solo dificultan los aprendizajes, sino que también generan desigualdad de oportunidades entre los estudiantes.

La precariedad de la infraestructura repercute directamente en la cultura organizacional de las escuelas; como señala la UNESCO (2015), los entornos de aprendizaje influyen en la motivación y el desempeño de docentes y estudiantes, así como en la disposición de la comunidad a involucrarse en procesos de mejora. Una escuela con aulas deterioradas, espacios inseguros o sin acceso a servicios básicos transmite un mensaje implícito de desvalorización que puede debilitar la confianza en la

institución. En este contexto, el aprendizaje organizacional —que requiere colaboración, reflexión y espacios de interacción— se ve restringido, pues las condiciones materiales no permiten generar experiencias de calidad.

La falta de infraestructura adecuada también afecta el rol del directivo. El MBDDir enfatiza que los líderes escolares deben gestionar recursos y garantizar condiciones favorables para los aprendizajes (Minedu, 2014); sin embargo, muchos directores se enfrentan a un dilema: liderar comunidades de aprendizaje en medio de carencias materiales que sobrepasan su capacidad de gestión, esta tensión genera frustración y desgaste, y puede llevar a que los esfuerzos del aprendizaje organizacional se centren más en la supervivencia cotidiana que en la innovación pedagógica. La evidencia internacional muestra que mejorar la infraestructura escolar no es solo una cuestión técnica, sino también un factor clave en la construcción de equidad y calidad educativa.

La OCDE (2016) señala que los espacios escolares diseñados para la colaboración y la flexibilidad favorecen el aprendizaje organizacional, pues permiten a docentes y estudiantes interactuar de maneras más creativas y significativas. En el Perú, si bien el Estado ha impulsado programas de inversión en infraestructura educativa, estos no siempre llegan a las zonas más vulnerables ni logran responder al ritmo de las demandas sociales (Banco Mundial, 2018). Superar esta barrera implica combinar la inversión pública con la creatividad y la gestión participativa:

- Es indispensable priorizar políticas de infraestructura que atiendan de manera urgente a las escuelas en condiciones de mayor vulnerabilidad. En paralelo, los directivos pueden promover el uso flexible y creativo de los espacios disponibles, adaptando aulas, patios u otros ambientes para actividades de aprendizaje colaborativo. Esta estrategia no sustituye la necesidad de inversión, pero permite que la comunidad escolar aproveche al máximo lo que tiene a su alcance.

- Fomentar las alianzas interinstitucionales y comunitarias. Experiencias en América Latina muestran que la colaboración entre escuelas, gobiernos locales y organizaciones sociales puede generar proyectos de mejora en infraestructura que fortalecen, al mismo tiempo, el sentido de pertenencia comunitaria (UNESCO, 2015). En este marco, los directivos que lideran la articulación con actores externos logran no solo mejorar las condiciones materiales, sino también consolidar procesos de aprendizaje organizacional basados en la cooperación.

Finalmente, el MBDDir brinda orientaciones específicas que pueden guiar a los directores en la gestión de la infraestructura escolar:

- Planificar estratégicamente el uso de los recursos, movilizar a la comunidad para el cuidado de los bienes y promover proyectos participativos de mejora. Estas acciones, aunque no resuelvan de inmediato las limitaciones estructurales, permiten instalar una cultura de

corresponsabilidad que fortalece el aprendizaje organizacional y motiva a los estudiantes al ver a su escuela como un espacio cuidado y valorado.

En conclusión, la infraestructura inadecuada constituye una barrera crítica para la consolidación del aprendizaje organizacional en el Perú, pero también un terreno fértil para generar innovación y colaboración. Si bien es imprescindible una mayor inversión estatal, las estrategias de uso creativo de los espacios, las alianzas comunitarias y el liderazgo participativo de los directivos permiten transformar la precariedad en oportunidades de aprendizaje colectivo; en la medida en que las escuelas públicas logren vincular la mejora de sus condiciones materiales con la construcción de una cultura organizacional sólida, estarán dando pasos importantes hacia una educación de calidad.

