IDEOs
Centro de Investigación
y Producción Científica

RAÍCES DE CAMBIO

CULTURA ORGANIZACIONAL Y PRÁCTICA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA DE HUANCAVELICA



Reymundo Riveros Quispe
Delma Ramos Paucar

Raíces de Cambio

Cultura Organizacional y Práctica Docente en la Educación Alternativa de Huancavelica

Editor

IDEOs
Centro de Investigación
y Producción Científica

Raíces de Cambio

Cultura Organizacional y Práctica Docente en la Educación Alternativa de Huancavelica

Reymundo Riveros Quispe, Delma Ramos Paucar

Editado por

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y PRODUCCIÓN CIENTÍFICA IDEOS E.I.R.L

Dirección: Calle Teruel N° 292, Urb. Las Américas - Miraflores-Perú

RUC: 20606452153

Primera edición digital, Noviembre de 2026

Libro electrónico disponible en www.tecnohumanismo.online

ISBN: 978-612-5166-93-7

Depósito Legal N°: 202615623

ISBN 978-612-5166-93-7

9 786125 166937

CC BY

Reymundo Riveros Quispe

https://orcid.org/0009-0004-4599-0244

reyriq23270866@gmail.com

UGEL, Huancavelica – Perú

Delma Ramos Paucar

https://orcid.org/0009-0000-7004-359X

rapaucarr3@gmail.com

UGEL, Huancavelica – Perú

ÍNDICE

RESEÑA **5**

INTRODUCCIÓN **7**

CAPÍTULO I **11**

1.1. Raíces institucionales **12**

1.2. Semillas de identidad **17**

1.3. Hilos invisibles **22**

1.3.1. Dimensiones de la cultura: comunicación, liderazgo, clima y participación 24

1.3.2. El papel de la confianza y el sentido de pertenencia 28

1.3.3. Dinámicas internas que fortalecen la comunidad educativa 29

1.4. Voces del cambio **30**

CAPÍTULO II **37**

2.1. Manos que guían **38**

2.1.1. El docente como mediador, guía y aprendiz 41

2.1.2. Fundamentos teóricos y enfoques de la práctica docente 46

2.1.3. Perspectivas contemporáneas de la práctica reflexiva 48

2.2. Saberes que florecen **51**

2.2.1. Conceptos y significados de la práctica docente 53

2.2.2. La práctica como experiencia viva y situada 54

2.2.3. La relación entre saber pedagógico y acción educativa 55

2.3. Caminos del aula **56**

2.4. Raíces compartidas **61**

CAPÍTULO III **68**

3.1. Contexto del estudio **69**

3.1.1. Descripción del CEBA de Ascensión, Huancavelica 71

3.1.2. Entorno sociocultural y educativo de la institución 72

3.2. Metodología de la investigación **74**

3.3. Resultados del estudio 79
3.3.1. Análisis de información 80
3.3.2. Prueba de hipótesis 89
3.4. Interpretación y discusión de resultados 98
CAPÍTULO IV 105
4.1. Aprendizajes obtenidos 106
4.2. Propuestas de mejora 107
4.3. Proyecciones futuras 108
REFERENCIAS 112

RESEÑA

Raíces de Cambio es una obra que germina desde la reflexión y la experiencia educativa. Más que un estudio académico, se presenta como una travesía hacia el corazón de la escuela, donde la cultura organizacional y la práctica docente se entrelazan para dar forma a los cimientos invisibles de la educación. Los autores ofrecen un recorrido que combina **rigor científico, sensibilidad pedagógica y profundidad humana**, abordando el fenómeno educativo desde su dimensión más esencial: la relación entre quienes enseñan, quienes aprenden y el entorno que los une.

El texto invita a comprender la institución educativa como un **organismo vivo**, sostenido por sus valores, prácticas, símbolos y vínculos cotidianos. A través del análisis de la cultura organizacional y del desempeño docente en el **Centro de Educación Básica Alternativa (CEBA) de Ascensión**, en la región de Huancavelica, el libro demuestra que **la fortaleza cultural de una institución está directamente asociada con la calidad de su práctica pedagógica**. Los resultados del estudio revelan una correlación significativa —con un coeficiente de Rho = 0.815— que confirma que una cultura organizacional sólida, participativa y coherente promueve un desempeño docente más comprometido, reflexivo y transformador.

Organizada en cuatro capítulos, la obra desarrolla un discurso equilibrado entre teoría, evidencia empírica y reflexión crítica. El primer capítulo, *Cultura organizacional – Tierra que sostiene*, explora los fundamentos conceptuales y teóricos de la vida institucional. El segundo, *Práctica docente – Manos que guían*, examina el papel del maestro como mediador, guía y aprendiz en el proceso educativo. En el tercer capítulo, *Semillas de realidad*, se presenta el estudio de caso en el CEBA de Ascensión, donde la cultura institucional y la docencia se revelan como dimensiones inseparables de una misma raíz. Finalmente, el cuarto capítulo, *Reflexiones finales*, reúne los aprendizajes, las estrategias de mejora y las proyecciones pedagógicas hacia una educación alternativa inclusiva, participativa y humana.

Los autores adoptan una **prosa simbólica y profundamente reflexiva**, en la que las metáforas de la naturaleza —raíces, tierra, semillas, brotes— se transforman en lenguaje epistemológico para hablar de comunidad, crecimiento y transformación. A

través de esta estética narrativa, el libro logra un equilibrio entre el lenguaje académico y la poesía de lo cotidiano, mostrando que el conocimiento también puede cultivarse desde la emoción y la experiencia compartida.

Entre sus principales aportes, *Raíces de Cambio* adapta y contextualiza el modelo de **Denison** sobre cultura organizacional al ámbito educativo peruano, integrándolo con el **Marco del Buen Desempeño Docente (MINEDU, 2014)**. Además, aporta una mirada innovadora sobre el rol del liderazgo institucional, la comunicación, la cohesión organizativa y la formación continua del profesorado. La obra propone estrategias concretas para fortalecer la identidad institucional, el bienestar docente y la gestión escolar como ejes del cambio educativo sostenible.

Más allá de los datos, el libro se erige como un **testimonio de esperanza y compromiso**. En contextos donde la desigualdad social y educativa aún deja profundas huellas, la educación alternativa emerge como un espacio de segundas oportunidades. Desde esa realidad, los autores reivindican la figura del docente como **sembrador de conciencia y constructor de comunidad**, aquel que cultiva no solo conocimiento, sino humanidad.

Raíces de Cambio es, en última instancia, una invitación a mirar la escuela desde sus raíces: allí donde la cultura institucional se convierte en suelo fértil y la práctica docente en semilla viva. En ese encuentro entre tierra y enseñanza, los autores nos recuerdan que toda transformación educativa auténtica nace del cuidado, de la colaboración y del amor por la posibilidad de aprender.

INTRODUCCIÓN

Cada escuela tiene su propia historia, un pulso que late detrás de sus paredes, una identidad que se moldea en el encuentro cotidiano entre quienes enseñan y quienes aprenden. En el corazón de esa historia se entreteje un elemento invisible, pero decisivo: la cultura organizacional. Ella determina cómo se convive, cómo se lidera, cómo se sueña colectivamente el propósito de educar. En los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA), donde el aprendizaje se convierte en una segunda oportunidad para cientos de personas que alguna vez fueron excluidas, esa cultura no solo es una estructura institucional: es un **tejido de esperanza**, una red que sostiene el cambio y la resiliencia. Este libro nace precisamente de la necesidad de comprender cómo esa cultura influye en la práctica docente, cómo se construye en contextos de adversidad y cómo se transforma en raíz viva de una educación más humana.

La Educación Básica Alternativa en el Perú representa una modalidad singular dentro del sistema educativo. Está pensada para jóvenes y adultos que, por motivos económicos, sociales o personales, interrumpieron su trayectoria escolar y hoy buscan retomar sus estudios desde un enfoque flexible, inclusivo y contextualizado. En regiones como Huancavelica, donde las condiciones geográficas y socioeconómicas complejizan el acceso a la educación, la EBA no es simplemente una opción pedagógica: es una **política de equidad**, una manera de reparar desigualdades históricas y devolver la palabra a quienes fueron silenciados por la exclusión. Sin embargo, pese a su relevancia, la educación alternativa sigue enfrentando precariedades estructurales: falta de recursos, escasa formación especializada de sus docentes, limitadas oportunidades de desarrollo profesional y una débil valoración social de su labor. Todo ello convierte a la cultura organizacional de los CEBA en un factor determinante, pues de su fortaleza depende la sostenibilidad del trabajo pedagógico y el sentido de pertenencia del profesorado.

Hablar de cultura organizacional en el ámbito educativo implica reconocer que toda institución, más allá de sus documentos normativos, se construye a partir de relaciones humanas. Es, como sostiene Denison (1996), un entramado de valores, creencias, símbolos y prácticas compartidas que dan coherencia a la acción institucional. En una escuela, esa cultura se expresa en los modos de comunicación, en la gestión del

liderazgo, en la distribución de responsabilidades, en el clima laboral y en la manera en que los miembros se reconocen entre sí como parte de una comunidad. Cuando la cultura es sólida, favorece la confianza, la innovación y la cooperación; cuando se fragmenta, genera tensiones, conflictos y apatía. Así, la cultura organizacional no es una estructura rígida, sino una **red viva que respira con cada interacción**.

En la educación alternativa, el papel del docente adquiere una dimensión especialmente humana. No enseña solo contenidos, sino que **acompaña procesos de reconstrucción personal y social**. Su labor se desarrolla con estudiantes que han vivido experiencias de desigualdad, trabajo infantil, migración o abandono escolar, y por ello requiere no solo competencia pedagógica, sino empatía, sensibilidad y compromiso ético. Según el *Marco del Buen Desempeño Docente* (MINEDU, 2014), el desempeño del maestro abarca la preparación para el aprendizaje, la enseñanza efectiva, la participación en la gestión escolar y el desarrollo profesional continuo. Sin embargo, estos aspectos no pueden florecer en entornos institucionales débiles o autoritarios. El desempeño docente necesita un suelo fértil: una cultura organizacional que **motive, apoye y reconozca el valor del trabajo educativo**. En consecuencia, explorar la relación entre ambas variables —la cultura organizacional y la práctica docente— es, en realidad, explorar el corazón mismo de la escuela.

En el Centro de Educación Básica Alternativa de Ascensión, en Huancavelica, se observaron indicadores que revelaban la necesidad de profundizar en esta problemática. A nivel institucional se percibía un clima laboral con limitaciones en la comunicación, en la coordinación entre directivos y docentes y en la participación colectiva en la toma de decisiones. Los docentes manifestaban una sensación de desarticulación institucional, acompañada de desmotivación, fatiga profesional y resistencia a innovar. Paralelamente, el desempeño profesional —medido en términos de planificación pedagógica, estrategias didácticas y compromiso institucional— mostraba niveles predominantemente regulares. Este escenario configuró la base para formular una pregunta central: **¿de qué manera la cultura organizacional incide en el desempeño docente dentro del CEBA de Ascensión?**. A partir de ella surgieron los objetivos de la investigación y la estructura del presente libro.

El propósito general fue **determinar la relación entre la cultura organizacional y el desempeño docente** en dicho CEBA, partiendo de la hipótesis de que ambas variables mantienen una relación directa y significativa. Se buscó además identificar cómo las dimensiones propuestas por Denison —involucramiento, consistencia, adaptabilidad y misión organizacional— se manifiestan en la vida institucional y qué impacto ejercen sobre la práctica docente en sus distintas facetas. El objetivo no fue solo comprobar una correlación estadística, sino **comprender cómo la vida cultural de la escuela condiciona, impulsa o limita el crecimiento profesional del maestro**. Este enfoque se inscribe dentro de una visión pedagógica que entiende la escuela como un organismo vivo, donde la cultura es la savia que nutre las prácticas cotidianas.

La investigación se justifica por múltiples razones. En primer lugar, desde un punto de vista teórico, contribuye a ampliar el campo de estudio de la cultura organizacional aplicada al ámbito educativo, reforzando los modelos de Denison y Schein (2010) y articulándolos con los marcos normativos del sistema peruano. Al mismo tiempo, ofrece un **aporte empírico al debate sobre la educación alternativa**, un campo poco explorado en la investigación nacional. En el plano práctico, la investigación propone caminos de mejora para fortalecer el liderazgo institucional, la comunicación horizontal y la gestión participativa en los CEBA, demostrando que el bienestar organizacional y la calidad pedagógica son dimensiones inseparables. Desde la perspectiva social, el estudio cobra especial relevancia en contextos como Huancavelica, donde la escuela se convierte en un eje de cohesión comunitaria. Una institución educativa sólida no solo transmite conocimientos: **repara tejidos sociales, dignifica trayectorias interrumpidas y devuelve esperanza a comunidades históricamente postergadas**.

Como toda investigación desarrollada en escenarios reales, este trabajo también enfrentó limitaciones. La principal estuvo vinculada al tamaño reducido de la población —28 docentes del CEBA de Ascensión—, razón por la cual se trabajó con una muestra censal. Asimismo, el estudio se realizó en un periodo acotado, entre abril y octubre de 2022, en un contexto aún marcado por las secuelas de la pandemia. Las restricciones tecnológicas y las condiciones de retorno a la presencialidad representaron desafíos adicionales. No obstante, estos límites se convirtieron también en **aprendizajes**

metodológicos, pues evidenciaron la capacidad de resiliencia de los docentes y la importancia de estudiar la educación en sus condiciones reales, no ideales.

Más que un estudio estadístico, esta investigación es una **mirada profunda sobre la vida institucional de una escuela**. Busca entender cómo se entrelazan los lazos invisibles entre las personas, las estructuras y los propósitos que las unen. *Raíces de Cambio* no pretende ofrecer una receta, sino abrir un diálogo: entre la teoría y la práctica, entre la gestión y la pedagogía, entre la escuela que somos y la que queremos llegar a ser. El libro se propone como un espacio de reflexión sobre el poder transformador de la cultura cuando se vive con conciencia, cuando se convierte en raíz que sostiene y en camino que guía.

En síntesis, esta obra parte de una convicción esencial: **la mejora educativa comienza en la cultura**, porque la cultura define la forma en que pensamos, sentimos y actuamos dentro de una institución. Si la cultura florece, el aprendizaje también florece. Si las raíces se fortalecen, el árbol de la educación puede resistir cualquier viento. Así, en las aulas del CEBA de Ascensión, entre pizarras gastadas y voluntades firmes, germina la certeza de que cada docente es también un sembrador, y cada escuela, un terreno donde las semillas del cambio esperan brotar.

CAPÍTULO I

CULTURA ORGANIZACIONAL – TIERRA QUE SOSTIENE

Toda institución educativa, por más pequeña que parezca, crece sobre una tierra invisible: la cultura que la sostiene. Esa tierra no se ve, pero se siente en los gestos cotidianos, en la forma en que los docentes se saludan al iniciar la jornada, en el modo en que se enfrentan las dificultades o en el entusiasmo que acompaña cada logro colectivo. En el fondo, la cultura organizacional no es solo un conjunto de normas o procedimientos, sino el alma que habita la escuela; aquello que le da identidad, propósito y dirección.

En los Centros de Educación Básica Alternativa, donde la diversidad de trayectorias, edades y experiencias humanas convive bajo un mismo techo, la cultura organizacional adquiere un significado aún más profundo. Es allí donde la escuela deja de ser un edificio y se convierte en comunidad, en espacio de reencuentro, en lugar donde la educación se reinventa cada día. La forma en que los docentes, directivos y estudiantes interactúan refleja los valores que la institución cultiva y las raíces que la nutren.

Hablar de cultura organizacional en este contexto es hablar de vínculos humanos, de climas emocionales, de liderazgo compartido y de sentido de pertenencia. Es reconocer que, más allá de los documentos oficiales, existen historias, costumbres y creencias que determinan cómo se enseña, cómo se aprende y cómo se sueña dentro de un aula. La cultura se manifiesta tanto en lo visible —las reglas, los horarios, las reuniones— como en lo intangible: la confianza, el respeto, la esperanza.

En Huancavelica, donde la geografía y la historia moldean la forma de vida, la cultura organizacional de una escuela no puede separarse de su entorno. Cada CEBA es también un reflejo del territorio al que pertenece, de su lengua, de su ritmo, de sus silencios y de su fuerza comunitaria. Comprender esa cultura es comprender el modo en que los docentes construyen su identidad profesional, la manera en que se comprometen con sus estudiantes y el modo en que interpretan su labor como un servicio más que una obligación.

Este capítulo busca adentrarse en esa tierra que sostiene el quehacer educativo. A través de un recorrido por las raíces institucionales, las semillas de identidad, los hilos invisibles que unen a las personas y las voces que impulsan el cambio, se explora cómo la cultura organizacional se convierte en un campo fértil donde germina la transformación. Porque una escuela no se cambia solo desde la estructura, sino desde su alma; y el alma, en este caso, es esa cultura compartida que da sentido al trabajo docente y lo proyecta hacia un horizonte común.

Así, comprender la cultura organizacional es, en esencia, comprender el corazón de la escuela. Es mirar bajo la superficie para descubrir qué alimenta las raíces del cambio, qué sostiene las prácticas pedagógicas y qué impulsa a los docentes a seguir sembrando, incluso cuando el terreno es difícil. En esa tierra simbólica —hecha de valores, emociones y convicciones— crece la posibilidad real de una educación transformadora.

1.1. Raíces institucionales

Cada institución educativa tiene raíces que se hunden más allá de los cimientos físicos del edificio. Son raíces simbólicas, históricas y humanas que se entrelazan con las historias personales de quienes la habitan. En ellas se guardan los valores, las prácticas y los afectos que, con el tiempo, se consolidan como una cultura propia, una manera singular de ser y hacer escuela. Esa cultura no se impone ni se enseña: se **vive, se transmite y se recrea** en cada acto cotidiano, desde la planificación de una clase hasta el saludo entre colegas.

La cultura organizacional, en este sentido, constituye la base invisible sobre la cual se erige la identidad institucional. Su fortaleza o fragilidad determina el modo en que se asumen los retos educativos, la forma en que se gestiona el cambio y la calidad de los vínculos humanos que sostienen la convivencia escolar. Cuando esas raíces son profundas —alimentadas por la cooperación, el respeto y el compromiso colectivo— la institución florece, se vuelve fértil para el aprendizaje y resistente frente a la adversidad. Pero cuando esas raíces se secan —por la falta de diálogo, de liderazgo o de sentido compartido—, el edificio escolar se debilita desde adentro, aunque sus paredes sigan en pie.

Comprender las **raíces institucionales** implica mirar hacia los orígenes de la cultura organizacional en la escuela, analizar las teorías que explican su naturaleza y reflexionar sobre cómo esta cultura se expresa en los espacios de la educación alternativa. Supone, además, reconocer que la institución no es un ente neutro: está viva, respira, se transforma, y cada actor que la compone —directivos, docentes, estudiantes y comunidad— contribuye a modelar su identidad.

En el contexto de los **Centros de Educación Básica Alternativa**, estas raíces adquieren un matiz particular. La escuela no solo educa: acompaña, reconstruye, sana y ofrece nuevas oportunidades a quienes buscan retomar el camino del aprendizaje. Por ello, la cultura organizacional en la educación alternativa no se limita a normas o estructuras, sino que se convierte en un **acto de cuidado colectivo**, en un modo de hacer comunidad.

Explorar las raíces institucionales es, entonces, adentrarse en la tierra donde germina el cambio educativo. Es entender que toda transformación duradera comienza bajo la superficie, allí donde la cultura escolar —esa mezcla de historia, creencias y afectos— sostiene la posibilidad de una educación más humana y significativa.

Los orígenes de la cultura organizacional en la escuela

La cultura organizacional constituye el suelo simbólico sobre el cual crece toda institución educativa. No es un manual ni un conjunto de normas; es el **tejido invisible de significados** que define cómo se convive, cómo se enseña y cómo se sueña. Robbins (2017) la describe como un "sistema de significados compartidos entre los miembros de la organización que la distingue de las demás" (p. 254). En el ámbito escolar, ese sistema no solo estructura el trabajo, sino que orienta las emociones, los valores y los vínculos humanos.

Oliveira (2018) la concibe como el conjunto de "valores, creencias y entendimientos importantes que los integrantes de una organización tienen en común" (p. 10). En la escuela, tales valores se reflejan en las rutinas diarias, en el tono del saludo matinal, en la manera en que se asumen los conflictos o en la disposición a cooperar. Díaz (2020) agrega que toda cultura "evoluciona con el paso del tiempo", lo que significa que

cada institución va forjando una **identidad colectiva** mediante las interacciones sostenidas de su comunidad educativa.

En los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA), esa cultura adopta una tonalidad particular. Allí convergen trayectorias educativas diversas, edades distintas, responsabilidades familiares y laborales, y contextos de vulnerabilidad social. La escuela alternativa no es solo un espacio de enseñanza, sino también un **refugio de reconstrucción personal y social**, donde la cultura institucional debe acoger la heterogeneidad y promover el sentido de pertenencia. Cada historia de vida que llega al aula se entrelaza con las de los otros, generando un mosaico de experiencias que redefine constantemente la identidad del centro educativo.

Enfoques y teorías sobre la cultura institucional

Entre los modelos más influyentes destaca el **modelo de Denison** (1984, 1996, 2000), que concibe la cultura organizacional como la síntesis de cuatro dimensiones interdependientes: **involucramiento, consistencia, adaptabilidad y misión**. Según Denison y Neale (1996), las organizaciones eficaces son aquellas que logran equilibrio entre la estabilidad interna y la capacidad de respuesta externa.

- **Involucramiento.** Implica la participación activa, el empoderamiento y el sentido de pertenencia de los miembros de la organización. Wieland y Zalvidea (2015) señalan que el involucramiento se centra en la "colaboración de las personas en las decisiones que las afectan y en la orientación hacia el trabajo en equipo" (p. 11). En una escuela, esta dimensión se materializa cuando los docentes participan en la toma de decisiones pedagógicas, sienten que sus aportes son escuchados y reconocen que su trabajo contribuye directamente al logro de la misión institucional.

- **Consistencia.** Se refiere a la coherencia entre los valores declarados y las prácticas reales. Denison (1997, como se citó en Velasco, 2015) afirma que la consistencia "constituye una poderosa fuente de estabilidad e integración interna" (p. 108). Una institución educativa coherente es aquella donde los discursos sobre

equidad, inclusión o respeto se traducen en acciones tangibles dentro del aula y de la gestión.

- **Adaptabilidad.** Designa la capacidad de la organización para aprender y transformarse frente a las demandas cambiantes del entorno. Wieland y Zalvidea (2015) subrayan que la adaptabilidad se expresa en la "funcionalidad de la institución para realizar cambios internos en respuesta a las condiciones externas" (p. 11). En la EBA, esta dimensión es vital: atender a jóvenes y adultos que estudian mientras trabajan exige flexibilidad metodológica, empatía y creatividad para articular saberes previos con nuevas competencias.

- **Misión.** Aporta dirección y propósito. Denison (1997, en Velasco, 2015) sostiene que la misión "da sentido mediante la definición de una función social, proveyendo orientación a largo plazo" (p. 109). En el contexto educativo, la misión no se reduce a una frase institucional; es la brújula ética que alinea los esfuerzos del colectivo docente con la formación integral de los estudiantes.

El modelo de Denison, adaptado al ámbito escolar por García (2017) y Cueva (2021), demuestra que una cultura sólida refuerza el desempeño profesional, la cohesión del equipo y la eficacia institucional. Las investigaciones latinoamericanas confirman esta relación: González (2017) en Colombia, Martínez (2018) en Ecuador y Mena (2019) en Bolivia evidenciaron correlaciones altas y significativas entre cultura y desempeño docente; a nivel nacional, estudios como los de Alvarez (2018), Romero (2019) y Benavente (2020) replicaron estos hallazgos en diferentes regiones del Perú. En todos los casos, se concluye que la **cultura organizacional actúa como un predictor clave del desempeño docente**: cuando los valores institucionales son coherentes y compartidos, los maestros se sienten motivados, comprometidos y capaces de innovar.

Las perspectivas **simbólico-interpretativas** (Deal & Kennedy, 2000) complementan este enfoque, al resaltar que la cultura escolar se comunica a través de rituales, historias, símbolos y tradiciones. Los aniversarios, las reuniones pedagógicas o las celebraciones comunales no son simples eventos, sino espacios donde la institución reafirma su identidad. De manera paralela, las miradas **socio-críticas** recuerdan que toda cultura es también un campo de poder: los estilos de liderazgo, la distribución de la

autoridad y los mecanismos de comunicación pueden fortalecer o limitar la participación docente (Cueva, 2021). Comprender estas tensiones es fundamental para promover culturas más democráticas, colaborativas y centradas en el aprendizaje.

La Educación Básica Alternativa constituye un terreno fértil para observar cómo la cultura institucional moldea las experiencias educativas. Nació como respuesta a la necesidad de garantizar el derecho a la educación de jóvenes y adultos que, por motivos económicos, sociales o geográficos, no pudieron culminar su formación en la modalidad regular. En consecuencia, la cultura de un CEBA no puede ser rígida ni vertical; debe ser **inclusiva, flexible y profundamente humana**.

En Huancavelica, región marcada por la dispersión geográfica y las desigualdades socioeconómicas, la escuela alternativa cumple una doble función: pedagógica y social. El aula se convierte en espacio de encuentro intergeneracional, donde confluyen campesinos, madres de familia, obreros y jóvenes trabajadores. Este mosaico exige una cultura organizacional que priorice la empatía y el reconocimiento mutuo. Cueva (2021) advierte que los centros educativos, como organizaciones sociales, solo alcanzan eficacia cuando logran integrar las dimensiones personal, social y organizacional; en los CEBA, esa integración significa reconocer la dignidad de cada estudiante y valorar sus saberes previos como punto de partida del aprendizaje.

Sin embargo, la realidad del CEBA de Ascensión evidencia las debilidades estructurales que afectan a muchas instituciones alternativas del país. La investigación base mostró **escaso compromiso institucional**, **falta de cooperación entre directivos y docentes**, **conflictos en la toma de decisiones** y **carencia de una visión compartida**. Estas condiciones generan un clima laboral tenso que repercute directamente en la motivación y el desempeño docente. Denison (2000, en Zegarra, 2020) explica que cuando la cultura organizacional pierde coherencia interna, los miembros dejan de sentirse parte de un proyecto común, debilitando la capacidad de la organización para alcanzar sus metas.

A pesar de ello, la EBA posee **potenciales transformadores**. La cercanía entre docentes y estudiantes, la estructura pequeña de los centros y la implicación comunitaria ofrecen un escenario ideal para reconstruir una cultura basada en la confianza y la

corresponsabilidad. Experiencias como las documentadas por Condori (2018) en Huancavelica y Castillo (2020) demuestran que fortalecer el liderazgo pedagógico, mejorar la comunicación y promover la participación docente generan impactos positivos tanto en la cohesión institucional como en los resultados educativos.

En última instancia, las **raíces institucionales** de una escuela alternativa se nutren de cuatro convicciones esenciales:

1. Una **misión compartida** que articula la educación con el desarrollo comunitario.
2. Un **involucramiento genuino** del profesorado en la gestión y en la creación pedagógica.
3. Una **consistencia ética** que garantice coherencia entre discurso y práctica.
4. Una **adaptabilidad permanente** para responder a las realidades cambiantes de los estudiantes.

