

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



Las comunidades profesionales de aprendizaje como estrategia de gestión de las escuelas que aprenden.

El caso de una Institución Educativa Estatal del distrito de Ate.

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN**

AUTOR

Gladys Liliana Guerra Cabrera

ASESOR

Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya

Marzo, 2019

RESUMEN EJECUTIVO

El tema de esta investigación es “Las comunidades profesionales de aprendizaje, como estrategia de gestión de las escuelas que aprenden: El caso de una Institución Educativa estatal del Distrito de Ate.” A partir de lo mencionado, se genera un problema de investigación. Este es: ¿Cuáles son las percepciones del director y los coordinadores de grado sobre la gestión escolar desde la mirada de las comunidades profesionales de aprendizaje en una Institución Educativa Estatal del Distrito de Ate?

El objetivo general fue analizar las percepciones que tienen el director y los coordinadores de grado sobre la gestión escolar desde la mirada de las comunidades profesionales de aprendizaje. El objetivo específico, describir las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje que se presentan en la gestión escolar de la institución educativa desde las percepciones de las autoridades arriba mencionadas.

Se ha identificado las cinco dimensiones de la comunidad profesional de aprendizaje: Liderazgo compartido y de apoyo, la visión y valores compartidos, el aprendizaje colectivo y su aplicación, práctica profesional compartida; y condiciones de apoyo: relaciones y estructura.

La investigación corresponde al enfoque cualitativo y se realizó en base al método de estudio de casos. En el recojo de la información se emplearon las técnicas de tipo cualitativo como el Focus Group, aplicado a los coordinadores de grado a través del instrumento del guion de Focus Group, y la Entrevista semiestructurada con el instrumento guion de entrevista al director de la institución educativa.

Este método de investigación permitió analizar y describir las características que se presentan y se vienen desarrollando en la gestión escolar a partir de las percepciones del director y los coordinadores de grado, relacionadas con las dimensiones de la comunidad profesional de aprendizaje, como proceso de la implementación de políticas adoptadas por el Ministerio de Educación en el marco de las organizaciones que aprenden.

AGRADECIMIENTO

El presente trabajo es fruto del esfuerzo y la dedicación, por cumplir las metas previstas en el proceso de crecimiento profesional para el ejercicio de mi labor docente; que se ha concretizado gracias al apoyo de valiosas personas que me han alentado, dado su apoyo y a quienes quiero agradecer.

En primer lugar, a mi asesor de Tesis, Dr. Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya, por sus valiosos aportes, recomendaciones y orientaciones realizadas durante el desarrollo de la investigación en base a su experiencia profesional y a su comprensión por las situaciones imprevistas.

A los diversos docentes de la PUCP que participaron en las reuniones de socialización, cuyas recomendaciones han contribuido en el mejoramiento permanente de su construcción.

A mi familia, en especial a mis hermanos, porque siempre me han brindado su apoyo y han sido un valioso soporte en todo momento, así como a mis padres, que pese a su ausencia tuvieron mucha fe y altas expectativas en mi persona.

A los amigos incondicionales, que con sus palabras me animaron a continuar por alcanzar esta meta.

DEDICATORIA

A mis amados padres, los llevo siempre presentes.



ÍNDICE

RESUMEN EJECUTIVO

AGRADECIMIENTO

DEDICATORIA

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO I: MARCO CONCEPTUAL 6

1.1 La gestión escolar y las escuelas como organizaciones que aprenden

1.1.1 Las organizaciones que aprenden en el ámbito educativo 7

1.1.2 La gestión escolar y el aprendizaje organizacional. 17

1.1.2.1 La gestión escolar en tiempos de cambio 17

1.1.2.2 El aprendizaje organizacional: la cultura de la colaboración para la mejora escolar. 21

1.2 Las Comunidades Profesionales de aprendizaje en el ámbito educativo 24

1.2.1 La formación de comunidades profesionales de aprendizaje como estrategia de la mejora escolar. 25

1.2.2 Dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje 28

• Liderazgo compartido y de apoyo 31

• Visión y valores compartidos 33

• Aprendizaje colectivo y su aplicación 35

• Práctica profesional compartida 36

• Condiciones de apoyo: relaciones y estructura 37

1.2.3 Factores que sostienen o impulsan las comunidades profesionales de aprendizaje 37

1.2.4 Importancia de las comunidades profesionales de aprendizaje en la gestión escolar. 41

CAPITULO II: DISEÑO METODOLÓGICO 45

2.1 Enfoque y método de investigación 45

2.2 Planteamiento del Problema de investigación 48

2.3 Objetivos de la investigación 49

2.4	Categorías y Sub categorías de la investigación	49
2.5	Técnicas e instrumentos: diseño, validación y aplicación	51
2.6	Los informantes	55
2.7	Principios éticos de la investigación	56
2.8	Procesamiento y análisis de la información	58
2.9	Análisis y discusión de los resultados	59
	Conclusiones	96
	Recomendaciones	100
	Referencias Bibliográfica	103
	Anexos	
	Anexo 1. Cuadro comparativo de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2012-2016. 2° grado de Primaria.	111
	Anexo 2. Cuadro comparativo de los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2016. 4° grado de Primaria.	112
	Anexo 3. Matriz de consistencia interna para la validación del instrumento: Guion del Focus Group.	113
	Anexo 4. Instrumento de recojo de información. Guion de Focus Group para validación.	116
	Anexo 5. Matriz de consistencia interna para validación del instrumento: Guion de preguntas. Entrevista semiestructurada.	118
	Anexo 6. Instrumento de recojo de información. Guion de preguntas Entrevista semiestructurada (para validación).	121
	Anexo 7. Matriz de validación interna del instrumento de recojo de información: Guion del Focus Group. Juicio de expertos	124
	Anexo 8. Instrumento de recojo de información. Guion de Focus Group (Validado)	130
	Anexo 9. Matriz de validación interna del instrumento de recojo de Información: Guion de preguntas – Entrevista semiestructurada. Juicio de	

expertos	133
Anexo 10. Instrumento de recojo de información: Guion de preguntas. Entrevista semiestructurada. (Validada)	140
Anexo 11. Análisis y codificación de los hallazgos en el recojo de la información	143
Anexo 12. Consentimiento informado a los participantes del Focus Group	147
Anexo 13. Consentimiento informado a los participantes Entrevista semiestructurada	148



Lista de Tablas

Tabla 1.	Definiciones de organizaciones que aprenden	9
Tabla 2.	Definiciones de aprendizaje organizacional	21
Tabla 3.	Características de las comunidades profesionales de aprendizaje	29
Tabla 4.	Técnicas e instrumentos de investigación	51
Tabla 5.	Criterios para la valoración de la construcción de los ítems	54
Tabla 6.	Características de los informantes seleccionados para la investigación	56



Lista de figuras

Figura 1. Percepciones sobre cómo se desarrolla el Liderazgo compartido y de apoyo	60
Figura 2. Percepciones sobre cómo se desarrolla la Visión y valores compartidos	71
Figura 3. Percepciones de la dimensión aprendizaje colectivo	80
Figura 4. Percepciones de la dimensión de aprendizaje profesional compartido	85



INTRODUCCIÓN

Las Instituciones Educativas se enfrentan, en la actualidad, a nuevos retos y exigencias de la sociedad, viéndose frente a la necesidad constante de innovar y generar cambios para fortalecer la gestión escolar de manera autónoma y centrada en los aprendizajes. Krichesky & Murillo (2011) señalan que “impulsar y sostener procesos de cambio en las escuelas requiere entusiasmo, voluntad, compromiso y ganas de aprender a hacer mejor las cosas” (p.27). Esto implica, como señala Argyris (1993), dejar de lado las rutinas defensivas de la organización, que no le permiten aprender y adaptarse a los cambios.

Asimismo, se debe superar los obstáculos que bloquean el aprendizaje de la escuela tales como: las rutinas de las prácticas profesionales, la burocratización de los cambios, la descoordinación de los profesionales, el cierre como obstáculo para el aprendizaje, así como el trabajo, de manera individual y aislada, que realizan los docentes (Santos, 2001). A este último, Hargreaves (1996) lo denomina la “balcanización”, lo cual trae consigo que exista poco espacio para el diálogo pedagógico reflexivo y el desarrollo del trabajo colaborativo.

De esta manera, se hace evidente la necesidad de construir en las escuelas, comunidades de aprendices entre docentes; que analicen de manera reflexiva su práctica pedagógica y compartan sus experiencias (Simmons, 1995, en Santos, 2001) para seguir aprendiendo en una nueva cultura de trabajo colaborativo.

Una de las propuestas de mejora en la gestión escolar que se viene impulsando como clave para el desarrollo profesional docente desde hace dos décadas, es la formación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) o Professional Learning Communities (PLC) en inglés. Autores como: Bolívar (2008, 2011), Bolívar (2012, 2013, 2017), Dufour (2004), Elboj & Oliver (2003), Escudero (2009), Fielding (2001), Hord (1997, 2009), Krichesky & Murillo (2011), Molina (2005), Murillo & Krichesky (2012), señalan a las comunidades profesionales de aprendizaje, como una estrategia orientada a mejorar las prácticas de enseñanza, pues permite repensar y rediseñar la institución educativa para la mejora escolar centrada en los aprendizajes de los estudiantes, promoviendo la cultura del trabajo colaborativo de los docentes desde una reflexión crítica.

Esta propuesta se basa en el aprendizaje dialógico y de interacción entre todos los miembros de la escuela (Elboj & Oliver, 2003 y Hord, 1997). Busca el desarrollo profesional del docente desde un sentido de comunidad, partiendo de la intención de investigar, analizar y actuar para promover una igualdad educativa y una mejora de sus prácticas pedagógicas en beneficio de los aprendizajes de los estudiantes.

Es un aprendizaje colectivo, que les permite desarrollar su creatividad, el intercambio de experiencias, y resolver los problemas juntos, características muy similares a la disciplina del aprendizaje en equipo que plantea Senge(1992).

Las CPA, con la finalidad de seguir mejorando y aprendiendo, buscan responder a interrogantes como: ¿qué está enseñando la escuela?, ¿qué aprende la escuela a partir de sus propias experiencias como institución?, ¿qué medidas debería de adoptar para lograr sus objetivos?, o como señalan Krichesky & Murillo (2011), ¿está la escuela preparada para brindar a los profesores las condiciones necesarias para que éstos puedan ofrecer a sus estudiantes una enseñanza de calidad?, ¿qué y cómo podemos cambiar?.

En este contexto, la presente investigación se centrará en el tema de la formación de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA), para dar respuesta al problema ¿Cuáles son las percepciones del director y los coordinadores de grado sobre la gestión escolar, desde la mirada de las comunidades profesionales de aprendizaje en una Institución Educativa Estatal del distrito de Ate?

A través de un diálogo con los informantes se espera analizar sus percepciones sobre la gestión escolar desde la mirada de las CPA, así como describir las dimensiones de estas y cómo se presentan en la gestión escolar de la IE.

Esta investigación se sustenta en el marco teórico del Aprendizaje Organizacional (AO) “Organizational Learning”, y las Organizaciones que Aprenden (OA) “Learning Organization”, cuya literatura se inició en el ámbito empresarial hace algunas décadas, pero aún se mantiene vigente. Está orientada a que las organizaciones desarrollen su capacidad para promover cambios y el aprendizaje organizacional, a fin de hacerlas más competitivas y sostenibles en el tiempo. Estos aportes han sido trasladados al ámbito educativo, no como una idea prescriptiva sino como una idea generativa (Senge ,1992).

Autores como Argyris & Schön (1996), Bolívar (1996, 2001), Dixon (1994), Duarte (1999), Leithwood, (1994, 1996), Leithwood & Louis (1998) y Santos (2001) sostienen que las organizaciones educativas deben adoptar nuevas formas de gestión escolar, partir desde el aprendizaje individual de sus miembros así como del aprendizaje de sus experiencias a nivel organizacional. Este aprendizaje debe ser asumido de manera conjunta, como un proceso permanente que consiste en adquirir, procesar, y gestionar la información, desaprender aquellas estrategias que se vuelven obsoletas, innovando nuevas formas de gestión para la mejora de los aprendizajes. Una escuela que enseña pero que también aprende (Santos, 2001).

Senge (1992) en su Texto de la Quinta Disciplina de las organizaciones que aprenden, propone cinco componentes o disciplinas, que se deben desarrollar al interior de ellas. Entre estas se encuentran: el aprendizaje en equipo; que consiste en el esfuerzo del trabajo colaborativo, la indagación, la investigación, la comunicación. La visión compartida, la distribución del liderazgo compartido, en base al pensamiento sistémico que desarrollan los miembros al interior de la organización y que han sido el sustento de la presente investigación.

Esta investigación se encuentra relacionada con las políticas emprendidas por el Ministerio de Educación en la gestión escolar, desde el enfoque del liderazgo pedagógico centrado en los aprendizajes, así como en el marco del buen desempeño docente MBDD (MINEDU, 2012) y el Marco del Buen Desempeño

Directivo o MBDDr, (MINEDU, 2014), las cuales buscan garantizar una educación de calidad, equidad y de inclusión en todas las instituciones educativas y fortalecer el trabajo colegiado.

En el ámbito nacional, las investigaciones en torno al tema de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) son escasas, sólo algunos temas relacionados con las organizaciones que aprenden. Sin embargo, a nivel internacional, existen investigaciones realizadas en escuelas norteamericanas, así como en países europeos y asiáticos sobre el sobre el impacto en las escuelas donde se vienen desarrollando las CPA (PLC por sus siglas en inglés). Entre ellas las de Michele & Santos (2016) en Singapur, Dogan, Tatik & Yurtseven (2017) en Turquía, Voelkel & Chrispeels (2017) en Estados Unidos, Kruse & Johnson (2017) en Australia, Oh Song & Choi (2017) en Corea, entre otros.

Asimismo, el presente trabajo está enmarcado en la línea de la gestión del conocimiento en el campo educativo, el eje temático: el capital intelectual como activo intangible de las organizaciones educativas, y sub eje: Las instituciones educativas como organizaciones que aprenden. Acorde con las líneas de investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

En ese sentido, la presente investigación abordó un campo aún no estudiado en el ámbito nacional, cuyo aporte, se espera, contribuya a identificar estrategias a implementar en la gestión escolar de nuestras escuelas, para la mejora de los aprendizajes.; a partir de la mirada de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, que promueven la participación activa de los actores educativos como una idea generativa de crecimiento profesional, individual y organizacional, en el marco de las escuelas como organizaciones que aprenden.

La investigación corresponde al enfoque cualitativo y se realizó en base al método de Estudio de casos. En el recojo de la información se emplearon las técnicas de tipo cualitativa, como el Focus Group aplicado a los coordinadores de grado a través del instrumento del Guion de Focus Group, y la Entrevista semiestructurada con el instrumento Guion de entrevista al Director de la institución educativa.

La investigación está dividida en dos capítulos; el primero corresponde al marco conceptual de las teorías que sustentan la investigación. El segundo está referido

al diseño metodológico. En este capítulo, se describe el enfoque y método de investigación usados, los objetivos, los informantes; así como el método y análisis del recojo de la información.

Por último, finaliza con la presentación de las conclusiones y recomendaciones a partir de los datos encontrados y anexos, de acuerdo a las necesidades para una mayor información.



CAPÍTULO I: MARCO CONCEPTUAL

1.1 LA GESTIÓN ESCOLAR Y LAS ESCUELAS COMO ORGANIZACIONES QUE APRENDEN.

La escuela, como organización de la sociedad, se ve afectada frente a los nuevos escenarios de cambios sociales, económicos, culturales y de avances de las tecnologías de la información; generándose nuevos retos y desafíos, en una sociedad de producción del conocimiento (Tedesco, 1999). En ese mismo sentido, Santos (2001) afirma que “la escuela no está en el vacío; sino que está inmersa en la sociedad, de ella recibe influencias y demandas” (p.23).

De igual modo, no se puede eludir los modelos sociales que afectan el desarrollo de las prácticas habituales de la escuela, siendo muy fuerte el poder de su influencia, así como de su incitación, señala Ball (1989). Por lo tanto, es necesario asumir y enfrentar estos retos de transformación social y desarrollar procesos, no sólo de adaptación, sino de manera generativa (Senge, 1992).

En ese esfuerzo de cambios en las últimas décadas, se han llevado a cabo propuestas de reforma escolar. Se han implementado diversas políticas educativas con distintos propósitos, relacionadas con la gestión escolar como: ampliación y cobertura del sistema educativo, reformas centradas en la calidad de la educación a través de procesos de descentralización y autonomía pedagógica. Estas últimas

son las que actualmente han cobrado más fuerza, es decir, la gestión de la escuela centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje; y en la rendición de cuentas, como el resultado de la gestión escolar.

Sin embargo, estas reformas educativas desarrolladas han sido poco efectivas, porque se fueron implementando a través de marcos normativos y de control. Si bien, hubo algunos avances como la cobertura escolar, aún existen evidencias de la poca efectividad de estas reformas, dados los bajos resultados en los logros de los aprendizajes (Fullan, 2002).

