Misión compartida y decisiones responsables en la escuela

Dr. Héctor Navedo

Abstract

This article examines how a school's mission, shared vision, and core values inform its organization. It treats a concrete organizational decision as a practical unit of analysis. The argument connects educational purposes with schedules, curriculum access, staffing, resources, and review across school, intermediate or district, and system levels. A narrative synthesis of 34 selected sources is supplemented by established work on coherence and the Professional Standards for Educational Leaders (PSEL). The article distinguishes coherence from uniformity, ethical legitimacy, and effectiveness. One hypothetical reading-support decision illustrates the examination of needs, feasible alternatives, distributional consequences, opportunity costs, and authority. It also specifies baseline information, comparable learning evidence, participation, and follow-up responsibilities. Review can reconsider both organizational decisions and mission and vision as needs change, without weakening commitments for convenience. The proposed sequence is an application for professional reflection, not a new or validated model or evidence of causal effects. A companion inventory documents the corpus and the limits of the reading and selection records.

Palabras clave: liderazgo educativo, misión y visión, valores fundamentales, coherencia organizacional, gobernanza educativa, equidad.

Keywords: educational leadership, mission and vision, core values, organizational coherence, educational governance, equity.

La misión de una escuela debería poder reconocerse en su organización. Los horarios, el acceso al currículo y la asignación de docentes y apoyos ofrecen indicios. También importan el presupuesto y las decisiones de las reuniones. Conviene comprobar esa relación. Una declaración puede convivir con prácticas que responden a otras prioridades, a restricciones externas o a costumbres nunca revisadas.

Mi argumento es que una misión compartida compromete a justificar cómo se organiza la escuela y qué oportunidades ofrece a cada estudiante. El consenso contribuye a ese compromiso, pero no basta por sí solo. También importan los derechos, las razones de las decisiones, sus consecuencias y la posibilidad de cuestionarlas. Esa responsabilidad alcanza a la escuela y a las instancias que condicionan su trabajo.

Qué significa

Para esta reflexión, propongo tres definiciones de trabajo. La misión expresa el propósito educativo de la escuela: para quién trabaja y qué responsabilidad asume. La visión describe el futuro que la comunidad desea construir. Los valores fundamentales orientan el juicio sobre las decisiones y sus medios: qué se protege, qué se considera aceptable y cómo se resuelven tensiones entre prioridades.

Los Professional Standards for Educational Leaders (PSEL) dedican su primer estándar a estos compromisos. Plantean desarrollarlos de forma compartida y llevarlos a la práctica. El fin es el éxito académico y el bienestar de cada estudiante. Incluyen colaboración, información pertinente, acciones y revisión. Es una orientación profesional normativa, no una demostración de que determinada práctica cause mejores resultados (National Policy Board for Educational Administration [NPBEA], 2015).

Conviene distinguir alineación y coherencia. Como distinción de trabajo, la alineación examina la relación de una decisión con un propósito; la coherencia examina cómo varias decisiones se sostienen o contradicen entre sí. No equivalen a uniformidad. Un propósito común puede requerir apoyos diferenciados y margen de juicio docente. El recurso de Kaufman et al. (2023) distingue expresamente coherencia de uniformidad en la enseñanza.

Tampoco coherencia significa legitimidad ética o eficacia. Una organización puede sostener fines educativos pobres o excluyentes. Newmann et al. (2001) advierten en su informe sobre los riesgos de programas coherentes pero estrechos o regimentados. Debemos juzgar los fines y las oportunidades que ofrecen. Kaufman et al. (2023) advierten que la coherencia, por sí sola, no garantiza enseñanza de calidad; los resultados deben examinarse.

La organización escolar es el vínculo que debemos examinar entre esos compromisos y las experiencias educativas. Distribuye tiempo, responsabilidades, recursos y oportunidades. Propongo contrastar lo declarado con los horarios, los agrupamientos y el acceso real al currículo. El examen incluye la asignación de docentes y apoyos, junto con el presupuesto. También abarca las agendas de reuniones, las responsabilidades y los criterios de evaluación. Son ámbitos de análisis profesional, no dimensiones de una escala validada. La relación puede examinarse en horarios aplicados, distribución efectiva de apoyos, gastos y acuerdos de reunión. Una discrepancia orienta la indagación; por sí sola, no demuestra desinterés o mala gestión.

También hay que distinguir declaración e interpretación compartida. Daniel et al. (2024) estudian valores escritos en visiones escolares, no su realización. Ayscue et al. (2025) encontraron significados diferentes de diversidad entre educadores de una misma escuela. El documento institucional y el acuerdo verbal requieren examen.