Cuando estas raíces se cultivan, la institución se convierte en tierra fértil donde la docencia florece y el aprendizaje se transforma en oportunidad de vida. Así, la cultura organizacional deja de ser un concepto técnico para revelarse como lo que realmente es: **la savia que mantiene viva a la escuela**.

1.2. Semillas de identidad

Si las raíces representan la memoria viva de una institución, las **semillas de identidad** simbolizan su capacidad de regenerarse, de crecer hacia el futuro y de multiplicar su sentido entre quienes la conforman. Cada escuela siembra sus propias semillas: ideas, valores, normas, gestos y sueños que, con el tiempo, germinan en la conciencia colectiva de su comunidad. En ellas se deposita la posibilidad del cambio, pero también la esencia que da continuidad a su historia.

La identidad institucional no se decreta ni se impone desde la dirección o los documentos formales. Se construye a diario en el intercambio entre docentes y estudiantes, en la forma de resolver conflictos, en el modo en que se celebra un logro o se afronta una dificultad. Es una **construcción cultural compartida**, fruto de múltiples

voces, experiencias y afectos que, al entrelazarse, definen quiénes somos como comunidad educativa. Como toda semilla, requiere cuidado, coherencia y propósito: sin ellos, no germina; con ellos, se expande, nutre y da frutos.

En el ámbito de la **educación alternativa**, estas semillas adquieren una significación aún más profunda. Cada CEBA posee un ecosistema propio, donde la diversidad de edades, trayectorias y aspiraciones de los estudiantes demanda una identidad institucional flexible, solidaria y sensible a las realidades del entorno. No basta con tener normas o manuales; se necesita una cultura que inspire pertenencia, confianza y compromiso. Cuando un docente se reconoce parte de una misión compartida, cuando un estudiante percibe respeto y acogida, y cuando un directivo ejerce liderazgo desde el ejemplo y no desde la imposición, la escuela florece en su sentido más humano.

Hablar de **semillas de identidad** es hablar del proceso mediante el cual la cultura organizacional se convierte en una fuerza viva: un conjunto de principios, valores y prácticas que orientan la acción educativa y cohesionan a la comunidad. Estas semillas —el involucramiento, la consistencia, la adaptabilidad y la misión—, tal como lo plantea Denison (1996), son los componentes que aseguran que la organización no solo funcione, sino que evolucione y trascienda. En ellas habita el potencial de transformación de la escuela, la promesa de que el cambio educativo es posible cuando se cultiva desde dentro.

En las páginas que siguen, se explorarán estas dimensiones con profundidad, buscando comprender cómo cada una de ellas se expresa en la realidad de los Centros de Educación Básica Alternativa, y de qué manera sus docentes y directivos las viven, las interpretan y las hacen crecer en el día a día. Porque toda institución que se atreve a transformarse necesita volver a sus semillas, reconocer su identidad y aprender a cuidarla como la tierra cuida lo que da vida.

Hablar de “semillas de identidad” es reconocer que la cultura organizacional no es un inventario de normas sino **un reservorio de sentido** que se deposita, se cuida y germina en la vida cotidiana de la escuela. La cultura constituye ese entramado de significados compartidos que orienta lo que se considera valioso, deseable y posible dentro de la institución; por eso actúa como una **gramática de lo convivible**: organiza el lenguaje, los gestos, los ritos y las decisiones que sostienen el proyecto educativo

(Robbins, 2017; Oliveira, 2018; Díaz, 2020). En la práctica, esta gramática se escribe con actos: el modo en que se planifica, cómo se recibe a un estudiante que llega tarde por razones de trabajo, cómo se da una retroalimentación respetuosa, o cómo se celebra un logro académico. Cada uno de esos actos deposita "semillas" que, con el tiempo, van configurando la identidad colectiva.

Desde una mirada simbólico-interpretativa, la cultura se transmite **por impregnación**: en los relatos fundacionales, en los rituales del inicio de semestre, en las reuniones de equipo, en la manera de nombrar los problemas, en la forma de agradecer y reconocer (Cueva, 2021). La escuela se vuelve así un **ecosistema narrativo** donde lo que se cuenta y cómo se cuenta moldea la subjetividad docente y estudiantil. Cuando los relatos enfatizan la posibilidad, el cuidado y la corresponsabilidad, las prácticas tienden a alinearse con valores de confianza; cuando predominan narrativas de desconfianza o castigo, las prácticas derivan en control y distancia.

La evidencia empírica que ya sistematizaste muestra que esta capa simbólica tiene efectos **palpables** sobre el desempeño docente: instituciones que reportan culturas más cohesionadas —con ritos de reconocimiento, comunicación clara y liderazgo pedagógico— suelen presentar mejores resultados en indicadores de práctica y organización del trabajo (González, 2017; Martínez, 2018; Mena, 2019; Moreno, 2020; Pérez, 2020; Romero, 2019; Benavente, 2020; Condori, 2018). Dicho de otro modo: **lo simbólico también es productivo**; el modo en que la escuela se significa a sí misma condiciona lo que puede hacer.

En la Educación Básica Alternativa (EBA), el significado simbólico de la cultura es aún más decisivo. La EBA congrega trayectorias interrumpidas, responsabilidades laborales y expectativas de movilidad social. En ese marco, la cultura no sólo organiza; **cobija**. Una cultura que comunica "aquí tu experiencia vale" habilita la participación, legitima saberes previos y reduce la ansiedad frente al retorno a la escuela (MINEDU, 2014; Romero, 2019). Por el contrario, culturas centradas en la sanción o el trámite desalientan la permanencia y la apropiación del aprendizaje. En Huancavelica, estas semillas simbólicas —acogida, confianza, trato digno— son condiciones de posibilidad para que el CEBA sea algo más que un servicio: sea una **comunidad de aprendizaje**.

La identidad institucional es el **rostro público y privado** de la escuela: aquello que la comunidad percibe y aquello que sus miembros sienten cuando dicen "somos este CEBA". No se decreta por documento; **se talla a diario** en la interacción entre directivos, docentes, estudiantes y familias. Tres vectores le dan forma:

1. **Valores vividos.** No los eslóganes, sino los valores que efectivamente guían decisiones: respeto, justicia, colaboración, responsabilidad, apertura al cambio. Cuando los valores se encarnan —por ejemplo, en reuniones que escuchan genuinamente la voz docente o en protocolos de acogida a estudiantes trabajadores—, la identidad se vuelve tangible (Oliveira, 2018; Cueva, 2021).

2. **Normas y acuerdos significativos.** La identidad se robustece cuando hay **consistencia** entre lo que la escuela declara y lo que practica: acuerdos claros, reglas aplicadas con criterio pedagógico, procedimientos de evaluación formativa, tiempos reales para planificar, canales de comunicación horizontales (Denison & Neale, 1996; Velasco, 2015; Wieland & Zalvidea, 2015).

3. **Propósito compartido.** La pregunta por el "para qué" —¿para qué educamos aquí, con estas realidades? — alinea esfuerzos y reduce fricciones. El propósito convierte la suma de tareas en **misión**; otorga dirección a la innovación, sentido a los sacrificios y marco a la rendición de cuentas (Denison, 2000; García, 2017).

El **modelo de Denison** permite articular estos componentes en una arquitectura cultural práctica para la escuela: **involucramiento** (empoderamiento y pertenencia), **consistencia** (coherencia valor-práctica), **adaptabilidad** (aprendizaje organizacional y respuesta al entorno) y **misión** (horizonte y metas) (Denison & Neale, 1996; Zegarra, 2020; García, 2017; Wieland & Zalvidea, 2015). En EBA, cada dimensión adopta matices:

- **Involucramiento:** participación real del profesorado en decisiones curriculares, flexibilidad para adecuar tiempos/estrategias, equipos docentes que comparten materiales y observan clases con retroalimentación entre pares. Esto incrementa el sentido de pertenencia y el compromiso pedagógico (Alvarez, 2018; Romero, 2019).

- **Consistencia:** coherencia entre discurso inclusivo y prácticas concretas: criterios claros de evaluación para estudiantes con horarios laborales, comunicación respetuosa y oportuna, cumplimiento de acuerdos sobre cargas de trabajo y apoyo mutuo (Romero, 2019; Benavente, 2020).

- **Adaptabilidad:** ajustes curriculares para trayectorias diversas, integración de saberes previos, metodologías activas que reconozcan contextos socio-productivos, y uso flexible de evidencias de aprendizaje (Wieland & Zalvidea, 2015; MINEDU, 2014).

- **Misión:** definición explícita de metas formativas y comunitarias —terminar la secundaria, fortalecer competencias para el trabajo digno, ciudadanía activa—, con indicadores comprendidos por todos y celebraciones de avance que refuercen el sentido (Denison, 2000; García, 2017).

Los estudios que ya has recopilado refuerzan la idea de que **identidad + valores + propósito** no son etiquetas, sino **palancas de desempeño**: donde hay involucramiento y consistencia, crece la colaboración y mejora la práctica de aula; donde hay adaptabilidad y misión clara, la docencia innova y la escuela retiene a sus estudiantes (González, 2017; Martínez, 2018; Mena, 2019; Benavente, 2020; Condori, 2018; Romero, 2019).

La misión es la **brújula**: expresa la función social de la escuela y su horizonte de transformación. En términos de Denison, alinea conductas presentes con **metas de largo plazo** (Denison & Neale, 1996; Velasco, 2015). En EBA, la misión no puede ser genérica: debe responder a vidas reales —quienes estudian y trabajan, quienes migran, quienes vuelven a empezar—. Por eso, cuando la cultura "refleja" la misión, el día a día de la institución **se parece** a su horizonte ético:

- Si la misión declara inclusión, la cultura **acoge**: flexibiliza tiempos, reconoce saberes previos y evita humillaciones pedagógicas.

- Si la misión declara calidad, la cultura **cuida** la planificación, la retroalimentación formativa y la evaluación justa.

- Si la misión declara ciudadanía, la cultura **democratiza** las decisiones, practica la escucha y promueve la corresponsabilidad.

En el **CEBA de Ascensión (Huancavelica)**, la distancia entre cultura y misión se expresó —según tu diagnóstico— en conflictos en la toma de decisiones, baja cooperación, debilitamiento del sentido de pertenencia y escaso entusiasmo por innovar. Estos rasgos indican **déficit de consistencia** (lo que se declara no se practica), **déficit de involucramiento** (poca participación docente en decisiones) y **déficit de misión traducida en prácticas** (propósito poco visible en el día a día). La literatura comparada confirma que, en contextos así, **liderazgo pedagógico distribuido**, **comunicación horizontal** y **acuerdos operativos claros** son intervenciones culturales que re-alinean la vida institucional con su misión (González, 2017; Martínez, 2018; Romero, 2019; Benavente, 2020).

El **Marco del Buen Desempeño Docente** ofrece, además, un puente operativo entre misión y práctica: preparar para el aprendizaje, enseñar para el aprendizaje, participar en la gestión escolar y fortalecer la identidad profesional (MINEDU, 2014; Romero, 2019). Cuando estos dominios se vuelven hábitos institucionales —planificación colaborativa, evaluación formativa, proyectos con la comunidad, desarrollo profesional entre pares—, la cultura **encarna** la misión y la escuela se vuelve coherente con su razón de ser.

En síntesis, la cultura es el **espejo operativo** de la misión: muestra, sin adornos, en qué medida la institución hace lo que dice que quiere hacer. Una cultura alineada con su misión **multiplica** el efecto de cualquier mejora técnica; una cultura desconectada lo **neutraliza**. Por ello, cultivar las "semillas de identidad" —valores vividos, acuerdos significativos y propósito compartido— no es un lujo estético, sino la **condición de posibilidad** para que el cambio educativo eche raíces y florezca en la Educación Básica Alternativa de Huancavelica.

1.3. Hilos invisibles

En toda institución educativa hay algo que no se ve, pero que sostiene todo lo demás. No está en los documentos, ni en las paredes, ni siquiera en los discursos oficiales.

Habita en las miradas, en los silencios, en la forma de coordinar, de disentir o de cuidar al otro. Son **los hilos invisibles** que entrelazan a las personas con el propósito común de educar, que unen los gestos individuales en una trama colectiva. Estos hilos son la esencia misma de la cultura organizacional: vínculos, creencias y modos de relación que, aunque no siempre se nombran, determinan la vida institucional.

La cultura escolar se teje con estos hilos silenciosos que atraviesan el tiempo y el espacio del aula. Son acuerdos tácitos sobre cómo se enseña, cómo se aprende, cómo se celebra o cómo se enfrenta la frustración. A veces tensos, a veces flexibles, estos lazos pueden fortalecer o fracturar la convivencia. Cuando el tejido institucional es denso y armónico, el trabajo fluye, el diálogo se vuelve natural y los conflictos se transforman en oportunidades de crecimiento. Pero cuando los hilos se rompen —por desconfianza, falta de liderazgo o ausencia de propósito—, la escuela se vuelve un conjunto de esfuerzos aislados que pierden sentido.

Desde la teoría organizacional, autores como Denison (1996) y Wieland y Zalvidea (2015) señalan que la fortaleza de una cultura no depende sólo de su estructura formal, sino de **la calidad de las relaciones humanas que la atraviesan**: la confianza, la comunicación, el reconocimiento mutuo y la participación. En el ámbito educativo, estos elementos se expresan en la colaboración entre docentes, la apertura de los directivos al diálogo, la empatía con los estudiantes y la capacidad institucional para aprender de sí misma. La escuela, en consecuencia, se convierte en una red viva donde cada interacción es un punto de unión o de ruptura.

En la Educación Básica Alternativa, estos hilos invisibles tienen un valor aún mayor. Allí, el vínculo no es solo un medio para enseñar: **es el contenido mismo del aprendizaje**. Los estudiantes llegan con historias complejas, muchas veces marcadas por la exclusión, el trabajo precoz o el abandono escolar. En ese contexto, la confianza, la escucha y la solidaridad no son adornos institucionales: son estrategias pedagógicas y, al mismo tiempo, actos éticos. Los docentes del CEBA no sólo enseñan, sino que reconstruyen confianzas perdidas; los directivos no sólo gestionan, sino que median entre realidades distintas; los estudiantes no sólo aprenden, sino que reconfiguran su identidad al sentirse parte de una comunidad que los acoge.

Así, los hilos invisibles de la cultura organizacional no sólo conectan personas: **sostienen el sentido**. Son el tejido silencioso que mantiene unida a la institución cuando las estructuras fallan, cuando los recursos escasean o cuando el cansancio amenaza con diluir la vocación. Identificarlos, comprenderlos y fortalecerlos es una tarea central para toda escuela que aspire a perdurar en coherencia con su misión.

En los apartados que siguen, se explorará cómo estos hilos —la comunicación, la confianza, la cooperación y el liderazgo compartido— se convierten en los pilares que mantienen unida la trama cultural del CEBA de Ascensión, revelando que la verdadera transformación educativa no siempre se ve, pero **siempre se siente**.

Los "hilos invisibles" son las fuerzas silenciosas que sostienen a la escuela cuando escasean los recursos y aprieta la complejidad: la manera de comunicarnos, el tipo de liderazgo que ejercemos, el clima con el que convivimos y las formas de participación que habilitamos o bloqueamos. En el plano organizacional, estos hilos son expresiones concretas de la **cultura**: operan día a día, se aprenden por impregnación y definen la calidad de la vida institucional tanto como cualquier plan o reglamento (Cueva, 2021; Díaz, 2020). En la Educación Básica Alternativa (EBA), donde conviven trayectorias interrumpidas, responsabilidades laborales y expectativas de futuro, estos hilos no son accesorios: son **condiciones de posibilidad** para enseñar y aprender con dignidad (MINEDU, 2014; Romero, 2019).

1.3.1. Dimensiones de la cultura: comunicación, liderazgo, clima y participación

a) Comunicación: del trámite al sentido compartido

La comunicación organiza la experiencia colectiva: crea expectativas, alinea esfuerzos, reduce incertidumbre y habilita la coordinación; cuando falla, la institución se vuelve una suma de islas (Cueva, 2021). En cultura, no basta "emitir mensajes": importa **cómo** se conversa —claridad, oportunidad, respeto, bidireccionalidad— y **por qué** se conversa —para informar, para decidir, para aprender—. La evidencia que has compilado muestra que la comunicación deficitaria afecta la práctica docente y el desempeño institucional: en Panamá se halló **baja percepción del estilo comunicacional** directivo

que limitaba el quehacer pedagógico (Moreno, 2020); en Costa Rica se reportaron **procesos comunicacionales inadecuados** y decisiones unilaterales que desmotivaban a los docentes (Pérez, 2020). A nivel local, en Huancavelica la **comunicación se asoció significativamente** con las relaciones interpersonales docentes (Condori, 2018). En clave Denison, la comunicación es **mecanismo de involucramiento y de consistencia**: crea pertenencia cuando invita a los docentes a deliberar, y genera coherencia cuando traduce valores en acuerdos practicables (Denison & Neale, 1996; Wieland & Zalvidea, 2015). En el CEBA de Ascensión, los **conflictos para tomar acuerdos** y la **ausencia de visión compartida** indican canales verticales, espacios de conversación insuficientes y poca retroalimentación sobre lo pedagógico —un nudo crítico donde cultura y práctica se empantanan.

Pistas operativas:

- **Ritmo comunicacional** predecible (calendario de decisiones y devoluciones).
- **Actas vivas** (acuerdos breves, responsables y plazos; seguimiento visible).
- **Conversaciones de mejora** (observación entre pares y feedback respetuoso sobre estrategias didácticas).
- **Circuitos horizontales** (comités por áreas o proyectos, con voz y voto docente).

Estas prácticas mueven a la escuela del **"informar"** al **"comprender-decidir-aprender"**, que es donde la comunicación se vuelve cultura y no trámite (Romero, 2019; Alvarez, 2018).

b) Liderazgo: del mando al liderazgo pedagógico compartido

El liderazgo no es un cargo: es **una práctica cultural** que distribuye sentido, reconoce capacidades y cuida el trabajo docente. La literatura que recopilaste evidencia que **estilos directivos autoritarios o poco dialogantes** erosionan la cultura y el desempeño: se reportan **carencias en gestión del talento**, **baja cohesión** y **cultura débil** asociadas a menor desempeño (Ibarra, 2019); **estilo de dirección deficiente** y relaciones interpersonales frágiles ligados a peor práctica docente (Mena, 2019).

El enfoque de Denison permite leer el liderazgo como **palanca de misión** (da horizonte), **consistencia** (alinea discurso y práctica) e **involucramiento** (empodera equipos) (Denison & Neale, 1996; Velasco, 2015). En tu diagnóstico institucional, el liderazgo aparece centrado en la **decisión unilateral** y la **baja cooperación**; trasladado al aula, esto se traduce en **poca motivación para innovar** y **resistencia a capacitarse**.

Pistas operativas:

- **Liderazgo pedagógico** (la dirección conversa de pedagogía: observa clases, pregunta por evidencias de aprendizaje, acompaña con feedback).
- **Liderazgo distribuido** (docentes referentes por áreas/temas; rotación de responsabilidades).
- **Reconocimiento cultural** (rituales breves de gratitud por logros y esfuerzos, que visibilicen los valores que se desean expandir).

El liderazgo que habilita la palabra, reconoce el esfuerzo y crea condiciones para aprender **convierte la autoridad en un bien relacional**, no en una imposición (García, 2017; Cueva, 2021).

c) Clima: la atmósfera que hace posible el trabajo

El clima es la **percepción compartida** del ambiente emocional y relacional; está emparentado con la cultura, pero es su temperatura cotidiana. Donde el clima es de respeto y apoyo, se facilita la colaboración y la creatividad; donde predomina la desconfianza, emergen el silencio y la fragmentación (Díaz, 2020). Los estudios que citaste son consistentes: **clima negativo** se asocia con **deficiencias en organización de la enseñanza y estrategias activas** (Mena, 2019) y con **bajo apoyo directivo** y **debilidad del trabajo en equipo** (Moreno, 2020). En el Perú, **mejor clima** correlaciona con **mejor desempeño** y con dominios del Marco del Buen Desempeño Docente (preparación, enseñanza, gestión escolar, profesionalidad) (Romero, 2019; Nieto, 2018; Benavente, 2020).

Clima y cultura se retroalimentan: **la consistencia** sostiene un clima predecible; **el**

involucramiento lo hace acogedor; **la adaptabilidad** lo vuelve flexible para trayectorias diversas; **la misión** le da norte (Denison & Neale, 1996; Wieland & Zalvidea, 2015).

Pistas operativas:

- **Normas de interacción** breves y visibles (cómo pedimos ayuda, cómo discrepamos, cómo decidimos).
- **Rutinas de cuidado** (reuniones con apertura emocional acotada; diseño de apoyos entre docentes).
- **Tiempo protegido** para planificar y evaluar en equipo (el mejor antídoto contra el clima tóxico es **tiempo real** para el trabajo colegiado).

d) Participación: pertenecer no es "estar", es "incidir"

La participación deja de ser simbólica cuando **mueve decisiones**. En cultura, participar es **sentir que mi voz hace diferencia** y que mi trabajo tiene trazabilidad en lo que la institución decide hacer (Cueva, 2021). Tu marco empírico muestra que **participar en la gestión escolar** está positivamente asociado con desempeño y profesionalidad (Romero, 2019) y que dimensiones culturales como **implicancia/involucramiento** correlacionan con mejores resultados docentes (Alvarez, 2018). A nivel local, la **contribución personal** se relacionó con **capacidades pedagógicas** (Condori, 2018). En Denison, la participación es el corazón del **involucramiento** y la base de la **misión compartida**: sin participación no hay apropiación, y sin apropiación la misión se queda en el afiche (Denison & Neale, 1996).

Pistas operativas:

- **Diseño participativo** del calendario de evaluación y de los criterios de retroalimentación.
- **Pequeñas decisiones con gran efecto** (ej.: elección colegiada de una estrategia común de lectura o de evaluación formativa por bimestre).

- **Ciclos cortos de mejora** (definir, probar, medir, compartir), que muestren causalidad entre la voz docente y el cambio.

1.3.2. El papel de la confianza y el sentido de pertenencia

Sin confianza no hay conversación pedagógica honesta, y sin conversación honesta no hay aprendizaje organizacional. La **confianza** reduce el costo emocional de enseñar, habilita la ayuda mutua y protege el error como fuente de aprendizaje; el **sentido de pertenencia** convierte el trabajo en **tarea común**, no en supervivencia individual (Cueva, 2021).

En tu reseña empírica, donde faltan confianza y pertenencia aparecen **quejas recurrentes**, **renuencia a capacitarse**, **baja cooperación** y **conflictos para acordar**; es decir, indicadores de **déficit de involucramiento** y **consistencia** (Denison & Neale, 1996; Velasco, 2015). Al revés, cuando la pertenencia está activa, **mejoran la colaboración y la enseñanza** (González, 2017; Martínez, 2018; Benavente, 2020).

Cómo se cultivan:

- **Previsibilidad** (cumplir acuerdos y explicar cambios). La confianza se erosiona cuando las reglas cambian sin razones.
- **Equidad relacional** (mismas reglas para todos; reconocimiento distribuido).
- **Vulnerabilidad profesional segura** (espacios donde observar clases y recibir feedback no sea una evaluación punitiva sino una práctica de crecimiento).
- **Narrativa de nosotros** (rituales breves que cuenten la historia del CEBA, celebren avances y reconozcan contribuciones).

Confianza y pertenencia son, en clave Denison, **resultados culturales** de largo plazo: emergen cuando **misión, involucramiento y consistencia** se vuelven hábitos (Denison & Neale, 1996; Zegarra, 2020).

1.3.3. Dinámicas internas que fortalecen la comunidad educativa

Las dinámicas que más **engordan** (hacen robusta) la cultura son paradójicamente **pequeñas** pero sostenidas. No requieren grandes presupuestos, sí **intencionalidad y constancia**:

1. **Planificación colaborativa con evidencia:** Docentes que planifican juntos dos o tres secuencias clave por periodo, acuerdan criterios de evaluación y revisan evidencias reales de aprendizaje. Une comunicación, liderazgo pedagógico y participación; además, alinea con el **Marco del Buen Desempeño Docente** (preparación y enseñanza para el aprendizaje) (MINEDU, 2014; Romero, 2019).

2. **Observación entre pares y retroalimentación respetuosa:** Ciclos breves (15–20 min) con foco (p. ej., preguntas de alto orden, andamiaje, evaluación formativa) y devolución concreta. En la evidencia regional, cuando estas prácticas se instalan, **mejora el clima** y **se consolidan estrategias activas** en aula (Mena, 2019; Moreno, 2020).

3. **Comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) de "baja burocracia":** Reuniones de 40–50 min, quincenales, con un problema pedagógico acotado, revisión de datos y compromiso de prueba. Se documenta lo mínimo (acuerdo, responsable, fecha), se comparte lo aprendido y se celebra el progreso. Corresponde al **involucramiento** y refuerza la **misión** (Denison & Neale, 1996; Garcia, 2017).

4. **Rituales de reconocimiento y cuidado:** Cierres de mes con agradecimientos concretos (por qué y para qué se reconoce), bienvenida a estudiantes que retornan, "bitácora de gratitud" de aula. En tus antecedentes, instituciones con prácticas de reconocimiento muestran **mejor percepción de cultura** y **mejor desempeño** (Alvarez, 2018; Benavente, 2020).

5. **Micro-acuerdos de consistencia pedagógica:** Dos o tres prácticas comunes por periodo (p. ej., estructura de consignas, rúbricas compartidas, rutina de cierre de clase). Pocas y sostenidas para que se vuelvan cultura —la **consistencia** nace de repetir bien lo importante (Wieland & Zalvidea, 2015).

6. **Puentes con la comunidad:** Invitar saberes locales al aula, coordinar horarios razonables para estudiantes que trabajan, socializar logros con familias y actores del entorno. Reforzan **misión** y **adaptabilidad** en EBA (MINEDU, 2014; Romero, 2019; Condori, 2018).

Los hilos invisibles —comunicación, liderazgo, clima y participación— son la **trama viva** que convierte los valores en comportamientos y la misión en práctica. Cuando se tensan con confianza y pertenencia, la cultura se vuelve **tierra fértil**: sostiene la docencia, protege a los estudiantes y hace del CEBA de Ascensión un lugar donde aprender sea también **pertenecer**. No es magia; es organización con sentido y constancia.

1.4. Voces del cambio

Cada transformación institucional comienza con una voz. A veces es un murmullo que cuestiona lo establecido; otras, un susurro que propone, un gesto que inspira o una conversación que siembra nuevas preguntas. Las **voces del cambio** emergen cuando la cultura organizacional deja de ser una estructura estática y se convierte en un espacio de diálogo, de reinterpretación y de posibilidad. Son las voces de los docentes que se atreven a pensar distinto, de los estudiantes que reclaman un lugar en la palabra, de los directivos que deciden escuchar antes de ordenar. En su diversidad, esas voces tejen el lenguaje vivo de la institución.