Frente a estos escenarios, la gestión escolar necesita ser rediseñada y reconfigurada, para desarrollar procesos de adaptación e innovación de manera flexible y autónoma, para poder transformarse. Se requiere, la implementación de propuestas viables, de manera concertada y participativa, que emerjan desde el interior de la institución educativa, una renovación de las formas de “ser” y “hacer” en su interior, institucionalizando una nueva cultura escolar.

Además, de poder “sobreponerse mediante una cooperación muy estrecha de quienes la conforman” (Bollen, 1997, citado en Santos, 2001, p.29). Se requiere una escuela que asegure una educación de calidad y equidad centrada en los aprendizajes a través de una nueva forma de gestión escolar.

1.1.1 Las organizaciones que aprenden en el ámbito educativo.

Las organizaciones, como estructuras de la sociedad, han estado presentes siempre en la vida de los seres humanos, el hombre está rodeado de otras personas con las que establece relaciones, se agrupa, y vincula.

Coronel, (2013), Pfeiffer y Sutton (2005) citado en Gore y Dunlap, (2006) y Mintzberg (1991) definen a la organización, como el conjunto de personas agrupadas de manera estable en torno a objetivos comunes, que desarrollan una serie de actividades de forma colectiva, basadas en el trabajo colaborativo. Además, establecen reglas y normas que les permitan alcanzar lo que individualmente no se pudiera lograr en función a fines específicos. Estas organizaciones pueden ser formales (escuela, empresa) o informales (grupos de amigos) y son importantes para el establecimiento de relaciones sociales.

En ese sentido, la acción educativa se desarrolla en diversos escenarios de la vida social, pero, cuando se refiere a su desarrollo como proceso en el cual se adquieren los conocimientos, se produce el aprendizaje en base a estructuras formales, el seguimiento de políticas y cumplimiento de normatividades; se disponen de escenarios específicos como son las organizaciones educativas como señala Fernández (2013).

La escuela, como organización, debe contribuir con la sociedad. Su función es enseñar a aprender, pero también, tiene que saber aprender para dar respuestas a las nuevas demandas sociales, evitar el fracaso y conseguir la mejora escolar a través de procesos autónomos, sin esperar reformas estructurales, impositivas y rígidas como señalan diversos autores. (Bolívar, 2000; Duart, 1999; Murillo y Krichesky, 2014 y Santos, 2001).

Dos de los aportes teóricos de gran influencia, frente a las deficientes estrategias de gestión para el cambio y la mejora escolar, son la teoría del “aprendizaje organizacional”, Organizational Learning¹, (A.O) y las “organizaciones que aprenden” Organizations Learning² (O.A.). Estos planteamientos provienen del ámbito empresarial, y se presentan como “un nuevo paradigma del aprendizaje en el campo organizacional” (Rodríguez y Trujillo, 2007, p.100). Logrando una gran notoriedad y relevancia, con la publicación del texto “The fifth discipline³” de Senge (1992) que popularizó el término “Organizaciones que aprenden”, el cual despertó gran interés y fue adoptado en el ámbito educativo.

Para Leithwood & Louis (1998), situar la imagen de la escuela como una “organización que aprende”, parece ser una alternativa y respuesta prometedora a las continuas demandas de reconversión. Las definiciones de las O.A, existentes son muy variadas, no existiendo un consenso absoluto. A continuación, algunas

¹ Traducción libre “Aprendizaje organizacional” (A.O)

² Traducción libre “Organizaciones que aprenden” (O.A.)

³ Traducción libre “La quinta disciplina”

definiciones, según varios autores, cuyos aportes nos permiten comprender y entender cómo se desarrollan estas organizaciones:

Tabla 1. Definiciones de organización que aprende.

AUTOR	Definición de Organización que aprende
Levitt y March (1988, p.320)	“Las organizaciones son vistas como aprendizaje a través de codificar inferencias desde la historia en rutinas que guían el comportamiento”
Senge (1990, p.3) Senge (1990, p.14)	Es una entidad donde “la gente expande continuamente su aptitud para crear los resultados que desea, donde se cultivan nuevos y expansivos patrones de pensamiento, la aspiración colectiva queda en libertad, y donde la gente continuamente aprende a aprender en conjunto”. La organización que aprende es una organización inteligente que aprende “y continuamente expande su capacidad de crear su futuro”.
Pedler, Boydell Burgoyne (1991,p.1)	“Es una organización que facilita el aprendizaje de todos los miembros y continuamente se transforma a sí misma”
Garvin (1993, p.80)	La organización que aprende es “una organización que es capaz de crear, adquirir y transferir conocimientos, y de modificar su conducta como consecuencia de las nuevas percepciones (“insight”) y conocimientos adquiridos”. Sólo habrá aprendizaje significativo si hay cambio comportamental.
Aubrey y Cohen (1993, p. 80)	“Son aquellas empresas que se han comprometido a incrementar e intensificar permanentemente los conocimientos y la destreza en beneficio de sus empleados, así como de su propio progreso colectivo”.
Wich y León (1995, p. 299)	Es una organización que “continuamente mejora a través de crear rápidamente y redefinir las capacidades necesitadas para éxitos futuros”.

Tomado de: Aprendizaje organizacional: Delimitación y determinantes estratégicos. García (2004).

A partir de las definiciones presentadas se puede deducir que la concepción de las organizaciones como entidades “capaces de aprender”, no solo se limita al aprendizaje individual de los miembros que la componen, sino que promueve el aprendizaje colectivo. Estas organizaciones se sustentan en el fortalecimiento de las relaciones interpersonales que se dan en su interior, en la consecución de metas y objetivos compartidos como aspiración colectiva e incluyen la evaluación de los procesos como una oportunidad para seguir creciendo basados en el trabajo colaborativo para seguir expandiéndose.

En contraposición a este tipo de organizaciones, están aquellas a las que se les hace necesario dejar atrás las rutinas defensivas e individualistas, que impiden su desarrollo y las debilitan, o llamadas las teorías en uso I (Argyris, 1990).

El modelo de las organizaciones que aprenden (Learning Organization) en la terminología originaria, surge como propuesta de tipo generativo y no prescriptivo,

ni restrictivo, como señalan (Bolívar, 2000; Senge, Cambron, Lucas, Smith, Dutton y Kleiner, 2002), por lo que es necesario situarla de tal forma que pueda estimular iniciativas de mejora que requiere la escuela como organización. Además, como afirman Aguerrondo (1996), Bolívar (2001), Bolívar (2012), Duarte (1999) y Santos (2001), se debe tomar estos aportes teóricos como un marco orientador, que pueda contribuir al desarrollo de las organizaciones educativas, sin caer en el error de traspasar esas ideas del ámbito empresarial a las escuelas como estrategias prescriptivas.

Asimismo, autores como Argyris & Schön (1996), Dixon (1994), Duarte (1999), Leithwood, (1994, 1996), Leithwood & Louis (1998) y Senge (1992, 2002), señalan que no todas las organizaciones son similares, por lo que se requiere utilizar una serie de combinaciones de teorías y técnicas, así como la aplicación de diversos métodos de aprender de acuerdo al contexto donde se sitúan para hacerlas más efectivas y duraderas en el tiempo, desarrollar una nueva cultura escolar.

La escuela como organización, sostienen Duarte (1999) y Santos (2001), posee la capacidad y tiene la necesidad de aprender para evitar el fracaso y conseguir la mejora escolar y, por lo tanto, los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, es necesario tener voluntad para aprender y no solo deben hacerlo los individuos que la conforman, sino la propia escuela como organización, a través de una colaboración estrecha entre sus miembros.

Pero, ¿cuáles son las características que tiene la escuela como organización que aprende? Gairín (2004) señala que una organización que aprende “es aquella capaz de aprender de sus errores, de configurarse de manera distinta en determinados momentos, esto es, con capacidad de transformarse permanentemente” (p. 381).

Además, Aguerrondo (2008) citado en Pérez, (2014), Bolívar (2000), Bolívar (2012), Duarte (1999), Santos (2001) y Senge, et al. (2002) sostienen que una escuela que aprende, está abierta al aprendizaje de manera ético-reflexiva, existe un compromiso para la mejora entre los diferentes actores educativos y se potencia el

capital intelectual a través del aprendizaje colegiado de sus miembros, de tal forma que el aprendizaje de los individuos que son los conocimientos se conviertan en aprendizaje de la organización sólo a través de las interacciones, el diálogo, el consenso y el trabajo en equipo.

Duart (1999) tomando como referencia a Senge (1992), considera que en las escuelas que aprenden se desarrolla una nueva cultura organizacional, referida a los métodos de trabajo en equipo, la distribución del poder a través del liderazgo compartido, así como el compromiso por los resultados de la organización y el establecimiento de una visión y metas compartidas que movilizan la energía interna de la organización.

En la década de los noventa, Senge (1992) con la publicación de su famoso libro "The Fifth Discipline", contribuyó a la popularización de muchas de los aspectos asociados al estudio del aprendizaje organizativo. Senge, utilizó la expresión "organización inteligente", expresión que se usa como sinónimo de "organización que aprende" (O.A), siendo este autor un gran referente de la literatura sobre el aprendizaje organizativo, entre otros.

La teoría de las organizaciones que aprenden, señala que ésta es entendida, como el ideal de aspiración que desea alcanzar la organización. Se basa en el desarrollo de cinco disciplinas, que no son prescriptivas, sino se evidencian a través de los comportamientos de sus miembros, cuando estos han sido interiorizados en el seno de la organización.

A discipline is viewed by Senge (1992): "as a series of principles and practices that we study, master, and integrate into our lives. Each of the five learning disciplines can be thought of on three distinct level: (1) practices, (2) principles, (3) essences. Each of the live discipline provides a vital dimension to the learning organization". (p.77).⁴

Las disciplinas son entendidas como marco teórico técnico que se debe de estudiar y dominar para llevarlo a cabo. Implican adquirir ciertas aptitudes o competencias

⁴Traducción libre: Una disciplina se considera "como una serie de principios y prácticas que estudiamos, dominamos e integramos en nuestras vidas. Cada una de las cinco disciplinas de aprendizaje se puede pensar en tres niveles distintos: (1) prácticas, (2) principios, (3) esencia. Cada una de las disciplinas en vivo brinda una dimensión vital a la organización de aprendizaje "

por quienes componen la organización y su práctica supone un compromiso constante con el aprendizaje. Las cinco disciplinas difieren de las tradicionales por ser más personales, cada cual se relaciona con nuestra forma de pensar y de hacer, así como con nuestra manera de interactuar y aprender mutuamente. Practicar una disciplina es más que un modelo.

A continuación, se describe para una mayor comprensión las cinco disciplinas planteadas por Senge (1992), las cuales deben desarrollarse de manera conjunta, para lograr un verdadero impacto en los resultados dentro de la organización.

Las cinco disciplinas propuestas son: Dominio personal, modelos mentales, construcción de una visión compartida, aprendizaje en equipo; y la última disciplina, el pensamiento sistémico, la misma que integra a las demás disciplinas.

El pensamiento sistémico, denominada la quinta disciplina por Senge corresponde a un marco conceptual, un cuerpo de conocimientos que integran a las demás disciplinas como la suma de un todo y que no pueden ser desarrolladas sin una comprensión y mirada de procesos de interrelación con las demás disciplinas. Está relacionado muy dependientemente de la visión compartida, porque no puede haber una visión sin un pensamiento sistémico que aglutinen a los modelos mentales, al trabajo en equipo y al dominio personal para poder desarrollar todo su potencial.

El pensamiento sistémico permite comprender de una manera sutil a la organización inteligente, hay una nueva perspectiva en vez de tener una mirada de manera individual y sin conexión, se considera a la organización como un todo, un engranaje que funciona de manera interconectada.

Este cuerpo teórico de conocimiento está presente en todas las disciplinas de la organización.

Dominio personal. Esta disciplina es usada para referirse al crecimiento y el aprendizaje personal. Senge (1992) señala que “la gente con alto dominio personal expande continuamente su actitud para crear los resultados que buscan en la vida. De su búsqueda de aprendizaje continuo, surge el espíritu de la organización

inteligente” (p. 181). El dominio personal cuando se convierte en disciplina, permite clarificar lo que realmente es importante para las personas y permite ver con mayor claridad la realidad.

En ese sentido, frente a la imagen de lo que se desea (visión) y la realidad actual donde se encuentra, se genera una tensión creativa, la cual induce a buscar una solución. Las personas ven a la tensión creativa como una oportunidad que genera energía para el cambio, la perseverancia y la paciencia, considerando al fracaso como una oportunidad para aprender, pero aprender no sólo se limita acumular información, sino en ser capaz de producir esos resultados que se está esperando de forma generativa.

Las personas con alto nivel de dominio personal presentan ciertas características, poseen un propósito especial que va más allá de su visión y metas. La visión es vista como una vocación más que una idea, son más comprometidos. Asumen su realidad actual como un aliado, son conscientes de su ignorancia y sus zonas de crecimiento y viven en un aprendizaje constante. Han aprendido a lidiar con las fuerzas de los cambios, son más inquisidores, ven las cosas con más precisión, a su vez, tienen un alto sentido de responsabilidad, poseen iniciativas y aprenden con mayor rapidez.

Las organizaciones que abrazan esta disciplina del dominio personal, señala Senge (1992), se comprometen con el crecimiento personal de sus miembros. En estas organizaciones las personas se convierten en algo sagrado y son valoradas por sí mismas constituyéndose en piezas muy importantes de sostenimiento de las organizaciones, es necesario que la organización no desaproveche este recurso. El dominio personal nace de una visión personal que es intrínseca, adquiere valor por sí misma y se transforma en una fuerza activa en la organización. Las personas que poseen esta característica en alto nivel son capaces de alcanzar coherentemente los resultados que más le importan y se consagran a un aprendizaje incesante.

El énfasis en esta disciplina es la conexión entre aprendizaje personal y aprendizaje organizacional. Los compromisos recíprocos entre individuo y organización, el espíritu especial de una empresa constituida por gentes capaces de aprender. Es importante que el individuo se sienta respaldado, por lo que la organización debe alentar esa visión personal, siendo necesario espacios para el diálogo y conocer esas visiones personales, porque en nuestras instituciones hay muchas personas con muy buenas ideas, energía y deseos de introducir cambios.

Modelos mentales. En las organizaciones tradicionales, el dogma era administrar, organizar y controlar. En una organización inteligente la visión, los valores y los modelos mentales son elementos muy importantes. La ausencia de ellos hace que muchas buenas ideas no se concreten, porque no se dan a conocer, o porque chocan con las imágenes internas que se encuentran muy arraigadas y son generalizaciones que influyen sobre nuestro modo de comprender el mundo y nuestra forma de actuar.

Al respecto, Argyris (1993) señalaba que hay personas que se comportan de una forma, la misma que no siempre guarda congruencia con lo que se piensa, basados en sus modelos mentales. Estos modelos mentales muchas veces se convierten en barreras o rutinas defensivas que no permiten el crecimiento de la organización. Con la aplicación de las llamadas teorías en uso I, la mayoría de las veces, los individuos realizan generalizaciones simplistas acerca de los demás y nunca se comunican las verdaderas generalizaciones.

La disciplina de manejar los modelos mentales, permite el afloramiento, la verificación y el perfeccionamiento de aquellas imágenes internas que pueden ser aprovechadas por las organizaciones lo cual supone el aprendizaje de nuevas aptitudes y la innovación institucional. Los directivos deben sistematizar y reunir a las personas para compartir dichos modelos mentales, pues la incapacidad de percibirlos puede ser contraproducente para alentar el pensamiento sistémico e imposibilitan el aprendizaje.

La continua adaptación y el crecimiento para el aprendizaje organizacional debe estar basada en la capacidad de apertura, proceso mediante el cual los equipos de la dirección modifican modelos mentales compartidos a partir de la reflexión de modelos mentales propios. Si se carece de aptitudes para indagar sobre los propios supuestos y las perspectivas de los demás, la organización se verá afectada para aprender y desarrollar un trabajo cooperativo con nuevos modos de pensar.

La disciplina de trabajar modelos mentales empieza por volver la mirada hacia adentro: aprender a ver nuestras imágenes internas del mundo, para llevarlas a la superficie y someterlas a riguroso escrutinio. Es importante tener en consideración que los modelos mentales actúan y favorecen el pensamiento sistémico, por lo que es importante brindar oportunidades para que afloren esos modelos mentales ocultos que impiden el crecimiento personal e institucional.

Visión compartida. Más que una idea, lo que ha inspirado a la organización a lo largo de muchos años, es la capacidad para compartir una visión, metas a lograr y valores compartidos que orienten los esfuerzos de la organización en pos de esos ideales. Senge (1992) afirma que la visión es una fuerza impresionante que está en el corazón de las personas, que es capaz de movilizar y generar el respaldo y compromiso genuino de quienes se sienten identificados con sus propias visiones personales. Responde a las interrogantes ¿Qué deseamos crear? ¿Hacia dónde queremos llegar?

Cuando hay una visión genuina, señala Senge (1992), la gente no aprende porque se lo ordenan, sino porque lo desean, es decir, voluntariamente crean un vínculo de identidad y una aspiración común. La disposición de los individuos para con la visión no es de acatamiento sino de “alistamiento”, que significa incluirse, transformarse en parte de algo por propia elección, lo que hace que se sienta plenamente responsable de alcanzar la visión antes mencionada. Es además un elemento crucial porque permite alinear todos los esfuerzos y energías para facilitar la concentración para el aprendizaje.