#### **4. Participación de la comunidad escolar**

La participación de la comunidad escolar es fundamental para fortalecer el aprendizaje organizacional en las instituciones educativas; sin embargo, en las escuelas públicas peruanas, este aspecto constituye una de las barreras más notorias. Según la UNESCO (2015), los sistemas educativos donde la comunidad tiene un rol marginal en la toma de decisiones tienden a reproducir estructuras rígidas y poco adaptativas. En el Perú, la limitada participación de las familias y organizaciones locales suele reflejarse en la baja asistencia a reuniones escolares, en la escasa colaboración en proyectos educativos y en la percepción de que la gestión de la escuela es responsabilidad exclusiva del director o de los docentes.

La falta de participación se relaciona también con factores culturales y estructurales; en muchos casos, los padres de familia enfrentan condiciones de trabajo precarias, desinterés y horarios extensos que dificultan su implicación en la vida escolar; asimismo, la escuela no siempre genera espacios accesibles y significativos para la colaboración, lo que alimenta la distancia entre la institución y la comunidad. Como advierte Epstein (2018), la participación familiar y comunitaria no ocurre de manera espontánea, sino que debe ser planificada y sostenida mediante estrategias de inclusión y diálogo permanente.

En el contexto peruano, el MBDDir resalta que los directivos deben promover relaciones democráticas con la comunidad educativa, reconociendo la corresponsabilidad de todos en el logro de los aprendizajes (Minedu, 2014); sin embargo, en la práctica, esta orientación enfrenta dificultades:

- La cultura escolar tradicional, el centralismo en la gestión y la falta de capacitación de los directores en liderazgo participativo suelen limitar la construcción de proyectos colectivos. Así, el aprendizaje organizacional se ve afectado, pues este requiere precisamente de la colaboración y el intercambio de saberes entre todos los actores de la institución.

- La evidencia internacional demuestra que la participación activa y efectiva de la comunidad no solo potencia el aprendizaje de los estudiantes, sino que también impulsa la innovación y asegura la sostenibilidad de los proyectos escolares. Fullan (2002) enfatiza que

construir una visión común exige la implicación de todos los actores de la comunidad educativa, pues la confianza y el compromiso se afianzan cuando cada persona siente que su opinión es valorada. De hecho, en aquellos países que han adoptado modelos de escuelas abiertas a la comunidad, se ha observado un incremento en la motivación de los alumnos y en la cohesión institucional general (UNESCO, 2015).

Superar la barrera de la participación limitada requiere de estrategias claras:

- Los directivos deben generar espacios inclusivos de diálogo y corresponsabilidad, como asambleas escolares, comités de padres de familia y proyectos comunitarios donde se integren estudiantes y familias en la toma de decisiones.

- Se deben idear actividades que logren vincular directamente la vida escolar con las expectativas y las necesidades concretas de la comunidad local. Esto es crucial, pues permite que los padres de familia perciban a la escuela como un espacio significativo, relevante y cercano a su propia realidad cotidiana.

El MBDDir proporciona un referente crucial, al enfatizar la necesidad de que los directores ejerzan un liderazgo basado en la transparencia, la apertura y una alta capacidad de convocatoria (Minedu, 2014). El liderazgo participativo va más allá de simplemente convocar a reuniones: implica escuchar de forma activa, valorar las contribuciones y generar corresponsabilidad. Estrategias como el establecimiento de comunidades profesionales de aprendizaje y la creación de alianzas con entidades locales refuerzan la interacción entre la escuela y la sociedad, lo que fomenta la confianza mutua y mejora las condiciones para un genuino aprendizaje organizacional.

En síntesis, la limitada participación de la comunidad representa una barrera significativa que dificulta la consolidación de procesos de aprendizaje organizacional en las escuelas públicas peruanas. No obstante, esto también representa una oportunidad para edificar una escuela como un espacio abierto, inclusivo y corresponsable. Cuando los directores, haciendo uso de las competencias del MBDDir, promueven la participación democrática y auténtica de las familias, los estudiantes y los actores locales, se logran construir comunidades educativas mucho más cohesionadas, capaces de afrontar desafíos colectivos y de progresar hacia una educación de calidad que responda tanto al contexto como a las necesidades de todos sus miembros.