La cultura escolar se renueva cuando las voces se encuentran. En lugar de imponer una sola versión del deber ser, el diálogo permite **reconstruir colectivamente el sentido** de educar. Como señala Cueva (2021), toda organización se sostiene en la interacción entre sus miembros, y es en esa interacción donde los significados se resignifican. Por eso, la participación no es solo un mecanismo de gestión: es el espacio donde la escuela **se reescribe a sí misma**. En el caso de los Centros de Educación Básica Alternativa, donde convergen biografías truncadas y esperanzas de futuro, escuchar las voces diversas —de adultos que retornan, de jóvenes trabajadores, de docentes que reinventan estrategias— no es un gesto inclusivo, sino una necesidad estructural.

Estas voces también cuestionan el modo en que entendemos el cambio. No lo conciben como una ruptura total, sino como un proceso de **re-tejido cultural**. Cada

diálogo entre pares, cada experiencia pedagógica compartida, cada práctica reflexiva es una hebra nueva que refuerza la trama institucional. En este sentido, la transformación no llega de fuera: germina desde dentro, en la conversación continua entre los actores de la comunidad educativa (Denison & Neale, 1996; Wieland & Zalvidea, 2015). El cambio verdadero no se impone, **se dialoga y se habita**.

En la Educación Básica Alternativa, estas voces adquieren un poder singular: son **voces de resiliencia**. Cada docente que persevera, cada estudiante que retorna, cada directivo que aprende a liderar desde la empatía, encarna el espíritu de una institución que no se rinde frente a la adversidad. La cultura organizacional, cuando se abre al diálogo, se vuelve un espejo donde cada actor puede reconocerse como parte de un propósito común.

Así, las **voces del cambio** representan el pulso más humano de la organización: la posibilidad de construir una cultura más justa, participativa y consciente de su misión educativa. No se trata solo de hablar, sino de **escuchar con sentido**, de convertir la palabra en acción y la acción en legado. Porque en toda escuela que busca transformarse, el cambio comienza cuando alguien —con voz firme o temblorosa— se atreve a decir: *podemos hacerlo de otro modo*.

La cultura organizacional como motor de transformación

Toda escuela que se atreve a cambiar comienza por transformarse desde adentro. No existe mejora educativa posible sin una transformación cultural profunda. Los manuales pueden actualizarse, las estructuras pueden rediseñarse y las normas pueden modificarse, pero nada de ello tendrá fuerza si no se mueven las creencias, las emociones y los significados que las personas comparten. La **cultura organizacional** es, en ese sentido, el verdadero **motor del cambio institucional**, porque regula cómo se percibe la realidad, cómo se interpreta la innovación y cómo se actúa ante lo nuevo (Denison & Neale, 1996; Wieland & Zalvidea, 2015).

En el campo educativo, esta afirmación adquiere especial relevancia. Como señala Cueva (2021), las instituciones escolares no cambian por decreto, cambian cuando los miembros de la comunidad educativa resignifican su papel, cuando el diálogo sustituye

al aislamiento y cuando la cooperación se impone sobre la indiferencia. La cultura es el suelo simbólico donde germinan —o se estancan— las reformas. Si ese suelo es árido, las políticas se vuelven letra muerta; si es fértil, las ideas se traducen en práctica.

En los Centros de Educación Básica Alternativa (EBA), la cultura organizacional actúa como **mecanismo adaptativo y fuente de resiliencia**. La heterogeneidad del alumnado, las condiciones laborales de los docentes, la escasez de recursos y la fragmentación institucional hacen que la estabilidad no dependa de estructuras rígidas, sino de la **capacidad colectiva para sostener un propósito común**. Denison (2000, en Velasco, 2015) plantea que las organizaciones exitosas son aquellas que integran misión, involucramiento, consistencia y adaptabilidad: cuatro ejes que garantizan coherencia y aprendizaje continuo. En el contexto del CEBA de Ascensión, estos pilares se traducen en cuatro desafíos: **reconstruir la misión compartida**, **fortalecer la participación docente**, **consolidar la coherencia entre discurso y práctica**, y **adaptarse al cambio sin perder identidad**.

Transformar la cultura implica, entonces, aprender a ver de otro modo. Significa pasar de la obediencia al compromiso, del individualismo a la corresponsabilidad, de la norma al sentido. Requiere que cada actor educativo se reconozca como **sujeto de cambio** y no solo como ejecutor de tareas. En esa dirección, las investigaciones de González (2017), Martínez (2018), Mena (2019), Benavente (2020) y Condori (2018) coinciden en que una cultura organizacional sólida —caracterizada por la comunicación abierta, el liderazgo colaborativo y la confianza mutua— se asocia directamente con **mejores niveles de desempeño docente y resultados institucionales**. Por ello, fortalecer la cultura no es una tarea ornamental: es una estrategia de transformación profunda y sostenida.

Experiencias de mejora y resiliencia institucional

Toda institución educativa enfrenta momentos de crisis, pero son esos momentos los que ponen a prueba la calidad de su cultura. Una cultura sólida no evita las dificultades, pero sí **determina la forma en que se enfrentan**. En los estudios recopilados, se observa que cuando el clima organizacional es sano y el liderazgo es

horizontal, las escuelas no solo resisten los embates del entorno, sino que **aprenden de ellos** (Mena, 2019; Moreno, 2020; Pérez, 2020).

En el caso del CEBA de Ascensión, los síntomas iniciales —falta de compromiso institucional, conflictos en la toma de decisiones, baja cooperación entre docentes y directivos— reflejaban una cultura debilitada por la rutina y la fragmentación. Sin embargo, en esa misma realidad se encontraba el germen del cambio: los docentes que, a pesar de las tensiones, mantenían viva la vocación de enseñar; los estudiantes que regresaban al aula buscando una segunda oportunidad; y los directivos que, aun con recursos limitados, buscaban reencauzar la gestión. Es en esas **pequeñas resistencias cotidianas** donde la resiliencia institucional empieza a brotar.

Cueva (2021) plantea que la resiliencia en una organización educativa no surge de la ausencia de problemas, sino de la capacidad colectiva para **darles sentido pedagógico**. Cada obstáculo se convierte en un espacio de reflexión, cada error en una oportunidad para mejorar las prácticas. Así, una reunión docente puede pasar de ser un trámite a ser un laboratorio de innovación; una discrepancia, de conflicto a debate constructivo; una evaluación deficiente, en insumo para replantear estrategias.

Los estudios de Benavente (2020) y Condori (2018) muestran que las instituciones con **niveles altos de cultura organizacional** —en especial en las dimensiones de consistencia y misión— desarrollan una notable capacidad para **reconstruirse** después de situaciones de crisis. En Huancavelica, donde las condiciones materiales suelen ser adversas, la cultura escolar funciona como **una forma de resistencia colectiva**. La confianza, la solidaridad y el orgullo institucional actúan como redes de apoyo que sostienen el aprendizaje y la enseñanza aun en contextos difíciles.

Por ello, puede afirmarse que la resiliencia institucional no es una característica accidental: es **una consecuencia directa de una cultura viva y compartida**. Cada docente que propone un cambio, cada estudiante que persevera y cada liderazgo que apuesta por el diálogo amplían la capacidad adaptativa de la escuela. Estas experiencias de mejora no son heroísmos aislados: son **microtransformaciones** que, al acumularse, van configurando una cultura más fuerte y coherente con la misión educativa.

La docencia como agente y reflejo del cambio cultural

El docente es, a la vez, **producto y protagonista** de la cultura organizacional. Es producto, porque su modo de enseñar y relacionarse refleja las normas y valores de la institución; y es protagonista, porque con cada acto pedagógico puede reforzar o transformar esas mismas normas. Como señala Romero (2019), el desempeño docente no depende solo de las competencias técnicas, sino también de la percepción del entorno institucional: cuando la escuela promueve la participación, la reflexión y la confianza, el docente se empodera; cuando impone jerarquía y control, se inhibe.

En los CEBA, esta relación es aún más estrecha. Los docentes trabajan con jóvenes y adultos cuyas trayectorias educativas han sido interrumpidas por desigualdad, pobreza o exclusión. Su papel va más allá de transmitir conocimientos: deben **reconstruir la confianza en el aprendizaje** y **restituir el vínculo con la escuela**. Esa tarea exige una cultura organizacional que reconozca su esfuerzo, les brinde autonomía pedagógica y los acompañe con liderazgo pedagógico genuino. En ausencia de esas condiciones, el docente se convierte en un actor solitario; en su presencia, se convierte en el **principal motor de cambio cultural**.

La teoría de Klingner y Nabaldian (2002, citada en Tauma, 2018) ayuda a comprender este fenómeno: el desempeño laboral está ligado a la **percepción de justicia y reconocimiento**. Cuando el docente siente que su esfuerzo es valorado y que existe equidad en el trato, responde con mayor compromiso y creatividad. Pero si percibe arbitrariedad o indiferencia, su motivación se erosiona. En otras palabras, **la cultura institucional influye directamente en la ética del trabajo docente**.

Diversos estudios lo confirman: González (2017), Martínez (2018), Romero (2019) y Benavente (2020) encontraron que los contextos donde los docentes participan en la gestión, son escuchados en la toma de decisiones y cuentan con apoyo directivo, exhiben **niveles más altos de desempeño profesional**. El docente que se siente parte activa de la organización no solo mejora su práctica individual, sino que actúa como **agente multiplicador de cambio**: transmite confianza, innova en el aula, contagia motivación y transforma el clima institucional.

En el CEBA de Ascensión, fortalecer la docencia significa **fortalecer la cultura**. Cada encuentro pedagógico, cada planificación colaborativa, cada espacio de reflexión compartido es una oportunidad para reconstruir la confianza y el sentido colectivo. La cultura se renueva cuando los docentes asumen la voz del cambio, cuando su trabajo cotidiano encarna la misión institucional y cuando logran convertir el aula en un espacio de esperanza.

Las **voces del cambio** son el eco de una cultura que se rehace a sí misma. No son discursos aislados, sino manifestaciones vivas de un proceso organizacional que aprende, se adapta y evoluciona. La transformación educativa no ocurre de un día para otro; germina lentamente, como una semilla que atraviesa el suelo para buscar la luz. Cada gesto docente, cada liderazgo dialogante y cada acto de resiliencia institucional representa una de esas semillas. Y cuando muchas de ellas germinan a la vez, la escuela deja de ser un espacio de resistencia para convertirse en **un territorio de posibilidad**, donde educar no es solo enseñar, sino **transformar y transformarse**.

Cada institución educativa es un territorio vivo. Bajo su superficie, más allá de los horarios, las normas y los informes, late una tierra profunda hecha de historias, vínculos, esperanzas y aprendizajes compartidos. Esa tierra es la **cultura organizacional**, el suelo fértil sobre el que crece —o se marchita— toda transformación posible. Sin ella, la escuela se reduce a procedimientos; con ella, se convierte en una comunidad que aprende, siente y se renueva.

En este primer capítulo, hemos recorrido las raíces, las semillas, los hilos y las voces que componen esa tierra simbólica. Las **raíces institucionales** nos recordaron que toda cultura tiene un origen: un conjunto de creencias, valores y tradiciones que, transmitidos de generación en generación, sostienen la identidad del centro educativo. Comprender esas raíces fue mirar hacia atrás para entender de dónde venimos, cómo se formaron nuestros modos de convivencia y por qué ciertas prácticas persisten incluso cuando las circunstancias cambian.

Las **semillas de identidad** nos mostraron que la cultura es también una promesa hacia el futuro. En cada gesto cotidiano, en cada acuerdo o desacuerdo, en cada conversación sobre lo que significa enseñar, se siembran nuevas formas de ser escuela.

Las dimensiones planteadas por Denison —involucramiento, consistencia, adaptabilidad y misión— nos permitieron entender que la identidad institucional no es un dato fijo, sino un proceso dinámico de construcción colectiva. Son esas semillas las que determinan si la escuela florecerá en compromiso o se marchitará en rutina.

Los **hilos invisibles**, por su parte, revelaron que lo más determinante no siempre se ve. La comunicación, el liderazgo, el clima y la participación son las fibras silenciosas que mantienen unido el tejido institucional. En ellas se manifiesta la calidad de las relaciones humanas y la madurez emocional de la organización. Cuando esos hilos se tensan con confianza y pertenencia, la escuela se vuelve un espacio donde trabajar y aprender adquieren sentido.

Finalmente, las **voces del cambio** nos recordaron que toda cultura viva está en movimiento. Las instituciones que escuchan, dialogan y se atreven a cuestionarse son aquellas que realmente evolucionan. El cambio no llega impuesto desde afuera: **germina desde dentro**, en las voces de quienes enseñan, aprenden y gestionan. En la docencia se refleja esa fuerza transformadora: los maestros son, al mismo tiempo, testimonio del pasado y protagonistas del porvenir. Su palabra, su ejemplo y su práctica diaria son los verdaderos vehículos del cambio cultural.

Así, la cultura organizacional no es solo el contexto de la educación, sino su **núcleo vital**. Es la tierra que sostiene al árbol del aprendizaje, la que le da nutrientes, forma y estabilidad frente al viento. De ella depende que las raíces sigan vivas, que las semillas germinen, que los hilos permanezcan firmes y que las voces encuentren eco.

En el CEBA de Ascensión, esa tierra no está inmóvil: se reconfigura con cada experiencia, con cada acto de confianza, con cada esfuerzo por mejorar. Las limitaciones materiales pueden ser muchas, pero mientras haya docentes que crean en su misión y estudiantes que regresen a aprender, la escuela seguirá respirando cambio. Porque la educación alternativa —como la tierra andina que la acoge— enseña que **todo puede renacer si se cultiva con cuidado y esperanza**.

CAPÍTULO II

PRÁCTICA DOCENTE – BROTES DE APRENDIZAJE

Caminar una escuela es recorrer los pasos de quienes la habitan. Cada aula guarda las huellas del esfuerzo, las preguntas y las certezas de sus docentes, que día tras día dan forma al sentido de educar. Si la **cultura organizacional** es la tierra que sostiene a la institución, el **desempeño docente** es el camino que la atraviesa, el sendero donde esa cultura cobra vida, se expresa y se transforma. En ese andar cotidiano, entre la preparación, la enseñanza y la reflexión, el maestro se convierte en el artífice silencioso del cambio educativo.

El desempeño docente no se reduce a cumplir funciones ni a aplicar estrategias didácticas: es una **expresión integral del ser profesional y humano** que enseña. Implica no solo saber y hacer, sino también **sentir y reflexionar**; implica comprender que educar es un acto ético y social, una práctica situada en contextos reales, atravesada por emociones, desigualdades y esperanzas. El docente, al enseñar, también aprende; al guiar, también se transforma. Por ello, hablar de desempeño en el marco de la educación alternativa es hablar de un proceso de autoconstrucción que impacta tanto en el estudiante como en la institución.

En los Centros de Educación Básica Alternativa, el rol del docente adquiere una dimensión particularmente profunda. Enseñar a jóvenes y adultos que retornan a la escuela no significa solo transmitir conocimientos, sino **reconstruir vínculos con el aprendizaje y con la propia autoestima**. Los estudiantes llegan con historias de trabajo, abandono o exclusión; y el docente, desde su práctica, debe tender puentes entre la experiencia de vida y el conocimiento académico, entre la realidad y la posibilidad. Esa tarea requiere una gran dosis de empatía, flexibilidad y compromiso, pues la educación alternativa se funda en la convicción de que **nunca es tarde para aprender**.

El desempeño docente es también **un reflejo de la cultura institucional**. La manera en que un maestro planifica, enseña, evalúa o colabora con sus colegas depende,

en gran medida, del clima organizacional que lo rodea. Cuando la cultura promueve la participación, la confianza y el reconocimiento, el docente se siente parte de un propósito mayor y trabaja con entusiasmo. En cambio, cuando predomina la indiferencia o la rigidez, su desempeño se ve limitado. Así, el desempeño no solo se mide por resultados observables, sino también por el **sentido compartido que impulsa la acción**.

Como plantean Romero (2019) y el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2014), el buen desempeño docente se estructura en cuatro grandes dimensiones: **la preparación para el aprendizaje de los estudiantes, la enseñanza para el aprendizaje, la participación en la gestión de la escuela y el desarrollo de la profesionalidad e identidad docente**. Cada una de estas dimensiones representa una etapa del camino que el maestro recorre: desde planificar con intención hasta enseñar con pasión, desde colaborar con la comunidad hasta reflexionar sobre su propio crecimiento profesional.

El docente es, entonces, **el caminante y el camino**. Su práctica no solo transforma a otros, sino que transforma la institución en la medida en que encarna los valores que enseña. En el CEBA de Ascensión, su papel es esencial para articular la misión educativa con la realidad social: a través de su desempeño, la escuela cobra voz, sentido y coherencia.

En las páginas siguientes, este capítulo explorará las **raíces teóricas del desempeño docente**, sus **dimensiones pedagógicas y humanas**, y su papel como **motor de cambio cultural** dentro de la Educación Alternativa. Porque si la cultura organizacional es la tierra donde germinan las ideas, el desempeño docente es el sendero por donde esas ideas caminan hacia la transformación. Y cada paso, cada lección, cada gesto, marca el camino que hace posible que una escuela se reinvente y siga viva.

2.1. Manos que guían

Hay manos que enseñan, otras que acompañan, y algunas que sostienen en silencio. En la escuela, esas manos pertenecen al maestro. Son las que abren el libro y también las que escuchan; las que trazan letras en la pizarra y al mismo tiempo reconstruyen la confianza del estudiante en sí mismo. Son **manos que guían**, pero no

desde la imposición, sino desde la cercanía y el compromiso. En ellas se resume la esencia del desempeño docente: una práctica que une el conocimiento con la sensibilidad, la técnica con la vocación, y la enseñanza con el aprendizaje mutuo.

En toda institución educativa, y particularmente en los Centros de Educación Básica Alternativa, el docente encarna el espíritu de la cultura organizacional. Su trabajo no se limita a transmitir saberes, sino que da forma al modo en que la escuela piensa, siente y actúa. Cada decisión pedagógica, cada palabra alentadora o cada gesto de respeto contribuye a definir el clima institucional y, en consecuencia, la identidad colectiva del centro educativo. Por ello, el desempeño docente no puede entenderse como un conjunto de acciones aisladas, sino como **una práctica integral que articula lo individual con lo institucional**.

A lo largo del tiempo, la figura del maestro ha evolucionado. Pasó de ser un transmisor de verdades a convertirse en un **mediador del aprendizaje**, capaz de guiar, acompañar y, sobre todo, aprender junto a sus estudiantes. En la educación contemporánea, el docente es un sujeto reflexivo que analiza su práctica, la adapta y la renueva constantemente. Como señala Perrenoud (2004), el maestro actual es un profesional que aprende de su experiencia y que transforma el aula en un laboratorio de reflexión, donde enseñar y aprender se confunden en un mismo acto de crecimiento.

En el contexto de la educación alternativa, este rol adquiere una dimensión más humana y transformadora. Enseñar a jóvenes y adultos que regresan a la escuela es un desafío que exige sensibilidad, empatía y un profundo sentido de propósito. Los docentes del CEBA no solo imparten conocimientos, sino que **reconstruyen historias**: acompañan procesos de resiliencia, restauran la autoestima académica y devuelven a los estudiantes la confianza en su capacidad de aprender. Así, el desempeño docente se convierte en un acto de justicia educativa y de esperanza social.

Este apartado se adentra en las **bases teóricas y enfoques de la práctica docente**, analizando cómo la pedagogía moderna concibe al maestro como mediador, guía y aprendiz. Asimismo, se abordarán las **perspectivas contemporáneas de la práctica reflexiva**, que proponen una docencia basada en la introspección crítica, la colaboración entre pares y la construcción colectiva del saber. Porque enseñar —en su sentido más

profundo— no es solo conducir el aprendizaje, sino **iluminar caminos, acompañar procesos y dejar huellas que transforman vidas**.

La práctica docente constituye el núcleo vivo de toda institución educativa. Es el punto donde el conocimiento pedagógico se encuentra con la realidad social, y donde las intenciones de la educación se traducen en acciones concretas. En el marco de la educación alternativa, esta práctica adquiere una densidad especial: no se limita a enseñar contenidos, sino que busca reconstruir experiencias interrumpidas, resignificar el aprendizaje y generar oportunidades de transformación personal.

Desde una mirada teórica, el **desempeño docente** se ha abordado desde distintos enfoques. El **Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2014)**, a través del *Marco del Buen Desempeño Docente*, lo concibe como un conjunto de competencias integradas que permiten al maestro preparar, conducir y evaluar los procesos de aprendizaje con un sentido ético, reflexivo y comunitario. En esta concepción, el docente no es un mero ejecutor de planes, sino un profesional que **planifica, enseña, gestiona y reflexiona** con autonomía pedagógica y responsabilidad social.

Por su parte, autores como **Martínez et al. (2016)** y **Chávez (2017)** destacan que el desempeño docente implica el dominio de las estrategias didácticas, la capacidad de orientar y guiar el aprendizaje, y el compromiso con el desarrollo integral de los estudiantes. Se trata, por tanto, de un quehacer que combina **dimensiones cognitivas, emocionales, éticas y sociales**, en donde la relación con los estudiantes es tan importante como el dominio del contenido.

De manera complementaria, **Fernández (2008, citado en Romero, 2019)** define el desempeño docente como el conjunto de actividades que el profesor realiza diariamente —planificación, asesoramiento, enseñanza, evaluación y trabajo colaborativo—, lo que evidencia que la docencia no se restringe al aula, sino que abarca un ecosistema de relaciones e interacciones. En este sentido, el desempeño docente es el rostro visible de la cultura institucional: expresa las creencias, los valores y las prioridades de la organización educativa (Denison, 2000, en Velasco, 2015).

El fundamento teórico del desempeño docente se enmarca también en el **modelo de Klingner y Nabaldian (2002, citado en Tauma, 2018)**, quienes sostienen que el rendimiento laboral depende de la percepción de equidad, reconocimiento y justicia dentro de la organización. Desde esta perspectiva, un docente rinde mejor cuando se siente valorado, cuando percibe coherencia entre el esfuerzo y la recompensa, y cuando las condiciones institucionales promueven el respeto y la colaboración. Dicho modelo es especialmente relevante en la educación alternativa, donde las motivaciones no siempre son materiales, sino profundamente vocacionales y éticas.

El desempeño, entonces, se entiende como una manifestación visible de una red de significados invisibles: los valores, las expectativas y las experiencias que conforman la **cultura organizacional** (García, 2017). Cada acto pedagógico refleja un conjunto de creencias compartidas sobre lo que significa enseñar y aprender. Por eso, comprender el desempeño docente no solo exige evaluar competencias, sino también **interpretar el sentido cultural y humano que le da forma**.

2.1.1. El docente como mediador, guía y aprendiz

En el corazón de la práctica educativa, el docente se erige como un **mediador del conocimiento y del sentido**. No enseña para que el estudiante repita, sino para que construya, cuestione y transforme su realidad. Este rol mediador se fundamenta en el paradigma **socio-constructivista**, que reconoce al aprendizaje como una construcción colectiva, en la que el maestro guía los procesos de descubrimiento y reflexión. Según **Vygotsky (1978)**, la enseñanza efectiva ocurre en la *zona de desarrollo próximo*, donde el educador acompaña al estudiante para que logre lo que todavía no puede alcanzar por sí mismo. En la educación alternativa, este principio se traduce en **acompañar trayectorias interrumpidas**, facilitando que cada estudiante reconstruya su confianza en el saber.

Sin embargo, el docente no solo media: también **aprende**. La práctica pedagógica contemporánea asume al maestro como **sujeto reflexivo y en constante aprendizaje** (Schön, 1983). En este sentido, cada experiencia en el aula se convierte en una oportunidad de autoconocimiento profesional. El maestro no enseña desde la certeza, sino desde la búsqueda. Esta idea se profundiza en el enfoque de la **práctica reflexiva**, donde

el docente analiza críticamente su accionar, sus decisiones y sus efectos en los estudiantes, reconstruyendo su práctica a partir de la experiencia (Perrenoud, 2004).

El docente mediador y aprendiz reconoce que **su autoridad no proviene del poder**, sino del saber compartido y del vínculo humano que establece con sus estudiantes. En los CEBA, este vínculo es particularmente valioso: los estudiantes jóvenes y adultos suelen llegar con historias de frustración o exclusión, por lo que el maestro debe convertirse en un **referente de confianza y empatía**. No se trata solo de enseñar contenidos, sino de restablecer el lazo con el conocimiento y con la escuela misma (Arce, 2017).

Esta concepción humanista del rol docente se alinea con la **teoría de Denison (1997, citada en Velasco, 2015)**, que plantea que las organizaciones con culturas sólidas se sostienen sobre valores compartidos como la participación, la consistencia y la misión. En el contexto educativo, estos valores se materializan cuando los docentes asumen su tarea como una vocación colectiva: enseñar para transformar, no solo para evaluar. En consecuencia, el maestro se convierte en **símbolo de la misión institucional**, un guía que encarna los principios que predica.

La docencia del siglo XXI exige mucho más que dominio técnico: demanda **pensamiento crítico, sensibilidad ética y disposición al cambio**. En un mundo en constante transformación tecnológica y social, el docente debe reconfigurar su práctica para responder a nuevas realidades educativas. Por ello, las perspectivas contemporáneas conciben el desempeño docente como una **práctica reflexiva, situada y transformadora** (Perrenoud, 2004; Schön, 1983).

Según el *Marco del Buen Desempeño Docente* (MINEDU, 2014), la reflexión es un componente central del desarrollo profesional: permite al maestro evaluar su labor, identificar logros y debilidades, y generar mejoras sostenibles. Pero reflexionar no es solo pensar: es **reconstruir la práctica desde la experiencia**. Cuando el docente analiza su propio accionar —sus decisiones, emociones, interacciones y resultados—, se convierte en protagonista de su propio aprendizaje.

Esta práctica reflexiva se enriquece además con la **colaboración entre pares**, un elemento clave para la innovación educativa. El trabajo colegiado, las comunidades de aprendizaje docente y la observación compartida de clases permiten intercambiar saberes y construir soluciones colectivas a los desafíos del aula (Cueva, 2021). En la educación alternativa, donde la diversidad de contextos y edades requiere adaptaciones permanentes, esta cooperación docente se vuelve una fuente invaluable de crecimiento.

Asimismo, las perspectivas críticas contemporáneas —inspiradas en autores como Freire (1997)— proponen entender la práctica docente como un acto de **liberación y conciencia social**. Enseñar, en este sentido, es un acto político en el mejor de los sentidos: implica cuestionar las estructuras que reproducen desigualdades y abrir espacios para la emancipación del pensamiento. El docente que reflexiona sobre su práctica se convierte en **agente de transformación cultural**, capaz de modificar tanto su entorno como su propia mirada del mundo.

En síntesis, las manos que guían no son solo las que escriben en la pizarra o sostienen un libro: son las que acompañan, sostienen y también aprenden. En cada gesto docente habita una pedagogía del encuentro: la de quien enseña para que el otro crezca, pero también para **crecer con el otro**. Esa reciprocidad es la esencia del desempeño docente en la educación alternativa: una práctica que transforma porque se deja transformar, una guía que conduce porque sabe escuchar, y unas manos que enseñan porque nunca dejan de aprender.