El líder tiene su propia visión, la cual debe ser compartida a los demás, pero, requiere a la vez promover espacios para compartir, dialogar y escuchar los sueños ajenos, donde el individuo se sienta en libertad de poder expresar los suyos. Esta actitud es una oportunidad para el conocimiento de nuevas perspectivas, desterrando viejas prácticas y abrazando nuevas formas de ver a cada uno de los miembros de la organización como parte de un todo, sabiendo escuchar y a su vez, hablar.

La mayoría de las personas prefieren perseguir una meta elevada, no sólo en tiempo de crisis, sino en todo momento. Lo que falta para traducir la visión personal en una visión compartida, no como un recetario, sino como un conjunto de principios y prácticas rectoras, es que la visión se convierte en una fuerza viva cuando la gente tiene la convicción que ella puede modelar su futuro.

Aprendizaje en equipo. La disciplina del aprendizaje en equipo implica ser capaz de dominar las prácticas habituales del diálogo y la discusión que son potencialidades de la organización (Senge, 1992). Mediante el diálogo se puede explorar libre y creativamente asuntos muy complejos y sutiles, siendo la capacidad de “escucha” a los demás una característica que lo identifica. En cambio, en la discusión se deliberan las diversas perspectivas de los individuos y se toma en consideración la mejor a fin de respaldar la decisión tomada.

El aprendizaje en equipo surge en las organizaciones porque nace de la idea de la ayuda mutua entre todos los miembros que la componen. Con este tipo de aprendizaje hay un propósito común, una visión compartida que permite aunar esfuerzos para desarrollar en los integrantes aptitudes extraordinarias para la acción coordinada. La disciplina del diálogo implica aprender a reconocer los patrones de interacción que dañan el aprendizaje en equipo. A veces los patrones de defensa están tan arraigados en el funcionamiento de la organización, que obstaculizan el aprendizaje (Argyris, 1993).

Senge (1992) señala que en el aprendizaje en equipo hay tres dimensiones críticas; la primera está relacionada con la necesidad de pensar muy agudamente sobre los

problemas complejos, a través de aprovechar el máximo potencial de muchas mentes más que la de una sola. La otra dimensión se refiere a la necesidad de desarrollar acciones innovadoras y a su vez coordinadas y la tercera dimensión corresponde el papel que tienen que asumir los miembros del equipo.

Un equipo que aprende alienta a otro grupo a aprender partiendo de sus prácticas y destrezas del aprendizaje. Los equipos inteligentes tienen que aprender juntos, porque el aprendizaje de una persona no garantiza el aprendizaje de todas. Sin este razonamiento no se puede llegar a ser una organización inteligente y tampoco puede aprender.

Senge et al., (2002) considera que las disciplinas del aprendizaje ofrecen genuina ayuda para hacer frente a los problemas y presiones que se encuentran hoy en la educación. Bolívar (2001) y Senge (1992) señalan que cuando los equipos aprenden, se generan resultados extraordinarios, porque sus integrantes crecen a la vez con una mayor rapidez y necesitan espacios para poder desarrollar la acción conjunta.

Estos aportes teóricos de las cinco disciplinas, han ido incorporándose como estrategias de innovación en la mejora de gestión de las organizaciones, sobretodo en el ámbito educativo, para atender los retos y desafíos; hacer de las organizaciones entidades abiertas al cambio con capacidad de desarrollar procesos de aprendizaje permanente y fortalecer la gestión escolar.

1.1.2 La gestión escolar y el Aprendizaje organizacional.

1.1.2.1 La gestión escolar en tiempos de cambio

Las instituciones educativas enfrentan nuevos retos y exigencias de la sociedad relacionados con los cambios sociales, culturales, económicos y de la gestión del conocimiento en un mundo globalizado. Se ven en la necesidad constante de innovar y generar cambios profundos a partir de una reflexión crítica, que logren trascender de una educación instrumental, homogénea, estandarizada y burocrática; así como el lugar donde menos se discute de educación y en la cual

existe una disociación entre lo pedagógico y lo administrativo (Ramírez y Chica 2016).

Ello implica fortalecer la gestión escolar, de manera autónoma, descentralizada y centrada en los aprendizajes. Por lo que se acentúa la necesidad de reconfigurar la organización escolar, partiendo del concepto de cómo se concibe hoy a la escuela, considerarla como “unidad educativa” es producto del proceso de descentralización de las políticas educativas. Asimismo, el término de “gestión” ha sido resignificado, sustituyendo al de administración escolar. Si bien este término estuvo presente en las teorías de las organizaciones, el término de “gestión escolar” está asociado a proceso de cambio (Pérez-Ruiz, 2014).

Pozner (1997) considera que la gestión, debe ser un instrumento para resignificar y concretizar la intencionalidad de las prácticas pedagógicas a través de la participación activa y el consenso de la comunidad en su conjunto. Autores como Aguerro (1996), Elizondo (2005) citado en Pérez-Ruiz (2014), señalan que la gestión además, implica dotar de autonomía a las organizaciones para poder tener capacidad de decisión e innovación, reconocer y corregir diversos procesos desde su interior, haciendo los ajustes no de manera automática, sino los necesarios para enfrentar diversas realidades, a través del trabajo colaborativo.

Estos desafíos han sido planteados en los discursos de las políticas educativas de América Latina y el Caribe, inspirado en los acuerdos de la Conferencia de Jomtien (1990) y el Foro Mundial de Dakar (2000), considerando a la educación como vehículo de transformación social y reconocido como un derecho fundamental, y siendo el cuarto Objetivo de Desarrollo sostenible (ODS) al 2030 (Incheón, 2015).

Para lograr este objetivo, es indispensable comprender cómo vienen funcionando las organizaciones educativas en tiempos de cambio. La revisión de la literatura al respecto, da cuenta de la implementación de políticas educativas, las cuales adoptaron diversos nombres como: “reforma escolar”, “innovaciones”, “escuelas eficaces”, entre otros. Cuyos resultados, como señalan Bolívar (2000), Fullan y

Hargreaves (2000), Fullan (2002) y Tedesco (1999) han sido poco exitosos y significativos en los diferentes niveles educativos; porque no han logrado satisfacer las demandas y requerimientos en educación, y presentan serios problemas en los resultados de la calidad de los aprendizajes y la existencia de una disociación entre el aspecto pedagógico y el aspecto organizacional.

Las reformas estuvieron enfocadas al funcionamiento de la escuela y la dirección escolar. El concepto de “administración escolar”, término del ámbito empresarial, estuvo muy arraigado desde el enfoque Tayloriano y la dirección escolar entendida sobre la base de ser solo administradores, se asentó en un modelo burocrático.

Al respecto, Ramírez y Chica (2016) y Pozner (2000), señalan que, bajo esta cultura burocrática, la administración fue diseñada para cumplir y administrar lo que existía. Se configuró como una organización que solo ejecuta, implementa y cumple políticas educativas, pero no las diseña ni las deciden. En este modelo no hay espacios para la discusión relacionadas con la educación, (qué enseñar, para qué enseñar, a quiénes enseñar) pues deja de lado la razón de ser, los aprendizajes, los cuales han afectado la calidad y la equidad de la educación.

Otro aspecto a considerar en el proceso de transformación de la gestión escolar, es la necesidad de redefinir el rol en la dirección escolar (Ainscow, Hopkins, Southworth y West, 2001). Bolívar (2010) propone que se debe pasar de “un modelo burocrático centrado en la gestión, a una dirección que esté encaminada al incremento de los aprendizajes y de los resultados del centro escolar” (p.81). Ello implica, según Murillo (2006), Ramírez y Chica (2016), Gajardo y Ulloa (2016), un nuevo tipo de liderazgo, transformacional, pero sobretodo pedagógico.

Asimismo, Hargreaves (1996), sostiene, que se hace necesario reconstruir las relaciones de poder, los trabajos de los docentes no deben estar en torno a principios de jerarquía sino basados en relaciones de colaboración y de colegialidad. Garantizar la presencia del director como líder pedagógico a partir de una nueva forma de ejercicio de sus funciones para que la escuela opere como “unidad educativa” con capacidad de decisión.

Autores como Cervantes, 1998; Graffe, 2002; Schmelkes, 2002; Uribe, 2007 citados en Pérez-Ruiz (2014), señalan la posible correspondencia que puede darse entre la gestión escolar, la calidad educativa y la dirección. Ello requiere aunar factores que se encuentran dispersos para hacer cosas que nos lleven a lograr los resultados que esperamos en la gestión escolar.

Para Aguerrondo (2008); Ramírez y Chica (2016); Pfeiffer y Sutton (2005) citados en Gore y Dunlap, (2006), señalan que se deben generar espacios en las escuelas, para la creación, la reflexión continua, la construcción colectiva y deliberada de objetivos y metas que prioricen los aprendizajes de manera más participativa y responsabilidad por los resultados (accountability). Sostener procesos de cambios, señalan Murillo y Krichesky (2012), “requiere compromiso, entusiasmo, voluntad y ganas de hacer mejor las cosas” (p.26).

Asimismo, Fullan y Hargreaves, (2000); Alvariño, Arzola, Brunner, Recart, y Vizcarra (2000); Pozner (2000); Barrera (2011) y Aguerrondo (1996) plantean que las organizaciones escolares en proceso de cambio, la gestión escolar debe estar centrada en los estudiantes, para lo cual se requiere que los docentes utilicen más tiempo para desarrollar el diálogo pedagógico y reflexivo de manera conjunta.

Es indispensable promover y favorecer el trabajo colaborativo entre los docentes y la relación con los demás miembros de la comunidad, así, como el desarrollo y fortalecimiento de la autonomía escolar para diseñar e impulsar procesos de innovación. Además, la preocupación por el desarrollo profesional del docente mediante una formación amplia y oportuna, desde un enfoque participativo a través del trabajo colaborativo como nuevo paradigma de cambio en la era postmoderna (Hargreaves, 1996; Murillo y Krichesky, 2014).

En ese sentido, los aportes del marco teórico del aprendizaje organizacional han sido valiosos, para la construcción de “organizaciones inteligentes”, abiertas al aprendizaje y permeables a los cambios, las que han enriquecido las políticas orientadas para alcanzar el fortalecimiento del trabajo colaborativo al interior de la

organización educativa, para lograr la consecución de la intención pedagógica de la escuela.

1.1.2.2 El aprendizaje organizacional: la cultura de colaboración para la mejora escolar.

La literatura sobre el aprendizaje organizacional (“Organizational Learning”) es muy amplia, variada y fragmentada, por lo que no existe una definición única y consensuada al respecto. García (2004) señala que los primeros trabajos en torno al aprendizaje organizacional se remontan a los años 60. El concepto fue mencionado por primera vez por March y Simons en 1958.

Desde los años 90 se ha dado una explosión de la literatura sobre aprendizaje organizacional de varios autores interesados por la materia. A continuación, algunos conceptos más significativos sobre el AO:

Tabla 2. Definiciones significativas de Aprendizaje Organizativo.

Argyris & Schon (1978)	“Es el proceso por el que una organización obtiene y utiliza nuevos conocimientos, destrezas, conductas y valores.”
Shrivasta, (1983)	“Se refiere al proceso por el que el conocimiento organizativo base se desarrolla comparte”.
Fiol & Lyles, (1985)	“Se refiere al proceso de mejorar las acciones mediante el mejor conocimiento y comprensión.”
Cook & Yanow, (1993)	“Es la adquisición, mantenimiento o cambio de significados intersubjetivos a través de los artefactos en los que se expresan y transmiten, mediante la acción colectiva del grupo.”
Koenig, (1994)	“Es un fenómeno colectivo de adquisición y de elaboración de competencias que, más o menos profunda y perdurablemente modifica la gestión de las situaciones y las situaciones mismas.”
Swieringa & Wiersdsma, (1995).	“Bajo el término “aprendizaje organizativo” comprendemos cambiar la conducta organizativa”.
Nevis, DiBella & Gould, (1995).	“Es la capacidad o proceso dentro de una organización para mantener o mejorar sus acciones basado en la experiencia.”
Moreno Pelaéz, (1997).	“Son los procesos de generación de nuevas competencias en los miembros que actúan en la organización, aprendiendo de la experiencia organizativa y de la actividad expresamente formadora de la organización.”

Fuente: Tomado de Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas o realidades (Bolívar, 2000).

Las definiciones del aprendizaje organizacional (AO) están referidas por algunos autores según sus propias perspectivas y contextos en los que se desarrollan. Algunas están referidas a la estructura (clima, organización), la gestión de los conocimientos, la cultura organizacional y los procesos para generar los cambios deseados. Otros autores se centran en el estudio del aprendizaje en el plano organizativo trascendiendo del aprendizaje individual al grupal y se asume como un enfoque más proactivo.

Esta vasta literatura ha dado lugar al uso de forma muy variada al término anglosajón “Organizational Learning” (aprendizaje organizacional) entendido como proceso y “Learning Organization” (organización que aprende) como un ideal o aspiración a lograr. Asimismo, se ha popularizado el término “organización inteligente” cuando se refiere a la organización que es capaz de gestionar su propio cambio (Senge, 1992).

Para Bolívar (2000) y García (2004) el aprendizaje organizacional (AO) es un concepto que se usa para describir algunos tipos de procesos y actividades que se desarrollan dentro de la organización, éste incluye el aprendizaje individual que se adquiere como experiencia en la organización hasta el plano organizacional para generar cambios en las formas de hacer y ser de la organización. Aunque esta aprende a través de sus miembros, el aprendizaje individual es una condición necesaria pero no suficiente para el aprendizaje organizacional como señala (Senge, 1992); pero es una oportunidad para seguir expandiendo las capacidades de sus miembros.

El aprendizaje organizacional (AO), supone la adopción de nuevas reglas, la reestructuración de la capacidad organizativa y nuevas formas de conducta de los miembros al interior de las organizaciones y es socialmente construido para transformar los conocimientos adquiridos en nuevas formas de hacer las cosas.

Se requiere, asimismo, organizaciones con un clima y cultura organizacional que faciliten o favorezcan el trabajo en equipo, el flujo de información en múltiples direcciones, la toma de decisiones descentralizadas, las políticas de desarrollo del personal y el proceso de transformación organizativa. Se considera los

conocimientos como fuentes de información que les permiten seguir aprendiendo de manera continua porque a través de ella se detectan y corrigen los errores, aportando y buscando nuevas soluciones de manera conjunta (Bolívar, 2000; Edmondson & Moingeon, 1998).

Esta teoría ha ido evolucionando con el tiempo, por un lado, Senge (1992) desarrolla su cuerpo teórico desde la perspectiva de la gestión del conocimiento en la organización, la valorización del capital intelectual a través del desarrollo de los modelos mentales para generar los cambios deseados como aspiración o ideal a alcanzar. Para Argyris & Schön (1996) el aprendizaje organizacional es la capacidad de respuesta de la organización para aprender y actuar a través del desarrollo de las teorías en uso detectando y corrigiendo el error, pero su implementación se vería limitada si son tratadas de manera separada.

En el afán y preocupación del ámbito educativo por desarrollar e incorporar nuevos enfoques teóricos para la reestructuración escolar, es la teoría del aprendizaje organizacional la que despertó el interés y fue adoptada en el campo educativo, específicamente en los procesos de reforma escolar, no como una idea prescriptiva sino como una idea generativa (Bolívar, 2000; Senge, 1992; Senge et al., 2002).

En ese sentido, Santos (2001) sostiene que la escuela como una comunidad que enseña a aprender, debería también aprender ella misma, revitalizarse y renovarse en forma sostenida para adaptarse a los nuevos entornos sociales.

Otros autores como Argyris & Schön (1996), Bolívar (2000), Dixon (1994), Duarte (1999), Leithwood, (1994, 1996), Leithwood & Louis (1998) y Santos (2001) destacan las aportaciones que vinculan el aprendizaje en las organizaciones a la gestión del conocimiento (Knowlogement). Pero advierten que resultaría contraproducente si se llevara a cabo la implementación sin tomar en consideración los contextos en los cuales se desenvuelven las organizaciones educativas, a fin de que no resulten soluciones de carácter temporal.

Se requiere aprovechar los aportes de este cuerpo teórico, para promover en estas el aprendizaje organizacional (AO) como proceso y aspiración colectiva. Ello implica reestructurar las relaciones de poder en la escuela, pasar del trabajo de relaciones de jerarquía y aislamiento a nuevas formas de colaboración y colegialidad. El paradigma en tiempo moderno es la colaboración como medio articulador para las acciones de planificación, desarrollo de una cultura de trabajo, la promoción de la investigación y la educación (Bolívar, 2013; Hargreaves, 1996; Leithwood, 2009).

El fortalecimiento de las competencias y desarrollo profesional docente es a través del intercambio de los conocimientos y experiencias entre colegas (aprender juntos) en espacios de reflexión y diálogo de profesionales de la educación, el establecimiento y objetivos centrados en cómo lograr mejores aprendizajes de los estudiantes mejorando y enriqueciendo la práctica docente en las organizaciones para el continuo aprendizaje.

En ese sentido, en la última década, señalan Krichesky y Murillo (2011) se han llevado a cabo algunos importantes estudios relacionados con modelos de trabajo colaborativo entre los docentes a partir de la conformación de comunidades de aprendizaje, que se iniciaron en Estados Unidos pero dado sus resultados en su implementación se está expandiendo en la gestión escolar en diversos países.