### Capítulo 3. Resultados de la investigación

A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis documental realizado, teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, tanto general como específicos, buscando mostrar al aprendizaje organizacional en los procedimientos directivos de las escuelas públicas peruanas dentro del contexto del MBDDir.

Con respecto al objetivo general sobre analizar el aprendizaje organizacional en los procedimientos directivos de las escuelas públicas dentro del contexto del MBDDir, la investigación y análisis permite identificar que el aprendizaje organizacional se encuentra presente en los procedimientos directivos de las escuelas públicas peruanas de acuerdo a lo plasmado en los lineamientos establecidos en el MBDDir, ya que este define la gestión directiva como un proceso orientado a la mejora continua (Minedu, 2014, p.43), en el que la reflexión sobre la práctica, el uso de la información institucional y la construcción colectiva de conocimiento (aspectos inherentes en el aprendizaje organizacional) adquieren un papel central.

Además, desde la información recabada se observa que los procedimientos directivos descritos en el MBDDir no se limitan a funciones administrativas, sino que se orientan al fortalecimiento de capacidades institucionales para aprender y adaptarse. La planificación participativa, la evaluación permanente de los procesos pedagógicos, la toma de decisiones basada en evidencias y el acompañamiento docente constituyen procedimientos que favorecen el aprendizaje organizacional, en tanto promueven en las competencias y desempeños del MBDDir de las prácticas y la generación de mejoras sostenidas (Minedu, 2014, pp. 50-51).

En referencia al primer objetivo específico que busca realizar una revisión exhaustiva sobre los fundamentos del aprendizaje organizacional dentro del MBDDir, se ha analizado los fundamentos teóricos y normativos del MBDDir (tanto el documento en sí como otros que son vitales para la evaluación del desempeño directivo para el MINEDU), este análisis revela una estrecha relación con los principios del aprendizaje organizacional. Es importante indicar que si bien el término no aparece de manera explícita en el marco, se identifican conceptos clave como mejora continua, liderazgo pedagógico, reflexión sobre la práctica, aprendizaje colectivo, entre otros, los cuales coinciden con los aportes teóricos clásicos del aprendizaje organizacional (Minedu, 2014, p.15).

En conclusión, el análisis exhaustivo del MBDDir permite constatar que sus fundamentos conceptuales están estrechamente relacionados con el desarrollo de las características del aprendizaje organizacional, dado que considera a la institución educativa como un sistema activo que aprende desde la reflexión de su práctica y desde la interacción de sus agentes (Bolívar, 1997 citado por Minedu, 2014, 15). Así, se observa el vínculo que establecen el liderazgo pedagógico, la visión compartida y el trabajo colaborativo que configuran un cimiento potente para el desarrollo de una cultura institucional orientada al aprendizaje continuo; estos resultados confirman que el MBDDir establece las bases

necesarias para promover el aprendizaje organizacional en las escuelas públicas, convirtiéndose en un referente regulador que orienta la gestión directiva hacia la mejora permanente de los procesos educativos.

Con respecto al objetivo específico N°2, sobre identificar las políticas, directrices y estrategias establecidas en el MBDDir que promueven el desarrollo del aprendizaje organizacional en las escuelas nacionales del Perú, según la documentación oficial disponible; los resultados del análisis documental permite identificar que si bien, el documento normativo, no formula políticas en sentido estricto, se articula en políticas educativas nacionales y establece orientaciones normativas a través de sus dominios, competencias y desempeños directivos. Por ejemplo: la competencia 1 referido a conducir la planificación institucional participativa, señala que la comunidad educativa puede analizar su realidad, definir prioridades y establecer metas comunes.