El acto de enseñar no es una simple transferencia de conocimientos, sino un encuentro entre conciencias. En la relación educativa, el maestro no se sitúa por encima del estudiante, sino **junto a él**, caminando a su lado en el proceso de descubrimiento. De ahí que el verdadero docente no solo instruya, sino que **medie, acompañe y aprenda**. En su presencia se funden tres dimensiones inseparables: la del guía que orienta, la del mediador que facilita y la del aprendiz que se transforma con el otro.

En el marco de la educación contemporánea, este rol mediador se sustenta en el **paradigma socio-constructivista**. Según **Vygotsky (1978)**, el aprendizaje se produce en la *zona de desarrollo próximo*, es decir, en ese espacio intermedio entre lo que el estudiante puede hacer solo y lo que puede lograr con ayuda de un otro más

experimentado. El maestro, por tanto, no enseña desde la distancia del saber absoluto, sino desde la cercanía de quien **acompaña procesos de construcción del conocimiento**. Su función no es imponer respuestas, sino formular preguntas que estimulen la curiosidad, el pensamiento crítico y la autonomía intelectual.

En la **Educación Básica Alternativa**, esta mediación cobra un significado profundo. Los docentes del CEBA no se enfrentan únicamente a vacíos cognitivos, sino a **trayectorias educativas interrumpidas**, a historias de exclusión o desarraigo escolar. Enseñar en este contexto implica reconstruir puentes entre la experiencia de vida y el saber académico, entre la frustración y la posibilidad. Como afirma **Arce (2017)**, el maestro que enseña en contextos vulnerables debe ser un orientador que inspire confianza y esperanza, alguien que "enseñe a aprender, pero también a creer nuevamente en el valor del aprendizaje". Su rol mediador, por tanto, trasciende lo pedagógico y se vuelve **afectivo, ético y social**.

Esta idea encuentra eco en **Freire (1997)**, quien concibe la enseñanza como un acto de liberación mutua. Para él, el educador auténtico no deposita conocimientos, sino que dialoga con sus estudiantes en un proceso de transformación recíproca. De esa manera, el docente se convierte en un *mediador del sentido*, un facilitador del diálogo entre el saber vivido y el saber escolar. En ese diálogo, ambos —docente y estudiante— aprenden, desaprenden y se reconstruyen. Enseñar, en este sentido, es una forma de **aprender con humildad y humanidad**.

Desde el punto de vista profesional, la figura del maestro como guía y aprendiz se consolida en los enfoques contemporáneos de la **práctica reflexiva**. **Schön (1983)** fue uno de los primeros en sostener que los profesionales eficaces son aquellos que reflexionan en y sobre su acción, es decir, que son capaces de aprender de su experiencia mientras la viven. Esta concepción fue ampliada por **Perrenoud (2004)**, quien plantea que la docencia debe entenderse como un proceso de construcción constante del saber pedagógico: el docente aprende de su práctica, ajusta sus estrategias, evalúa sus resultados y reconstruye su identidad profesional. No hay docencia sin reflexión, ni reflexión sin humildad para reconocer los propios límites.

En este sentido, el docente reflexivo es también **un aprendiz permanente**. Cada aula, cada grupo y cada estudiante se convierten en un laboratorio de experiencias que desafían los métodos y renuevan las certezas. El maestro aprende tanto de los aciertos como de los errores, de la teoría como de la intuición, del conocimiento académico como del saber que surge en el encuentro cotidiano. Como afirma **Romero (2019)**, el docente reflexivo "aprende mientras enseña y enseña mientras aprende", configurando así un círculo virtuoso de crecimiento personal y profesional.

Pero para que el docente pueda desempeñar este papel transformador, necesita un entorno que lo sostenga. La **cultura organizacional**, como señala **Denison (1997, citado en Velasco, 2015)**, debe ofrecer un clima de confianza, coherencia y participación que le permita ejercer su autonomía pedagógica. Un maestro motivado, reconocido y acompañado encuentra en la escuela el espacio donde su práctica cobra sentido; en cambio, un entorno jerárquico y autoritario puede sofocar la creatividad y apagar la vocación. De ahí que la gestión directiva deba concebirse como una forma de liderazgo compartido, donde el docente sea considerado un **agente activo del cambio institucional**, no un simple ejecutor de políticas.

El **Marco del Buen Desempeño Docente (MINEDU, 2014)** también refuerza esta visión al establecer que el docente no solo debe dominar los contenidos curriculares, sino **planificar con propósito, enseñar con pasión, evaluar con equidad y reflexionar con conciencia profesional**. En este modelo, la mediación pedagógica es inseparable de la mediación humana: el maestro actúa como puente entre la escuela y la comunidad, entre el conocimiento y la vida, entre la institución y la sociedad.

Por ello, en la educación alternativa el maestro se convierte en un **constructor de esperanza**. Su mediación va más allá de lo técnico: es un acto de confianza. Cada vez que escucha una historia de abandono sin juzgar, cada vez que adapta una estrategia para un alumno que trabaja de noche o cría a sus hijos mientras estudia, el docente reafirma la función social de la educación. Es guía porque ilumina, pero también aprendiz porque se deja conmover y aprender de esas historias. Su autoridad no se impone: se gana con el ejemplo y la empatía.

En síntesis, el docente como mediador, guía y aprendiz representa el equilibrio más humano de la educación: enseña porque cree en el potencial del otro, guía porque conoce el camino, y aprende porque sabe que el conocimiento nunca se cierra. En sus manos confluyen la razón y la ternura, la ciencia y la esperanza. Y es en esas manos —que escriben, acompañan, animan y también se equivocan— donde la educación alternativa encuentra su fuerza más transformadora.

2.1.2. Fundamentos teóricos y enfoques de la práctica docente

Toda práctica docente nace de una concepción de la educación y del ser humano. No existe enseñanza neutral: cada acción del maestro refleja una forma de entender el conocimiento, la relación con el otro y el sentido de la escuela. Por eso, el desempeño docente no puede analizarse como una simple suma de tareas o competencias técnicas; es, ante todo, una **expresión cultural, ética y social**. En ella convergen los saberes científicos y la sensibilidad humana, el conocimiento formal y la intuición cotidiana, el método y la emoción.

En la teoría pedagógica contemporánea, el desempeño docente ha pasado de concebirse como una práctica instrumental —centrada en la transmisión de contenidos— a entenderse como un proceso **dinámico, reflexivo y contextualizado**. El *Marco del Buen Desempeño Docente* del **Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2014)** define la docencia como una práctica profesional basada en competencias integradas que articulan el saber, el hacer y el ser. Estas competencias no son solo operativas, sino axiológicas: expresan el compromiso ético del maestro con la formación integral del estudiante y con la mejora continua de su propio quehacer. Desde esta perspectiva, el desempeño docente se convierte en el corazón de la calidad educativa.

Autores como **Martínez et al. (2016)** profundizan esta visión al señalar que el desempeño docente constituye el *quehacer profesional* que un educador realiza con base en sus capacidades pedagógicas, didácticas y formativas. Enseñar implica planificar, orientar, dirigir y evaluar el proceso de aprendizaje, pero también cultivar una relación empática con los estudiantes y con la comunidad escolar. Así, la docencia se configura como una práctica social que integra el conocimiento técnico con la dimensión humana,

reconociendo que el acto de enseñar siempre involucra una *presencia* y no solo una función.

En esta misma línea, **Chávez (2017)** concibe el desempeño docente como la capacidad de aplicar estrategias pedagógicas y competencias relacionales que permitan al maestro interactuar como educador, mediador y guía. La educación, entonces, se entiende como un proceso dialógico donde el docente no impone el conocimiento, sino que lo construye junto con sus estudiantes. Esa mirada relacional del desempeño rescata la esencia de la pedagogía freireana: *enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o construcción* (Freire, 1997).

Por su parte, **Fernández (2008, citado en Romero, 2019)** amplía esta noción señalando que el desempeño docente comprende el conjunto de actividades que el profesor realiza en su práctica diaria: la preparación de clases, la enseñanza, la evaluación, la asesoría, la participación institucional y la cooperación entre colegas. Estas acciones configuran la vida cotidiana del maestro y reflejan no solo su competencia profesional, sino también su compromiso ético y su sentido de pertenencia. En otras palabras, el desempeño docente no es un resultado aislado, sino el reflejo del entramado cultural y organizacional en el que el docente se desarrolla.

La relación entre cultura organizacional y desempeño docente ha sido destacada por múltiples estudios. **Denison (2000, citado en Velasco, 2015)** plantea que el funcionamiento de toda organización depende de su capacidad para integrar valores, coherencia interna y propósito compartido. En el ámbito educativo, estos principios se traducen en la manera en que los docentes asumen su labor dentro de una institución: su motivación, su compromiso y su nivel de identificación con la misión institucional. Así, una cultura organizacional basada en la colaboración, la confianza y la adaptabilidad no solo mejora el clima laboral, sino que **potencia directamente el desempeño docente**.

A esta perspectiva se suma el enfoque organizacional propuesto por **Klingner y Nabaldian (2002, citados en Tauma, 2018)**, quienes sostienen que el rendimiento profesional está condicionado por la percepción de justicia, reconocimiento y equidad dentro de la institución. El docente, como cualquier trabajador, busca coherencia entre su esfuerzo y la valoración que recibe. Cuando la organización promueve una comunicación

horizontal, una gestión transparente y un reconocimiento del mérito, el desempeño se fortalece porque el trabajo adquiere sentido. Por el contrario, cuando el docente se siente subestimado o desoído, su práctica se vacía de significado. De allí que la motivación institucional no se construya solo con incentivos, sino con **reconocimiento simbólico y confianza en la capacidad profesional del maestro**.

En el contexto de la **Educación Básica Alternativa (CEBA)**, estos fundamentos teóricos adquieren una resonancia particular. El docente no solo enseña: acompaña procesos vitales. Su práctica se entrelaza con las historias personales de sus estudiantes —jóvenes y adultos que regresan a la escuela buscando nuevas oportunidades— y se convierte en un acto de reconstrucción social. Por eso, la docencia en el CEBA exige una pedagogía de la esperanza, una ética del cuidado y una disposición permanente al aprendizaje mutuo. Cada clase es una posibilidad de transformación: del estudiante, del docente y de la institución misma.

En este sentido, **Cueva (2021)** recuerda que el valor de la cultura organizacional en las escuelas radica en su capacidad de generar cohesión, identidad y sentido de propósito. Cuando el maestro se reconoce como parte activa de ese tejido cultural, su desempeño trasciende la técnica y se convierte en práctica significativa. Educar deja de ser un deber y se transforma en una forma de pertenencia.

De este modo, los fundamentos teóricos del desempeño docente no se limitan a definir lo que el maestro *debe hacer*, sino que iluminan lo que el maestro *es* dentro de la comunidad educativa: un agente de cambio, un mediador cultural y un aprendiz constante. Su práctica, más que un oficio, es una forma de compromiso con la humanidad.

En definitiva, el desempeño docente se erige como el punto de encuentro entre la **ética del educar** y la **cultura de la institución**. Es el espacio donde la misión educativa se vuelve visible y donde la cultura organizacional encuentra su expresión más viva: en las manos que guían, que acompañan y que siguen aprendiendo.

2.1.3. Perspectivas contemporáneas de la práctica reflexiva

En el horizonte actual de la educación, la figura del docente ha dejado de concebirse como la de un transmisor de saberes para transformarse en la de un

profesional reflexivo y autónomo, capaz de repensar su práctica, aprender de ella y reconstruirla continuamente. Enseñar ya no consiste en aplicar fórmulas preestablecidas, sino en **interpretar contextos, comprender personas y resignificar experiencias**. Esta mirada —profunda, crítica y humana— constituye el corazón de la práctica reflexiva contemporánea.

El concepto de **práctica reflexiva** surge de las ideas de **Donald Schön (1983)**, quien describe al *profesional reflexivo* como aquel que piensa en su acción y sobre su acción, desarrollando un saber práctico que se construye a partir de la experiencia vivida. En el ámbito educativo, esta propuesta implica que el docente no se limita a aplicar teorías externas, sino que produce conocimiento pedagógico a partir de su propia práctica. La reflexión convierte al maestro en **investigador de su aula**, en un sujeto que observa, analiza, corrige y transforma su quehacer diario.

Complementando esta visión, **Perrenoud (2004)** sostiene que el docente reflexivo es un profesional que se forma a lo largo de toda su vida, desarrollando la capacidad de aprender de su experiencia y de enfrentarse a la complejidad de la enseñanza. Según este autor, la reflexión pedagógica no es un acto ocasional, sino una actitud permanente de análisis crítico y mejora continua. El docente, en este marco, no espera instrucciones externas: **piensa su práctica, interpreta el entorno y se reinventa**.

En el contexto de la **Educación Básica Alternativa**, esta práctica reflexiva es aún más necesaria. El CEBA es un espacio donde la heterogeneidad no es la excepción, sino la norma: estudiantes adolescentes, jóvenes y adultos comparten aulas con realidades diversas, trayectorias educativas interrumpidas y necesidades múltiples. En tales escenarios, **no existen recetas pedagógicas universales**; cada situación exige creatividad, sensibilidad y juicio ético. El docente reflexivo del CEBA debe aprender a leer el contexto y a escuchar las historias que llegan al aula. Debe ser, en palabras de **Freire (1997)**, un "ser inacabado" que se construye junto con los otros a través del diálogo, la duda y la esperanza.

Esta reflexión no ocurre en soledad. Las perspectivas contemporáneas conciben la práctica reflexiva como un proceso **colectivo y colaborativo**. Los maestros reflexionan más y mejor cuando lo hacen juntos, cuando comparten experiencias, discuten estrategias

y se acompañan en la búsqueda de soluciones. En ese sentido, la **colaboración docente** —a través de comunidades de aprendizaje, círculos de estudio o grupos pedagógicos— se ha convertido en una herramienta esencial para el desarrollo profesional (Cueva, 2021). La reflexión compartida transforma el aula en un laboratorio de innovación y la escuela en un organismo vivo que aprende de sí mismo.

El *Marco del Buen Desempeño Docente* del **MINEDU (2014)** incorpora precisamente esta dimensión reflexiva y colaborativa al establecer que el maestro peruano debe "evaluar de manera constante su práctica para mejorarla, compartir saberes con sus pares y asumir con responsabilidad ética el impacto de su trabajo en los aprendizajes de los estudiantes". Esta orientación trasciende la noción de evaluación externa: invita al docente a reconocerse como **protagonista de su propio desarrollo profesional**, capaz de construir conocimiento pedagógico desde la experiencia concreta del aula.

De esta manera, la reflexión pedagógica se vincula directamente con la **cultura organizacional**. Una escuela con estructuras flexibles, comunicación horizontal y liderazgo participativo genera el clima propicio para que la reflexión florezca. En cambio, las instituciones rígidas, donde predomina la verticalidad o el miedo a la crítica, tienden a inhibir la innovación. Según **Denison (1997, citado en Velasco, 2015)**, las organizaciones sólidas son aquellas que promueven la adaptabilidad y el aprendizaje colectivo, cualidades que dependen de la confianza y la participación activa de sus miembros. En el caso del CEBA, este aprendizaje institucional es el que permite afrontar los desafíos propios de la modalidad: alta rotación estudiantil, diversidad cultural, limitaciones de recursos y la necesidad constante de reinventar las estrategias pedagógicas.

Desde una mirada más humanista, la práctica reflexiva también implica **reconectarse con el sentido de la docencia**. No se trata solo de analizar técnicas, sino de preguntarse por el propósito profundo de educar: ¿para qué y para quién enseño?, ¿qué valores promuevo con mis acciones?, ¿cómo mi práctica impacta en la vida de mis estudiantes? Estas preguntas, que parecen simples, son las que distinguen la enseñanza rutinaria de la enseñanza significativa. Como señala **Romero (2019)**, el docente que

reflexiona no solo mejora su desempeño, sino que "da sentido ético y emocional a su práctica, convirtiéndola en un acto de conciencia y transformación social".

En el CEBA de Ascensión, la práctica reflexiva se convierte en una estrategia de supervivencia institucional y personal. Frente a los desafíos de la educación alternativa, los docentes aprenden a reinventarse constantemente: adaptan metodologías, rediseñan materiales, comparten experiencias, construyen comunidad. Cada error se vuelve una oportunidad para aprender, cada diálogo un espacio para mejorar. Así, la reflexión docente se convierte en **una forma de resistencia creativa**, una manera de sostener la misión educativa incluso en contextos adversos.

En síntesis, las perspectivas contemporáneas de la práctica reflexiva colocan al docente en el centro del cambio educativo. No como un ejecutor de políticas, sino como un **intelectual transformador** (Giroux, 1988), capaz de repensar su rol y su entorno. Reflexionar no es detenerse, es avanzar con conciencia; no es dudar de la vocación, es reafirmarla desde la autocrítica y el aprendizaje continuo. En cada reflexión, el maestro reafirma su condición de caminante: observa las huellas, corrige el rumbo y sigue andando. Porque solo quien reflexiona sobre su andar puede convertir el camino en **trayectoria de transformación**.

2.2. Saberes que florecen

En el jardín de la escuela, los saberes del docente son semillas que germinan cada día. Algunas brotan en silencio, otras florecen con fuerza tras largos inviernos de ensayo y error. Todas, sin embargo, necesitan del mismo cuidado: la reflexión constante, el compromiso y el deseo de seguir aprendiendo. Estos saberes no se limitan al dominio de una materia, sino que se expanden como raíces que alimentan la práctica, la emoción y la vocación. Por eso, hablar del desempeño docente es hablar también de los **saberes que florecen en la experiencia viva del aula**.

Cada docente cultiva un modo particular de enseñar. Lo hace desde su historia, sus valores, sus aciertos y sus heridas. En la educación alternativa, donde la diversidad de trayectorias humanas es inmensa, ese cultivo es todavía más complejo: enseñar a quienes retornan a la escuela después de años de distancia requiere sembrar confianza antes que

conocimiento, y esperanza antes que evaluación. Así, los saberes docentes no son solo académicos; son saberes de vida, de relación, de paciencia y de encuentro. Son el resultado de un proceso continuo de aprendizaje que se renueva en cada mirada y en cada historia compartida.

El **Marco del Buen Desempeño Docente (MINEDU, 2014)** reconoce que estos saberes se organizan en cuatro grandes dimensiones que articulan la práctica pedagógica: la **preparación para el aprendizaje de los estudiantes**, la **enseñanza para el aprendizaje**, la **participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad**, y el **desarrollo de la profesionalidad e identidad docente**. Cada una de ellas representa un ámbito donde la vocación se convierte en acción y donde el conocimiento se traduce en transformación.

Estas dimensiones no son compartimentos estancos, sino **ramas de un mismo árbol profesional**. La preparación anticipa y da sentido; la enseñanza materializa el propósito; la gestión amplía el horizonte comunitario; y la identidad docente enraíza la práctica en valores y en compromiso ético. Juntas configuran el perfil del maestro que no solo enseña, sino que **transforma su entorno** con coherencia y sensibilidad.

En el CEBA de Ascensión, estos saberes florecen en condiciones desafiantes. Cada clase se convierte en un acto de resiliencia institucional: los docentes planifican con escasos recursos, adaptan estrategias a horarios flexibles, crean materiales a partir de la realidad de sus estudiantes y mantienen viva la misión educativa en contextos de precariedad. Aun así, su práctica no se marchita; por el contrario, se fortalece con la certeza de que educar allí es más que un trabajo: es **una forma de sembrar dignidad**.

Este apartado explorará, desde una mirada teórica y vivencial, las dimensiones del desempeño docente que sostienen esa labor: la preparación, la enseñanza, la gestión y la identidad profesional. Porque cuando la docencia se vive como un acto de siembra, los frutos trascienden el aula y permanecen en el tiempo. **Los saberes que florecen son los que dejan raíces.**

2.2.1. Conceptos y significados de la práctica docente

En el corazón de toda institución educativa late un saber que no siempre se enseña, pero que se aprende con el tiempo: **el saber de la práctica**. La docencia, más que una profesión, es un proceso continuo de aprendizaje y de construcción de sentido. No existe una sola forma de enseñar, porque cada maestro encarna una biografía, una mirada del mundo y un modo particular de comprender el aprendizaje. Por eso, la práctica docente no puede definirse únicamente como un conjunto de técnicas o estrategias, sino como una **experiencia integral que articula conocimiento, emoción y ética**.

El *Marco del Buen Desempeño Docente* (**MINEDU, 2014**) define la práctica como la manifestación concreta del saber pedagógico en acción, orientada al aprendizaje de los estudiantes y sustentada en principios de reflexión, equidad y compromiso social. En esta concepción, el buen desempeño no depende solo del dominio disciplinar o metodológico, sino de la capacidad del maestro para **dar sentido humano y ético a su labor**, respondiendo a los desafíos del contexto y promoviendo aprendizajes significativos.

A nivel teórico, autores como **Perrenoud (2004)** y **Schön (1983)** sostienen que la práctica docente se construye en la interacción entre la teoría y la experiencia. El docente es un profesional que, en lugar de aplicar mecánicamente modelos, los interpreta, los adapta y los transforma. En este proceso, el maestro se convierte en sujeto de conocimiento, capaz de generar saber pedagógico propio. Así, la práctica se convierte en un espacio de producción intelectual, donde el docente observa, analiza, actúa y reflexiona para mejorar su intervención educativa.

En el contexto de la **Educación Básica Alternativa (CEBA)**, el significado de la práctica docente se amplía aún más. Enseñar a jóvenes y adultos que retornan a la escuela implica comprender que la educación no comienza de cero: cada estudiante trae consigo una historia, un conjunto de saberes previos, valores y experiencias laborales o familiares que enriquecen el proceso educativo. Por ello, la práctica docente en el CEBA no se limita a “llenar vacíos”, sino a **reconstruir trayectorias**, reconocer saberes previos y brindar nuevas oportunidades de aprendizaje desde la diversidad.

Como señala **Freire (1997)**, enseñar exige respeto por los saberes del otro: "quien enseña aprende al enseñar, y quien aprende enseña al aprender". Esta reciprocidad hace que la práctica se transforme en un encuentro dialógico, donde la enseñanza deja de ser vertical para convertirse en un proceso de construcción conjunta del conocimiento.

En síntesis, la práctica docente es un acto de síntesis y de creación. Se alimenta de la teoría, pero se enraíza en la experiencia. Se guía por el currículo, pero florece en la realidad del aula. Es el espacio donde el saber pedagógico se hace vida y donde el docente se convierte, a la vez, en guía y aprendiz.

2.2.2. La práctica como experiencia viva y situada

Cada aula es un territorio distinto. En ella convergen lenguajes, expectativas y emociones que configuran un paisaje único. Por eso, la práctica docente no puede entenderse como un ejercicio universal, sino como una **experiencia situada**, tejida por las condiciones sociales, culturales y emocionales del contexto. Enseñar en la sierra de Huancavelica, en un aula de educación alternativa, no es lo mismo que enseñar en un entorno urbano convencional. La práctica docente se nutre de esas particularidades: **se adapta, se reinventa y se hace viva** en la relación con los otros.

Cueva (2021) plantea que la cultura organizacional en las escuelas se manifiesta precisamente en las prácticas cotidianas: en cómo se enseña, cómo se colabora y cómo se comunica. En este sentido, la práctica docente se convierte en el reflejo más visible de la cultura institucional, pues expresa los valores y creencias compartidos que orientan la vida educativa. Un docente que escucha, que colabora y que se compromete está fortaleciendo, sin saberlo, los cimientos culturales de la escuela.

Arce (2017) resalta que el docente que trabaja en contextos desafiantes debe ser un observador sensible de la realidad: debe leer los silencios de sus alumnos, interpretar sus gestos y traducir sus necesidades en estrategias pedagógicas. La práctica, entonces, se vuelve una forma de comprensión del mundo. No se trata solo de aplicar el currículo, sino de **adaptarlo a las condiciones humanas y culturales** del entorno. Esta capacidad de situar la enseñanza en la vida real es lo que convierte la educación alternativa en un espacio de esperanza y de inclusión.

La práctica docente, además, está atravesada por la emoción. Enseñar es una experiencia afectiva: se enseña con la voz, con la mirada y con el ejemplo. En este sentido, **Romero (2019)** sostiene que el desempeño del maestro no puede medirse solo por los resultados académicos, sino también por su capacidad para generar un ambiente de confianza y motivación. En el CEBA, donde muchos estudiantes enfrentan el cansancio del trabajo o la inseguridad del retorno, esta dimensión emocional es determinante. La práctica docente se vuelve un acto de acompañamiento: un espacio donde el docente siembra no solo conocimiento, sino **autoestima, sentido y pertenencia**.

Así entendida, la práctica docente es una experiencia viva: cambia con cada grupo, con cada clase, con cada historia. No se repite, se renueva. Su fuerza reside precisamente en su capacidad de **adaptarse sin perder propósito**, de responder al presente sin renunciar a la misión de transformar el futuro.

2.2.3. La relación entre saber pedagógico y acción educativa

El saber pedagógico no existe en abstracto; se manifiesta en la acción. Es en la práctica donde la teoría cobra sentido y se pone a prueba. La relación entre el saber y la acción educativa constituye el núcleo del desempeño docente, pues define cómo el conocimiento del maestro se traduce en decisiones pedagógicas concretas, en interacciones humanas y en resultados educativos.

Martínez et al. (2016) afirman que el saber pedagógico es el conjunto de conocimientos, experiencias y creencias que orientan la actuación del docente. No se trata solo del dominio disciplinar, sino de la comprensión del proceso de aprendizaje en su dimensión integral: cognitiva, emocional y social. Este saber se actualiza constantemente, porque cada experiencia de aula lo modifica. En ese sentido, el docente no solo aplica conocimiento: lo **construye mientras enseña**.

Schön (1983) denominó a este proceso *reflection-in-action*, es decir, reflexión en la acción. El maestro piensa mientras actúa, toma decisiones pedagógicas en tiempo real y ajusta su intervención según la respuesta de los estudiantes. Este ejercicio exige no solo pericia técnica, sino sensibilidad humana y juicio ético. En la educación alternativa, esta capacidad se vuelve crucial: el docente debe improvisar, reinterpretar y adaptar constantemente, porque la realidad de sus estudiantes desafía los esquemas tradicionales.

Por su parte, **Klingner y Nabaldian (2002, citados en Tauma, 2018)** explican que el desempeño efectivo del docente también depende de su percepción de justicia y reconocimiento dentro de la organización. Cuando el entorno institucional valora la autonomía y confía en el criterio profesional del maestro, este se siente empoderado para actuar con creatividad y responsabilidad. Así, la relación entre saber y acción no se da solo en el aula, sino en la **cultura organizacional** que legitima la reflexión y la innovación pedagógica.

En palabras de **Freire (1997)**, "nadie educa a nadie, nadie se educa solo: los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo". Esta afirmación sintetiza la idea central de la acción educativa: enseñar es un acto de relación, de reciprocidad y de transformación mutua. El saber pedagógico no se impone, se comparte; no se aplica, se encarna en la experiencia. En cada clase, el docente no solo transmite conocimientos, sino que **recrea el sentido del aprender**, convirtiendo la enseñanza en una forma de encuentro humano.