1.2 LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.

Las reformas emprendidas en el ámbito educativo, como señala Bolívar (2008), Murillo (2003), Fullan (2002), han estado orientadas a algunas variables en la gestión escolar como son: el desarrollo de los proyectos innovadores, así como la reestructuración y rediseño de las escuelas a través de los procesos de descentralización y autonomía escolar, que consistieron en delegar la responsabilidad a la escuela y docentes de la mejora de los aprendizajes. En esta nueva ola de cambios y reformas, el foco de atención que se demanda está orientado al aprendizaje de los estudiantes y al rendimiento del centro escolar. Se requiere fortalecer los procesos de autonomía de la gestión escolar centrado en los

aprendizajes, es decir, centralizar los esfuerzos y orientaciones por los aspectos pedagógicos más que en lo administrativo y el desarrollo profesional docente.

Para el logro de este propósito, dejando de lado las estrategias burocráticas y verticalistas que se han ido desarrollando en el sistema educativo, es necesario que en su lugar se favorezca la emergencia de procesos de dinámica de manera autónoma en las organizaciones. Los aportes de la teoría de las organizaciones que aprenden plantea que se requiere potenciar las capacidades internas de la organización frente a las demandas externas, desarrollando procesos de innovación y mayores niveles de poder en los grupos y miembros que la conforman (Krichesky y Murillo, 2011).

Bolívar (2008) y Molina (2005) señalan que las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA), se pueden entender como una configuración práctica de las organizaciones que aprenden y como una nueva cultura de colaboración. Para ello, las instituciones deben de reestructurarse para convertirse en lugares de formación y aprendizaje, tanto para los alumnos como para los docentes. Las escuelas requieren ser espacios de aprendizaje continuo, para promover tanto el aprendizaje de los estudiantes como, a la vez, el aprendizaje de los miembros que la componen y de la propia organización de “saber aprender” Santos (2001).

Este nuevo cambio de trabajo conjunto, es un proceso lento, pero eficaz. Requiere rediseñar la escuela, desarrollar una nueva cultura de la colaboración y la reflexión crítica y constructiva de la práctica docente, señala Bolívar (2013). Asimismo, se necesita de una nueva forma de gestionar la escuela desde el papel del liderazgo escolar, así como el de facilitar el soporte para el fortalecimiento de las comunidades de aprendizaje, para la mejora del aprendizaje de los estudiantes y de los resultados de la organización escolar.

1.2.1 La formación de comunidades profesionales de aprendizaje como estrategia de la mejora escolar.

Fullan (2002), Murillo y Krichesky (2014), señalan que se han desarrollado diversos movimientos de mejora escolar con propuestas de iniciativas de cambio para las escuelas las que han dejado, desde sus orígenes, muchas lecciones aprendidas

que deben ser tomadas en cuenta hoy en día ante la necesidad de desarrollar procesos de mejora y de cambio en las escuelas.

La mejora es entendida como un proceso permanente por la cual la institución educativa optimiza el desarrollo integral de los estudiantes, mediante el incremento de la calidad de sí misma y la de los docentes.

La evidencia internacional en proceso de las reformas educativas que se vienen implementando relacionadas con la mejora escolar, se basa en el aumento y el progreso de la capacidad individual y colectiva de los docentes y su vínculo con toda la organización escolar para lograr los aprendizajes de los estudiantes.

Ante la respuesta del trabajo individual y aislado que realiza el docente, Hargreaves (1996) lo denomina la “balcanización”: cada profesor está pendiente de su espacio o aula donde realiza su actividad, la cual trae consigo que exista poco espacio para el trabajo colegiado. Se hace evidente la necesidad de construir en las escuelas comunidades de aprendices y maestros que analicen de manera reflexiva, colaborativa, participativa y compartan sus experiencias (Simmons, 1995, citado en Santos, 2001).

Una de las propuestas de mejora para la gestión escolar, es la formación de comunidades profesionales de aprendizaje (CPA). Bolívar (2008) manifiesta que la propuesta de la escuela como comunidad de aprendizaje representa un cambio fundamental en la comprensión y dinámica de la escuela, así como de la práctica profesional de los docentes. Permite promover la mejora continua de la escuela en el tiempo, para incrementar los aprendizajes de los estudiantes, porque los docentes comparten conocimientos y nuevas formas de enseñar, lo cual beneficia la misión de la escuela y la mejora de los aprendizajes.

Las comunidades profesionales de aprendizaje, señala Molina (2005), están referidas al fenómeno de los grupos de personas (comunidades), a las cuales les une propósitos comunes, se interrelacionan y existe un compromiso por aprender juntos de manera voluntaria. En estas comunidades, el aprendizaje no solo es de beneficio individual sino de toda la comunidad, porque existe disposición de sus miembros que la componen de forma autónoma. Estas comunidades pueden ser

variadas, ya sea del contexto interno o externo. En todas ellas se comparte el aprendizaje de manera continua para mejorar la eficacia de sus prácticas docentes, para el logro de los aprendizajes de sus estudiantes.

Un término que aparece que está relacionado con el aprendizaje colaborativo, es la comunidad profesional de aprendizaje, (CPA). No existe una definición universal y esta puede ser interpretada según diferentes contextos, señala Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas (2006) y la definen como:

“a group of people sharing and critically interrogating their practice in an ongoing, reflective, collaborative, inclusive, learning oriented, growth promoting way, operating as a collective enterprise, ...blends process and anticipated outcome in defining a professional community of learners as one (P. 221).”⁵

Molina (2005), señala que el término de Comunidad Profesional de Aprendizaje, se usa para referirse, a diferencia de las otras comunidades, a la que está conformada por profesionales de la educación, directores y docentes. Estas comunidades son conjuntos de individuos autónomos e independientes que, partiendo de una serie de ideas e ideales compartidos, se obligan por voluntad propia a aprender y trabajar juntos, comprometiéndose e influyéndose unos a otros dentro de un proceso de aprendizaje.

Para Dufour & Eaker (1998) “The most promising strategy for sustained, substantive school improvement is developing the ability of school personnel to function as professional learning communities” (p. xi)⁶

Otros autores como Bolívar (2008; 2011), Bolívar (2012), Dufour (2004), Elboj & Oliver (2003), Escudero (2009), Fielding (2001), Hord (1997; 2009), Krichesky y Murillo (2011), Molina (2005), Murillo y Krichesky (2014) definen a las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) como una estrategia orientada a mejorar las prácticas de enseñanza, pues permiten repensar y rediseñar la institución educativa

⁵ Traducción libre “un grupo de personas que comparten e interrogan críticamente sobre su práctica de una manera continua, reflexiva, colaboradora, inclusiva, orientada al aprendizaje, de promoción de la cultura, operando como una empresa colectiva, ... combina el proceso y resultado anticipado en la definición de una comunidad profesional de estudiantes”

⁶ Traducción libre “la estrategia más prometedor para la mejora sustancial sostenida de la escuela es desarrollar la capacidad del personal escolar para funcionar como comunidades profesionales de aprendizaje” (p. Xi).

para la mejora escolar, la cual pasa de ser una estructura burocrática a una organización que aprende.

Elboj & Oliver (2003) señalan que la formación de estas comunidades se basa en un aprendizaje dialógico y de interacción entre todos los miembros de la comunidad y se fundamenta en la pedagogía crítica, partiendo de la intención de investigar, analizar y actuar para promover una igualdad educativa y una mejora de sus prácticas pedagógicas en beneficio de los aprendizajes de los estudiantes.

Existen diversos autores que no tienen un consenso general para definir a la comunidad profesional de aprendizaje, pero como señalan Leithwood, Seashore Louis, Anderson & Wahlstrom (2004):

“the central idea of the model is the existence of a social architecture in school organizations that helps shape teachers’ attitudes toward new pedagogies (Toole, 2001). Recent research using professional learning community as a variable has shown powerful associations with teacher practice (Bryk, Camburn and Louis, 1999; Louis, Marks and Kruse, 1999; Pounder, 1999; Scribner, Cockrell, Cockrell and Valentine, 1999; Toole, 2001). (p.66)⁷

Esta se caracteriza porque es asumida por la escuela, implica a la comunidad, tiene como foco de atención los procesos de enseñanza y aprendizaje de la organización, así como de una nueva cultura organizacional que busca mejorar la capacidad del centro, dispuesta al cambio e intentando superarse en el tiempo.

1.2.2 Dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje.

Para configurar a las escuelas como comunidades profesionales de aprendizaje, no existe un consenso en torno a ello. No hay un acuerdo sobre las características que deben desarrollarse al interior de la organización para su fortalecimiento. Sin embargo, existen cinco dimensiones claves que parecen estar entrelazadas y funcionando juntos señala Stoll. et.al (2006). Estas son: Share values and vision,

⁷ Traducción libre “la idea central del modelo es la existencia de una arquitectura social en las organizaciones escolares que ayuda a moldear las actitudes de los docentes hacia las nuevas pedagogías (Toole, 2001). Investigaciones recientes que utilizan la comunidad de aprendizaje profesional como variable han demostrado poderosas asociaciones con la práctica docente (Bryk, Camburn y Louis, 1999; Louis, Marks y Kruse, 1999; Pounder, 1999; Scribner, Cockrell, Cockrell y Valentine, 1999; Toole, 2001).)

Collective responsibility, reflective professional inquiry, collaboration, Group, as well as individual, learning is promoted⁸.

En los trabajos e investigaciones realizadas sobre esta estrategia de mejora en los centros escolar por Bolívar (2008), Krichesky y Murillo (2011) y Molina (2005), se pueden encontrar características comunes para configurar a las escuelas como comunidades de aprendizaje, tomando como referencia los trabajos teóricos de la literatura sobre las Comunidades Profesionales de Aprendizaje cuyo término en inglés es Professional Learning Communities (PLC).

La comunidad profesional de aprendizaje (CPA) es una teoría que ha ido evolucionando de acuerdo a sus propias connotaciones. Primero se denominó “comunidad de aprendizaje” posteriormente, cuando se refiere a la comunidad conformada por profesionales, asume la denominación “comunidades profesionales de aprendizaje”.

A continuación, se presenta los diversos aportes teóricos existentes realizados en torno a este tema, dado la variedad que se ha desarrollado para configurar a las comunidades profesionales de aprendizaje:

Tabla 3. Características de las comunidades profesionales de aprendizaje

Autor	Características de las comunidades de aprendizaje CPA
Louis K. (1995); Bolam, McMahon, Stoll et.al (2005) citados en Bolívar (2008).	<ul style="list-style-type: none"> • Valores y visión compartidos • Responsabilidad colectiva • Focalizada en el aprendizaje de los estudiantes en el mejor saber hacer de los profesores • Colaboración y desprivatización de la práctica. • Aprendizaje profesional a nivel individual y de grupo • Apertura, redes y alianzas. • Comunidad inclusiva, confianza mutua, respeto y apoyo.

⁸ Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas (2006) Compartir valores y visión, responsabilidad colectiva, investigación profesional reflexiva, colaboración, se promueve el aprendizaje grupal, así como individual.

Lieberman (2000); Hord (2004); Stoll et.al. (2006); Stoll y Louis (2007); Hord y Hirsch (2008) Murillo & Krichesky (2011)	<ul style="list-style-type: none"> • Valores y visión compartida. • Responsabilidad colectiva • Aprendizaje individual y colectivo • Apertura de redes y alianzas • Confianza, respeto y apoyo mutuo • Liderazgo distribuido • Compartir la práctica profesional • Condiciones para la colaboración
Silins, Zarins y Mulford (2002) citados en Escudero (2009)	<ul style="list-style-type: none"> • Indagación ambiental • Visión y metas compartidas • Colaboración • Toma de iniciativas • Revisión regular, seguimiento y evaluación reflexiva, crítica • Reconocimiento del trabajo bien hecho • Formación y desarrollo del profesorado.
Hord, (1997) citado en Bolívar R (2013)	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo compartido de apoyo • Creatividad colectiva • Valores y visión compartidos • Condiciones de apoyo • Compartir la práctica profesional.
Hord (2004); Louis et.al., (1995) en Stoll et al., (2006)	<ul style="list-style-type: none"> • Valores y visión compartidos • Responsabilidad colectiva • Investigación profesional reflexiva • Colaboración • Promover el aprendizaje individual como grupal.
Molina (2005)	<ul style="list-style-type: none"> • Inversión en las personas • Ambiente enriquecedor • Construcción social del conocimiento • Aprendizaje compartido • Perspectivas múltiples • Entradas en mejorar el aprendizaje del estudiante • Tamaño reducido

Fuente: Elaboración propia.

De la revisión de la literatura sobre las atribuciones como características para configurar las escuelas como comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) no existe un consenso, sin embargo, existen algunas características que son comunes y otras que se han ido incorporando a lo largo del tiempo desde que se vienen desarrollando las CPA, sobretodo en algunas escuelas americanas y europeas, donde estas han generado un gran interés.

Para la investigación se tomará en cuenta las dimensiones planteadas por Hord (1997). Estas han sido reafirmadas por Hipp & Huffman (2003); Hipp & Huffman, (2009) citado en Stoll et al., (2006), ellos recogen los atributos críticos de una CPA

que han sido reconceptualizados, y a partir de los cuales se ha elaborado el instrumento School Professional Staff as Learning Community Questionnaire (SPSLCQ) o cuestionario, el cual permite medir el grado de implantación de una CPA.

Liderazgo compartido y de apoyo. En una escuela como comunidad profesional aprendizaje (CPA) debe brindarse oportunidad para que diferentes profesionales desarrollen sus capacidades para liderar diversas áreas, que incrementen y potencien sus capacidades profesionales.

Mulford & Sillins, (2003); Mulford, Sillins & Leithwood (2004) citados en Krichesky y Murillo (2011) señalan que un factor importante en la CPA es la capacidad del liderazgo del director, el cual debe crear las condiciones para una mayor implicación activa de los miembros y de un liderazgo compartido que se promueva en todos los niveles distribuyendo el poder en la escuela.

Bass (1985) señala que las investigaciones realizadas dan cuenta que un factor clave del movimiento para la mejora y el éxito escolar, está dado por el liderazgo del director. El cual no está supeditado a las relaciones de poder de la autoridad, sino, se requiere un liderazgo que busque despertar y crear conciencia de la necesidad de desarrollar nuevos líderes al interior de la organización, a través de la participación e involucramiento de quienes la conforman, articulando la visión común con los objetivos pedagógicos y reconociendo a los miembros que la integran, docentes y alumnos, como individuos activos de participación.

En ese sentido el éxito del liderazgo está dado porque el líder conoce la fuerza personal de cada uno de sus miembros y puede contar con ellos dentro de la organización.

Asimismo, Bass (1985) agrega que un líder que es capaz de establecer metas y objetivos es transformacional, ya que motiva a sus seguidores para que hagan mucho más de lo que hacían inicialmente, despierta la conciencia acerca de la importancia de los resultados y el modo de poder alcanzarlos, anteponiendo sus

intereses en beneficio de la misión de la organización y eleva los niveles de confianza hacia sus miembros.

Murillo (2006) señala que detrás de una buena escuela hay una dirección que aglutina e incentiva la participación. No es el liderazgo escolar centrado en la persona del director o de dependencia, sino que se desarrolla un liderazgo compartido y distribuido para crecer como grupo.

En esa perspectiva, Bolívar (2010) afirma que en contextos de mayor autonomía de las escuelas y en la responsabilidad por los resultados, el tipo de liderazgo que se requiere, debe pasar de las prácticas habituales de la gestión burocrática y administrativa, a una necesidad imperante de articularla con la gestión centrada en lo pedagógico, que es la razón de ser de la escuela y que ha sido poco considerada en los últimos años.

Esta nueva forma de la gestión de la dirección escolar es el liderazgo pedagógico, que se sitúa como una estrategia para la mejora del centro escolar y se caracteriza porque está centrado en los aprendizajes, en la cual existe una responsabilidad compartida, para poder implicar a todos en los esfuerzos colectivos por la mejora. Asimismo, se caracteriza porque se basa en el establecimiento de metas, en la redistribución del poder y autoridad entre los demás miembros de la escuela, para comprometerlos en la toma de decisiones y poder resolver los problemas de la enseñanza y el aprendizaje en forma colectiva.

En las investigaciones realizadas sobre el funcionamiento de las CPA se evidencia que los equipos más eficaces percibieron un mayor liderazgo pedagógico y compartido del Director, así como mayores oportunidades para la toma de decisiones. Leithwood et al., (2004) señala que para el desarrollo de un adecuado liderazgo se requiere que entre sus características se promueva el consenso, la visión compartida, el brindar apoyo individual y promueva en la organización el establecimiento de metas. En las comunidades profesionales de aprendizaje, el liderazgo debe estar centrado en los aprendizajes de los estudiantes.

Por su parte, Coronel (2000) citado en Fernández (2013), manifiesta que:

“la redistribución del poder entre los miembros favorece un modo distinto de ver las escuelas como organizaciones, donde el liderazgo compartido se convierte en mecanismo impulsor de una cultura profesional, permite la construcción de normas colegiada y el concepto de escuela como comunidad democrática comienza a tener posibilidad real” (p.13).