La comprensión compartida admite desacuerdos: actuar conjuntamente no exige siempre creencias idénticas (Louws et al., 2025). Una mayoría no justifica automáticamente una exclusión; tampoco el disenso otorga un veto universal. Importa explicar quién decide, por qué y cómo puede reconsiderarse la decisión.

Por qué es importante

La coherencia se construye entre niveles. Honig y Hatch (2004) la plantean como negociación continua entre metas escolares y demandas externas, con colaboración entre escuelas y oficinas distritales. El Public Education Leadership Project (PELP) ofrece otro marco. Relaciona enseñanza, estrategia, estructuras, recursos, actores y entorno (Public Education Leadership Project, s. f.). Son aportaciones conceptuales y de gestión; no prueban que adoptar un esquema garantice calidad o justicia.

Para analizar una decisión, distingo tres ámbitos funcionales. En la escuela se examinan horarios, agrupamientos, apoyos, coordinación y seguimiento. La instancia intermedia puede ser un distrito u otro organismo administrador. Allí se pregunta qué recursos, autorizaciones y servicios necesita el centro. En el sistema se identifican políticas, financiamiento y exigencias que habilitan o limitan las opciones. La ubicación concreta de cada facultad debe verificarse localmente.

Así, una distancia entre misión y práctica puede reflejar restricciones o demandas contradictorias, además de decisiones escolares. La dirección debe reconocerlas, documentarlas y trabajar con la instancia competente; no puede resolver por sí sola problemas fuera de su autoridad. La responsabilidad se distribuye sin desaparecer.

Los casos de Amber-Montes et al. (2026) y Choppin et al. (2026) vinculan orientación educativa, coordinación y responsabilidades. Choppin y sus colegas examinan también tiempo,

recursos y capacidades. Parraguez Núñez et al. (2026) describen planificación compartida en el componente cualitativo de un estudio de métodos mixtos. Son experiencias contextualizadas, no prueba de una organización universalmente eficaz; ayudan a estudiar la misión junto con las condiciones de trabajo.

Las relaciones entre visión y resultados merecen cautela. Heikka et al. (2025) encontraron asociaciones entre conciencia compartida de la visión y calidad percibida. Knies et al. (2025) observaron asociaciones entre comunicación de metas y comprensión docente, pero no apoyo para que esa comprensión explicara la relación con el desempeño percibido. Son estudios transversales basados en percepciones, no pruebas causales de mejora.

La coherencia tiene además una dimensión de justicia. La revisión de DeMatthews et al. (2026), centrada en inclusión de estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales, conecta visión, organización y capacidades. Gümüş et al. (2026) documentan metas inclusivas vinculadas con planes, datos y recursos en tres primarias de Hong Kong. La pregunta relevante es qué oportunidades recibe cada estudiante, además de qué muestra un promedio escolar.

También importa lo omitido. En los distritos de Michigan estudiados por Irondi et al. (2025), las visiones de equidad atendían necesidades individuales y socioeconómicas más explícitamente que el racismo sistémico. Ó Gallchóir et al. (2026) documentan directores que promovían una reforma mientras mantenían reservas. Conviene escuchar objeciones y reconocer tensiones.

Cómo se logra

La contribución práctica de este artículo consiste en tomar una decisión organizativa concreta como unidad de análisis. Así se conectan los compromisos educativos con una elección que puede justificarse y revisarse. La secuencia propuesta enlaza principio, decisión, recursos, evidencia y revisión. Articula estas ideas con PSEL 1; no se presenta como un modelo nuevo ni como un instrumento validado.

El equipo identifica la necesidad y compara alternativas factibles. Examina cómo se distribuyen las oportunidades y los costos, incluidas las experiencias que podrían desplazarse. Aclara quién puede aprobar la decisión y cuándo conviene revisarla. La participación debe dejar huellas: qué aportaciones cambiaron la propuesta, cuáles no se incorporaron y por qué.

La revisión opera en ambas direcciones. La misión y la visión orientan las decisiones. A su vez, las necesidades y oportunidades cambiantes pueden justificar ajustes en ambas. PSEL 1e contempla ese ajuste (NPBEA, 2015). Debe justificarse por razones educativas; no servir para rebajar compromisos por conveniencia o presentar una dificultad como éxito. La revisión debe preservar el bienestar y las oportunidades equitativas de los estudiantes.

Consideremos un único caso hipotético. Una escuela primaria quiere fortalecer la comprensión lectora y ofrecer un currículo amplio a cada estudiante. Su equipo estudia cambiar la organización del apoyo lector. El ejemplo no describe una escuela concreta ni experiencias personales del autor.