En consecuencia, la práctica docente se configura como una unidad inseparable de pensamiento y acción, de reflexión y práctica. Es el terreno donde los saberes germinan y se vuelven flores visibles: aprendizajes, vínculos, logros y esperanzas. Allí, en ese acto cotidiano de enseñar y aprender, florece lo más profundo de la vocación educativa: **la convicción de que todo conocimiento, cuando se comparte, multiplica la vida**.

2.3. Caminos del aula

El aula es el punto de encuentro donde la teoría se convierte en experiencia y el conocimiento en vida compartida. Es el espacio donde convergen los sueños de quienes enseñan y de quienes aprenden, donde la palabra se hace gesto y el gesto se transforma en aprendizaje. En ese territorio simbólico —a veces pequeño, otras inmenso— se trazan los **caminos del aula**, aquellos senderos cotidianos por los que transita la práctica docente y donde florece, con cada paso, la esencia de la educación.

En el contexto de la **Educación Básica Alternativa (CEBA)**, estos caminos adquieren una densidad particular. El aula no siempre es un lugar físico ni un horario fijo: puede ser un salón improvisado, un espacio comunal o incluso una conversación al

término de la jornada laboral. Cada encuentro pedagógico se convierte en un acto de resistencia ante la exclusión, una reafirmación del derecho a aprender sin importar la edad, el pasado o las circunstancias. Enseñar en este contexto es recorrer un camino que no está trazado: **se construye mientras se avanza**.

El docente del CEBA, al transitar estos caminos, encarna un papel múltiple: guía, mediador, aprendiz y compañero. Su tarea no se limita a transmitir conocimientos, sino a **interpretar la realidad** de sus estudiantes, reconocer sus saberes previos y construir con ellos nuevos horizontes de significado. Tal como plantea **Freire (1997)**, la práctica educativa es un acto de encuentro entre sujetos que se transforman mutuamente; no hay maestro sin aprendiz ni aprendizaje sin diálogo. Por ello, el aula se convierte en un territorio de reciprocidad, donde cada palabra pronunciada es semilla de conciencia y cada experiencia compartida, una forma de aprendizaje colectivo.

Recorrer los caminos del aula implica comprender que el acto de enseñar no es una repetición mecánica, sino una **toma de decisiones constante**: planificar, escuchar, corregir, motivar, improvisar. Según el *Marco del Buen Desempeño Docente* (**MINEDU, 2014**), estas decisiones se organizan en cuatro grandes dimensiones que dan forma al quehacer pedagógico: la **preparación para el aprendizaje**, la **enseñanza para el aprendizaje**, la **participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad**, y el **desarrollo de la profesionalidad e identidad docente**. Cada una de estas dimensiones representa una senda del recorrido educativo: preparar es sembrar; enseñar es cuidar; gestionar es compartir el territorio; y profesionalizarse es cultivar las raíces de la vocación.

En el CEBA, estos caminos se entrelazan con las huellas del esfuerzo cotidiano. El docente planifica sabiendo que su aula es diversa y cambiante; enseña con empatía y creatividad para responder a historias marcadas por la desigualdad; gestiona con compromiso, articulando redes de apoyo y colaboración; y se desarrolla profesionalmente como **agente de cambio cultural** dentro de su institución. Su labor no termina con la jornada: continúa en la reflexión, en la búsqueda constante de nuevas formas de llegar al otro.

Así, los *caminos del aula* son mucho más que un espacio de instrucción: son trayectorias humanas donde se tejen la cultura organizacional y la vocación educativa. En cada paso, el docente reafirma su pertenencia a una comunidad que aprende y se transforma. Y aunque los senderos sean distintos —unos de tierra, otros de asfalto o de tiza—, todos conducen al mismo horizonte: **la dignidad de enseñar y aprender con sentido**.

Planificar una clase es mucho más que organizar contenidos o redactar objetivos; es **imaginar el aprendizaje antes de que suceda**. Es anticipar la vida que tomará el conocimiento cuando llegue al aula, prever los posibles caminos que recorrerán los estudiantes y, al mismo tiempo, dejar espacio para lo inesperado. En la educación alternativa, la planificación docente se asemeja a sembrar en terreno incierto: cada grupo tiene su ritmo, su historia y sus silencios. Por ello, el maestro del CEBA planifica con flexibilidad, creatividad y sensibilidad, construyendo día a día los escenarios donde el aprendizaje puede florecer.

El *Marco del Buen Desempeño Docente* (**MINEDU, 2014**) señala que la **preparación para el aprendizaje** implica analizar las características de los estudiantes, contextualizar el currículo, seleccionar estrategias pertinentes y diseñar experiencias educativas significativas. No se trata de cumplir con un formato, sino de **crear rutas personalizadas de aprendizaje**, adaptadas a los intereses, saberes previos y condiciones de vida de los estudiantes. En el CEBA, donde muchos alumnos trabajan, son padres o han interrumpido su escolaridad, esta adaptación se convierte en un acto de justicia educativa: enseñar desde donde el estudiante se encuentra, no desde donde la norma espera que esté.

Como plantea **Perrenoud (2004)**, el maestro que reflexiona sobre su práctica aprende a anticipar y a improvisar: planifica no para repetir, sino para reinventar. En este sentido, la planificación es una herramienta viva, que evoluciona con la experiencia y con la lectura del contexto. Cada unidad o sesión es una **obra inacabada**, abierta a los aportes del grupo y a los cambios que el propio proceso educativo impone.

La creatividad, entonces, se convierte en el corazón de la planificación. Según **Schön (1983)**, la acción docente requiere pensamiento reflexivo en medio de la

incertidumbre: “el profesional reflexivo actúa mientras piensa, y piensa mientras actúa”. Esto significa que el docente del CEBA no se limita a seguir una secuencia prediseñada, sino que construye caminos nuevos según las respuestas y necesidades del grupo. En cada gesto de adaptación hay una forma de creatividad pedagógica que otorga sentido y coherencia a la enseñanza.

Así, planificar no es solo proyectar el aprendizaje, sino **preparar el terreno donde pueda germinar**. En esa tarea, el docente se convierte en un artesano del tiempo educativo: organiza, pero deja margen a la espontaneidad; define metas, pero confía en la sorpresa. En la educación alternativa, esa combinación de estructura y libertad es la que permite que cada clase sea una experiencia auténticamente humana.

Si la planificación es la siembra, las estrategias son el modo en que el maestro cultiva. Enseñar no es una acción unidireccional, sino un diálogo constante entre intenciones, métodos y personas. La **didáctica**, entendida como el arte de mediar el conocimiento, se materializa en la práctica cuando el docente combina sus saberes con la comprensión del grupo. En la escuela tradicional, enseñar puede reducirse a exponer; en el CEBA, enseñar significa **escuchar, preguntar y construir juntos**.

De acuerdo con **Romero (2019)**, la enseñanza efectiva en educación alternativa requiere estrategias que promuevan la participación activa, la contextualización de los contenidos y la integración de los saberes empíricos del estudiante. Las metodologías colaborativas, el aprendizaje basado en proyectos o las dinámicas que vinculan el conocimiento con la vida cotidiana son ejemplos de herramientas que fortalecen la conexión entre la teoría y la experiencia.

En esa interacción, la **comunicación pedagógica** ocupa un lugar central. **Freire (1997)** insistía en que la palabra educativa no debe imponerse, sino dialogarse: “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”. La comunicación en el aula es, por tanto, un espacio ético donde el respeto, la empatía y la escucha activa sostienen el proceso formativo. En el CEBA, donde los estudiantes muchas veces llegan cargados de inseguridades, esta comunicación se convierte en **puente y refugio**: escuchar su historia es tan importante como enseñar una fórmula o un concepto.

La **dimensión emocional** de la comunicación no puede ser ignorada. **Arce (2017)** sostiene que el docente eficaz es aquel que logra transmitir entusiasmo, establecer vínculos y generar un ambiente donde los estudiantes se sientan valorados. Esta relación empática y horizontal favorece la confianza, y la confianza es la condición indispensable del aprendizaje. Por eso, el docente no solo comunica contenidos, sino **presencia y reconocimiento**.

Desde la perspectiva organizacional, **Cueva (2021)** plantea que el estilo comunicativo del docente refleja la cultura institucional. Una escuela que promueve el diálogo y la cooperación genera prácticas pedagógicas más participativas, donde el estudiante se convierte en coautor de su aprendizaje. En el CEBA de Ascensión, esta dinámica se traduce en un aula viva, en la que cada experiencia se comparte, se reflexiona y se transforma colectivamente.

En suma, las estrategias didácticas y la comunicación pedagógica no son instrumentos aislados, sino **hilos que entrelazan el sentido de la enseñanza**. Son la forma visible de la cultura docente, la manifestación cotidiana de una convicción profunda: enseñar es dialogar con la vida.

Evaluar es uno de los actos más sensibles y, a la vez, más reveladores del quehacer docente. No se trata únicamente de medir resultados, sino de **acompañar procesos**. La evaluación formativa, como señala el *Marco del Buen Desempeño Docente* (**MINEDU, 2014**), tiene como propósito retroalimentar el aprendizaje, reconocer los avances y orientar la mejora continua. En este enfoque, el error deja de ser un fracaso para convertirse en una oportunidad de aprendizaje, y el docente se convierte en guía más que en juez.

En la educación alternativa, esta mirada adquiere especial relevancia. Los estudiantes del CEBA traen consigo historias de interrupción educativa, experiencias de exclusión y, en muchos casos, una autopercepción de “fracaso” escolar. Evaluar con justicia implica **deconstruir esas heridas**, reemplazar el juicio por la orientación y el castigo por el acompañamiento. **Freire (1997)** lo expresa con claridad: “enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando”. Evaluar, por tanto, no puede ser un acto de imposición, sino un ejercicio de reconocimiento mutuo.

La **ética del acompañamiento** docente se sustenta en esa relación de respeto y confianza. **Martínez et al. (2016)** sostienen que el desempeño docente de calidad no solo se refleja en los logros académicos, sino en la capacidad del maestro para ofrecer guía, comprensión y apoyo durante el proceso educativo. En otras palabras, evaluar también significa cuidar: atender al estudiante en su totalidad, considerando su contexto, sus emociones y su ritmo.

Desde la teoría de la **reflexión en la acción**, **Schön (1983)** sugiere que el docente aprende al analizar los resultados de su enseñanza y al revisar sus propias decisiones pedagógicas. Así, la evaluación no es un cierre, sino un retorno: un proceso en el que el maestro también se mira, reconoce sus aciertos y transforma sus estrategias. En el CEBA, esta doble evaluación —del estudiante y del propio docente— se convierte en una herramienta de crecimiento institucional, fortaleciendo la cultura organizacional basada en el aprendizaje continuo.

Finalmente, la evaluación formativa y ética no solo mide el conocimiento adquirido, sino que **dignifica la experiencia educativa**. Cada retroalimentación es una palabra de aliento; cada reconocimiento, una semilla de autoestima. En el aula del CEBA, donde la educación es también reparación simbólica, la evaluación justa y humana es una forma de decirle al estudiante: “Tu esfuerzo tiene valor, tu historia tiene lugar, y tu aprendizaje importa”.

2.4. Raíces compartidas

La educación no florece en soledad. Crece, se fortalece y se transforma cuando sus raíces se entrelazan con las de otros. En cada escuela, más allá de las paredes y los horarios, existe un entramado invisible de voces, gestos y esfuerzos que configuran una comunidad educativa viva. En ese tejido se encuentra el verdadero sentido de la docencia: **compartir el conocimiento para construir juntos el aprendizaje**.

En la cultura organizacional del CEBA, el aula se expande más allá de sus límites físicos para convertirse en un espacio simbólico de encuentro entre docentes, estudiantes y directivos. Como lo plantea **Cueva (2021)**, las instituciones educativas son sistemas sociales donde cada miembro influye en el clima, en las relaciones y en la construcción

del sentido común. En este marco, la práctica docente deja de ser una acción individual y se convierte en una experiencia colectiva, sostenida por la cooperación, la comunicación y la confianza.

Freire (1997) recordaba que "nadie educa solo, así como nadie se educa sin los otros"; la educación es, por naturaleza, un acto de comunidad. En el CEBA de Ascensión, esta comunidad se teje en la cotidianidad: en la planificación compartida, en los espacios de diálogo entre colegas, en la orientación a los estudiantes después de clases, o en los acuerdos que surgen frente a los desafíos del contexto. Cada interacción es una raíz que se entrelaza con otra, dando forma a una **cultura de colaboración** que sostiene el aprendizaje y el compromiso institucional.

Desde el punto de vista organizacional, **Denison (2000, citado en Zegarra, 2020)** destaca que el involucramiento y la consistencia son dimensiones que fortalecen la cultura institucional: cuando los docentes se sienten partícipes de las decisiones y reconocidos por su labor, surge un sentido de pertenencia que impacta directamente en su desempeño. Así, la cooperación no solo mejora los procesos educativos, sino que también alimenta la cohesión emocional del equipo docente.

En este capítulo, las *raíces compartidas* simbolizan ese entramado de relaciones humanas y profesionales que hacen posible la transformación educativa. No se trata únicamente de compartir tareas o responsabilidades, sino de **construir identidad y propósito común**. Cada docente que comparte una idea, una metodología o una reflexión, está fortaleciendo el tronco institucional del CEBA, dándole estabilidad y proyección.

En este sentido, el aprendizaje deja de ser un acto individual para convertirse en una experiencia comunitaria, donde enseñar y aprender son verbos conjugados en plural. Lo que sostiene al árbol de la educación no es una raíz solitaria, sino un sistema profundo de raíces que se enlazan bajo la tierra, invisibles pero vitales. Así también ocurre con las comunidades educativas: su fortaleza no está en la individualidad, sino en la **solidaridad pedagógica** que las mantiene vivas frente al cambio y la adversidad.

La práctica docente dentro de la cultura institucional

En toda institución educativa, la práctica docente no se despliega en un vacío: se nutre, dialoga y se transforma dentro de un ecosistema organizacional que le da forma y sentido. Cada decisión pedagógica, cada gesto en el aula o reunión, está impregnado por la **cultura institucional** que la sostiene. Esta cultura —como señala **Denison (1997, citado en Velasco, 2015)**— se configura a partir de valores, creencias y comportamientos compartidos que orientan la acción colectiva y dan coherencia a la vida organizacional. En este marco, el docente no es solo un actor, sino también un constructor activo de la cultura escolar.

La práctica docente, entonces, refleja la identidad de la institución tanto como la moldea. En los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA), donde las trayectorias educativas de los estudiantes son diversas y las condiciones muchas veces adversas, el papel de la cultura organizacional adquiere un valor transformador. **Cueva (2021)** sostiene que la cultura escolar influye directamente en el comportamiento, la motivación y el compromiso de los profesionales, configurando entornos que pueden potenciar o limitar el desarrollo pedagógico. Una cultura inclusiva, colaborativa y abierta al diálogo propicia docentes más reflexivos, empáticos y creativos.

En el CEBA de Ascensión, la cultura institucional no se construye desde los documentos o los discursos, sino desde la práctica cotidiana: en el modo en que los docentes planifican juntos, se apoyan, comparten materiales o se aconsejan frente a una dificultad. Estas acciones, aparentemente simples, son manifestaciones vivas de una cultura organizacional cohesionada, que **reconoce el valor del trabajo colectivo como raíz de la mejora educativa**.

Como advierte **Freire (1997)**, “nadie educa solo, como nadie se educa sin los otros”. La enseñanza es un acto de relación, de reciprocidad. En el ámbito organizacional, esto se traduce en una práctica docente que se desarrolla dentro de una trama de interacciones simbólicas donde la comunicación, la confianza y el sentido de pertenencia definen la eficacia del proceso educativo. Por ello, entender la práctica docente dentro de la cultura institucional es reconocer que **enseñar es también construir comunidad**, y que el aprendizaje individual del maestro florece en la medida en que la organización promueve espacios de colaboración y reflexión conjunta.

Colaboración, aprendizaje colectivo y trabajo en red

Las raíces de una institución sólida son siempre compartidas. La colaboración entre docentes constituye una de las expresiones más visibles de la cultura organizacional saludable. Cuando los educadores dialogan, se acompañan y reflexionan sobre su práctica, están generando conocimiento colectivo y fortaleciendo su identidad profesional. Según **Perrenoud (2004)**, la profesionalización docente implica el tránsito del "yo enseño" al "nosotros enseñamos", donde el saber pedagógico se construye en equipo, a partir de la observación, la crítica constructiva y la cooperación.

En este sentido, **las comunidades de aprendizaje docente** se convierten en espacios privilegiados para el crecimiento profesional. En ellas, los maestros comparten experiencias, analizan situaciones reales del aula, evalúan resultados y rediseñan estrategias. Este proceso no solo mejora la práctica individual, sino que consolida una cultura de reflexión continua que repercute en la calidad educativa. **Martínez et al. (2016)** señalan que el desempeño docente se fortalece cuando el aprendizaje profesional se concibe como una práctica colaborativa, cimentada en la confianza y el reconocimiento mutuo.

El trabajo en red amplía esta perspectiva. Las redes educativas —ya sean internas o interinstitucionales— funcionan como sistemas de intercambio de saberes y apoyo mutuo, especialmente valiosos en contextos como el de la educación alternativa. En el CEBA, donde los recursos pueden ser limitados, las redes permiten compartir materiales, metodologías, estrategias de evaluación y experiencias innovadoras, generando una **inteligencia colectiva** que trasciende la estructura jerárquica.

Denison (2000, citado en Zegarra, 2020) plantea que el involucramiento organizacional es uno de los pilares de la cultura efectiva: cuando los miembros de una institución participan activamente en la toma de decisiones y se sienten parte de un proyecto común, el compromiso y la innovación se incrementan. De esta manera, el aprendizaje colectivo no solo beneficia al docente, sino a toda la institución, al consolidar una base cultural sustentada en la colaboración y la corresponsabilidad.

En términos pedagógicos, el aprendizaje colectivo se traduce en una **ecología de saberes** (Santos, 2010), donde las experiencias individuales se entrelazan y se enriquecen mutuamente. En ese intercambio, el error deja de ser una falta y se convierte en una oportunidad compartida de mejora; la creatividad deja de ser un acto solitario y se transforma en una construcción conjunta. Así, la docencia se rehumaniza: enseñar y aprender se funden en un mismo movimiento, sostenido por la cooperación.

El aula como espacio de encuentro, identidad y transformación

El aula —entendida más allá de su dimensión física— es el corazón de la cultura institucional. En ella se encarnan los valores, las visiones y los principios de la organización. Cada clase, cada diálogo y cada dinámica es una manifestación concreta de la identidad colectiva. Como afirma **MINEDU (2014)** en el *Marco del Buen Desempeño Docente*, el aula es el espacio donde se evidencia el compromiso del maestro con el aprendizaje de sus estudiantes, pero también su compromiso con la comunidad educativa y con su propio desarrollo profesional.

En el CEBA, el aula se convierte en **un microcosmos de inclusión y resiliencia**. Allí convergen historias de vida diversas, trayectorias interrumpidas y esperanzas renovadas. Enseñar en este contexto implica reconocer al aula como un espacio de encuentro: un lugar donde el conocimiento se construye de manera colaborativa y donde las experiencias personales son valoradas como fuente legítima de saber. **Freire (1997)** definía la educación como "un acto de amor, por tanto, un acto de valor". Esa definición cobra plena vigencia en la docencia alternativa, donde la enseñanza se convierte también en un acto de reparación simbólica y de empoderamiento humano.

La identidad del aula se teje con los hilos de la comunicación, la confianza y el respeto. **Cueva (2021)** advierte que la cultura organizacional sólida se refleja en aulas donde las relaciones interpersonales son horizontales y donde los valores institucionales —como la cooperación, la responsabilidad y la solidaridad— se viven cotidianamente. En este sentido, el aula no es solo el espacio donde el maestro enseña, sino donde **la institución se hace visible**: en el trato, en la convivencia y en el modo en que se gestiona el aprendizaje.

Pero el aula también es el punto de partida de la transformación. **Arce (2017)** destaca que el buen docente es aquel que logra convertir la enseñanza en un proceso de mejora continua, tanto para sus estudiantes como para sí mismo. Cada experiencia pedagógica es una oportunidad de crecimiento personal y colectivo. Cuando el aula se concibe como espacio de encuentro y diálogo, la enseñanza deja de ser repetición de saberes para convertirse en creación de sentido.

Así, las raíces compartidas del aula no solo sostienen el presente educativo, sino que proyectan el futuro. Son raíces que nutren la confianza, la innovación y el compromiso; raíces que permiten que la escuela —y en especial el CEBA— se mantenga viva, aprendiendo y transformándose desde dentro.

En el vasto territorio de la educación, el aula no es un punto aislado, sino una extensión del alma institucional. Cada gesto del docente, cada palabra pronunciada frente a sus estudiantes, resuena más allá del salón y se entrelaza con los cimientos culturales de la escuela. Así, la práctica docente no puede entenderse sin reconocer el suelo donde crece: la cultura organizacional que la nutre, la orienta y, a veces, también la desafía.

A lo largo de este capítulo, los *saberes que florecen* se revelaron como el corazón palpitante del quehacer educativo. Son saberes que trascienden lo técnico y se hacen vida: el saber planificar con sentido, enseñar con empatía, evaluar con justicia y aprender con humildad. Son los frutos de un oficio que se aprende haciendo, que se enriquece con la reflexión y que se fortalece en la comunidad. El docente del CEBA, más que un transmisor de conocimiento, se convierte en un **mediador entre la experiencia y la esperanza**, entre lo que fue negado por la desigualdad y lo que puede reconstruirse a través de la educación. El análisis teórico permitió comprender que el desempeño docente se configura en un entramado de dimensiones —preparación, enseñanza, gestión e identidad profesional— donde el compromiso ético es la raíz de todo florecimiento pedagógico. Según el *Marco del Buen Desempeño Docente* (**MINEDU, 2014**), la profesionalidad del maestro se expresa en la capacidad de generar aprendizajes significativos, participar activamente en la gestión escolar y mantener una práctica reflexiva que lo conduzca al crecimiento continuo. En el contexto de la educación

alternativa, estas dimensiones adquieren una fuerza especial: enseñar aquí no es solo instruir, sino **restituir el derecho a aprender**.

Las *raíces compartidas* de la cultura institucional, por su parte, mostraron que el aprendizaje no pertenece a un solo individuo. La docencia se vuelve más humana y más fecunda cuando se teje en comunidad. Como señala **Freire (1997)**, el acto educativo solo cobra sentido cuando se convierte en diálogo, cuando quienes enseñan y quienes aprenden se reconocen mutuamente como sujetos de transformación. De esa reciprocidad nace la fortaleza de las instituciones que aprenden juntas, que se sostienen en la colaboración y que entienden que la calidad educativa no se impone: se construye colectivamente, con escucha, respeto y compromiso.

En el CEBA de Ascensión, estos principios cobran cuerpo en la cotidianidad. Las aulas se convierten en refugios de palabras y oportunidades, los docentes en guías resilientes, y la cultura organizacional en un tejido que une trayectorias diversas bajo un mismo propósito: el de **reconstruir el valor del aprendizaje como un acto de dignidad**. Allí, la educación deja de ser un privilegio y se reafirma como un derecho que se vive, se siente y se comparte.

El Capítulo II nos deja una certeza: las raíces del cambio no están fuera de la escuela, sino dentro de ella. En las manos del maestro que reflexiona, en la comunidad que dialoga, en los valores que orientan las decisiones y en la fe colectiva de que la educación puede sanar y transformar. Porque donde florecen los saberes, florece también la esperanza.

CAPÍTULO III

CASO DE ESTUDIO – CEBA DE ASCENSIÓN, HUANCAVELICA

Toda teoría cobra sentido cuando toca la tierra. Las ideas, por fecundas que sean, necesitan el contacto con la realidad para germinar, para volverse experiencia viva. Este capítulo se adentra precisamente en ese terreno: el de las **semillas de realidad**, aquellas que nacen del encuentro entre la reflexión y la práctica, entre la mirada crítica y la vivencia cotidiana del aula. Aquí, la educación deja de ser concepto y se convierte en historia; deja de ser promesa y se vuelve presencia.

El **Centro de Educación Básica Alternativa de Ascensión, en Huancavelica**, constituye el escenario donde la cultura organizacional y la práctica docente entrelazan sus raíces. En sus aulas, los principios de la colaboración, el compromiso y la vocación encuentran un terreno fértil, pero también lleno de desafíos. La escuela, más que un espacio físico, se presenta como un microcosmos social que refleja las tensiones, las aspiraciones y las posibilidades del sistema educativo en su conjunto. En este entorno andino, donde la geografía es tan abrupta como las desigualdades, la docencia adquiere un matiz de resistencia: enseñar se vuelve un acto de esperanza, y aprender, una forma de dignidad.

El presente capítulo busca **revelar la textura concreta de esa realidad educativa**, describiendo y analizando cómo los valores culturales de la institución —su misión, sus formas de liderazgo, su comunicación y su sentido de pertenencia— dialogan con el desempeño cotidiano de los docentes. En ese cruce de caminos se ubica la pregunta que orienta toda la investigación: ¿de qué manera la cultura organizacional se relaciona con el desempeño docente en este CEBA, y cómo esta relación configura las dinámicas de enseñanza y aprendizaje?

Desde una perspectiva metodológica, este capítulo expone el diseño de la investigación, el enfoque cuantitativo-correlacional y los procedimientos utilizados para recoger y analizar los datos. Más allá de los instrumentos y estadísticas, sin embargo, lo

que aquí se explora es **la humanidad detrás de los números**: las percepciones, emociones y convicciones que los docentes imprimen en su labor diaria.

Las "semillas de realidad" de este estudio son las voces de quienes habitan la escuela: docentes que enfrentan limitaciones materiales, pero que sostienen con pasión la convicción de que cada estudiante merece una segunda oportunidad. Sus experiencias no solo reflejan la relación entre cultura y desempeño, sino que revelan una **ética del compromiso** que define el espíritu del CEBA de Ascensión.

En ese sentido, este capítulo es tanto un estudio como un testimonio. Es un intento por mirar de cerca el latido institucional de una escuela que enseña desde la adversidad y aprende desde la esperanza. Porque toda transformación educativa —como toda semilla— requiere de tierra, agua y tiempo; pero, sobre todo, necesita **raíces profundas y manos que crean en su florecimiento**.

3.1. Contexto del estudio

Huancavelica es una tierra de alturas y contrastes. Entre montañas que rozan el cielo y caminos que parecen dibujados por el viento, se levanta el **Centro de Educación Básica Alternativa (CEBA) de Ascensión**, un espacio donde la esperanza ha echado raíces en medio de las dificultades. Allí, donde el frío endurece las manos pero no el espíritu, la educación se convierte en un gesto cotidiano de resistencia y en una promesa de transformación.

El CEBA de Ascensión representa mucho más que una institución educativa: es un punto de encuentro entre trayectorias interrumpidas y sueños reanudados, un lugar donde los jóvenes y adultos regresan para reconciliarse con su derecho a aprender. Cada estudiante lleva consigo una historia marcada por la distancia, el trabajo, la migración o la desigualdad. Y cada docente, con la misma tenacidad, siembra conocimiento en un terreno que a veces carece de recursos, pero nunca de voluntad.