Murillo (2006) señala que se necesita contar con personas que ejerzan un liderazgo desde su interior; que inicien, impulsen, faciliten, gestionen y coordinen el proceso de transformación, que posean una preparación técnica adecuada y, sobre todo, con una actitud y un compromiso con la escuela, la educación y la sociedad capaces de ponerse al frente del proceso de cambio.

Visión y valores compartidos.

La visión compartida afirma Senge (1992), es una construcción social que cuando es comunicada adecuadamente, y todos los miembros sienten que sus aspiraciones individuales son consideradas y constituyen la visión del futuro deseado de la organización, genera una pasión y compromiso. Si esa visión es genuina será lo suficientemente poderosa por aunar los esfuerzos y alcanzar un sentimiento de “alistamiento” y no de acatamiento.

Los valores y la visión compartida forman la cultura de una institución. Estas características señalan las razones de su existencia y están compuestas por una serie de razones que las conforman y que generan un gran impacto al interior y exterior de la organización, haciéndolas determinantes para la obtención de resultados (Martin, 2001).

Por otro lado, la visión es la imagen de lo que esperamos sea la institución en tanto los valores estén dados por aquellas prácticas habituales que son incorporadas en las actuaciones de los miembros de la institución y que son aceptados socialmente, regulan el comportamiento de las actuaciones individuales, así como las grupales. La cultura permanece en el tiempo a través de los mitos, creencias, valores que son incorporados por los miembros de la institución.

Martin (2001) señala que los valores son las creencias que la institución adopta firmemente y que, junto con las normas o códigos internos, sirven de referencia a sus miembros, para el desarrollo de su actuación profesional frente a alumnos, familiares, accionistas, empleados, proveedores y sociedad en general.

Los valores son la base del comportamiento que liga las emociones y opiniones individuales a la cultura de la institución. Sirven para aunar el estilo de todos los componentes de la institución, tanto en sus relaciones internas como externas.

En las comunidades profesionales de aprendizaje, en cuanto a los valores y la visión compartida, Bolívar (2008), Krichesky & Murillo (2011), Stoll et al., (2006) afirman que la visión compartida debe ser construida a partir del consenso de toda la comunidad de tal manera que las creencias y objetivos de cada miembro de la comunidad deben estar en coherencia con las metas del centro educativo y de beneficio para todos.

La visión compartida, es un marco de referencia para la toma de decisiones con sentido ético, y a su vez se manifiesta en un sentido de identidad de sus miembros que la componen. En el caso de las CPA, esta visión debe estar focalizada en los aprendizajes y la cultura de la mejora.

Gordon (2004) señala que revisando la literatura que sobre la visión compartida se ha escrito, se puede afirmar que la visión es una característica esencial de la cultura escolar de la mejora continua. No es una intención declarativa escrita y revisada por otros, sino, una visión que fomenta el diálogo y la reflexión de la práctica permanentemente. Sin valores y metas compartidas en la organización no hay sentido de comunidad, se ha encontrado que tener una visión compartida y un sentido de propósito es centralmente importante (Andrews & Lewis, 2007 citado en Pérez-Ruiz, 2014).

Chance, Cummins, y Wood (1996) citados en (Gordon, 2004; p.169), afirman "a shared vision provides a focus for school personnel and results from an intensive

process of self-evaluation, consensus building, and identification of strengths, weaknesses, and needs by stakeholders for the school”⁹

Por su parte, Gaziel, Warnet y Cantón (2000) mencionan que la visión compartida es un factor muy importante en la dinámica de la calidad de las escuelas, es decir, es una fuerza que guía las directrices del esfuerzo para el desarrollo educativo. Debe ser estimulante que alienten el compromiso por la mejora que requiere ser dada a conocer a los demás mediante el uso de símbolos, mitos, creencias, cuyos valores son impregnados en el comportamiento de cada uno de los miembros de la organización.

La construcción de la visión debe ser inspiradora, real, clara y no dar lugar a interpretaciones o situaciones conflictivas. Para Ramsay y Clark (1990) citado en Gaziel et al. (2000), la visión debe “definir una imagen deseable, estimulante, viva del porvenir del centro, que responda a las necesidades de los alumnos y que sea percibida por todos como una mejora significativa que la situación actual” (p.89).

A la vez, debe ser capaz de movilizar el desarrollo individual y colectivo de la organización y convertirse en la base concreta para la responsabilidad y el desarrollo de la orientación del esfuerzo del personal del centro.

Aprendizaje colectivo y su aplicación.

Senge (1992) señala que el aprendizaje en equipo es un proceso que permite a la organización alcanzar lo que se ha propuesto. Se construye sobre la base de la visión compartida y del dominio personal de los que la integran. Pero, no basta que en la organización haya personas talentosas, es una disciplina colectiva que requiere dominar las prácticas del diálogo y la discusión.

En la CPA, según Bolívar (2013), Hord (1997) y Stoll et al., (2006) esta dimensión está referida al desarrollo de las relaciones conjuntas que llevan a cabo los docentes para mejorar los aprendizajes de los estudiantes y tienen una visión

⁹ Traducción libre: "una visión compartida proporciona un enfoque para el personal escolar y los resultados de un proceso intensivo de evaluación personal, construcción de consenso, y la identificación de las fortalezas, debilidades y necesidades de las partes interesadas para la escuela".

compartida. Elaboran juntos los procesos de planificación, resuelven problemas a partir de la reflexión de su práctica pedagógica y toman decisiones para mejorar las oportunidades de aprendizaje de forma colaborativa (trabajo en equipo).

En la comunidad profesional de aprendizaje, se debe definir claramente lo que la comunidad necesita aprender, cómo va aprenderlo, para luego desarrollar ese aprendizaje al interior de la comunidad. Unas formas de identificar esas necesidades pueden estar dadas a partir de los resultados de las evaluaciones de los estudiantes. Hipp & Huffman (2003), señalan que en las comunidades donde los docentes comparten información y desarrollan procesos en colaboración, son más exitosas pero, además, tienen otros atributos: “shared information and dialogue; collaboration and problem solving; and application of knowledge, skills, and strategies” (p. 8).¹⁰

Los sentimientos de relaciones de interdependencia son muy importantes y trascendentales para dicha colaboración: el objetivo de mejores prácticas de enseñanza se consideraría inalcanzable sin cooperación, vinculando la actividad colaborativa y el logro del propósito compartido, creando las oportunidades para que los docentes se ayuden entre sí (Newmann & Wehlage, 1995).

Práctica profesional compartida.

Según Stoll et al. (2006) esta dimensión está referida a cómo los docentes aprenden unos de otros. Es decir, todos son aprendices con sus colegas, el aprendizaje es en común y no en solitario. Los maestros desarrollan procesos de diálogos, pero también aprenden de sus pares a través de la observación de lo que su colega hace en el aula. Revisan su trabajo a la luz de los resultados, apoyándose mutuamente tanto para la mejora individual como la comunitaria (Bolívar, 2013). En esta dimensión se alienta a los docentes a interactuar, compartir sus experiencias relacionados con los aprendizajes de los estudiantes, así como de los resultados, para juntos investigar y desarrollar nuevas prácticas.

¹⁰Traducción libre: "Información y diálogo compartidos; colaboración y resolución de problemas; y aplicación de conocimientos, habilidades y estrategias "

Asimismo, Bolívar (2008) señala que las relaciones cooperativas favorecen el apoyo mutuo como un aprendizaje de la organización. En ese sentido hay disposición por aprender, disposición de poner en común lo que cada integrante sabe hacer, capacidad de solicitar ayuda a otros y aportarles. En este tipo de comunidades se gestiona el conocimiento como fuente crítica de aprendizaje y de retroalimentación.

Condiciones de apoyo: relaciones y estructura

Rediseñar la escuela es un factor importante para el desarrollo de esta dimensión, pues implica poner todos los elementos y recursos de la organización centrados en y para la mejora de la calidad Asimismo, incluye favorecer el componente social-afectivo en las relaciones interpersonales, basado en el clima del respeto, la confianza, la motivación y el reconocimiento por lo individual y lo grupal.

Se requiere reestructurar además las relaciones de poder en la organización escolar a fin de promover nuevos liderazgos centrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los recursos y materiales disponibles, como la infraestructura escolar, los espacios y tiempo deben estar orientados para el fortalecimiento y desarrollo de la comunidad profesional de aprendizaje.

Apertura, redes y alianzas, están referidas a fin de trascender los límites del centro escolar y, en una actitud de apertura de los docentes a nuevas ideas, con la finalidad que se puede desarrollar alianzas con otras instituciones de modo que se apoyen de manera conjunta (Bolívar, 2008).

1.2.3 Factores que impulsan las comunidades profesionales de aprendizaje

Krichesky y Murillo (2011), dada la diversidad de definiciones que se ciernen sobre las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA), permiten que, establecidos esos supuestos teóricos, se explore en diversos aspectos a la hora de intentar desarrollar las CPA en las escuelas.

A continuación, se destaca algunos factores que facilitarán la implementación de las comunidades profesionales de aprendizaje que proponen estos autores:

Fomentar una cultura de colaboración.

Uno de los rasgos de las comunidades profesionales de aprendizaje es la forma del trabajo que se desarrolla en su interior: la cultura del trabajo colaborativo.

Fullan y Hargreaves (2000) indican que a las escuelas que realizan un trabajo de manera colaborativa les va mucho mejor y tienden a rendir más de las que lo hacen de manera individualista. Sin embargo, señalan que no toda colaboración es siempre efectiva, en algunos casos puede resultar artificiosa y presentar diversos niveles; desde un apoyo, hasta un trabajo en equipo. Puede ser formal o informal, siendo las informales las que deben predominar, porque una colaboración forzada no es genuina y puede entorpecerla más que beneficiarla.

En una cultura colaborativa hay lugar para los desacuerdos, porque éstos contribuyen a la discusión y debates referidos a los propósitos, los valores y resultados, además de estar relacionados con las prácticas pedagógicas. La inseguridad y los fracasos no se defienden, sino que son compartidos y se discuten con el fin de obtener el apoyo y la ayuda mutua. Para ello, es necesario que el líder genere un clima de confianza, respeto y valoración de las individualidades.

Las culturas colaborativas constituyen el capital social y profesional de una escuela. En ella se acumulan y circulan las ideas, se brinda apoyo y asistencia a los docentes para hacer más efectivo su trabajo en el aula, se anima a ser más abiertos a los cambios y comprometidos por la mejora. Una característica principal es hablar, planificar y trabajar juntos.

Impulsar una re-estructuración organizativa.

Para poder desarrollar las CPA es necesario una reestructuración de la escuela, referida a la organización de los espacios y tiempos. La escuela debe reestructurar los horarios, priorizando y posibilitando espacios dentro del horario escolar, para que los docentes puedan encontrarse y reunirse para trabajar con sus pares. Se debe proporcionar espacios para la planificación conjunta, ya sea por áreas, departamentos o grados, así como mejorar y hacer más eficientes las redes o canales de comunicación entre los miembros de la comunidad.

Asimismo, se plantea también que se deben de asignar nuevos roles entre el grupo de los docentes, es decir, que en algunos casos algunos de los docentes puedan ser elegidos para asumir el rol de asesor, mentor y/o coordinador para favorecer el trabajo colaborativo en pares como parte de la estructura formal de la escuela.

Favorecer el liderazgo docente.

Una comunidad profesional de aprendizaje no sólo se dedica al aprendizaje, sino que en ella hay una comunidad de líderes, porque existe una distribución del poder y la toma de decisiones en la organización, lo que posibilita que todos sus miembros se sientan empoderados y comprometidos con la mejora (Bolívar, 2010). El docente no sólo se limita a la enseñanza en el aula o de su asignatura, sino que es parte de un equipo de trabajo que es capaz de analizar, reflexionar y encarar los problemas, buscando soluciones orientadas a la mejora escolar. El docente sale del aula para tener una mirada más amplia en colaboración con sus demás pares. Para que una organización sea capaz de aprender se requiere que esté integrada por sujetos que aprenden (Gore et al., 2004).

Bernal y Ibarrola (2015) señalan que “dentro de los diversos tipos de liderazgo; coinciden en estimar al profesor como instrumento clave de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje” (p.57). Reconocer el rol del docente como líder capaz de trabajar junto con otros es fundamental, porque el docente como experto es el que está en relación directa con lo que se enseña en el aula, el director, como líder, no puede llegar al aula sino es a través del docente y cuenta con él para impulsar las mejoras y condiciones de la enseñanza y aprendizaje.

Para Molina (2005) “el profesor que hoy la sociedad demanda, debe ser un auténtico líder que dinamice la actividad participativa de los implicados” (p.245). Siendo, el liderazgo pedagógico como señalan Bernal y Ibarrola (2015), Vezub (2007), Bolívar (2008), el que ayuda a potenciar el desarrollo profesional del docente, por lo que es necesario reconfigurar la institución educativa, para desarrollar nuevos liderazgos a partir del aprendizaje con sus pares. Asimismo, le permite asumir diversos roles dentro de la organización y trabajar en forma conjunta

con otros docentes en igualdad de condiciones, a través de un aprendizaje más activo, reflexivo y compartido. Este profesor líder tiene un efecto aditivo al liderazgo individual en su aula en una comunidad de aprendizaje en la que se están incorporando nuevas prácticas educativas.

El docente, como líder pedagógico, es capaz de la creación de nuevas ideas. Asimismo, ayuda y colabora con sus demás colegas para dar soluciones a problemas que se presentan, orienta, direcciona, se compromete e implica en el desarrollo de trabajo en equipo. Brinda y ofrece apoyo afectivo y pedagógico a sus pares, señala Molina, (2005).

Repensar la dirección escolar.

Otro de los factores que impulsan la comunidad profesional de aprendizaje es repensar la dirección escolar. Bolívar (2008), Fullan (2002), Molina (2005) y Stoll et al., (2006) señalan que en este modelo de estrategia de mejora escolar el rol del director es un factor fundamental en las comunidades profesionales de aprendizaje. El director, como líder, debe ser aceptado como tal por su comunidad, pero no por el reconocimiento a su cargo, sino porque el líder debe poseer ciertas características que le permitan compartir su liderazgo con otros miembros de la comunidad, con los que puede contar para fortalecer su gestión, pero, sobre todo, por enfocarse en los procesos a desarrollar dentro de la organización para el logro de los aprendizajes.

La reforma de la escuela requiere configurar este rol del director, desde un enfoque de liderazgo pedagógico que esté centralizada en los aprendizajes, más que en las actividades de corte burocrático. Leithwood (2009), en ese sentido, señala que el director es considerado como un líder que influye, inspira y moviliza las acciones de la comunidad educativa en función de lo pedagógico. Este tipo de liderazgo debe pasar de ser transformacional a pedagógico, que tenga como prioridad movilizar y brindar las condiciones para el logro de los aprendizajes y el desarrollo profesional docente.

Generar un clima escolar propicio.

Stoll et al., (2006) señala que para el desarrollo del trabajo en equipo es muy necesario saber salvaguardar las relaciones interpersonales sobre las cuales se desarrolla la acción. Las actitudes como el respeto, la honestidad y confianza son elementales para generar un adecuado clima institucional que son necesarios para acompañar a las CPA. Molina (2005) señala asimismo que es necesario, desarrollar un ambiente favorable para promover la cooperación mutua, el apoyo emocional y desarrollar habilidades de comunicación interpersonal.

Los niveles de confianza se están dando a fin de que los profesores se sientan bien, no se limiten o tengan temor ni vergüenza a la hora de presentar sus inquietudes e interrogantes, así como observar, ser observado o desarrollar proyectos para innovar. En tanto, el respeto en el sentido de la seguridad que deben tener los docentes basados en las interacciones con los demás miembros, se da cuando cada uno manifiesta su postura y aprecia la opinión de los demás para garantizar que todos se sientan seguros y emocionalmente apoyados en lo profesional. No se necesitan grandes reestructuraciones sino pasa por la reconsideración de una nueva cultura escolar que sea capaz de interrogarse de permanentemente y en la cual todas las preguntas que sean necesarias sean bien recibidas (Escudero, 2009).

A fin de cuentas, el mayor reto consiste en convertir a los centros educativos en lugares de trabajo más acogedores y gratificantes para los profesores, en los que el aprendizaje esté a la orden del día. Sin duda alguna, el alumnado se verá altamente beneficiado por contar con un cuerpo docente, no sólo mejor capacitado, sino también y fundamentalmente, más feliz y mucho más satisfecho.

1.2.4 Importancia de las Comunidades Profesional de Aprendizaje como estrategia de mejora en la gestión escolar.

Las investigaciones realizadas, sobre la formación de comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) o Professional Learning Communities (PLC) por sus siglas en inglés, en las escuelas donde se vienen implementando, (Norteamérica, Asia, Europa), así como de la revisión de la literatura que sobre ella se ha escrito, señalan

que la implementación de las comunidades profesionales de aprendizaje, es una estrategia innovadora para favorecer el desarrollo profesional docente en la gestión escolar, basado en las nuevas formas de trabajo colaborativo y la necesidad de reconfigurar las organizaciones educativas para favorecer su implementación y desarrollo de manera sostenible y exista una relación entre la mejora del desarrollo docente con los resultados de los aprendizajes.