Antes de modificar el horario, el equipo establecería una línea de base y un periodo de observación. Explicitaría los criterios de elegibilidad y registraría quiénes reciben apoyo. Reuniría los minutos de apoyo actuales, muestras de trabajo lector y las experiencias de

estudiantes, familias y personal. También identificaría qué clases o actividades desplazaría cada alternativa. Ese registro permitiría comparar lo ocurrido, sin fijar un umbral universal de éxito.

La consulta ofrecería canales accesibles para estudiantes, familias y personal, opciones presenciales o escritas y apoyos lingüísticos cuando hagan falta. Habría un canal reservado, confidencialidad dentro de los procedimientos aplicables y compromiso de no represalias. La dirección explicaría qué sugerencias incorporó, cuáles rechazó y por qué. Asistir no equivaldría automáticamente a influir.

El apoyo dentro de la jornada podría evitar algunas barreras de transporte, pero desplazar arte u otras experiencias. Después de clases podría requerir transporte, disponibilidad familiar y recursos adicionales. Habría que comparar esos costos, las necesidades de agrupamiento y la asignación docente. Mejorar lectura no justificaría ignorar lo que se deja de aprender. La opción elegida tendría que responder a la necesidad y ser viable con los recursos disponibles. El equipo justificaría la elección frente a las alternativas, considerando beneficios previstos, cargas y oportunidades para quienes enfrentan más barreras.

El equipo verificaría qué ajustes puede decidir y qué contrataciones, transporte o cambios curriculares y presupuestarios requieren otra autorización. Si la solución excede la autoridad escolar, la dirección presentaría el problema y las alternativas a la instancia competente. No prometería recursos que no controla ni trataría una restricción del sistema como una falla exclusiva del docente o director.

Para el seguimiento, se acordaría un conjunto pequeño de indicadores ilustrativos:

- Acceso: número de estudiantes elegibles atendidos respecto del total de estudiantes elegibles durante el mismo periodo definido. Se documentarían cambios en los criterios de elegibilidad o en la cohorte.

- Implementación: sesiones realizadas y tiempo de apoyo recibido, junto con las condiciones de enseñanza.
- Aprendizaje: tareas de lectura comparables, realizadas en condiciones semejantes. El equipo valoraría los trabajos con criterios compartidos o una rúbrica acordada.
- Efectos no deseados: tiempo curricular desplazado, sobrecarga, estigmatización o dificultades comunicadas por participantes.

Estos registros no constituyen medidas validadas de la calidad de la misión. Permiten revisar una decisión concreta. Los cambios observados en aprendizaje tendrían que interpretarse junto con otras explicaciones posibles, sin atribuirlos automáticamente al apoyo.

La coordinación pedagógica reuniría la información; si ese cargo no existe, se designaría un rol equivalente. La dirección respondería por la decisión. Antes de comenzar, el equipo fijaría una fecha de revisión y criterios acordes con el contexto. Las barreras persistentes de acceso, la pérdida de oportunidades curriculares o una carga difícil de sostener serían motivos para reconsiderar el diseño. Ningún indicador aislado sustituye ese juicio.

En la reunión de revisión participarían estudiantes, familias y personal mediante los canales acordados. Recibirían una respuesta razonada sobre lo que se mantiene o cambia. La devolución comunitaria usaría información que evite identificar a estudiantes individuales. Los registros pedagógicos personales se tratarían por separado y de manera confidencial, según los procedimientos aplicables. Las objeciones no resueltas se remitirían a la instancia competente por los procedimientos aplicables. La dirección identificaría a una persona responsable del seguimiento y fijaría una fecha para retomarlo. Comunicaría la respuesta recibida y sus razones, o el estado pendiente y lo que falta resolver. Esa fecha no prometería una decisión externa. Es una propuesta de responsabilidad, no la afirmación de un recurso jurídico específico.

Su aplicación en Puerto Rico, Connecticut u otro contexto requiere considerar población, lenguas, recursos, gobernanza y normativa pertinente. Los estudios citados no acreditan la eficacia de esta propuesta en esas jurisdicciones.

Revisar todo podría agregar trabajo. Conviene comenzar con una decisión abierta y aprovechar reuniones y registros útiles. La responsabilidad consiste en explicar cómo la organización sirve a fines educativos defendibles y corregir las distancias identificadas. ¿Qué decisión debemos revisar y con qué nivel de gobierno necesitamos trabajar para hacerlo?

Base documental

El corpus reúne las 34 entradas de PSEL 1 de una bibliografía previa con texto completo gratuito verificado. La instantánea documental es del 2 de noviembre de 2026. Incluye 32 artículos de revista y dos tesis doctorales publicados entre 2023 y 2026. No procede de una búsqueda nueva para este ensayo. El filtro de disponibilidad limita su alcance y no garantiza representatividad ni calidad.