De igual manera, el dominio 2, mediante las competencias 5 y 6 que hablan sobre el acompañamiento pedagógico y la promoción del trabajo colaborativo docente constituyen estrategias y directrices para para fomentar espacios de reflexión colectiva y mejora continua (Minedu, 2014, p.41). Desde la perspectiva del aprendizaje organizacional, estas orientaciones normativas pueden vincularse con el aprendizaje en equipo y la reflexión sistemática; no obstante, esta correspondencia constituye una interpretación analítica del estudio y no una formulación expresa del documento.

La competencia 4 y el desempeño 13 de la autoevaluación institucional y la rendición de cuentas, respectivamente; se configuran como mecanismos que permiten a la escuela aprender de sus propios resultados y orientar sus acciones hacia la mejora continua (Minedu, 2014, p.43). Como se observa, estos hallazgos permiten afirmar no solo que el marco normativo regula la función directiva sino también que dicho marco normativo marca unas condiciones institucionales tales como la evaluación sistemática de la gestión (Minedu, 2014, p.14), la reflexión sobre los resultados obtenidos (Minedu, 2014, p. 17), la toma de decisiones basada en evidencias (Minedu, 2014, p. 15) que permiten que el aprendizaje organizacional se desarrollara de manera natural como un proceso organizativo dentro de la gestión escolar.

Por último, con respecto al objetivo específico N°3: analizar la evidencia documental sobre el impacto del aprendizaje organizacional en la mejora de la calidad educativa en las escuelas nacionales del Perú, considerando los documentos oficiales, estudios académicos y literatura especializada, la revisión pone de manifiesto que diversas fuentes atribuyen al aprendizaje organizacional un potencial aporte a los procesos de mejora de la calidad educativa en las escuelas públicas. Sin embargo, la mayoría de los estudios revisados presenta estos resultados en términos de asociaciones y potencialidades, más que como relaciones causales directamente comprobadas entre el aprendizaje organizacional y resultados educativos específicos. En ese sentido, la evidencia disponible sugiere que el aprendizaje organizacional se configura como un enfoque que favorece condiciones para la mejora

educativa, aunque su incidencia en resultados cuantificables depende de múltiples factores contextuales y de implementación.

De acuerdo a las fuentes revisadas, el aprendizaje organizacional ayudaría a fortalecer el desempeño docente, el clima institucional y una mayor conexión entre la planificación, la implementación y la evaluación pedagógica. Asimismo, la información documental muestra una relación entre la práctica del aprendizaje organizacional -como el trabajo colaborativo y el liderazgo pedagógico- y la mejora de la gestión escolar y de las dinámicas de la enseñanza-aprendizaje. También se observa que en el contexto peruano, los documentos de MINEDU evidencian la idea de que el liderazgo directivo, cuando se orienta a la reflexión, y al aprendizaje institucional, facilita la implantación de prácticas pedagógicas más efectivas y pertinentes.

Sin embargo, también, a partir de la información revisada se observa que la influencia que el aprendizaje organizacional ejercería sobre las escuelas puede verse condicionada a otros factores de tipo contextual, como pueden ser la disponibilidad o no de recursos, la carga administrativa que soporta el directivo o la diversidad de realidades escolares; es decir, aspectos que pueden influir en la capacidad de las instituciones educativas para consolidarse como escuelas que aprenden.

En su conjunto, los resultados del análisis documental permiten evidenciar que el aprendizaje organizacional se encuentra incorporado en los lineamientos normativos que orientan los procedimientos directivos, a través de los fundamentos, orientaciones y estrategias establecidos en el Marco de Buen Desempeño Directivo (MBDDir). En este contexto, es importante precisar que el aporte del presente estudio no se orienta a demostrar que un documento normativo, por sí solo, produzca cambios institucionales o mejoras directas en los resultados educativos. Más bien, el análisis desarrollado se centra en examinar la consistencia conceptual del Marco de Buen Desempeño Directivo y su alineación con los fundamentos del aprendizaje organizacional.

Asimismo, la revisión de fuentes normativas y de estudios previos pone de manifiesto que dichas orientaciones se relacionan con procesos de mejora de la gestión escolar y de la calidad educativa, especialmente cuando el ejercicio del liderazgo directivo se sustenta en una perspectiva reflexiva y colaborativa.