En ella existe un liderazgo compartido, la toma de decisiones se llevan a cabo en conjunto, se fortalecen las relaciones interpersonales y se aúnan los esfuerzos en pos de la visión. Tal como señala Bolam, McMahon, Stoll, Thomas, Wallace, Greenwood & Smith (2005), la CPA es una herramienta valiosa para desarrollar la capacidad de la escuela para mejorar los aprendizajes.

Cabe destacar la investigación en torno a este tema, realizada por Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas (2006), quienes han hecho una exhaustiva revisión de la literatura producida en los últimos 25 años, así como de su implementación en las escuelas de las comunidades profesionales de aprendizaje. Este estudio, señala que existe un gran interés y arraigo por desarrollar este tipo de comunidades en las escuelas, por ser una estrategia que favorece el desarrollo profesional docente y la mejora escolar de forma continua y se focaliza en el logro de los aprendizajes.

Se basa en una nueva forma de trabajo entre los docentes, el trabajo colaborativo, a través de espacios de reflexión de su práctica pedagógica para reformular sus métodos y mejorar sus estrategias de enseñanza a partir de las experiencias de sus pares. Es una nueva forma de gestionar la escuela, no como modelo, sino una nueva cultura organizacional, en la que todos están en situaciones de aprendices permanentes y asumen la responsabilidad por los resultados de manera conjunta.

Para Bolívar (2013) “es una nueva forma de aprender juntos y el compromiso que promueve la mejora de los aprendizajes de los estudiantes” (p.17). Se desarrolla un profesionalismo basado en las relaciones e interacciones entre docentes, que fortalece el desarrollo profesional al recrear un ambiente de apoyo y aprendizaje,

en el que se alienta y promueve la innovación como solución alternativa a las problemáticas detectadas a través del aprendizaje entre pares (Bolívar, 2013; Krichesky & Murillo, 2011, Vezub, 2007).

Ello, supone además un compromiso mutuo entre todos los que participan en la organización, pues los aprendizajes se construyen socialmente (Bolívar, 2008).

Las investigaciones llevadas a cabo están relacionadas a diversos componentes de la implementación de las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) cuyas conclusiones son importantes tener en cuenta para implementarlas a partir de las experiencias que vienen desarrollando en países de Norteamérica, Europa y Asia.

Jones, Stall & Yarbrough (2013), señalan que a menudo se usan algunos términos con mucha frecuencia, pero las conceptualizaciones y pensamiento no se internalizan en los niveles que debería ser, por lo que se requiere mantener un equilibrio entre la teoría y la implementación de la CPA. Estas deben ser informadas con claridad y no cometer el error en el que se incurre al implementar componentes de manera fragmentada como señala (Fullan, 2002).

En ese mismo sentido, Kruse & Johnson (2017) señalan en su investigación de la CPA en escuelas en Australia, la importancia de la práctica de un liderazgo consciente y como éste puede ayudar a un mejor liderazgo en la escuela. Afirman, que los líderes que trabajan respuestas informadas para resolver problemas del centro escolar, se colocan en una posición favorable que ayuda a maximizar el aprendizaje a partir de las experiencias en el momento.

Por otro lado, las investigaciones realizadas sobre el impacto en las escuelas donde se vienen desarrollando la PLC; Michele & Santos (2016) en un estudio realizado en algunas escuelas de Singapur, sobre el proceso de resolución colaborativa de problemas y el enfoque de aprendizaje, resultan ser desafiantes. Los docentes colaboran para organizar, planificar, y evaluar las experiencias de aprendizaje de los alumnos. Además, se les brinda la oportunidad para examinar las ideas y

compartir experiencias entre los colaboradores para atender el aprendizaje de los estudiantes como una herramienta pedagógica con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes. y resolver problemas de manera colaborativa.

Dogan, Tatik & Yurtseven (20017) afirman que la CPA se ha convertido en un enfoque internacional para el desarrollo profesional docente. En la investigación se evaluaron a las escuelas de Turquía con instrumentos ya validados y adaptados de Olivier, Hipp & Huffman (2003) el PLCA-TR (cuestionario) cuyos resultados revelaron que existe una relación estrecha entre las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje las cuales funcionan en forma sistémica. Señalan además, que este instrumento de evaluación puede servir para realizar diagnósticos para la toma de decisiones sobre cómo se encuentra cada una de ellas en la escuela.

Voelkel & Chrispeels (2017) revelaron que en los estudios de escuelas en California (EE. UU), estas difieren sino existe el liderazgo y apoyo. Así, otorgar autoridad a los docentes en las decisiones colectivas tiene un impacto positivo y puede tener un papel importante en el desarrollo profesional docente. Similar a ello, el trabajo de Oh Song & Choi (2017) en las escuelas coreanas, señala algunos componentes que tienen impacto positivo en la escuela donde se da esta forma de gestión, el liderazgo principal y de apoyo favorece las relaciones de colaboración entre maestros mientras que la autonomía les otorga autoridad y poder de decisión de manera participativa a los docentes. Las características estructurales como soporte entre ellas; el tiempo y los sistemas de comunicación son influencias muy importantes.

Estas investigaciones demuestran el impacto positivo de la CPA en su implementación, pero a su vez, evidencian las necesidades que deben mejorarse en su implementación. Asimismo, los estudios han demostrado que existe una relación en los resultados de rendimiento académico de los estudiantes, asociados a escuelas donde se desarrollan las comunidades profesionales de aprendizaje y el trabajo colaborativo.

CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo se sustenta el enfoque de la investigación, la selección del método de investigación, el planteamiento del problema y los objetivos de la investigación. Asimismo, se describe a los informantes y el proceso de elaboración de los instrumentos aplicados para el recojo de la información. Finalmente, se describe el proceso de análisis e interpretación de los resultados.

2.1 ENFOQUE Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación corresponde al enfoque cualitativo, porque estudia la realidad en su contexto natural, en este caso una Institución Educativa del nivel primaria del Distrito de Ate de gestión estatal. Con la finalidad de estudiar la realidad, tal y como sucede, sacando e interpretando el fenómeno de acuerdo con las personas implicadas (Flick, 2004; Pérez, 1998; Taylor & Bogdan, 1986; Schwandt, 1994, citado en Latorre, A., Del Rincón, D, y Arnal, J. 1996). Para efectos de esta investigación los informantes fueron el director y los coordinadores de grado de primaria.

La investigación me ha permitido analizar y comprender lo que sucede al interior de una organización educativa en la gestión escolar, de acuerdo a las expresiones y percepciones de los coordinadores de grado y del director que laboran en su interior, de cómo viven, experimentan, interpretan y, a su vez, construyen los

significados del contexto social y que luego son integrados en su cultura escolar desde la mirada de la comunidad profesional de aprendizaje.

Desde este enfoque cualitativo, he podido penetrar en el interior de las personas, para poderlas entenderlas a través del uso de técnicas de inmersión más interactivas como: la entrevista semiestructurada con preguntas abiertas y la discusión grupal como el focus group. Para lo cual como señalan Latorre et al., (1996), Briones (1998) y Sandín (2003), se ha requerido una gran sensibilidad como investigadora para estar atenta a las situaciones y las relaciones que se presentaron durante su desarrollo.

Se ha actuado de manera natural, se ha considerado todas las perspectivas de los informantes como valiosa. Se buscó una comprensión detallada de las personas, con la finalidad de analizar y describir las percepciones de las situaciones que se desarrollan en torno a las dimensiones de la comunidad profesional de aprendizaje y obtener datos descriptivos, tal como existe en el momento del estudio. Ello supone interpretar el significado como elemento interpretativo de lo que se describe. (Taylor & Bogdan, (1986); Pérez, (2001) y Best, 1982).

El método de investigación es el Estudio de casos que tuvo como propósito “la descripción y análisis detallado de unidades sociales o entidades educativas únicas” (Yin, 1989 citado en Latorre et al., 1996. p. 233). En este caso se tomó como unidad de investigación a la I.E. con la finalidad de describir, explicar el fenómeno que sucede en un determinado tiempo y espacio.

El caso particular de la institución educativa tiene un interés en sí mismo para llegar a comprender su actividad y las circunstancias más importantes. Explorando para poder describir en detalle que es lo que está sucediendo y resulta el más apropiado para dar respuestas al ¿qué?, y el, ¿por qué? se dan estos fenómenos (Stake, 1998; Ary, Cheser, Razavieh & Sorensen, 2006; Briones, 1998; Yin, 2014, citado en Day, 2017).

La I.E. como unidad de estudio seleccionada cuenta con una población estudiantil de aproximadamente 1200 estudiantes, es una de las instituciones más antiguas de la UGEL 06 y las más representativas en el Distrito de Ate. Goza de buena aceptación y reconocimiento por la comunidad, lo cual se traduce en una alta demanda de vacantes en los primeros grados, que pese a ser de gestión estatal se inicia desde el mes de noviembre del año anterior, para lo cual los padres hacen largas colas y se amanecen por una vacante a pesar de que provienen de zonas distantes a la escuela.

Los docentes están organizados por grados y tienen un coordinador por grado elegido por los docentes, que conforman el Consejo Académico (CONA), trabajan directamente con la dirección de la Institución Educativa para la toma de decisiones. Los demás docentes conforman y trabajan en diversas comisiones de trabajo normados por el MINEDU que contribuyen en la gestión escolar, además de las funciones de su práctica pedagógica en el aula.

En la Institución Educativa los docentes desarrollan el trabajo de planificación curricular en forma colaborativa, cuya práctica habitual viene llevándose a cabo desde hace muchos años como parte de sus hábitos de rutina ya institucionalizados y que ha permanecido en el tiempo como una forma de trabajo colaborativo. Para lo cual los docentes se reúnen en forma colegiada en horario alternos y se coordinan las diversas actividades evidenciándose un trabajo en conjunto.

La Institución Educativa se caracteriza porque a lo largo de los últimos 5 años, ha alcanzado altos porcentajes del nivel satisfactorio en forma ascendente en las evaluaciones censales de estudiantes (ECE), comprensión de textos y matemática en 2° y 4° grado de primaria, tal como se muestra en el Anexo 1 y Anexo 2 respectivamente, incluso por encima del promedio a nivel Nacional, DRELM, UGEL. Mereciendo el reconocimiento de la UGEL 06, por los resultados correspondientes a los períodos de los años: 2014, 2015 y 2016 tanto en el segundo y cuarto grado de primaria. Estos reconocimientos han alcanzado también a los docentes de las aulas de los grados evaluados a través de la emisión de R.D. y el Bono escuela como estímulo por los resultados ECE en los años 2014 y 2016.

Debido a los logros alcanzados en las evaluaciones censales de manera sostenida, el Ministerio de Educación, ha previsto la asignación de una partida presupuestal para el cargo de (2) Especialista de formación docente para el acompañamiento docente interno, el cual puede ser asumidos por docentes de la misma institución vía concurso por considerar que ésta puede ser una I.E. autónoma y que no requiere acompañamiento externo del programa de soporte pedagógico.

Asimismo, se ha generado nuevos liderazgos, algunos docentes se encuentran desempeñando cargos en otras áreas de la gestión educativa como: especialistas en la UGEL, coordinadores del programa de soporte pedagógico en el Ministerio de Educación, docentes acompañantes en formación docente externa y en cargos directivos en otras escuelas mediante concursos organizados por el MINEDU.

Otros logros alcanzados son los concursos de proyectos innovadores “Buenas prácticas docentes” en el área de matemática, en el año 2015 y 2016 organizados por el Ministerio de Educación hasta la etapa de Lima Metropolitana (DRELM).

Por estas razones descritas, se ha seleccionado a esta I.E., como unidad de investigación, por reunir ciertas características que la han hecho única y generado interés de ser investigada para describir e interpretar el fenómeno que sucede en su contexto natural a partir de las experiencias de los informantes, en un espacio de confianza y de relaciones dialógicas, en el marco de la teoría de las organizaciones que aprenden y la mirada de las C.P.A.

2.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN:

¿Cuáles son las percepciones del director y los coordinadores de grado sobre la gestión escolar, desde la mirada de las comunidades profesionales de aprendizaje en una Institución Educativa Estatal del distrito de Ate?

2.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General

Analizar las percepciones que tienen el director y los coordinadores de grado sobre la gestión escolar desde la mirada de las comunidades profesionales de aprendizaje.

Objetivo específico

Describir las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje que se presentan en la gestión escolar de la I.E. desde las percepciones del director y los coordinadores de grado.

2.4 CATEGORÍAS Y SUB CATEGORÍAS DE LA INVESTIGACIÓN

En toda investigación se hace necesario elaborar una organización conceptual, o ideas que expresen la comprensión de la información o estructuras cognitivas sobre las cuales permitan guiar la recogida de datos y la elaboración de buenas preguntas (Stake, 1998). En ese sentido, se han tomado en consideración dentro del marco teórico de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) Hipp & Huffman (2003); Hipp & Huffman (2009) citado en Stoll et al., (2006) como categoría: las Dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje y, como Sub categorías: el Liderazgo compartido y de apoyo, visión y valores compartidos, aprendizaje colectivo y su aplicación, práctica profesional compartida, condiciones de apoyo: relaciones y estructura.

Liderazgo compartido y de apoyo, uno de los atributos que tiene una CPA es que en ella se existe un liderazgo compartido o distribuido. El liderazgo ha de estar dispersado o distribuido entre los miembros de la organización. Se requiere un liderazgo en donde todos los estamentos de la organización aprendan y tomen parte en la toma de decisiones. La persona que se sitúa en la cúspide no debe y puede ostentar el liderazgo jerárquico sino, como señalan Bolívar (2017) y Murillo (2006), debe propiciar la oportunidad y capacidad de liderazgo de los demás docentes, que éstos asuman un papel más profesional con funciones de liderazgo

en sus respectivas áreas y ámbitos o según sus competencias y a su vez en la gestión escolar.

Coronel (2000) citado en Fernández (2013) afirma que la redistribución del poder entre todos los miembros, favorece un nuevo modo de ver las escuelas como organizaciones, donde el liderazgo compartido se convierte a su vez en un mecanismo impulsor de una cultura profesional, permite la construcción de normas y se afianza en el concepto de comunidad democrática. Pero no basta con distribuir el poder se hace necesario brindar el apoyo necesario como el asesoramiento para fortalecer los nuevos liderazgos.

Visión y valores compartidos, los valores y la visión compartida forman la cultura escolar de una institución, las cuales señalan las razones de su existencia y está compuesta por una serie de aspiraciones personales y que generan un impacto al interior y exterior, del cual depende el éxito y los resultados de una organización (Martín, 2001). Por otro lado, la visión es una construcción social y colaborativa de la imagen que esperamos sea la institución, los valores están dados por aquellas prácticas habituales que son incorporadas en las acciones de los miembros de la institución.

Aprendizaje colectivo y su aplicación, esta dimensión se refiere al desarrollo de las relaciones conjuntas que llevan a cabo los docentes para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Elaboran juntos los procesos de planificación, resuelven problemas y, a su vez, toman decisiones para mejorar las oportunidades de aprendizaje de forma colaborativa en grupos. En las comunidades profesionales de aprendizaje se debe definir claramente lo que la comunidad necesita aprender y cómo va a hacerlo para luego desarrollar ese aprendizaje al interior de la comunidad. Una forma de identificar esas necesidades puede darse a partir de los resultados de las evaluaciones de los estudiantes.

Práctica profesional compartida, esta dimensión está referida a cómo los docentes aprenden unos de otros. Es decir, todos los docentes son aprendices de sus colegas, el aprendizaje es común y no en solitario. Los docentes desarrollan

procesos de diálogos, pero también aprenden de sus pares a través de la observación de lo que hacen en el aula. Revisan su trabajo a la luz de los resultados y se brindan apoyo mutuo tanto para la mejora individual y de la comunidad (Bolívar, 2013). En esta dimensión se alienta a los docentes a interactuar, compartir sus experiencias y resultados relacionados con los aprendizajes de los estudiantes, para juntos investigar y desarrollar nuevas prácticas.

Condiciones de apoyo: relaciones y estructura, Rediseñar la escuela es un factor importante para el desarrollo de esta dimensión, ello implica poner todos los elementos y recursos de la organización para la mejora de los aprendizajes. Esto pasa por la forma como está diseñada de la organización, los espacios de tiempo, la disponibilidad de la infraestructura y la adecuada distribución de los recursos económicos para facilitar el sostenimiento de las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA).

Asimismo, las relaciones interpersonales, basado en el clima del respeto, la confianza, la motivación y el reconocimiento por el individuo y el grupo, favorece el componente social-afectivo.

2.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS: DISEÑO, VALIDACIÓN Y APLICACIÓN

Para el recojo de la información se diseñaron los instrumentos de acuerdo a las técnicas seleccionadas, en este caso se optó por las técnicas de tipo cualitativas como el Focus Group y la Entrevista semiestructurada de acuerdo a los informantes seleccionados según la siguiente tabla:

Tabla 4. Técnicas e instrumentos de investigación

Técnica de recojo de información	Instrumento de recojo de información	Informante
Focus Group	Guion de Focus Group	6 coordinadores de grado (Docentes)
Entrevista semiestructurada	Guion de preguntas de entrevista	Director de la I.E.

Fuente: Elaboración propia.