La lectura fue focal, en secciones pertinentes de cada obra. Doce fuentes se citan en el cuerpo y 22 aportan contexto o contraste. Se añaden, por separado, cuatro fundamentos sobre coherencia y el documento normativo PSEL 2015. El inventario complementario registra referencias, acceso, lecturas, aportaciones y límites. Este procedimiento no constituye una revisión sistemática ni una evaluación de la propuesta.

Referencias citadas

Amber-Montes, D., Martínez-Valdivia, E., & Higueras-Rodríguez, L. (2026). Construcción de una comunidad profesional de aprendizaje para la mejora escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *24*(3), 1–20. https://doi.org/10.15366/reice2026.24.3.006

Ayscue, J. B., Mordechay, K., Matthews, G. F., & Whetzel, J. (2025). Getting it "right": Educators' experiences with school diversity in a gentrifying neighborhood. *AERA Open*, *11*, Article 23328584251332943. https://doi.org/10.1177/23328584251332943

Choppin, J., Nelms, S. C., & Marsh, V. L. (2026). Conceptualizing school leaders as organizers of systems and resources. *Education Sciences*, *16*(10), Article 1650. https://doi.org/10.3390/educsci16101650

Daniel, E., Arieli, S., & Akerman, L. (2024). The values of schools: An analysis of vision statements. *European Journal of Psychology of Education*, *39*(4), 3661–3683. https://doi.org/10.1007/s10212-024-00886-7

DeMatthews, D. E., Conroy, K., & McKenzie, L. (2026). Inclusive principal leadership from 1995 to 2024: A systematic literature review. *Review of Educational Research*. Advance online publication. https://doi.org/10.3102/00346543261446662

Gümüş, S., Xu, N., & Berkovich, I. (2026). Creating equity in learning experiences and outcomes: How do school leaders enact socially just instructional leadership in practice? *Educational Administration Quarterly*. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/0013161X261476637

Heikka, J., Hirvonen, R., & Muteweri, E. (2025). Distributed pedagogical leadership and quality in early childhood education. *Research in Educational Administration and Leadership*, *10*(3), 723–769. https://doi.org/10.30828/real.1620071

Honig, M. I., & Hatch, T. C. (2004). Crafting coherence: How schools strategically manage multiple, external demands. *Educational Researcher*, *33*(8), 16–30. https://doi.org/10.3102/0013189X033008016

Irondi, O. N., Weddle, H., & Hashim, A. K. (2025). Leading during crisis: State and local education leaders' equity focused approaches during the COVID-19 pandemic. *AERA Open*, *11*, Article 23328584251318993. https://doi.org/10.1177/23328584251318993

Kaufman, J. H., Wang, E. L., Kennedy, K., Schweig, J., & Giglio, K. (2023). *The improving instructional system coherence toolkit: A resource for K–12 districts and schools* (TL-A2168-1). RAND Corporation. https://doi.org/10.7249/TLA2168-1

Knies, E., Leisink, P., Penning de Vries, J., & Mulder, R. (2025). School unit leaders' people management: Impact on teachers' line of sight and school unit performance. *Educational Management Administration & Leadership*. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/17411432251364641

Louws, M., Struyf, A., van Haeften, N., Middelbeek, L., Schenke, W., Walraven, A., de Vries, B., Brouwer, P., & Lockhorst, D. (2025). Actors' involvement during collective sensemaking of educational change: A review study from a systems lens. *Journal of Educational Change*, *26*(4), 599–629. https://doi.org/10.1007/s10833-025-09536-1

National Policy Board for Educational Administration. (2015). *Professional standards for educational leaders 2015*. https://www.npbea.org/wp-content/uploads/2017/06/Professional-Standards-for-Educational-Leaders_2015.pdf

Newmann, F. M., Smith, B., Allensworth, E., & Bryk, A. S. (2001). *School instructional program coherence: Benefits and challenges*. Consortium on Chicago School Research. https://consortium.uchicago.edu/sites/default/files/2018-10/p0d02.pdf

Ó Gallchóir, C., McGarr, O., & Lenihan, R. (2026). Mediating ambiguity: Principals' sense-making and instructional leadership in curriculum reform enactment. *Educational Management Administration & Leadership*. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/17411432261457326

Parraguez Núñez, P., Jiménez Vivas, A., & Montero de Espinosa Ramos, L. (2026). Patrones empíricos de liderazgo pedagógico en escuelas latinoamericanas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *24*(3), 1–22. https://doi.org/10.15366/reice2026.24.3.007

Public Education Leadership Project. (s. f.). *Coherence framework*. Harvard University. https://pelp.fas.harvard.edu/coherence-framework