Desde esta realidad, el contexto del estudio adquiere una profundidad humana que trasciende las cifras. El entorno social de Huancavelica, caracterizado por su riqueza cultural y sus desafíos estructurales, imprime un sello particular a la práctica educativa. Las brechas económicas, la dispersión geográfica y la limitada conectividad tecnológica

son solo algunas de las condiciones que delinean el paisaje donde florece la enseñanza alternativa. Sin embargo, como recuerda **Freire (1997)**, "la educación es un acto de valentía frente a la desesperanza", y en este CEBA esa valentía se vive a diario, entre pizarras gastadas y miradas que no se rinden.

En términos institucionales, el CEBA de Ascensión se sostiene sobre una cultura organizacional que combina tradición y renovación. Según el modelo de **Denison (1997, citado en Velasco, 2015)**, los pilares de una cultura sólida —involucramiento, consistencia, adaptabilidad y misión— se reflejan en los esfuerzos del equipo docente por mantener la cohesión, fortalecer la identidad institucional y responder con creatividad a las necesidades cambiantes de sus estudiantes. La escuela, en este sentido, no es solo una estructura organizativa, sino un organismo vivo donde cada miembro cumple un papel esencial en el logro de los objetivos comunes.

La comunidad educativa que rodea al CEBA —padres, líderes locales, organizaciones comunales— también forma parte de este entramado. Su participación, aunque muchas veces silenciosa, constituye un soporte simbólico y afectivo que refuerza la labor docente. El aula no termina en las paredes del colegio: se extiende hacia los hogares, las ferias, los talleres y las calles donde la educación se entrelaza con la vida cotidiana. Allí, el aprendizaje se vuelve acción y la escuela, comunidad.

Este contexto, lleno de matices y desafíos, es el terreno donde germinó la investigación. En él, la **cultura organizacional** se manifiesta en prácticas de colaboración, liderazgo compartido y compromiso institucional; y el **desempeño docente**, en vocación, esfuerzo y resiliencia. Comprender esta realidad supone mirar más allá de los instrumentos y las cifras: es reconocer la humanidad que da sentido a los datos, las historias que sustentan las estadísticas, y las manos que, día tras día, siembran futuro en la altura.

Así, el CEBA de Ascensión no es solo el escenario del estudio: es la semilla que da nombre a este capítulo, la prueba tangible de que, incluso en los suelos más difíciles, **la educación sigue floreciendo cuando hay raíces firmes y corazones que creen en el cambio**.

3.1.1. Descripción del CEBA de Ascensión, Huancavelica

El **Centro de Educación Básica Alternativa (CEBA) de Ascensión** se emplaza en un entorno andino de gran heterogeneidad social y cultural. Su razón de ser es garantizar el derecho a aprender de **jóvenes y adultos** cuyas trayectorias educativas fueron interrumpidas por trabajo temprano, responsabilidades familiares, migración o acceso limitado a la escolaridad. En la práctica, el CEBA funciona como **espacio de segunda oportunidad**, donde la escuela se adapta a la vida de las personas —y no al revés—: horarios extendidos o nocturnos, adecuaciones curriculares progresivas y un foco permanente en la **pertinencia sociocultural** de los aprendizajes (MINEDU, 2014).

A nivel institucional, el CEBA de Ascensión evidencia fortalezas y tensiones que explican por qué la **cultura organizacional** es un factor decisivo para el logro pedagógico. En el diagnóstico que origina este estudio, se identificaron **señales de cultura institucional frágil**: baja cooperación entre directivos y docentes, dificultades para la **toma de acuerdos**, carencias en la **planificación laboral**, relaciones interpersonales tensas y ausencia de una **visión compartida**; todo ello se tradujo en **desmotivación docente**, renuencia a participar en talleres de desarrollo profesional y limitada innovación didáctica (véase problema y justificación previos). Estos rasgos son coherentes con lo descrito por la literatura regional: **déficits de comunicación, liderazgo vertical y clima poco favorable** impactan la práctica de aula y el desempeño (Moreno, 2020; Pérez, 2020; Mena, 2019).

En términos de gestión cultural, el CEBA refleja la tensión clásica que describe **Denison**: la organización debe equilibrar **misión** (norte compartido), **consistencia** (coherencia de reglas y rutinas), **involucramiento** (participación real) y **adaptabilidad** (respuesta al contexto) para sostener la mejora (Denison & Neale, 1996; Velasco, 2015; Wieland & Zalvidea, 2015). En este caso, la **misión social** del CEBA está clara —recuperar trayectorias, certificar aprendizajes y habilitar nuevas oportunidades—, pero requiere traducirse en **prácticas consistentes y colaborativas** que fortalezcan el clima y la docencia cotidiana (Cueva, 2021).

3.1.2. Entorno sociocultural y educativo de la institución

El CEBA de Ascensión se desarrolla en un **ecosistema sociocultural diverso**: familias que combinan economías de subsistencia con empleo informal, **movilidad/migración estacional**, bilingüismo quechua–castellano y responsabilidades de cuidado distribuidas en la comunidad. En este escenario, los estudiantes **compatibilizan trabajo y estudio**, lo que condiciona asistencia, ritmos de aprendizaje y tiempos de evaluación. Este perfil exige **flexibilidad pedagógica**, **comunicación horizontal** y estrategias que reconozcan **saberes previos** de la vida y el trabajo, en línea con un enfoque de **educación a lo largo de la vida** (MINEDU, 2014; Freire, 1997).

La realidad local dialoga con la evidencia que compilaste: en instituciones de la región andina y países vecinos, los **déficits de clima y comunicación** se asocian a **estrategias de enseñanza menos activas** y a organización pedagógica frágil (Mena, 2019; Moreno, 2020). A la inversa, cuando la cultura escolar mejora —comunicación clara, liderazgo pedagógico, reconocimiento al trabajo docente—, **aumenta el desempeño** y se consolidan prácticas colaborativas (González, 2017; Martínez, 2018; Benavente, 2020; Romero, 2019; Condori, 2018). En Huancavelica, la investigación local señala **niveles medios de cultura** con relación significativa al desempeño (Condori, 2018); este patrón es consistente con lo observado en el CEBA de Ascensión: **la cultura institucional es palanca o freno** para sostener la calidad educativa en contextos de alta exigencia.

Desde el punto de vista organizacional, el entorno demanda **adaptabilidad** (responder a horarios y tiempos reales de estudiantes), **involucramiento** (docentes con voz en decisiones cotidianas), **consistencia** (reglas claras y cumplibles) y **misión compartida** (propósito explícito que oriente la práctica) —las cuatro dimensiones del modelo de Denison (Denison & Neale, 1996; Zegarra, 2020). Allí donde estos pilares se encarnan en rutinas sencillas —calendarios de decisiones, actas vivas, observación entre pares, micro–acuerdos pedagógicos—, el CEBA **gana previsibilidad**, **baja la incertidumbre** y **mejora el clima** (Cueva, 2021; Romero, 2019).

La investigación trabajó con **28 docentes** del CEBA de Ascensión —**muestra censal** que coincide con la población— y empleó **dos cuestionarios** para medir **cultura**

organizacional y **desempeño docente** (reseña del estudio). Los resultados descriptivos previos aportan un perfil institucional revelador:

- **Percepción de cultura**: 9 docentes reportaron cultura **baja**; 16, **regular**; 3, **alta**.
- **Desempeño docente**: asociado al nivel de cultura percibida (por ejemplo, en cultura regular, 62,5% mostró desempeño regular).
- **Relación estadística**: **Rho = 0,815**, **Sig. = 0,000 (< 0,05)**, lo que indica **relación directa y significativa** entre cultura organizacional y desempeño docente en el CEBA (reseña).

Este perfil es congruente con la evidencia empírica que recopilaste: **correlaciones positivas** entre cultura y desempeño en contextos internacionales, nacionales y locales (González, 2017; Martínez, 2018; Alvarez, 2018; Romero, 2019; Benavente, 2020; Condori, 2018; Nieto, 2018). También converge con el **enfoque de justicia organizacional**: la percepción de **trato equitativo, reconocimiento y comunicación** influye en el rendimiento profesional (Klingner & Nabaldian, 2002, cit. en Tauma, 2018).

En términos profesionales, los docentes del CEBA muestran un **rol multifacético**: planifican en condiciones de **recursos limitados**, **ajustan estrategias** a ritmos y trayectorias heterogéneas, y sostienen la **motivación** de estudiantes que compaginan estudio, trabajo y cuidado familiar. Este desempeño se evalúa según el **Marco del Buen Desempeño Docente**, que articula cuatro dominios: **preparación**, **enseñanza**, **gestión articulada a la comunidad** y **desarrollo de la profesionalidad e identidad** (MINEDU, 2014). La literatura del propio estudio sugiere que estas dimensiones se **potencian** cuando la organización ofrece **liderazgo pedagógico**, **participación real** y **clima de confianza** (Romero, 2019; Alvarez, 2018; Cueva, 2021).

En síntesis, el perfil docente del CEBA de Ascensión confirma la hipótesis que guía el libro: **la cultura organizacional no es un telón de fondo**, sino el **ecosistema** donde el desempeño florece o se debilita. Cuando comunicación, liderazgo, clima y participación se alinean con la **misión educativa**, la práctica docente gana profundidad, creatividad y sentido; y los estudiantes —jóvenes y adultos— encuentran un **camino posible** para reconstruir su vínculo con el aprendizaje.

3.2. Metodología de la investigación

Toda investigación es también un viaje: un trayecto que busca comprender lo invisible detrás de lo evidente, traducir la experiencia en conocimiento y hallar, en los datos, el pulso humano de una realidad. La metodología representa ese mapa que permite recorrer con rigor y sentido los caminos del saber. En este capítulo, el mapa metodológico se traza sobre la tierra concreta del **Centro de Educación Básica Alternativa de Ascensión, Huancavelica**, donde la cultura organizacional y el desempeño docente se entrelazan como raíces que alimentan el mismo árbol educativo.

El propósito de este apartado es explicar cómo se estructuró la investigación para **comprender y medir la relación entre ambas variables**. Cada decisión metodológica —desde el tipo de estudio hasta la selección de instrumentos— responde al deseo de observar con precisión sin perder de vista la dimensión humana de lo que se investiga. En este sentido, la metodología no es una simple ruta técnica, sino un **acto de interpretación**: un modo de mirar el fenómeno educativo con ojos que equilibran la objetividad y la empatía.

La investigación se inscribe dentro del **enfoque cuantitativo**, de **tipo básica y de campo**, con un **diseño no experimental, transversal y correlacional**, regido por los **métodos científico y analítico**. Este diseño permitió observar el fenómeno tal como se presenta en su entorno natural, sin manipular variables, y analizar las relaciones existentes entre la **cultura organizacional** —concebida como el sistema de valores, normas y creencias que orienta el funcionamiento institucional— y el **desempeño docente**, entendido como la expresión profesional de las competencias pedagógicas y éticas del profesorado (MINEDU, 2014).

A través de este enfoque, se buscó establecer **la fuerza y dirección del vínculo entre ambas dimensiones**. La correlación estadística, más que un resultado numérico, se convierte aquí en una metáfora de conexión: una forma de evidenciar que, detrás de los porcentajes y coeficientes, laten las percepciones, las experiencias y los esfuerzos cotidianos de los docentes. El **instrumento de medición**, estructurado en cuestionarios validados, permitió captar esas percepciones con fiabilidad y convertirlas en insumos para el análisis crítico.

El método se convierte, así, en un puente entre la teoría y la vida. Como afirma **Pérez Serrano (2011)**, investigar en educación implica "mirar con rigor sin dejar de sentir con humanidad". Bajo esa premisa, este estudio no persigue solo medir una relación, sino **comprender un proceso**: cómo la cultura institucional influye en la manera en que los docentes enseñan, participan y se reconocen dentro de su escuela.

En las secciones siguientes, se detallan las **características del diseño**, el **nivel y tipo de investigación**, la **población y muestra**, los **instrumentos de recolección de datos** y los **procedimientos de análisis**, todos concebidos como herramientas al servicio de una pregunta esencial: ¿cómo la cultura organizacional sostiene —o limita— el florecimiento del desempeño docente en la educación alternativa de Huancavelica?

Enfoque, tipo y nivel de investigación

Toda investigación educativa es, en esencia, un intento por comprender las huellas humanas que deja la enseñanza. En el caso del CEBA de Ascensión, la metodología se diseñó para iluminar las conexiones invisibles entre la **cultura organizacional** y el **desempeño docente**, entendiendo que ambas son expresiones de una misma raíz institucional.

Siguiendo el marco de **Ríos (2017)**, la investigación se concibió de **tipo básica**, **de campo** y **cuantitativa**.

- Se considera **básica**, porque buscó enriquecer las bases teóricas sobre cultura organizacional y desempeño docente en el ámbito de la **educación básica alternativa**, ampliando la comprensión del fenómeno desde una perspectiva científica y aplicada.

- Fue **de campo**, porque los datos se recogieron directamente en la realidad educativa del CEBA de Ascensión, observando y midiendo el fenómeno tal como se presenta en el entorno natural, sin mediaciones externas.

- Adoptó un enfoque **cuantitativo**, dado que la información fue procesada mediante **técnicas estadísticas** para garantizar objetividad, sistematicidad y rigor, utilizando el software **IBM SPSS v.26** para el tratamiento de los datos.

En cuanto al **nivel**, el estudio se ubicó en un **alcance relacional o correlacional**, ya que buscó determinar el tipo de **relación existente entre las variables**: la cultura organizacional (variable 1) y el desempeño docente (variable 2). Tal como señala Ríos (2017), la investigación relacional no solo describe fenómenos, sino que explica sus vínculos, permitiendo comprender cómo un conjunto de condiciones organizacionales influye en el ejercicio profesional del docente.

Finalmente, la investigación se sustentó en dos métodos articulados: el **método científico**, que guió el proceso general de indagación, y el **método analítico**, que permitió descomponer los datos en sus partes constitutivas para identificar la correlación entre las variables (Fresno, 2019). Ambos enfoques convergieron en un propósito común: observar con precisión y reflexionar con profundidad, transformando la medición en comprensión.

Diseño metodológico aplicado

Toda metodología necesita un diseño que le dé estructura, una forma que oriente el camino entre la observación y la interpretación. En este estudio, el diseño aplicado fue **no experimental**, **transversal** y **correlacional**, siguiendo la clasificación propuesta por **Fresno (2019)**.

- Se definió como **no experimental**, porque las variables de estudio no fueron manipuladas; se observaron tal como ocurren en la realidad, respetando su dinámica natural. El interés radicó en **describir y analizar**, no en alterar las condiciones del contexto educativo.

- Fue **transversal**, porque la recolección de datos se realizó en un solo momento temporal —entre abril y octubre de 2022—, permitiendo captar una imagen precisa del estado de la cultura organizacional y del desempeño docente en ese periodo.

- Se estructuró como **correlacional**, porque su finalidad central fue determinar **la relación estadística existente entre las dos variables** y medir su grado de correspondencia mediante el coeficiente **Spearman Rho**.

El esquema metodológico se representó de la siguiente forma:

M: muestra (28 docentes del CEBA de Ascensión, Huancavelica)

O_1: medición de la variable 1 (cultura organizacional)

O_2: medición de la variable 2 (desempeño docente)

r: coeficiente de correlación (Spearman Rho)

Este modelo permitió verificar si la percepción de una **cultura organizacional fortalecida** se asocia con **niveles más altos de desempeño profesional docente**, hipótesis que orientó toda la investigación.

Población, muestra e instrumentos utilizados

La **población de estudio** estuvo conformada por la totalidad de **28 docentes** del CEBA de Ascensión, Huancavelica, quienes constituyen el equipo docente activo de la institución. Se incluyeron tanto **docentes nombrados (18)** como **contratados (10)**, sin distinción de género ni especialidad.

Condición laboral	**Varones**	**Mujeres**	**Total**
Nombrados	12	6	18
Contratados	6	4	10
Total	**18**	**10**	**28**

Fuente: Nómina de personal docente del CEBA de Ascensión - Huancavelica, 2022.

La **muestra** fue **censal**, dado que el tamaño poblacional era manejable y se consideró pertinente incluir a todos los docentes en el estudio. En consecuencia, **no se aplicó muestreo probabilístico**, y cada docente representó una unidad de análisis valiosa dentro del sistema educativo alternativo de la región.

En cuanto a las **técnicas e instrumentos**, se empleó la **encuesta** como técnica principal, aplicada de forma remota e individual. Se utilizaron **dos cuestionarios validados y confiables**, diseñados para medir:

1. La **cultura organizacional**, a través de dimensiones como involucramiento, consistencia, adaptabilidad y misión, basadas en el modelo de **Denison (1996)**.

2. El **desempeño docente**, siguiendo las dimensiones propuestas en el **Marco del Buen Desempeño Docente** del **MINEDU (2014)**: preparación para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje, gestión articulada a la comunidad y desarrollo de la profesionalidad e identidad docente.

Previamente a su aplicación, se gestionó la **autorización institucional** y se realizó una **jornada de sensibilización** con los docentes, explicando los objetivos y garantizando la confidencialidad de la información. Este proceso, además de fortalecer la validez ética de la investigación, permitió reforzar la confianza y la participación activa del personal educativo.

Procedimiento de aplicación y recolección de datos

La recolección de información se llevó a cabo **durante siete meses**, entre abril y octubre de 2022, bajo un cronograma planificado que contempló fases de **organización, aplicación, procesamiento y análisis**. El procedimiento, siguiendo a **Vicencio (2018)**, se estructuró en cuatro momentos clave:

1. **Organización y validación de datos:** Los cuestionarios aplicados fueron revisados minuciosamente y los datos se consolidaron en una base digital. Se realizaron tres revisiones para garantizar que no existieran errores de digitación o valores perdidos.

2. **Tratamiento estadístico descriptivo:** Se presentaron los resultados mediante **tablas de contingencia** y **gráficos agrupados**, describiendo las tendencias generales de cada variable (frecuencias, porcentajes y niveles). Esta fase permitió visualizar el perfil institucional del CEBA y las percepciones de los docentes sobre su entorno laboral y pedagógico.

3. **Tratamiento estadístico inferencial:** Para contrastar las hipótesis de investigación, se utilizó el **coeficiente de correlación Rho de Spearman**, técnica no paramétrica adecuada para variables ordinales. Este análisis permitió

determinar el grado de relación entre la cultura organizacional y el desempeño docente, con un nivel de significancia de **0.05**, garantizando la rigurosidad científica del estudio.

4. **Interpretación de resultados:** Finalmente, se elaboró un análisis interpretativo que integró los hallazgos cuantitativos con la lectura cualitativa del contexto, dando sentido a los datos desde la realidad humana de los docentes del CEBA. Esta etapa permitió articular las cifras con la experiencia, y los resultados con las reflexiones pedagógicas y organizacionales más amplias.

Así, la metodología aplicada no solo respondió a los requerimientos del rigor científico, sino que reflejó también la **ética del acompañamiento y el respeto a la realidad educativa**. Investigar en educación, especialmente en la educación alternativa, exige sensibilidad para leer entre los números las historias de quienes hacen posible que la enseñanza siga siendo un acto de esperanza.

3.3. Resultados del estudio

Toda investigación llega a un punto en el que las cifras comienzan a hablar. Sin embargo, los números por sí solos no cuentan historias: necesitan del análisis, de la mirada interpretativa que les devuelva su dimensión humana. En este capítulo, los resultados del estudio se presentan no solo como evidencia estadística, sino como **testimonio vivo de la cultura institucional y de las prácticas docentes** que dan forma al CEBA de Ascensión, Huancavelica.

Los datos obtenidos permiten comprender **cómo la cultura organizacional —entendida como el entramado de valores, normas y relaciones compartidas— se refleja en el desempeño docente**, y cómo ambos elementos coexisten en un equilibrio frágil entre las aspiraciones institucionales y las condiciones reales del trabajo educativo. La lectura de los resultados revela patrones, tendencias y correlaciones que, más allá de su rigor cuantitativo, expresan la voz colectiva de una comunidad educativa que se construye día a día entre desafíos, aprendizajes y esperanza.

El análisis parte de los resultados **descriptivos**, que muestran la percepción de los docentes sobre el clima, la comunicación, el liderazgo y la consistencia organizacional.

Luego se avanza hacia el **análisis inferencial**, donde la estadística se convierte en un instrumento de comprensión más profunda, permitiendo determinar la **fuerza y dirección de la relación entre la cultura organizacional y el desempeño docente**.

De este modo, los resultados se interpretan no como conclusiones cerradas, sino como **ventanas abiertas** hacia la reflexión institucional. Cada valor porcentual, cada correlación significativa, es una invitación a mirar más allá de los datos: a reconocer los logros alcanzados, las debilidades persistentes y, sobre todo, las posibilidades de transformación que se gestan dentro de la escuela.

Los apartados siguientes desarrollan con detalle los resultados obtenidos en cada dimensión analizada, presentando evidencias que confirman la hipótesis central del estudio: que **una cultura organizacional sólida, coherente y participativa se traduce en un desempeño docente más comprometido, reflexivo y eficiente**.

3.3.1. Análisis de información

En este subcapítulo se muestran los resultados obtenidos de la aplicación sistemática, presencial e individual de los instrumentos (cuestionarios), los mismos que son presentados de manera organizada y secuencial en atención a los objetivos de la investigación.

Al respecto, es preciso mencionar que, con la finalidad de comprender los niveles de medición, se presenta los respectivos baremos:

Variable 1: Cultura organizacional

Bajo [0 – 80>

Regular [80 – 160>

Alto [160 – 240]

Dimensión 1: Involucramiento organizacional

Bajo [0 – 20>

Regular [20 – 40>

Alto [40 – 60]

Dimensión 2: Consistencia organizacional

Bajo [0 – 20>

Regular [20 – 40>

Alto [40 – 60]

Dimensión 3: Adaptabilidad organizacional

Bajo [0 – 20>

Regular [20 – 40>

Alto [40 – 60]

Dimensión 4: Misión organizacional

Bajo [0 – 20>

Regular [20 – 40>

Alto [40 – 60]

Variable 2: Desempeño docente

Bajo [0 – 56>

Regular [56 – 108>

Alto [108 – 160]

Dimensión 1: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes

Bajo [0 – 14>

Regular [14 – 27>

Alto [27 – 40]

Dimensión 2: Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes

Bajo [0 – 14>

Regular [14 – 27>

Alto [27 – 40]

Dimensión 3: Participación en la gestión de la escuela

Bajo [0 – 14>

Regular [14 – 27>

Alto [27 – 40]

Dimensión 4: Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente

Bajo [0 – 14>

Regular [14 – 27>

Alto [27 – 40]

Tabla 5

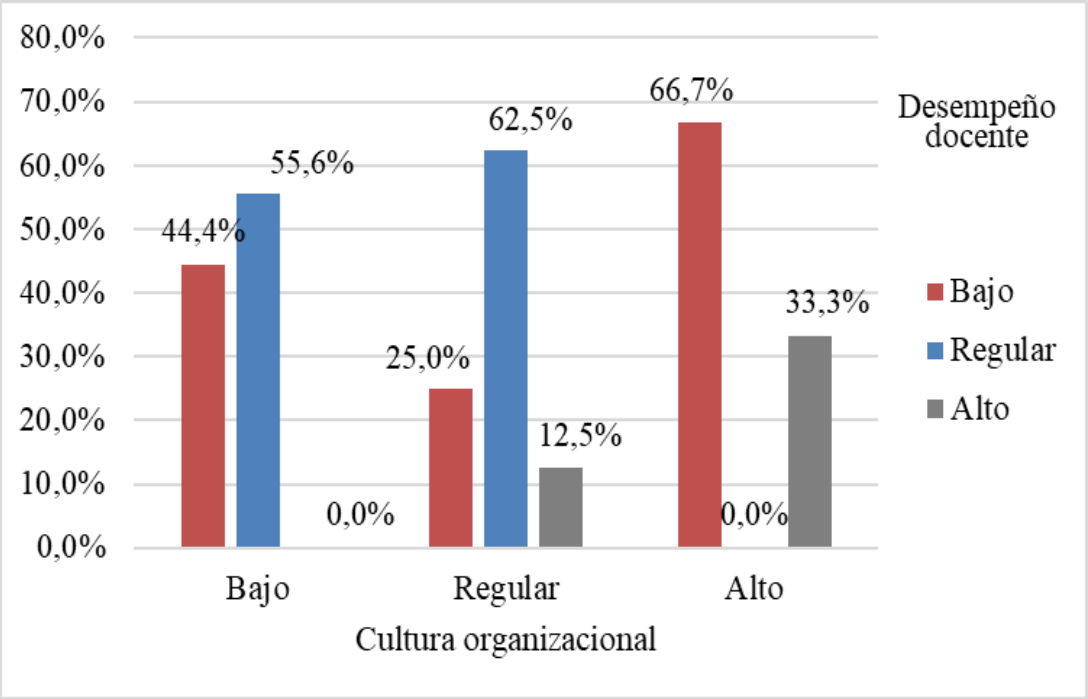
Tabla de contingencia entre la cultura organizacional y el desempeño docente

			Desempeño docente			Total
			Bajo	Regular	Alto	
Cultura organizacional	Bajo	Recuento	4	5	0	9
		%	44,4%	55,6%	0,0%	100,0%
	Regular	Recuento	4	10	2	16
		%	25,0%	62,5%	12,5%	100,0%
	Alto	Recuento	2	0	1	3
		%	66,7%	0,0%	33,3%	100,0%
Total		Recuento	10	15	3	28
		%	35,7%	53,6%	10,7%	100,0%

Nota: Elaboración propia.

Figura 1

Figura agrupada sobre la cultura organizacional y el desempeño docente



Nota: Elaboración propia.

Interpretación:

La tabla 5 nos muestra que, de 9 docentes que perciben una cultura organizacional baja, 44,4%(4) de ellos presentan un bajo desempeño profesional, que de 16 docentes que perciben una regular cultura organizacional, 62,5%(10) de ellos presentan un regular desempeño profesional, y que de 3 docentes que perciben una cultura organizacional alta, 33,3%(1) de ellos presenta un alto desempeño profesional.