El Focus Group permite recoger información cualitativa con una mayor libertad, es de carácter más colectivista que individualista, y se focaliza en la pluralidad de las actitudes, opiniones y creencias de los participantes, privilegiando el habla mediante la discusión sobre determinados temas con la finalidad de obtener varias perspectivas de los participantes. Se caracteriza por ser flexible, dinámico, interactivo y exploratorio. Requiere el dominio de habilidades de escucha activa (Sutton y Varela, 2013; Edmunds, 1999; Gibbs, 2017 y Pérez, 2001).

El Focus Group fue aplicado a seis informantes, en este caso, los coordinadores de grado (CONA) con la finalidad de recoger información a partir del diálogo y la discusión, sobre las percepciones que tienen en base a sus experiencias en la práctica pedagógica en la escuela, relacionadas con las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje. Se desarrolló en un clima de confianza y respeto.

De acuerdo al protocolo de la investigación, se diseñó la Matriz de consistencia interna para la validación del instrumento: Guion del Focus Group, y el Instrumento Guion del Focus Group, tal como se muestra en el Anexo 3 y 4. Se elaboraron las preguntas para el guion, de acuerdo a la temática de la categoría y sub categorías de las cinco dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje, en un número de nueve preguntas abiertas, las cuales fueron sometidas posteriormente para la validación a un juicio de expertos.

Estos ítems tuvieron como propósito ser preguntas orientadoras, flexibles para adaptarlas a las necesidades que se presentaron en su aplicación. Permitieron promover el análisis, la discusión y recabar las percepciones de los informantes a partir de su experiencia relacionada con los temas de la investigación.

El guion del Focus Group estuvo previsto para una duración de una hora y treinta minutos aproximadamente, se desarrolló en un ambiente privado cedido por la dirección y se contó con un equipo de grabación, previo consentimiento de los informantes, para luego ser transcrito para su análisis posterior.

La entrevista semiestructurada, de acuerdo a Egg (1978, 1987); Vallés (1997); Mears (2017), Flick (2004), es una técnica que permite recoger información sobre un determinado problema, en una interacción de tipo verbal. Es más flexible, va desde la más estandarizada hasta una conversación libre que se desarrolla en un clima de absoluta confianza y de escucha activa. Se parte de un guion de preguntas abiertas planteadas y ordenadas por el entrevistador en torno a uno o varios temas. El orden de las preguntas puede variar de acuerdo al propósito del investigador. Se deja en libertad de acuerdo a cómo se va desarrollando y se puede ir adecuando a las circunstancias. Asimismo, su fluidez depende de la calidad de las preguntas y repreguntas.

Para la entrevista semiestructurada se elaboró la Matriz de Consistencia Interna para la validación del instrumento, según el Anexo 5, la Guía de preguntas para la entrevista, según el Anexo 6, el cual fue sometido para su validación, al juicio experto de dos profesionales de amplia trayectoria y conocedores del tema de la investigación.

Posterior a su validación y prueba piloto, este instrumento fue aplicado al director de la Institución Educativa, en su rol de autoridad y responsable de la Gestión escolar, a partir de su experiencia en el cargo, en el que cuenta con 23 años de servicio de manera ininterrumpida.

Validación de los instrumentos

Corral (2009) sostiene que, para garantizar la calidad de la investigación, uno de los grandes problemas que se presenta al investigador se centra en la selección y construcción del instrumento para la recolección de datos. Lo que se busca es que estos instrumentos realmente recojan información, de tal forma que ésta sea lo más fidedigna del evento a investigar, siendo la validez y la confiabilidad dos de los criterios a considerar, para lo cual se realizan diversos procedimientos conocidos como: las preguntas a expertos (juicio de expertos) con amplio dominio de los temas, así como de procedimientos de carácter estadístico.

Un criterio para validar el instrumento es, valga la redundancia, la validez del contenido que está relacionado con la construcción de los ítems (preguntas abiertas) de acuerdo a la planificación de los instrumentos y del marco teórico de la investigación. Estos ítems deben estar, a su vez, de acuerdo al proyecto de investigación, el cual será validado por un grupo de expertos que certifiquen que, efectivamente, las preguntas o reactivos son claras, coherentes y pertinentes.

En esta investigación, a partir de la elaboración de la Matriz de consistencia interna, de acuerdo a las técnicas empleadas (el Focus Group y la entrevista semiestructurada) (Anexo 3 y 5), así como los respectivos instrumentos: Guion de Focus Group, y el Guion de entrevista semiestructurada, (Anexo 4 y 6) se evalúan los siguientes criterios para su validación:

Tabla 5. Criterios para la valoración de la construcción de los ítems de los instrumentos

CRITERIO DE VALIDACIÓN	
Coherencia/ Pertinencia	El ítem responde al objetivo/tema de la investigación
Precisión	El ítem es preciso y suficiente para abordar el objetivo /tema de la investigación
Profundidad	El ítem posee un grado de profundidad que permite al informante cuestionarse e ir más allá en su respuesta.

Fuente: Elaboración propia.

La validación de los instrumentos fue sometida a la opinión y juicio de expertos. Estos fueron dos docentes reconocidos y de amplia trayectoria de Pontificia Universidad Católica del Perú, a los cuales se solicitó su aporte profesional dado el conocimiento en materia relacionada con la investigación.

Las apreciaciones sobre la valoración de los ítems de los instrumentos construidos, a cargo de los expertos mencionados en el párrafo, fueron, sobretudo, más de forma que de fondo. Se sugirió que las redacciones de los ítems utilicen un lenguaje más sencillo, con palabras menos técnicas y que sea más personalizada para que genere confianza.

Los aportes y recomendaciones a la construcción de los ítems en la Matriz de validación interna del Guion de Focus Group se muestran en el Anexo 7, y el Instrumento Guion de Focus Group validado en el Anexo 8.

Asimismo, se muestran los aportes en la Matriz de validación interna del Guion de preguntas para la Entrevista semiestructurada en el Anexo 9 y el instrumento validado en el Anexo 10.

Posterior a ello, se desarrolló la **prueba piloto**, es decir, la aplicación de los instrumentos a un grupo de docentes y una directora de otra institución educativa del mismo nivel y de gestión estatal, para medir su grado de confiabilidad. Luego, se hicieron los reajustes en algunas preguntas que necesitaban ser más precisas y en las repreguntas para la obtención de una mayor información, sobre todo en los detalles específicos de algunas de las dimensiones, quedando la versión final en el Anexo 8, Guion del Focus Group y Anexo 9, Guía de preguntas de la entrevista semiestructurada.

2.6 Los informantes

Para el recojo de la información se seleccionó al director de la I.E. en su calidad de nombrado con amplia trayectoria en el ejercicio del cargo y cuya permanencia en el colegio es de 23 años ininterrumpidos.

En el caso de los docentes, se seleccionó a los seis coordinadores de grado, (1° al 6° grado) quienes son elegidos de forma democrática por los demás colegas de grado. Siendo uno de los criterios de elección, tener ascendencia ante los demás docentes de grado. Su responsabilidad en las funciones pedagógicas les permite representar a cada grado ante el equipo directivo de la escuela a través del CONA (Consejo académico) con quienes trabajan directamente y se convierten en nexos para las coordinaciones e influyen en la toma de decisiones en la gestión tanto de carácter pedagógico, como institucional, por lo que han aportado valiosa información a partir del trabajo con sus demás pares en torno a los temas que son materia de la presente investigación.

Los informantes se caracterizan además por ser docentes nombrados y con años de permanencia en la Institución Educativa.

Tabla 6. Características de los informantes seleccionados para la investigación

Código de Coordinadores	Cargo	Condición Laboral	Tiempo de permanencia en la I.E.
DO1	Director	Nombrado	23 años
CO1	Coordinadora 1° grado	Nombrada	19 años
CO2	Coordinadora 2° grado	Nombrada	18 años
CO3	Coordinadora 3° grado	Nombrada	20 años
CO4	Coordinadora 4° grado	Nombrada	19 años
CO5	Coordinadora 5° grado	Nombrada	20 años
CO6	Coordinadora 6° grado	Nombrada	25 años

Fuente: Elaboración propia

A todos los informantes, tal como establecen los protocolos de los principios éticos de la investigación, se les solicitó su participación en forma personal, además de comunicarles las condiciones de esta (que debe ser de manera voluntaria) a través del consentimiento informado.

2.7 Principios éticos de la investigación

Dentro del campo de la investigación se han institucionalizado normas éticas que sirven para regular la actuación profesional de los investigadores, en torno a los propósitos y objetivos de los agentes con los que se actúan dentro de la investigación. Entre ellos también están considerados los métodos a emplear en la investigación, anteponiendo siempre el bienestar de las personas a quienes se dirige y los contextos donde se desarrolla (Sandín, 2003).

Asimismo, el presente estudio se ha realizado en el marco de los principios éticos promovidos por el Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, que debe de considerar todo proyecto de investigación que ha previsto la participación de seres humanos. Estos cinco principios son:

Respeto por la persona, como sujeto de investigación, y no como objeto o instrumento, respetando su autonomía en la participación de los estudios y teniendo como prioridad las condiciones en las que se desarrolla la investigación.

Beneficencia y no maleficencia, que hace referencia al estado de bienestar de las personas que intervienen, garantizando que los participantes no se afecten por algún tipo de daño directo o indirecto, físico o mental.

Integridad física; el principio relacionado con el ejercicio apropiado de la labor profesional del investigador, incluye el cuidado y uso de la información que se obtienen en el proceso de la investigación.

Responsabilidad, en la toma de decisiones del investigador, a fin de tener en cuenta las consecuencias de tales decisiones, sabiendo que la responsabilidad no se puede delegar ni adjudicar a otros.

Los principios éticos no sólo están dirigidos a los que realizan las investigaciones, y los que participan de la investigación, sino implican también a los que hacen uso de la información producto de las investigaciones. Varios autores como Leino-Kilpi y Tuomaala, (1989); House, (1990), Deyhle et.al., (1992); Punch, (1994) y Chistians, (2000); citados en Sandín (2003), señalan algunas cuestiones éticas que están relacionadas con la investigación, el respeto mutuo, la no coerción y manipulación, la elección del tipo de método de investigación, la publicación de la información, el intercambio de esta, los efectos de la investigación en la comunidad, el consentimiento informado, la privacidad y la confidencialidad del recojo de la información y sobretodo de la responsabilidad científica y el fin de la investigación.

Sobre el consentimiento informado

Sandín (2003) señala que los informantes tienen derecho a ser informados que serán sujetos de una investigación, así como la naturaleza y propósito de ella, además de las posibles implicancias de su participación. Esto supone una aceptación voluntaria, sin coerción de ningún tipo, física o psicológica.

En la presente investigación, se hizo llegar a los informantes (coordinadores de grado y director) el consentimiento informado tal como se muestra en el Anexo N° 12 y Anexo N° 13 respectivamente. En este documento se explicó el propósito de la investigación, se describió brevemente la técnica de recojo de la información, el

día, la hora y tiempo de duración para la aplicación de los instrumentos y se garantizó la confidencialidad de la información recogida.

Cada uno de los informantes recibió y suscribió el “consentimiento informado”, dando por asentado su conocimiento y la formalización de su participación.

Sobre la confidencialidad

El principio de la confidencialidad “tiene como propósito garantizar la privacidad y la intimidad de las personas” (Sandín, 2003; p. 210). Es decir, que ninguna investigación, debe hacer que el informante se sienta mal, ni ser sujeto de algún daño por las opiniones vertidas en su participación en la investigación. Todo investigador que esté trabajando con personas debe anteponer el principio desde una dimensión ética y moral en la cual debe primar, antes que el rigor científico académico, el bienestar de las personas.

Para fines de la investigación y para garantizar el grado de confidencialidad, los informantes han sido codificados en el proceso de la transcripción de los audios de recojo de información, a fin valorar la relevancia de la información recogida para desentrañar la cuestión problemática y alcanzar los objetivos propuestos en la investigación.

Para el caso de los coordinadores de grado en el Focus Group, la codificación de los informantes son las iniciales FG acompañadas del número de ítem de la pregunta (FG. P...) y en caso de la entrevista (Dir.) acompañado de Número de la pregunta (Dir. P...)

2.8 PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Concluido el proceso de recojo de la información de tipo cualitativa, se procedió a transcribir la información recogida de los instrumentos y registrada en audios. La transcripción se realizó teniendo en cuenta el principio de la veracidad de la información, es decir, tal y como fueron manifestados por los informantes sin cambiar u omitir información.

Se consideró, además, el principio de la confidencialidad de los informantes, procediendo a codificar a los informantes: Director (Dir. P...), Coordinador (FG. P...) Para procesar la información, además de lo mencionado anteriormente, se procedió a codificarla organizando las ideas teniendo en cuenta las categorías y sub categorías de la investigación, que corresponden al marco teórico, así como la codificación de la información emergente y en coherencia con los objetivos: general y específico.

2.9 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Para el análisis y discusión de los resultados de la investigación sobre las categorías y sub categorías del marco teórico de la investigación y teniendo en cuenta los objetivos planteados en ella, se procedió al análisis y discusión de los resultados, que consistió en ir contrastando la información recogida a partir de las percepciones de los informantes. A continuación, el análisis de la información de acuerdo a la sub categoría “dimensiones de la Comunidad Profesional de Aprendizaje”:

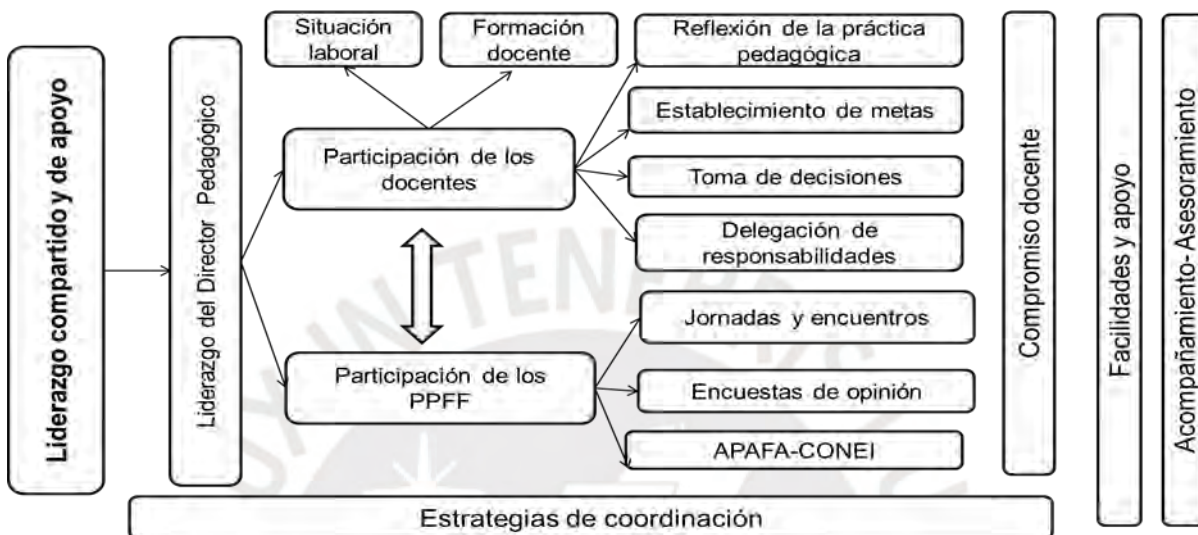
1. Liderazgo compartido y de apoyo.

El liderazgo compartido y de apoyo como una de las dimensiones de la Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA), está relacionado con una nueva forma de ver la gestión escolar. El liderazgo que se propone es aquel que no genera dependencia ni está centrado en la persona del director y en una relación de poder de la autoridad, sino es aquella que se orienta hacia una perspectiva de democracia participativa (Murillo, 2006; Leithwood, 2004; Senge 1992). El liderazgo compartido está orientado a una redistribución del poder al interior de la organización escolar entre los miembros de la comunidad permitiendo, en estos miembros, el crecimiento profesional y personal.

De acuerdo al análisis de la información recogida en torno a esta dimensión, los coordinadores de grado manifestaron que, en la Institución Educativa, el equipo directivo no trabaja solo, sino que comparte las responsabilidades de la gestión escolar mediante diversas estrategias que promueven la participación y en la toma de decisiones de los docentes en esta gestión. A continuación, de manera gráfica,

se da cuenta de qué forma se desarrolla el liderazgo compartido y de apoyo en la participación dentro de la gestión escolar a partir de las percepciones de los informantes.

Figura1. Percepciones sobre cómo se desarrolla el Liderazgo compartido y de apoyo



Fuente: Elaboración propia

Participación de los docentes en el liderazgo compartido

El liderazgo es una responsabilidad compartida que se traduce en la participación organizada en la gestión escolar. El Director y los docentes manifestaron que el equipo directivo promueve la participación de los docentes a través de la conformación de comisiones de trabajo. Algunas normadas por el Ministerio de Educación y otras que se conforman de acuerdo a las necesidades de la escuela. Estas comisiones están relacionadas con la Gestión Institucional y Pedagógica:

“En la gestión escolar también participan (los docentes) a través de las comisiones de trabajo normadas por el Ministerio de Educación y cada una de las comisiones estructura un plan de trabajo, se les da autonomía. (Dir. P1).

“tenemos las comisiones de trabajo, que bueno ahora tenemos cuatro, ahora lo han reducido, ahí nosotros participamos...nos han agrupado, esta vez fue el director”. (FG. P1).