Por último, es importante precisar que la presente investigación no se formula en términos de demostrar la eficacia del Marco de Buen Desempeño Directivo (MBDDir) ni de comprobar empíricamente sus resultados en la realidad escolar. Más bien, el estudio se orienta a analizar e identificar la incorporación de principios del aprendizaje organizacional en su contenido normativo.

## Conclusiones

- La presente investigación permitió evidenciar que el aprendizaje organizacional constituye un enfoque pertinente en el ámbito educativo, en tanto que concibe a las instituciones como comunidades que aprenden colectivamente.
- La revisión documental, permitió identificar los principios formulados por Senge y otros autores encuentran correspondencia en los desempeños y competencias descritos por el MBDDir, especialmente con sus componentes. Sin embargo, la revisión documental advierte que su implementación en las escuelas públicas aún enfrenta desafíos estructurales y culturales que limitan su efectividad.
- Los hallazgos confirman que existe una relación conceptual entre las cinco disciplinas del aprendizaje organizacional y las funciones directivas establecidas en el MBDDir, puesto que las primeras constituyen una base teórica que complementa las competencias directivas orientadas al liderazgo transformacional y a la mejora continua y se reflejan en el liderazgo participativo.
- Desde la perspectiva normativa y analítica, el MBDDir puede ser una herramienta eficaz para consolidar una cultura institucional de aprendizaje siempre que su aplicación sea con coherencia y visión pedagógica.
- La revisión de la literatura especializada permitió identificar que las principales dificultades provienen de la resistencia al cambio, la falta de recursos, las deficiencias en la capacitación docente y la limitada participación de la comunidad educativa las cuales dificultan el desarrollo de una cultura de innovación y reflexión institucional.
- De acuerdo con los aportes revisados, las limitaciones o desafíos pueden superarse mediante estrategias centradas en el liderazgo compartido, la comunicación efectiva y la creación de espacios colegiados de aprendizaje, lo que fortalece la importancia de una labor directiva orientada al desarrollo de las capacidades institucionales.
- Los resultados del análisis documental permiten sostener que tanto el aprendizaje organizacional como los lineamientos del MBDDir están estrechamente vinculados; ya que, el primero, potencia la calidad educativa al promover una gestión reflexiva, colaborativa e innovadora, que impacta directamente en la práctica docente y en los logros de los estudiantes.
- La calidad educativa no puede entenderse únicamente a partir de los recursos materiales o la infraestructura, sino en la habilidad intrínseca de las instituciones para aprender de su propia trayectoria, adaptarse a las transformaciones del entorno y generar conocimiento que sea compartido por todos.
- Se concluye que el MBDDir constituye una base normativa y orientadora que tiene el potencial de impulsar el aprendizaje organizacional en las escuelas públicas del Perú. No obstante, su

efectividad práctica dependerá de que los directivos asuman un liderazgo pedagógico auténtico, sustentado en la participación, la confianza mutua y la reflexión conjunta.

- El aprendizaje organizacional, según la revisión realizada, no debe concebirse únicamente como una serie de técnicas, sino como una cultura institucional profunda que logra transformar las prácticas cotidianas y que convierte a la escuela en una organización que, a la vez, aprende y enseña constantemente.
- Finalmente, para robustecer el aprendizaje organizacional en las escuelas públicas del Perú, se necesita un compromiso integral que articule políticas educativas coherentes, un liderazgo inspirador y una cultura institucional genuinamente abierta al cambio. Las escuelas deben ser entendidas como comunidades vivas que aprenden y evolucionan. Solo mediante la reflexión colectiva, la participación activa y la gestión compartida del conocimiento será viable construir un sistema educativo más humano, equitativo y sostenible, que esté a la altura de los desafíos contemporáneos.