Tabla 6

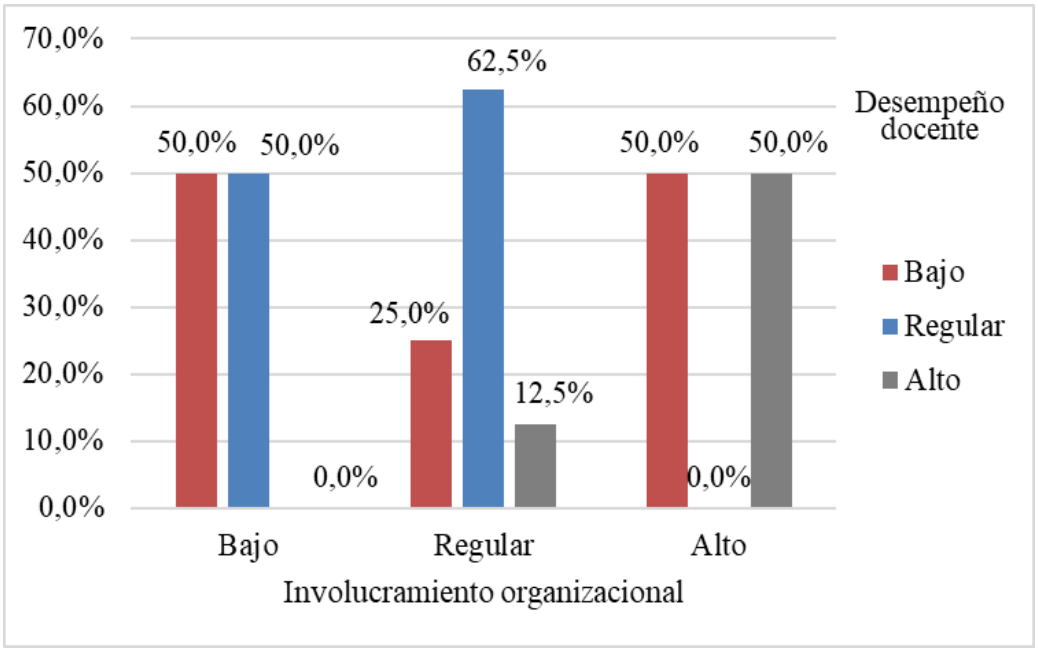
Tabla de contingencia entre el involucramiento organizacional y el desempeño docente

			Desempeño docente			Total
			Bajo	Regular	Alto	
Involucramiento organizacional	Bajo	Recuento	5	5	0	10
		%	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%
	Regular	Recuento	4	10	2	16
		%	25,0%	62,5%	12,5%	100,0%
	Alto	Recuento	1	0	1	2
		%	50,0%	0,0%	50,0%	100,0%
Total		Recuento	10	15	3	28
		%	35,7%	53,6%	10,7%	100,0%

Nota: Elaboración propia.

Figura 2

Figura agrupada sobre el involucramiento organizacional y el desempeño docente



Nota: Elaboración propia.

Interpretación:

La tabla 6 nos muestra que, de 10 docentes que perciben un involucramiento organizacional bajo, 50,0%(5) de ellos presentan un bajo desempeño profesional, que de 16 docentes que perciben un regular involucramiento organizacional, 62,5%(10) de ellos presentan un regular desempeño profesional, y que de 2 docentes que perciben un involucramiento organizacional alto, 50,0%(1) de ellos presenta un alto desempeño profesional.

Tabla 7

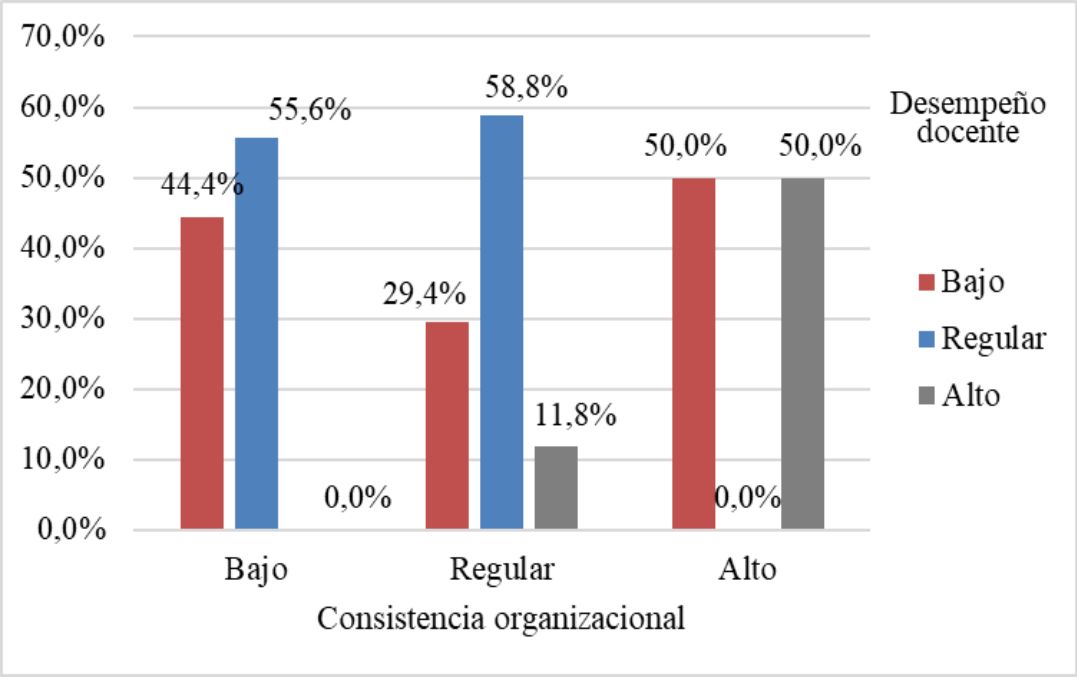
Tabla de contingencia entre la consistencia organizacional y el desempeño docente

			Desempeño docente			Total
			Bajo	Regular	Alto	
Consistencia organizacional	Bajo	Recuento	4	5	0	9
		%	44,4%	55,6%	0,0%	100,0%
	Regular	Recuento	5	10	2	17
		%	29,4%	58,8%	11,8%	100,0%
	Alto	Recuento	1	0	1	2
		%	50,0%	0,0%	50,0%	100,0%
Total		Recuento	10	15	3	28
		%	35,7%	53,6%	10,7%	100,0%

Nota: Elaboración propia.

Figura 3

Figura agrupada sobre la consistencia organizacional y el desempeño docente



Nota: Elaboración propia.

Interpretación:

La tabla 7 nos muestra que, de 9 docentes que perciben una consistencia organizacional baja, 44,4%(4) de ellos presentan un bajo desempeño profesional, que de 17 docentes que perciben una regular consistencia organizacional, 58,8%(10) de ellos presentan un regular desempeño profesional, y que de 2 docentes que perciben una consistencia organizacional alta, 50,0%(1) de ellos presenta un alto desempeño profesional.

Tabla 8

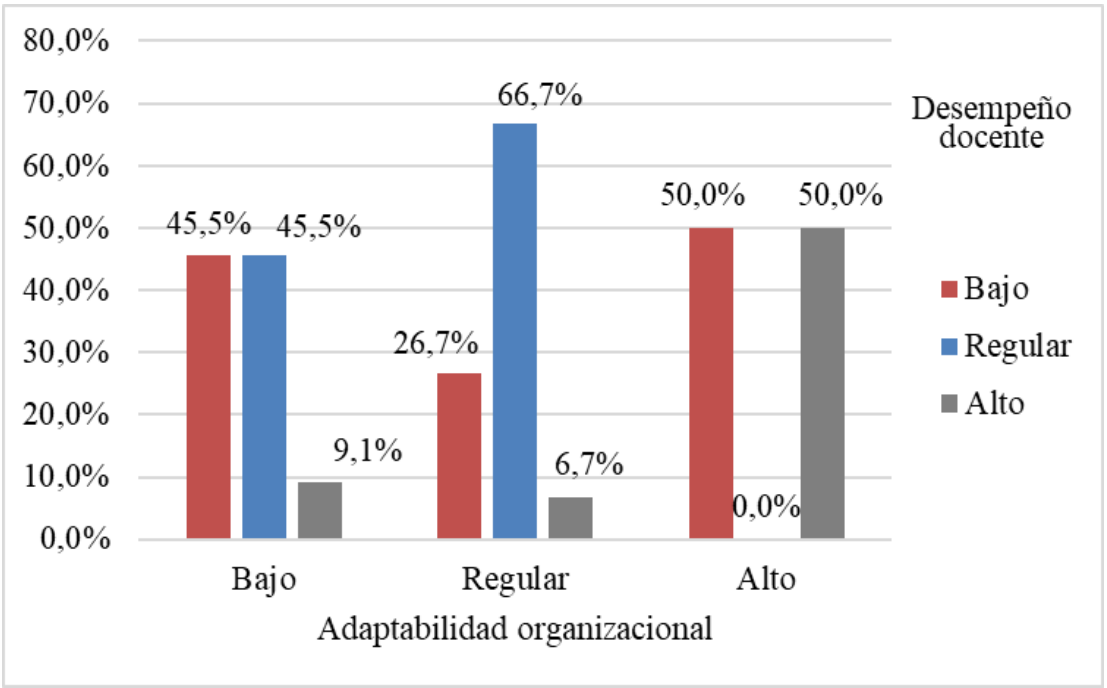
Tabla de contingencia entre la adaptabilidad organizacional y el desempeño docente

			Desempeño docente			Total
			Bajo	Regular	Alto	
Adaptabilidad organizacional	Bajo	Recuento	5	5	1	11
		%	45,5%	45,5%	9,1%	100,0%
	Regular	Recuento	4	10	1	15
		%	26,7%	66,7%	6,7%	100,0%
	Alto	Recuento	1	0	1	2
		%	50,0%	0,0%	50,0%	100,0%
Total		Recuento	10	15	3	28
		%	35,7%	53,6%	10,7%	100,0%

Nota: Elaboración propia.

Figura 4

Figura agrupada sobre la adaptabilidad organizacional y el desempeño docente



Nota: Elaboración propia.

Interpretación:

La tabla 8 nos muestra que, de 11 docentes que perciben una adaptabilidad organizacional baja, 45,5%(5) de ellos presentan un bajo desempeño profesional, que de 15 docentes que perciben una regular adaptabilidad organizacional, 66,7%(10) de ellos presentan un regular desempeño profesional, y que de 2 docentes que perciben una adaptabilidad organizacional alta, 50,0%(1) de ellos presenta un alto desempeño profesional.

Tabla 9

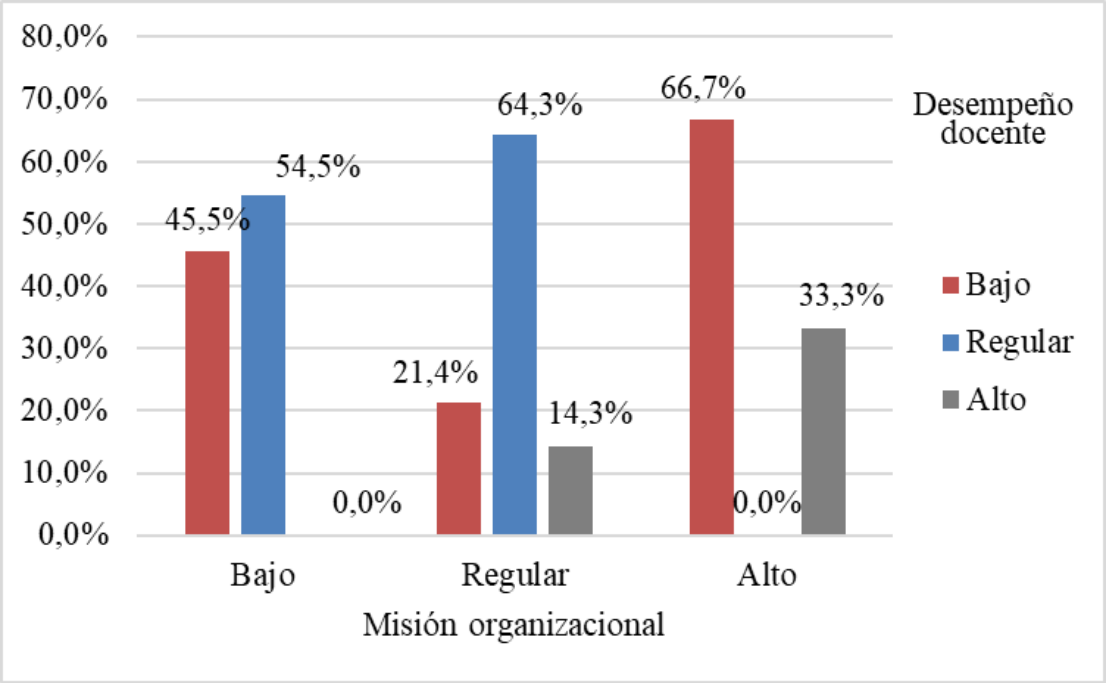
Tabla de contingencia entre la misión organizacional y el desempeño docente

			Desempeño docente			Total
			Bajo	Regular	Alto	
Misión organizacional	Bajo	Recuento	5	6	0	11
		%	45,5%	54,5%	0,0%	100,0%
	Regular	Recuento	3	9	2	14
		%	21,4%	64,3%	14,3%	100,0%
	Alto	Recuento	2	0	1	3
		%	66,7%	0,0%	33,3%	100,0%
Total		Recuento	10	15	3	28
		%	35,7%	53,6%	10,7%	100,0%

Nota: Elaboración propia.

Figura 5

Figura agrupada sobre la misión organizacional y el desempeño docente



Nota: Elaboración propia.

Interpretación:

La tabla 9 nos muestra que, de 11 docentes que perciben una misión organizacional baja, 45,5% (5) de ellos presentan un bajo desempeño profesional, que de 14 docentes que perciben una regular misión organizacional, 64,3%(9) de ellos presentan un regular desempeño profesional, y que de 3 docentes que perciben una misión organizacional alta, 33,3%(1) de ellos presenta un alto desempeño profesional.

3.3.2. Prueba de hipótesis

Prueba de normalidad

1º Formulación de las hipótesis estadísticas

H_0: Los datos de la muestra siguen una distribución normal.

H_1: Los datos de la muestra no siguen una distribución normal.

2º Regla de decisión

Sig.< α=0,05, entonces se rechaza la H_0 y se acepta la H_1.

Sig.> α=0,05, entonces se acepta la H_0 y se rechaza la H_1.

3º Prueba estadística inferencial no paramétrica

Tabla 10

Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Cultura organizacional	,775	28	,000
Involucramiento organizacional	,755	28	,000
Consistencia organizacional	,748	28	,000
Adaptabilidad organizacional	,758	28	,000
Misión organizacional	,779	28	,000
Desempeño docente	,779	28	,000
Preparación para el aprendizaje de los estudiantes	,775	28	,000
Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes	,779	28	,000
Participación en la gestión de la escuela	,775	28	,000
Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente	,758	28	,000
a. Corrección de significación de Lilliefors			

Nota: Elaboración propia.

4º Toma de decisión

La tabla 10 nos muestra un Sig. de 0,000 < α=0,05, tanto para las variables de estudio (cultura organizacional y desempeño docente) como para todas sus dimensiones, por tanto, se rechaza la H_0 y se acepta la H_1. Dichos resultados evidencian que los datos no siguen una distribución normal, por tanto, corresponde comprobar las hipótesis con una prueba no paramétrica correlacional, por tanto, se empleó la prueba Rho de Spearman atendiendo a que las variables son categóricas de escala de medición ordinal.

Prueba de la hipótesis general

1º Hipótesis estadísticas

H_o: $r_{xy} = 0$

No existe una relación directa y significativa entre la cultura organizacional y el desempeño docente.

H_a: $r_{xy} \neq 0$

Existe una relación directa y significativa entre la cultura organizacional y el desempeño docente.

2º Regla de decisión estadística

Si p-valor < α 0,05, rechazamos la H_o. Existe correlación significativa.

Si p-valor > α 0,05, aceptamos la H_o. No existe correlación significativa.

3º Prueba estadística

Tabla 11

Coeficiente Spearman sobre la cultura organizacional y el desempeño docente

			V1: Cultura organizacional	V2: Desempeño docente
Rho de Spearman	V1: Cultura organizacional	Coeficiente de correlación	1,000	,815
		Sig. (bilateral)		,000
		N	28	28
	V2: Desempeño docente	Coeficiente de correlación	,815	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	28	28

Nota: Elaboración propia.

4º Toma de decisión estadística

La tabla 11 nos muestra un valor Rho de 0,815, que nos indica que existe una correlación directa, pero además dicha tabla también nos muestra un valor Sig. de 0,000 menor a 0,05, que nos indica que la correlación es significativa a un 95% de confianza; en tal sentido, se rechaza la H_0 y se acepta la H_1. Por tanto, podemos afirmar que existe una correlación directa y significativa entre la cultura organizacional y el desempeño docente, es así que a mejor cultura organizacional mayor es el nivel de desempeño profesional de los docentes.

Prueba de las hipótesis específicas

A. Prueba de la hipótesis específica 1

1º Hipótesis estadísticas

H_o: $r_{xy} = 0$

No existe una relación directa y significativa entre el involucramiento organizacional y el desempeño docente.

H_a: $r_{xy} \neq 0$

Existe una relación directa y significativa entre el involucramiento organizacional y el desempeño docente.

2º Regla de decisión estadística

Si p-valor < α 0,05, rechazamos la H_o. Existe correlación significativa.

Si p-valor > α 0,05, aceptamos la H_o. No existe correlación significativa.

3º Prueba estadística

Tabla 12

Coeficiente Spearman sobre el involucramiento organizacional y el desempeño docente

			D1V1: Involucramiento organizacional	V2: Desempeño docente
Rho de Spearman	D1V1: Involucramiento organizacional	Coeficiente de correlación	1,000	,798
		Sig. (bilateral)		,000
		N	28	28
	V2: Desempeño docente	Coeficiente de correlación	,798	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	28	28

Nota: Elaboración propia.

4º Toma de decisión estadística

La tabla 12 nos muestra un valor Rho de 0,798, que nos indica que existe una correlación directa, pero además dicha tabla también nos muestra un valor Sig. de 0,000 menor a 0,05, que nos indica que la correlación es significativa a un 95% de confianza; en tal sentido, se rechaza la H_0 y se acepta la H_1. Por tanto, podemos afirmar que existe una correlación directa y significativa entre el involucramiento organizacional y el desempeño docente, es así que a mejor involucramiento organizacional mayor es el nivel de desempeño profesional de los docentes.

B. Prueba de la hipótesis específica 2

1º Hipótesis estadísticas

H_o: $r_{xy} = 0$

No existe una relación directa y significativa entre la consistencia organizacional y el desempeño docente.

H_a: $r_{xy} \neq 0$

Existe una relación directa y significativa entre la consistencia organizacional y el desempeño docente.

2º Regla de decisión estadística

Si p-valor < α 0,05, rechazamos la H_o. Existe correlación significativa.

Si p-valor > α 0,05, aceptamos la H_o. No existe correlación significativa.

3º Prueba estadística

Tabla 13

Coeficiente Spearman sobre la consistencia organizacional y el desempeño docente

			D2V1: Consistencia organizacional	V2: Desempeño docente
Rho de Spearman	D2V1: Consistencia organizacional	Coeficiente de correlación	1,000	,782
		Sig. (bilateral)		,000
		N	28	28
	V2: Desempeño docente	Coeficiente de correlación	,782	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	28	28

Nota: Elaboración propia.

4º Toma de decisión estadística

La tabla 13 nos muestra un valor Rho de 0,782, que nos indica que existe una correlación directa, pero además dicha tabla también nos muestra un valor Sig. de 0,000 menor a 0,05, que nos indica que la correlación es significativa a un 95% de confianza; en tal sentido, se rechaza la H_0 y se acepta la H_1. Por tanto, podemos afirmar que existe una correlación directa y significativa entre la consistencia organizacional y el desempeño

docente, es así que a mejor consistencia organizacional mayor es el nivel de desempeño profesional de los docentes.

C. Prueba de la hipótesis específica 3

1º Hipótesis estadísticas

H_o: $r_{xy} = 0$

No existe una relación directa y significativa entre la adaptabilidad organizacional y el desempeño docente.

H_a: $r_{xy} \neq 0$

Existe una relación directa y significativa entre la adaptabilidad organizacional y el desempeño docente.

2º Regla de decisión estadística

Si p-valor < α 0,05, rechazamos la H_o. Existe correlación significativa.

Si p-valor > α 0,05, aceptamos la H_o. No existe correlación significativa.

3º Prueba estadística

Tabla 14

Coeficiente Spearman sobre la adaptabilidad organizacional y el desempeño docente

			D3V1: Adaptabilidad organizacional	V2: Desempeño docente
Rho de Spearman	D3V1: Adaptabilidad organizacional	Coeficiente de correlación	1,000	,788
		Sig. (bilateral)		,000
		N	28	28
	V2: Desempeño docente	Coeficiente de correlación	,788	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	28	28

Nota: Elaboración propia.

4º Toma de decisión estadística

La tabla 14 nos muestra un valor Rho de 0,788, que nos indica que existe una correlación directa, pero además dicha tabla también nos muestra un valor Sig. de 0,000 menor a 0,05, que nos indica que la correlación es significativa a un 95% de confianza; en tal sentido, se rechaza la H_0 y se acepta la H_1. Por tanto, podemos afirmar que existe una correlación directa y significativa entre la adaptabilidad organizacional y el desempeño docente, es así que a mejor adaptabilidad organizacional mayor es el nivel de desempeño profesional de los docentes.

D. Prueba de la hipótesis específica 4

1º Hipótesis estadísticas

H_o: $r_{xy} = 0$

No existe una relación directa y significativa entre la misión organizacional y el desempeño docente.

H_a: $r_{xy} \neq 0$

Existe una relación directa y significativa entre la misión organizacional y el desempeño docente.

2º Regla de decisión estadística

Si p-valor < α 0,05, rechazamos la H_o. Existe correlación significativa.

Si p-valor > α 0,05, aceptamos la H_o. No existe correlación significativa.

3º Prueba estadística

Tabla 15

Coeficiente Spearman sobre la misión organizacional y el desempeño docente

			D4V1: Misión organizacional	V2: Desempeño docente
Rho de Spearman	D4V1: Misión organizacional	Coeficiente de correlación	1,000	,794
		Sig. (bilateral)		,000
		N	28	28
	V2: Desempeño docente	Coeficiente de correlación	,794	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	28	28

Nota: Elaboración propia.

4º Toma de decisión estadística

La tabla 15 nos muestra un valor Rho de 0,794, que nos indica que existe una correlación directa, pero además dicha tabla también nos muestra un valor Sig. de 0,000 menor a 0,05, que nos indica que la correlación es significativa a un 95% de confianza; en tal sentido, se rechaza la H_0 y se acepta la H_1. Por tanto, podemos afirmar que existe una correlación directa y significativa entre la misión organizacional y el desempeño docente, es así que a mejor misión organizacional mayor es el nivel de desempeño profesional de los docentes.

3.4. Interpretación y discusión de resultados

Interpretar los resultados de una investigación educativa implica mucho más que comparar cifras o contrastar hipótesis. Significa **escuchar lo que los datos intentan decir sobre la realidad viva de la escuela**, sobre las personas que la habitan y las relaciones que le dan forma. En este apartado, la interpretación y discusión de los resultados busca tender puentes entre los hallazgos estadísticos y los marcos teóricos que han sustentado el estudio, para comprender de qué manera la cultura organizacional del CEBA de Ascensión incide, modela y transforma el desempeño de sus docentes.

Los resultados obtenidos revelan un panorama coherente con lo que autores como **Denison (1996)** y **Robbins (2017)** sostienen respecto a la relación entre cultura institucional y efectividad organizativa: las escuelas donde prevalecen la participación, la misión compartida, la comunicación horizontal y el sentido de pertenencia tienden a generar contextos laborales más productivos, motivadores y cohesionados. En el CEBA de Ascensión, estas condiciones se reflejan en la construcción de vínculos sólidos, en la disposición al trabajo colaborativo y en el compromiso pedagógico de los docentes frente a los desafíos propios de la educación alternativa.

Sin embargo, la interpretación de los datos no ignora los matices. Existen tensiones entre las aspiraciones institucionales y las limitaciones estructurales, entre la voluntad de mejora y las condiciones materiales. Estas tensiones revelan que la cultura organizacional, más que un conjunto fijo de normas o valores, es un **proceso dinámico en permanente negociación**. Tal como plantea **Schein (2010)**, la cultura no se impone, se construye colectivamente a través de las prácticas, los liderazgos y las interacciones cotidianas; y es allí donde el desempeño docente cobra sentido: como la expresión concreta de esa cultura en acción.

Así, la discusión de los resultados se centra en **analizar la coherencia entre los datos empíricos y los fundamentos teóricos**, evidenciando cómo los principios de involucramiento, adaptabilidad, consistencia y misión —propios del modelo de Denison— se manifiestan en la práctica educativa del CEBA. De igual modo, se examina cómo las dimensiones del desempeño docente establecidas por el **MINEDU (2014)**

encuentran correspondencia con el nivel de desarrollo organizacional, demostrando que la calidad del entorno institucional influye directamente en la calidad del acto pedagógico.

Esta sección, por tanto, no pretende clausurar el análisis, sino abrirlo: convertir los resultados en una herramienta de reflexión y mejora. Interpretar es también aprender a mirar la escuela con nuevos ojos, reconociendo que detrás de cada porcentaje y cada correlación hay una historia colectiva que sigue creciendo, buscando su equilibrio entre las raíces de la tradición y las ramas del cambio.

Partiendo de los resultados, y tomando en cuenta las bases teóricas de la investigación tenemos:

En cuanto a la cultura organizacional y el desempeño docente, la tabla 5 pone en evidencia que, de 9 docentes que percibían una cultura organizacional baja, 44,4%(4) de ellos presentaron un bajo desempeño profesional, que de 16 docentes que percibían una regular cultura organizacional, 62,5%(10) de ellos presentaron un regular desempeño profesional, y que de 3 docentes que percibían una cultura organizacional alta, 33,3%(1) de ellos presentó un alto desempeño profesional. Sumado a ello, la tabla 11 muestra un Rho= 0,815 y un Sig.=0,000 < 0,05 que evidencia que ambas variables se correlacionan de manera directa y significativa. Estos resultados muestran la existencia de una correlación que se explica, que a mejor cultura organizacional mayor es el nivel de desempeño profesional de los docentes. Al respecto, González (2017) en su investigación, de igual manera encontró que la cultura organizacional se correlacionaba con el desempeño de los docentes de la educación primaria, básica y media. Por su lado, Condori (2018) en su investigación va más allá, y determina que entre la cultura organizacional y el desempeño docente existe una correlación significativa. En este orden, Nieto (2018) en su investigación halló que a mayor cultura organizacional mejor es el nivel de desempeño profesional de los docentes, evidenciándose de esta manera que la cultura organizacional y el desempeño docente se correlacionan de manera directa y significativa. Dichos resultados refuerzan la teoría de Klingner y Nabaldian, en donde se postula que el desempeño laboral está relacionado a la percepción del trabajador con respecto al trato que recibe en el trabajo y a las condiciones en las que trabaja, por ello, en atención a la teoría de Denison es relevante tomar en cuenta la cultura organizacional para obtener un

resultado específico en el desempeño de los colaboradores, de ahí la importancia, del tema en el ámbito educativo, ya que mucho pende la prestación de un servicio educativo de calidad del desempeño y satisfacción laboral del docente.

En cuanto al involucramiento organizacional y el desempeño docente, la tabla 6 pone en evidencia que, de 10 docentes que percibían un involucramiento organizacional bajo, 50,0%(5) de ellos presentaron un bajo desempeño profesional, que de 16 docentes que percibían un regular involucramiento organizacional, 62,5%(10) de ellos presentaron un regular desempeño profesional, y que de 2 docentes que percibían un involucramiento organizacional alto, 50,0%(1) de ellos presentó un alto desempeño profesional. Sumado a ello, la tabla 12 muestra un Rho= 0,798 y un Sig.=0,000 < 0,05 que evidencia que el involucramiento organizacional y el desempeño docente se correlacionan de manera directa y significativa. Dichos resultados muestran la existencia de una correlación que se explica, que a mejor involucramiento organizacional mayor es el nivel de desempeño profesional de los docentes. Al respecto, Alvarez (2018) en su investigación de igual forma determinó que existe una correlación positiva considerable entre la dimensión involucramiento y el desempeño de los docentes. Por su parte, Martínez (2018) encontró que cuando existe una mejor cultura organizacional se dan mejores condiciones para que los docentes cumplan con su profesión de manera responsable. En este orden, Romero (2019) encontró la existencia de una relación positiva y significativa entre la cultura organizacional y la enseñanza para el aprendizaje de los escolares, lo cual explica que el involucramiento organizacional hace que los docentes se encuentran claramente comprometidos con su trabajo y con los objetivos de la organización escolar, lo que se traduce en mejores procesos educativos.