## Recomendaciones

- Incorporar el aprendizaje organizacional como un enfoque orientador en los planes de gestión escolar, por ejemplo: en el PEI, de modo que los objetivos y las metas institucionales reconozcan a la escuela como una organización que aprende. De igual forma, diseñando acciones institucionales dentro del PAT que contemplen espacios formales para el aprendizaje colectivo, como jornadas de reflexión pedagógica, entre otras.
- Promover comunidades profesionales de aprendizaje, impulsadas por el equipo directivo, que faciliten el trabajo colaborativo entre los docentes mediante la disposición de espacios periódicos de encuentro orientados al diálogo profesional y al análisis de la práctica, aprovechando momentos institucionales previstos en el calendario escolar, como las semanas de gestión establecidas por el Ministerio de Educación.
- Desarrollar programas de capacitación directiva, orientados no solo a la normativa vigente, sino también al fortalecimiento de competencias vinculadas al pensamiento sistémico y al aprendizaje en equipo. Estos podrían ser implementados por las instancias de gestión educativa descentralizada, como las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL), en articulación con las Direcciones Regionales de Educación (DRE), considerando que dichas acciones formativas estén a cargo de verdaderos especialistas en liderazgo educativo y aprendizaje organizacional.
- Articular, desde el liderazgo del equipo directivo, los desempeños del MBDDir con el enfoque de aprendizaje de doble bucle, promoviendo espacios de análisis institucional no solo como referentes evaluativos, sino como oportunidades para la reflexión crítica sobre las prácticas, supuestos y rutinas que orientan la gestión escolar. De este modo, se crearían condiciones favorables para la innovación educativa y la mejora continua.
- Promover una mayor participación ente los miembros de la comunidad educativa, reconociendo a la familia como un actor clave del proceso educativo, y generando condiciones para que todos se involucren progresivamente en los procesos de mejora institucional; ello implica que, desde el equipo directivo, se fortalezcan canales de comunicación y promuevan espacios participativos.
- Por último, se recomienda promover investigaciones documentales y aplicadas que profundicen el análisis del aprendizaje organizacional en relación con los lineamientos del Marco de Buen Desempeño Directivo, procurando su desarrollo desde universidades e instancias de gestión educativa; ya que, podrían aportar nuevos elementos para comprender y fortalecer el liderazgo directivo como motor del aprendizaje organizacional en los distintos contextos del sistema educativo peruano.

## Referencias

- Aguirre, M. T. (2022). Percepción del personal directivo en la creación de una comunidad de aprendizaje. *Revista EDUCA UMCH*, (20), 34–62. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202220.230>
- Alcid, A., y Lugo, L. (2008). *El aprendizaje organizacional: bases teóricas y aplicaciones*. Universidad del Rosario.
- Argyris, C., y Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Addison-Wesley.
- Banco Mundial. (2018). *Perú: Mejorando la calidad de la educación básica*. Washington, DC: Banco Mundial. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/>
- Caivano, J. L. (1995). *Guía para realizar, escribir y publicar trabajos de investigación*. Buenos Aires: ARQUIM. <https://colorysemiotica.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/11/1995tecn.pdf>
- Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales (CIDEDEC). (2000). *Gestión Del Conocimiento Y Capital Intelectual*. [Archivo PDF]. <https://www.cidec.net/cidec/pub/archivos/31.pdf>
- Chiavenato, I. (2017). *Administración: Proceso administrativo* (6.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana. Recuperado de <https://www.mheducation.com.mx/administracion-proceso-administrativo-9786071513848.html>
- Cuenca, R. (2015). *El liderazgo pedagógico en el Perú: avances y desafíos*. GRADE. Recuperado de <https://www.grade.org.pe/publicaciones/>
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429494673>
- Fullan, M. (2002). *The change leader*. *Educational Leadership*, 59(8), 16–20. Recuperado de <https://www.ascd.org/el/articles/the-change-leader>
- García delJunco, J., y Dutschke, G. (2007). Las organizaciones con capacidad de aprendizaje. A propósito de una revisión de la literatura. *ACIMED*.
- García, M. A. (2014). [Reseña] Linking Leadership to Student Learning. *Revista Iberoamericana De Educación*, 64(1), 1–2. <https://doi.org/10.35362/rie641357>
- Garzón, M. (2005). *Niveles del aprendizaje organizacional*. Bogotá: Universidad del Rosario. Facultad de Administración. Centro Editorial Universidad del Rosario.

- Kools, M., Stoll, L., y Collins, R. (2016). *What makes a school a learning organization?* OECD Education Working Papers. OECD Publishing. Recuperado de [https://www.oecd.org/education/what-makes-a-school-alearningorganisation\\_g17a2827.htm](https://www.oecd.org/education/what-makes-a-school-alearningorganisation_g17a2827.htm)
- Ley N° 28044. (2003). *Ley General de Educación*. Congreso de la República del Perú. [https://www.minedu.gob.pe/p/ley\\_general\\_de\\_educacion\\_28044.pdf](https://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf)
- Marchesi, A. y Martín, E. (2014). Calidad de la Enseñanza en tiempos de crisis. Extracto del capítulo 1. [https://courses.edx.org/assets/courseware/v1/ecc98b1ecc67adf19e3f8a9e676a1f9b/asset-v1%3AUAMx%2BEquidad801x%2B2T2019%2Btype%40asset%2Bblock/Texto\\_2.1\\_-\\_Las\\_ideologias\\_en\\_educacion\\_v1.pdf?utm\\_source](https://courses.edx.org/assets/courseware/v1/ecc98b1ecc67adf19e3f8a9e676a1f9b/asset-v1%3AUAMx%2BEquidad801x%2B2T2019%2Btype%40asset%2Bblock/Texto_2.1_-_Las_ideologias_en_educacion_v1.pdf?utm_source)
- Martínez, Y. A. (2014). El liderazgo transformacional en una institución educativa pública. *Educación*, 23(44), 7–28. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/8938>
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2024). *Norma que regula la evaluación del desempeño en cargos directivos de instituciones educativas de Educación Básica, en el marco de la Carrera Pública Magisterial de la Ley de Reforma Magisterial*. Resolución Viceministerial N° [N° 053-2024-MINEDU]. Recuperado de [https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/6402874/5610042-resolucion\\_vice\\_ministerial-00053-2024-m.pdf?v=1716818433](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/6402874/5610042-resolucion_vice_ministerial-00053-2024-m.pdf?v=1716818433)
- Ministerio de Educación del Perú. (2022). *Guía del organizador de competencias del Marco de Buen Desempeño Directivo*. MINEDU. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/10338/Gu%c3%ada%20del%20organizador%20de%20competencias%20del%20Marco%20de%20Buen%20Desempe%c3%b1o%20Directivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación del Perú. (2014). *Marco del Buen Desempeño Directivo [Archivo PDF]*. Ministerio de Educación. <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-directivo.pdf?>
- Ministerio de Educación del Perú. (2012). *Marco del Buen Desempeño Docente*. Ministerio de Educación. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3402>
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2012). *Plan Estratégico Sectorial Multianual de Educación (PESEM) para el periodo 2012-2016*. Resolución Ministerial N° [N° 0518-2012-MINEDU]. Recuperado de [http://www.minedu.gob.pe/files/5042\\_201212260900.pdf](http://www.minedu.gob.pe/files/5042_201212260900.pdf)
- OCDE. (2016). *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264248601-en>
- Robbins, S. P., y Coulter, M. (2018). *Administración* (14.ª ed.). Pearson Educación. Recuperado de <https://www.pearson.com/store/p/administracion/P100000277007>

- Senge, P. M. (2005). *La Quinta Disciplina: Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Argentina: Granica S.A.
- Senge, P. M. (1990). *La quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Granica.
- Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa S.A. de C.V. Grupo Noriega Editores.
- UNESCO. (2015). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2015*. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232205>
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2015). *Políticas de inducción en la docencia: un estudio comparado*. Revista Española de Educación Comparada, (25), 39–58. Recuperado de <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/14370>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://archive.org/details/communitiesofpra0000weng>