En cuanto a la consistencia organizacional y el desempeño docente, la tabla 7 pone en evidencia que, de 9 docentes que percibían una consistencia organizacional baja, 44,4%(4) de ellos presentaron un bajo desempeño profesional, que de 17 docentes que percibían una regular consistencia organizacional, 58,8%(10) de ellos presentaron un regular desempeño profesional, y que de 2 docentes que percibían una consistencia organizacional alta, 50,0%(1) de ellos presentó un alto desempeño profesional. Sumado a ello, la tabla 13 muestra un Rho= 0,782 y un Sig.=0,000 < 0,05 que evidencia que la consistencia organizacional y el desempeño docente se correlacionan de manera directa

y significativa. Tales resultados muestran la existencia de una correlación que se explica, que a mejor consistencia organizacional mayor es el nivel de desempeño profesional de los docentes. Al respecto, Alvarez (2018) en su investigación encontró que existe una correlación positiva considerable entre la dimensión consistencia y el desempeño de los docentes. Por su parte, Mena (2019) encontró que existe una fuerte relación entre el clima organizacional y las relaciones interpersonales y el estilo de dirección; sumado a ello, Moreno (2020) halló que el apoyo del jefe directivo, trabajo en equipo y valores colectivos incidían en el desempeño profesional del docente, lo que se explica que el equipo directivo debe procurar mejorar el clima institucional y contribuir en la generación de una cultura organizacional consistente, ya que ello, involucra a que el personal, como el equipo docente, se encuentren bien integrado, sobre la base de un conjunto marcado de valores, alcance de acuerdos, coordinación e integración, todo ello, a fin de contribuir en la mejora del servicio educativo.

En cuanto a la adaptabilidad organizacional y el desempeño docente, la tabla 8 pone en evidencia que, de 11 docentes que percibían una adaptabilidad organizacional baja, 45,5%(5) de ellos presentaron un bajo desempeño profesional, que de 15 docentes que percibían una regular adaptabilidad organizacional, 66,7%(10) de ellos presentaron un regular desempeño profesional, y que de 2 docentes que percibían una adaptabilidad organizacional alta, 50,0%(1) de ellos presentó un alto desempeño profesional. Sumado a ello, la tabla 14 muestra un Rho= 0,788 y un Sig.=0,000 < 0,05 que evidencia que la adaptabilidad organizacional y el desempeño docente se correlacionan de manera directa y significativa. Dichos resultados muestran la existencia de una correlación que se explica, que a mejor adaptabilidad organizacional mayor es el nivel de desempeño profesional de los docentes. Al respecto, Alvarez (2018) en su investigación de igual forma determinó que existe una correlación positiva considerable entre la dimensión adaptabilidad y el desempeño de los docentes. Por su parte, Romero (2019) halló la existencia de una relación positiva y significativa entre la cultura organizacional y la preparación para el aprendizaje de los escolares; por lo que los docentes, al igual que cualquier trabajador de una empresa, deben tener la disposición y la capacidad para seguir aprendiendo, preparándose, formándose y estar actualizados para mejorar su desempeño frente a las nuevas exigencias de aprendizaje que depara el contexto, como la que generó la Covid-19; además, el equipo directivo debe generar las condiciones para que la

organización escolar pueda responder tanto a las exigencias internas como externas, reestructurándose e institucionalizando un conjunto de comportamientos y procesos que permitan adaptarse frente a los cambios, todo ello, con la finalidad de mejorar el proceso educativo de los escolares.

En cuanto a la misión organizacional y el desempeño docente, la tabla 9 pone en evidencia que, de 11 docentes que percibían una misión organizacional baja, 45,5%(5) de ellos presentaron un bajo desempeño profesional, que de 14 docentes que percibían una regular misión organizacional, 64,3%(9) de ellos presentaron un regular desempeño profesional, y que de 3 docentes que percibían una misión organizacional alta, 33,3%(1) de ellos presentó un alto desempeño profesional. Sumado a ello, la tabla 15 muestra un Rho= 0,794 y un Sig.=0,000 < 0,05 que evidencia que la misión organizacional y el desempeño docente se correlacionan de manera directa y significativa. Estos resultados muestran la existencia de una correlación que se explica, que a mejor misión organizacional mayor es el nivel de desempeño profesional de los docentes. Al respecto, Alvarez (2018) en su investigación encontró que existe una correlación positiva considerable entre la dimensión misión y el desempeño de los docentes. Romero (2019) encontró que a una mejor cultura organizacional le corresponde una adecuada gestión escolar, pues de acuerdo con Mena (2019) un inadecuado estilo de dirección incide negativamente en el desempeño laboral, de ahí que Moreno (2020) pone en autos, que los directivos tienen la responsabilidad de llevar a cabo un liderazgo transformacional y una buena gestión educativa basada en la comunicación horizontal, toma de acuerdos en común y el trabajo en equipo, ya que ello incide en el desempeño profesional del docente. Ello explica entonces, que se requiere contar con un adecuado liderazgo directivo en la organización escolar a fin de construir una visión de futuro de la organización y construir los cimientos de una cultura organizacional fuerte que coadyuve en la calidad educativa.

El recorrido metodológico y empírico desarrollado en este capítulo ha permitido **dar rostro y voz a la realidad educativa del CEBA de Ascensión, Huancavelica**, revelando las tramas profundas que vinculan la cultura organizacional con el desempeño docente. A través de la observación, la medición y el análisis, fue posible comprender que toda institución educativa, más allá de sus estructuras formales, es un organismo vivo: un

entramado de creencias, valores, prácticas y relaciones que, en su conjunto, determinan el modo en que se enseña, se aprende y se convive.

Los resultados obtenidos muestran que la **cultura organizacional** del CEBA no es un elemento accesorio, sino la **base sobre la que germina el compromiso pedagógico**. Allí donde se cultiva la comunicación transparente, la colaboración y el sentido de propósito compartido, florece también un desempeño docente más reflexivo, creativo y coherente con la misión educativa. Por el contrario, cuando la cultura institucional se debilita o fragmenta, emergen tensiones, desmotivaciones y resistencias que dificultan la tarea de enseñar.

Asimismo, el análisis estadístico y su posterior interpretación confirmaron que **existe una relación directa y significativa entre ambas variables**, validando la hipótesis general del estudio: el fortalecimiento de la cultura organizacional repercute positivamente en la calidad del desempeño docente. Este hallazgo no solo aporta evidencia empírica, sino que también ofrece una lectura ética y humana del quehacer educativo: el docente no actúa en el vacío, sino dentro de un ecosistema organizativo que condiciona, inspira y transforma su práctica diaria.

El capítulo permitió, además, visibilizar las particularidades de la **educación básica alternativa** como espacio de segundas oportunidades, donde la docencia adquiere un matiz social y emocional profundo. En este contexto, los maestros del CEBA se erigen como **agentes de cambio y resiliencia**, capaces de sostener la esperanza en entornos muchas veces marcados por la precariedad y la exclusión. Su desempeño no se limita al cumplimiento de funciones, sino que encarna un compromiso ético con la dignidad de cada estudiante y con la transformación del propio entorno institucional.

En síntesis, el estudio demostró que **la cultura y el desempeño son dos caras de una misma raíz**. La primera nutre, da sentido y cohesiona; la segunda expresa, concreta y transforma. Entre ambas se teje el corazón de la escuela: ese espacio donde el conocimiento se convierte en vínculo y donde la enseñanza se vuelve acto de humanidad.

Con este capítulo culmina la fase empírica del libro, abriendo paso a las **reflexiones finales**, donde los hallazgos se resignifican en clave pedagógica, ética y

social. En ellas se propone mirar la cultura institucional no como un dato, sino como una posibilidad; no como una estructura cerrada, sino como un terreno fértil donde pueden seguir germinando las semillas del cambio educativo.

CAPÍTULO IV

REFLEXIONES FINALES

Toda investigación, al llegar a su último tramo, se convierte en un espejo. En él se reflejan no solo los resultados obtenidos, sino también las preguntas que siguen abiertas, los aprendizajes compartidos y las huellas que el proceso deja en quienes lo protagonizan. Este capítulo final no pretende clausurar la reflexión, sino **prolongarla más allá del texto**, hacia la vida cotidiana de las escuelas, los docentes y las comunidades educativas que siguen construyendo sentido en medio de la realidad.

En las páginas anteriores se ha recorrido un camino que empezó en las raíces invisibles de la **cultura organizacional** y se extendió hasta las ramas vivas de la **práctica docente**, para finalmente florecer en la comprensión del **CEBA de Ascensión, Huancavelica** como un espacio donde ambas dimensiones se entrelazan en la búsqueda de calidad, equidad y humanidad educativa. La investigación permitió constatar que **la cultura institucional y el desempeño docente no son entidades separadas**, sino expresiones de un mismo proceso: el de una comunidad que se forma y se transforma a través de su hacer pedagógico.

Las reflexiones que aquí se presentan nacen de la evidencia, pero también de la sensibilidad. Surgen de reconocer que **enseñar en la educación alternativa no es solo una labor técnica, sino una práctica profundamente ética y social**, atravesada por la historia, la identidad y el compromiso con quienes buscan en la escuela una nueva oportunidad. En este sentido, los resultados del estudio no se limitan a confirmar hipótesis, sino que invitan a mirar la escuela como un organismo que respira, siente y evoluciona.

El capítulo se organiza en torno a tres ejes: primero, la **síntesis de los hallazgos más relevantes** y su articulación con los marcos teóricos revisados; segundo, la **proyección pedagógica y organizacional** de dichos hallazgos en la mejora del trabajo docente y la gestión institucional; y tercero, una **reflexión ética y humana sobre el sentido de educar** en contextos de diversidad y resiliencia.

Estas reflexiones finales no buscan cerrar el ciclo del conocimiento, sino abrir nuevos horizontes para seguir cultivando —en las raíces de la escuela— las semillas del cambio. Porque toda transformación educativa auténtica nace de un gesto profundamente humano: creer que cada docente, cada estudiante y cada institución pueden reinventarse para florecer juntos.

4.1. Aprendizajes obtenidos

El proceso investigativo permitió develar un conjunto de aprendizajes que trascienden los datos estadísticos para transformarse en comprensiones sobre la vida institucional, las dinámicas humanas y el quehacer docente dentro de la educación alternativa. A través de los resultados obtenidos, se confirmó de manera rigurosa que **la cultura organizacional y el desempeño docente mantienen una relación directa, positiva y significativa**, hallazgo sustentado en el coeficiente de correlación de **Spearman Rho = 0,815** con un nivel de significancia de **0,000 < 0,05**.

Este resultado no solo valida la hipótesis general, sino que revela un principio esencial: **el modo en que se vive, se comunica y se comparte la cultura institucional influye directamente en la forma en que se enseña y se aprende**. Cuando los docentes perciben un entorno colaborativo, transparente y participativo, su desempeño se fortalece, su motivación crece y su práctica se renueva. Por el contrario, cuando la cultura institucional se fragmenta o se torna autoritaria, el compromiso docente se debilita y el aprendizaje pierde sentido.

Los análisis por dimensiones refuerzan esta idea. El **involucramiento organizacional** mostró una relación significativa (Rho = 0,798), evidenciando que cuando los docentes se sienten parte activa de las decisiones y perciben apoyo directivo, su desempeño profesional mejora. En esa misma línea, la **consistencia organizacional** (Rho = 0,782) reveló que la claridad en los valores, las normas y la coordinación interna son pilares fundamentales para sostener la calidad pedagógica.

Asimismo, la **adaptabilidad organizacional** (Rho = 0,788) demostró que la capacidad institucional para responder a los cambios y desafíos —como los generados por la pandemia o por las transformaciones curriculares— guarda estrecha relación con

la innovación docente. Finalmente, la **misión organizacional** (Rho = 0,794) confirmó que la existencia de una visión compartida y un propósito educativo común es lo que da sentido al trabajo cotidiano del CEBA.

De esta manera, los hallazgos empíricos dialogan con los postulados teóricos de **Denison (1996)** y **Robbins (2017)**, quienes sostienen que las organizaciones educativas más efectivas son aquellas que logran cohesionar valores, participación y objetivos comunes. En el CEBA de Ascensión, la cultura organizacional actúa como **la raíz que nutre el desempeño docente**, permitiendo que la práctica pedagógica florezca en un suelo de confianza, respeto y propósito compartido.

Este proceso también deja una comprensión más profunda del acto educativo: investigar sobre cultura y desempeño es, en realidad, **investigar sobre el ser y el convivir**. La escuela no es solo un espacio de enseñanza, sino una comunidad simbólica donde cada gesto, palabra y decisión construye identidad. Como señala **Freire (1997)**, la educación es un acto de comunión, un encuentro de sujetos que transforman el mundo mientras se transforma a sí mismos.

4.2. Propuestas de mejora

Los resultados de la investigación no solo ofrecen certezas, sino también rutas de acción. A partir de las evidencias recogidas, se proponen estrategias que buscan **fortalecer la cultura institucional y potenciar el desarrollo profesional docente** en los Centros de Educación Básica Alternativa.

1. Fortalecer el liderazgo transformacional y participativo. Se recomienda al equipo directivo del CEBA desarrollar un liderazgo democrático, basado en la confianza, el diálogo y la corresponsabilidad. Como plantea **Schein (2010)**, la cultura organizacional se consolida a través del ejemplo del liderazgo: los directivos deben ser guías que inspiran, no jefes que imponen. Su capacidad para involucrar a los docentes en la toma de decisiones será determinante para consolidar una visión compartida de mejora educativa.

2. Promover espacios de convivencia y cohesión institucional. La investigación evidenció la necesidad de fortalecer los vínculos humanos dentro del CEBA. Actividades

recreativas, jornadas de integración, proyectos colaborativos y espacios de bienestar docente contribuirían a consolidar un clima organizacional positivo, reforzando la pertenencia y la identidad institucional. La escuela que cuida a sus docentes, cuida también la calidad de su enseñanza.

3. Impulsar la formación continua y la actualización pedagógica. El estudio reveló que muchos docentes presentan un desempeño regular debido, en parte, a la falta de oportunidades de actualización. Se propone incentivar la participación en los programas del **MINEDU** y en redes de aprendizaje docente, fortaleciendo las competencias pedagógicas, la innovación metodológica y la capacidad de adaptación a nuevos contextos educativos.

4. Institucionalizar la cultura de la reflexión y la autoevaluación. Más allá de los procesos formales de evaluación, se sugiere instaurar espacios de reflexión sobre la práctica docente, donde los maestros puedan compartir experiencias, analizar dificultades y construir conocimiento pedagógico colectivo. La evaluación debe entenderse como un **proceso de crecimiento y no de control**, tal como lo subraya **Nieto (2018)** al reivindicar la función formativa y ética de la evaluación docente.

5. Consolidar una comunicación institucional transparente y horizontal. El desarrollo de una comunicación fluida entre directivos y docentes es esencial para evitar conflictos, mejorar la coordinación y fomentar la confianza. Esta estrategia debe incluir canales claros de información, reuniones periódicas de retroalimentación y mecanismos participativos para la toma de acuerdos.

En conjunto, estas propuestas buscan transformar la cultura organizacional en un **ecosistema de aprendizaje compartido**, donde cada miembro se reconozca como parte activa de un proyecto educativo común, cimentado en la equidad, el respeto y la mejora continua.

4.3. Proyecciones futuras

El presente estudio deja abiertas múltiples líneas de investigación y acción pedagógica. Las correlaciones halladas invitan a seguir explorando **cómo la cultura**

organizacional se reconfigura en escenarios educativos cambiantes, especialmente tras la experiencia de la educación remota y los procesos de retorno a la presencialidad.

1. Futuras líneas de investigación. Se propone ampliar el estudio a otros Centros de Educación Básica Alternativa del país, a fin de comparar realidades institucionales y generar un marco más sólido sobre la relación entre cultura y desempeño docente en contextos diversos. También sería pertinente incorporar metodologías mixtas (cuantitativas y cualitativas) que permitan captar las percepciones y vivencias de los docentes desde una mirada más interpretativa y fenomenológica.

Asimismo, la investigación podría extenderse hacia nuevas variables relacionadas, como el **liderazgo pedagógico**, el **bienestar docente**, la **motivación profesional** o la **innovación educativa**, elementos que interactúan estrechamente con la cultura institucional.

2. Proyecciones pedagógicas y sociales. En términos educativos, los hallazgos proyectan la necesidad de consolidar una **educación alternativa inclusiva, participativa y transformadora**, capaz de responder a las necesidades de estudiantes que buscan en la escuela un espacio de dignidad y reconocimiento. El fortalecimiento de la cultura organizacional en estos centros no solo mejorará los indicadores institucionales, sino también la experiencia humana del aprendizaje.

Como lo sostiene **Cueva (2021)**, toda institución educativa es un sistema vivo en el que la cultura constituye el corazón que impulsa la acción. En el CEBA de Ascensión, este corazón late con el compromiso de docentes que, desde la adversidad, construyen comunidad y esperanza.

Finalmente, las proyecciones de este estudio apuntan a un horizonte ético: comprender que **educar es un acto de cultivo**. Las raíces son la cultura institucional; las ramas, la práctica docente; y los frutos, el aprendizaje transformador de los estudiantes. Si se cuidan las raíces, el árbol de la educación seguirá creciendo, firme y luminoso, en el suelo fértil de la humanidad y la esperanza.

Toda raíz, cuando ha crecido en tierra fértil, deja señales invisibles de su paso: hilos de aprendizaje, brotes de conciencia, huellas de transformación. Este capítulo final

recoge precisamente eso: los frutos de un proceso investigativo que no solo indagó sobre la relación entre la **cultura organizacional** y el **desempeño docente**, sino que permitió reconocer a la escuela como un espacio vivo donde la educación se entreteje con la vida, la emoción y la comunidad.

El estudio desarrollado en el **CEBA de Ascensión, Huancavelica**, reveló que el corazón de la calidad educativa no se encuentra únicamente en las metodologías o en los recursos, sino en el modo en que las personas **conviven, colaboran y construyen sentido compartido**. Cuando la cultura institucional promueve la confianza, el respeto y la participación, los docentes no solo enseñan mejor: se sienten parte de un propósito mayor, capaces de proyectar esperanza incluso en contextos de adversidad.

Los resultados confirmaron que una **cultura organizacional sólida, coherente y adaptativa** se traduce en un desempeño docente más comprometido, creativo y reflexivo. Pero más allá de las cifras y correlaciones, la verdadera enseñanza del estudio reside en comprender que **toda transformación educativa comienza en lo humano**. La cultura no se impone: se cultiva día a día en los gestos, en las palabras y en las decisiones que los docentes y directivos asumen juntos.

Las **propuestas y proyecciones** planteadas no constituyen un cierre, sino un punto de partida. Invitan a seguir tejiendo redes de colaboración, a repensar la gestión educativa desde el liderazgo ético y la empatía, y a comprender que la práctica docente es también un acto de resistencia y de esperanza. Como señala **Freire (1997)**, “nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo”; esa frase resume el espíritu de este libro: educar es siempre un acto compartido, una construcción colectiva de sentido.

En ese horizonte, *Raíces de Cambio* deja abierta una reflexión: **¿cómo seguir cultivando escuelas que sean comunidades de aprendizaje, de vida y de transformación?** La respuesta, quizás, no está en un modelo ni en un indicador, sino en la convicción de que la educación alternativa puede y debe ser un espacio de dignidad, equidad y libertad. Así, este cierre no pretende clausurar una investigación, sino **sembrar nuevas preguntas**. Porque las raíces, cuando crecen, no se detienen; buscan más profundidad, más agua, más vida. En esa búsqueda silenciosa, la cultura institucional y la

práctica docente seguirán encontrándose, nutriéndose mutuamente, para que la escuela —como símbolo de humanidad— continúe siendo el lugar donde florece el cambio.

REFERENCIAS

Alvarez, S. (2018). La cultura organizacional en relación con el desempeño docente del Colegio Mariano Melgar Breña - Lima, 2018. *Gestión en el Tercer Milenio, 22*(44), 105-114.

Arce, L. (2017). *Cultura organizacional y el marco del buen desempeño docente en la Institución Educativa Integrada Cesar Vallejo de Yanacancha, Pasco 2017.* Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Yanacancha, Perú.

Barboza, W. (2017). *Cultura organizacional y desempeño docente en la institución educativa primaria Nº 80392 Andrés Salvador Díaz Sagástegui. Chepén – 2017.* Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo, Trujillo, Perú.

Benavente, M. (2020). *Cultura organizacional y desempeño docente en el glorioso Colegio Nacional de Ciencias, Cusco, 2020.* Tesis de maestría, Universidad César Vallejo, Cusco, Perú.

Castillo, C. (2020). *Gestión educativa y el desempeño docente de la Institución Educativa Antonio Raymondi – Ambato, Distrito de Yauli – Huancavelica.* Tesis de maestría , Universidad Nacional de Huancavelica, Yauli, Perú.

Chavez, M. (2017). *Desempeño docente según estudiantes del VII ciclo de instituciones educativas técnicas del distrito de Pangoa - Satipo.* . Tesis de maestría, Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo, Perú.

Condori, E. (2018). *Cultura organizacional y desempeño docente en la Red Educativa de Mariscal Cáceres - Huancavelica, 2018.* Tesis de maestría, Universidad César Vallejo, Huancavelica, Huancavelica.

Cruz, C. (2018). *La cultura organizacional educativa y su relación con el desempeño docente en el Colegio Nacional Rosa de Santa María del distrito de Breña.* Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú.

Cueva, C. (2021). *Cultura organizacional, desempeño docente y calidad de servicio educativo en la Universidad Alas Peruanas.* Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación, Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú.

Denison, D., & Neale, W. (1996). *Denison organizational culture survey. Facilitator guide. Denison Consulting.* Aviat.

Díaz, A. (2020). *Cultura organizacional y satisfacción laboral en docentes de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional del Callao.* Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Callao, Callao, Perú.

Fresno, C. (2019). *Metodología de la Investigación.* El Cid.

García, V. (2017). Desarrollo de un Modelo de diagnóstico de cultura organizacional. *Perspectivas*(39), 75-102.

González, J. (2017). *Relación entre la cultura organizacional y el desempeño en instituciones educativas.* Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia, Manizales, Colombia.

Ibarra, M. (2016). *Análisis de la cultura organizacional y estilos de liderazgo educativo en dos establecimientos de Alto Rendimiento de la comuna de Cauquenes.* Tesis de maestría , Universidad de Talca, Talca, Chile.

Iñausi, E. y Huamán, A. (2018). *Cultura organizacional y desempeño laboral en la Unidad de Gestión Educativa Local de Cangallo, Ayacucho, 2018.* Tesis de maestría, Universidad César Vallejo, Ayacucho, Perú.

Martínez, G., Guevara, A. y Valles, M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai, 12*(6), 123-134.

Martínez, O. (2018). *Cultura organizacional y desempeño de docente en la Unidad Educativa "19 de agosto" Cone – Ecuador, 2018.* Tesis de maestría, Universidad César Vallejo, Quito, Ecuador.

Medina, A. (2017). *Incidencia del clima organizacional en el desempeño docente de la Unidad Educativa Particular Santo Domingo de Guzmán – Quito.* Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador.

Mena, L. (2019). *Relación entre el clima organizacional y el desempeño laboral de los docentes de educación de la Universidad Pública de El Alto.* Tesis de maestría, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia.

Ministerio de Educación del Perú . (2014). *Marco del Buen Desempeño del Directivo.* MINEDU

Miranda, P. (2019). *Relación entre la cultura organizacional y el desempeño docente en las instituciones Educativas Ramón Copaja y Coronel Gregorio Albarracín de la Provincia de Tarata, año 2019.* Tesis de maestría, Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tarata, Perú.

Moreno, G. y Pineda, R. (2019). La determinación de la relación entre cultura organizacional y desempeño docente en Instituciones de Educación Superior. *Hallazgos21, 4*(2), 112-132.

Moreno, J. (2020). *Clima organizacional como estrategia para fortalecer el desempeño docente de la Institución Educativa Gustavo Morales Morales.* Tesis de maestría, Universidad Metropolitana de Educación, Panamá, Panamá.

Niebles, W., Hoyos, L. y De La Ossa, S. (2019). Clima organizacional y desempeño docenteen universidades privadas de Barranquilla. *Saber, Ciencia y Libertad, 14*(2), 283-294.

Nieto, W. (2018). *Cultura organizacional y su relación con el desempeño docente en los docentes de la Institución Educativa Emblemática Aurelio Cárdenas La Unión 2018.* Tesis de maestría, Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco, Perú.

Oliveira, I. (2018). *Cultura organizacional y el marco del buen desempeño docente en la Institución Educativa Teniente Manuel Clavero de Iquitos, año 2018.* Tesis de

maestría, Universidad Nacional de Educación, Enrique Guzmán y Valle, Iquitos, Perú.

Pérez, F. (2020). *Incidencia de la gestión de los procesos de comunicación institucional, toma de decisiones y los incentivos en el desempeño del personal docente en el Instituto de Educación Dr. Clodomiro Picado Twight.* Tesis de maestría, Universidad de Costa Rica, Recinto de Paraiso, Costa Rica.

Reyes, M. (2016). Relación entre habilidades sociales y desempeño docente desde la percepción de estudiantes adultos de una universidad privada en Lima, Perú. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria,, 10*(2), 17-31.

Ríos, R. (2017). *Metodología para la investigación y redacción* . Servicios Académicos Intercontinentales.

Robbins, S. (2017). *Comportamiento organizacional.* Pearson Prentice - Hall.

Romero, S. (2019). *Cultura organizacional y desempeño en los docentes de una institución educativa en Ventanilla - Callao.* Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola, Callao, Perú.

Tauma, M. (2018). *Relación del clima organizacional y el desempeño laboral docente en la Institución Educativa Pública Primaria de Menores N° 60010-Distrito de Belen- Iquitos.* Tesis de maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Iquitos, Perú.

Velasco, R. (2015). *Modelo de cultura organizacional y alineación estratégica para una maquiladora de exportación.* Instituto Tecnológico de Sonora.

Vicencio, O. (2018). *La investigación en las Ciencias Sociales.* Trillas.

Wieland, J. y Zalvidea, M. (2015). *El impacto de la percepción de socialización en la cultura organizacional.* Tesis de maestría, Universidad del Pacifico, Lima, Perú.

Zegarra, M. (2020). *Adaptación y propiedades psicométricas del "Denison Organizational Culture Survey" en empresas de Lima Metropolitana.* Tesis de licenciatura , Universidad de Lima, Lima, Perú.