“Hay trabajo de comisiones y se indica que actividades y funciones deben hacerse para el año”. (FG. P1).

Las comisiones normadas por el Ministerio de Educación, a las que se refieren los coordinadores de grado, son las que deben establecerse de acuerdo a las orientaciones para el desarrollo del año escolar 2018 en las Instituciones Educativas y Programas Educativos de la Educación Básica Regular. Estas comisiones son: 1. Calidad, Innovación y Aprendizajes. 2. Ciudadanía Ambiental y Gestión de Riesgos. 3. Convivencia, Tutoría e Inclusión Educativa. 4. Infraestructura, Espacios y Medios Educativos. Todas deben estar conformadas por diversos miembros de la comunidad educativa, entre ellos los docentes bajo el liderazgo del director.

Senge (1992) señala que la fuerza activa de la organización es la persona cuyo dominio personal va más allá de las competencias personales, porque esta posee un mayor compromiso y tiende a tomar mayores iniciativas cuando sienten que son valoradas.

En la I.E. para la designación de las comisiones de trabajo, tanto el equipo directivo como los docentes toman en consideración las habilidades, capacidades y compromisos de sus propios colegas que conforman las comisiones:

“se conforman (las comisiones) en conjunto con todo el personal docente en el mes de diciembre” (Dir.P1).

“colocamos todas las comisiones y a veces damos la preferencia para que se ubiquen, pero cuando ya no hay voluntarios, lo hacemos a través de sorteo. Cada comisión elabora un plan de trabajo de acuerdo a las necesidades del diagnóstico y este se les da la autonomía neta para que se haga” (Dir. P1).

“... pienso que el Director, la Sub directora, designan viendo quién va a responder, quien va a mover al grupo para que pueda funcionar, porque a veces quizás hay algunos docentes que muchos de ellos no disponen de tiempo, a ellos nos les dice, sino aquellos que más están comprometidos, que conocen y dominan más los temas y pueden aportar más” (FG. P4).

“entre los criterios por ejemplo es la ascendencia del docente frente a los demás colegas...” (FG. P4).

No todos los criterios y estrategias para la designación de las comisiones coinciden con lo expresado por el Director. Se evidencia que los coordinadores no tienen

claramente definido cómo se conforman las comisiones de trabajo al interior de la I.E.

“Anteriormente lo hacían por sorteo, pero este año, como son ahora cuatro las comisiones, el Director designó, trató de organizarlas. Ahora se realiza y se ha buscado ampliar a más personas” (FG. P4).

“Nos reunimos ya en una reunión general, el pleno como le decimos, el Director manifiesta lo que se necesita y los mismos docentes proponemos y elegimos al que creemos que va a responder efectivamente a esa comisión”. (FG. P3).

“porque también hubo problemas, creo yo, ante los problemas como eso de que mi comisión solamente trabajo yo, hubo quejas, debemos ser sinceros y, hablemos claro, hubo problemas... empezaron a quejarse... yo creo por eso el Director ha visto por conveniente sopesar los grupos, porque al hacer eso el Director da la oportunidad de que todos puedan aprender, y que no sólo tres o cuatro trabajen, entonces él trata de ponerlos más equitativos, más equilibrado, de cada equipo”. (FG. P4).

Las comisiones de trabajo reciben orientaciones del equipo directivo sobre las funciones que deben de cumplir, elaboran los planes de trabajo de manera coordinada. Estas son socializadas en la plenaria (reunión de docentes) para su difusión, aprobación y comprometerlos para el desarrollo de las actividades que se dan durante el año escolar:

“Partimos de un plan de trabajo, todos trabajamos de manera coordinada y toda comisión nos hace saber a través de un comunicado y/o en reunión de plenaria para que todos nos involucramos en el trabajo”. (FG. P5).

“... los planes se debaten pues todos somos parte de la solución”. (FG. P1)

“Para elaborar los planes de trabajo se reciben orientaciones del equipo directivo” (FG.P3)

Las jornadas de planificación que se llevan a cabo el mes de diciembre y a inicios del mes de marzo, son consideradas por los informantes como otros espacios de participación y de liderazgo compartido. Estas jornadas de planificación están orientadas a la elaboración y/o reajuste de los Instrumentos de Gestión: Proyecto Educativo Institucional (PEI), Plan Anual de Trabajo (PAT), Proyecto Curricular Institucional (PCI), Reglamento Interno (RI), y además de los Compromisos de Gestión Escolar, los cuales también son normados por el Ministerio de Educación.

Se conforman las comisiones con los docentes quienes, de manera participativa, elaboran y/o reajustan los instrumentos de gestión a través del trabajo en equipo con los directivos y docentes. Los coordinadores expresaron:

“Participamos en las reuniones que hay en el colegio como son las jornadas (planificación) para trabajar los instrumentos de gestión, PEI, PAT, R.I”. (FG. P1).

“Nos ha organizado por grupos, para trabajar los cinco compromisos de gestión escolar, cada grado tiene un compromiso cada año y este eso lo hemos repetido ya hace tres años seguidos. (FG. P2).

Liderazgo del director centrado en los aprendizajes

Las investigaciones en torno a las escuelas que han evidenciado mejoras en los aprendizajes, han revelado que uno de los factores de éxito ha sido la capacidad de liderazgo del director centrado en los aprendizajes (Leithwood et al., 2004; Bolívar, 2012). Ello implica que se pasa de una gestión burocrática y administrativa a una gestión por los aprendizajes y por la formación continua de los docentes. Estas organizaciones se caracterizan por estar abiertas al cambio y atienden las demandas del entorno.

En ese sentido el Director de la I.E. manifestó desde hace años, a partir de los resultados de las evaluaciones censales de los estudiantes, ha centrado su atención en el logro de los aprendizajes. Es por esto que se promueve la participación activa y conjunta de directivos y docentes, con la finalidad de involucrarlos en la toma de decisiones para mejorar los aprendizajes:

“Si bien es cierto que cuando nosotros ingresamos acá a la I.E. pensamos que era una buena I.E porque era bastante solicitada por los padres de familia, pero en la realidad cuando se conocieron los resultados ECE no era lo que nosotros esperábamos. (Dir. P1)

“Nosotros ya desde el año 2006, 2007, que iniciamos y empezamos con las evaluaciones censales donde ya se podía visualizar el rendimiento de los estudiantes y también ver la capacidad de desempeño de los maestros. Se vino entonces, trabajando durante todos esos años hasta más o menos hasta el año 2016 directamente con los maestros y directivos... luego con los padres”. (Dir. P1).

Estos resultados, señaló el Director, fueron el motivo para que los docentes desarrollen un análisis reflexivo de su práctica pedagógica y asuman un

compromiso por la mejora de los aprendizajes, estableciendo nuevas metas. Las jornadas de reflexión pedagógica se convirtieron en espacios para el análisis de los resultados y el planteamiento de nuevas estrategias en la práctica pedagógica de manera colaborativa:

“Al ver los resultados de las áreas de comunicación y matemática, muchos de los maestros se vieron preocupados porque sus resultados no eran muy óptimos” (Dir. P1).

“Entonces en función a eso y a las recomendaciones que emitía el Ministerio de Educación a través de la Unidad de Medición de Calidad Educativa (UMC) de los reportes, se vino trabajando con los maestros analizando, haciendo un diagnóstico y ver cuál era la problemática junto con los docentes”. (Dir. P1).

“Durante esos años se vino reflexionando sobre cómo se estaba trabajando en el aula la parte pedagógica... en función a ellos se comenzó a trabajar en equipo”. (Dir. P1).

“...se empezó a trabajar con ellas la planificación adecuadamente sus sesiones de clase, sus unidades, su programación curricular. (Dir. P1).

Estas jornadas de reflexión son valoradas por los coordinadores de grado, porque permite a los docentes partir de un diagnóstico, plantear nuevas metas, y asumir compromisos para la mejora de los aprendizajes:

“El director nos hace reflexionar sobre cómo estamos yendo en el camino y a partir de ese punto de la reflexión, nosotros tomamos que objetivos vamos a seguir a partir de lo que encontramos en los resultados de las evaluaciones... es importante que nosotros tengamos claro en qué punto estamos para que de ahí tengamos que partir a lo que queremos llegar”. (FG. P1).

Los docentes señalan que, al ser informados de los resultados, se genera un mayor compromiso porque se toman las decisiones en conjunto y es una forma de involucrarlos en la gestión escolar:

“Comunicando la meta o el objetivo que se quiere como institución, que es lo que se quiere lograr y de acuerdo a eso plantear actividades que van a conllevar a lograr eso. Es una manera de involucrar pienso yo a todos los docentes”. (FG. P1)

“Siempre se está marcando que es lo que se quiere lograr como vamos a proseguir, o que es lo que queremos conseguir de repente como institución”. (FG. P1).

Los coordinadores señalan que uno de los factores que se ha reiterado en esta dimensión es la presencia del Director de la I.E. como eje dinamizador en el desarrollo de la delegación de las responsabilidades orientadas a los aprendizajes:

“es importante el involucramiento del director, él se involucra siempre, él se pone como si fuera parte del problema ...es un docente más, siempre participa y hace que a nosotros trabajemos con seguridad, siempre nos ha gustado eso de que él que nos exija, pero él está ahí siempre...” (FG. P1).

...acá trabajamos en forma organizada, bajo el liderazgo del director él nos organiza, nos asesora... cuando tenemos que hacer una consulta él nos orienta...” (FG. P1).

Promover nuevos liderazgos

Rediseñar la organización escolar es otro factor para impulsar nuevos liderazgos compartidos donde la gente tenga la oportunidad de desarrollarse profesional y personalmente además de trabajar de manera colaborativa con sus pares (Bolívar, 2012).

En la estructura organizativa que se ha diseñado internamente en la Institución Educativa se promueve la participación de los docentes en la gestión pedagógica. Se cuenta con la participación de los docentes de aula a través de la conformación del Consejo Académico (CONA), integrado por un representante de los docentes por grados. Este es elegido por acuerdo de los demás colegas del mismo año y se convierte el líder del grupo. Los docentes que conforman el CONA, se encargan de coordinar directa y permanentemente con el equipo Directivo, para luego reunirse con los demás docentes y transmitirles las decisiones y actividades a realizarse en materia pedagógica e institucional:

“Nos organizamos también a nivel de equipos, de grados, de coordinadores. Entonces tenemos tareas específicas de lo que vamos a ir realizando para la mejora de la institución enfocadas a los aprendizajes”. (FG. P2).

“Para hacer la planificación nos reúne... a los representantes del CONA, nos dice lo que tenemos que hacer y nosotros llamamos a nuestro grupo... les menciono lo que el director nos ha pedido y también nos organizamos...” (FG: P3).

“... a los ocho maestros se les da la oportunidad de que ellos designen al maestro que tiene mayor ascendencia, mayor conocimiento para que pueda liderar ese equipo de trabajo”. (Dir. P9).

La designación de los docentes en cada uno de los grados pasa por la decisión del Director. Algunos docentes son ratificados en el grado y/o ciclo y con otros se procede a la rotación. El CONA no toma parte de esa decisión, es el Director quien establece esos criterios:

“En cuanto a los grados algunos docentes fueron ratificados en sus secciones, otros fueron cambiados, eso sí lo designa el Director” (FG. P3).

“Para la designación ... se toma en cuenta las características de los estudiantes, que son más activos, movidos, designar a un docente se toma en cuenta su edad sus resultados en las evaluaciones ... teniendo en cuenta a los estudiantes “(Dir. P1).

La distribución del poder en las organizaciones a través de la delegación de responsabilidades surge como respuesta a una nueva forma de gestionar la organización de manera más democrática y participativa. Al respecto Senge (1992) señala que la capacidad del liderazgo, desde una noción individualista, se debe pasar a un liderazgo más comunitario de equipo, desde una concepción más democrática, en el cual las personas sean capaces de dirigirse a sí mismas.

Participación de los padres de familia

Otros miembros que participan en la gestión escolar son los padres de familia. El Director y los docentes han reconocido la importancia de involucrarlos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. El Director manifiesta que antes no se había dado mucha relevancia a la participación de los padres de familia, pero, a partir del programa de formación del equipo directivo en el Diplomado de Segunda especialidad en Gestión Escolar con liderazgo pedagógico, dado por el Ministerio de Educación, se ha permitido tener una mayor apertura de la gestión escolar, para atender los nuevos escenarios y demandas para la toma de decisiones:

“Recién cuando ya hemos estado en proceso de estudio del diplomado recién nos percatamos también que era importante el involucramiento de los padres de familia y estudiantes en el proceso educativo”. (Dir.P1).

Los padres de familia participan en las actividades programadas como las jornadas y encuentros familiares, la escuela de padres, las reuniones de comité de aula, así como en la elaboración de los instrumentos de gestión de reestructuración del PEI en el año 2018 a través de encuestas:

“los maestros vienen trabajando a través de las jornadas, encuentros familiares, en horarios extracurriculares... se requiere la participación de los padres de familia de esa manera se están involucrando, pero no solo en el contexto del aula sino en situaciones que atañen a la elaboración del PEI, las normas de convivencia, en lo que se refiere a la identidad, la misión y la visión de la I.E.”. (Dir. P16).

“nosotros también estamos colaborando con la participación de los padres de familia, porque era el Director que siempre mantenía esa relación, es decir, tenía esa relación con los padres, siempre se reunían, cualquier situación con el comité de aula... como ahora ya sabemos que, en la gestión escolar, está el director, están los padres de familia, estamos todos, hubo también el involucramiento de los padres de familia”. (FG. P2).

“Para elaborar el PEI se les aplicó una encuesta, les hemos dado a conocer la visión y le pedimos su compromiso” (FG. P2).

En este caso, la participación de los padres de familia es limitada, porque se reduce al apoyo y desarrollo de las actividades programadas por la I.E. y, en algunos casos, a través de su opinión, pero no se traduce en la toma de decisiones en la gestión escolar.

Facilidades y apoyo para el sostenimiento del liderazgo compartido

Un aspecto relevante para promover la Dimensión de Liderazgo Compartido es el apoyo que brinda la organización para promover nuevos líderes. Los participantes necesitan sentir seguridad y confianza para desarrollar el liderazgo compartido. No basta que el líder sólo delegue las responsabilidades y deje que los equipos trabajen solos, sino que se requiere dar sostenimiento para generar un mayor compromiso. Dentro de ellos se encuentran la asesoría, el acompañamiento, las condiciones estructurales de la organización, manejo de la información entre otros.

Los coordinadores perciben que la dirección escolar les brinda el apoyo para el sostenimiento, como la asesoría y acompañamiento para el desarrollo del trabajo:

“Creo que la organización que ha hecho el director es bastante... cualquier duda que tenemos se nos orienta... de esta forma se nos brinda bastante apoyo, y de esa manera todos nos nutrimos para poder trabajar todos en equipo”. (FG. P5)

“Toda información es comunicada a su debido tiempo por el Director, se nos informa... entonces no carecemos de ninguna información”. (FG. P5).

Otro aspecto importante, es el uso y manejo de la información que se genera al interior de la I.E., como las actas de evaluación, los informes ECE entregados por el MINEDU, instrumentos de gestión y otros documentos, así como de la normatividad vigente para la toma de decisiones:

“Si hablamos de las comisiones cuando estamos distribuidas por los compromisos, se facilita los insumos, las actas, o las nóminas para poder ver y realizar los trabajos”. (FG. P5.)

“En el caso de la planificación cuenta con todo acceso a la información, Informes de la ECE, se les ha entregado, el proyecto... así como los instrumentos de gestión como el PCI que lo tiene en su carpeta, se le brinda todas las facilidades” (Dir. P14).

Además, el uso de la infraestructura tanto para las reuniones entre docentes o para con los padres de familia:

“generalmente se les brinda primero las facilidades para poder coordinar si tienes la necesidad de plantear tu plan de trabajo, uso del local y la convocatoria para la reunión para que se discutan y aprueben las actividades en conjunto”. (FG. P5).

“en las instalaciones se pide apoyo al personal administrativo, por ejemplo, con las llaves, también nos brinda apoyo con ambientes para las reuniones con los padres” (FG. P5)

Para el trabajo del CONA, el Director señala que el apoyo está dado para el uso de los espacios, la infraestructura y el tiempo (aunque este es muy limitado).

“...para que desarrollen su trabajo los coordinadores de grado... comunican las fechas en que se van a reunir con su grupo... a veces lo hacen fuera del horario escolar, ahí no hay mucho problema y cuando es muy urgente se hace en el horario de 12.30 p.m. a 1. 30 p.m., entonces se brinda tiempo y espacios... para que se puedan reunir los ocho profesores”. (Dir. P7).

“En lo que se refiere a las otras comisiones, ahí...se les brinda las facilidades como apoyo logístico, y apoyo de la parte económica, la participación de los recursos propios de la asociación de padres de familia”. (Dir. P13).

La persona que se sitúa en la cúspide no debe ostentar solo el liderazgo jerárquico sino, como señalan Bolívar, (2017), Murillo (2006), Stoll et al., (2006) debe propiciar la capacidad de liderazgo de los demás, que los profesores asuman un papel más profesional con funciones de liderazgo en sus respectivas áreas y ámbitos o según sus competencias. Se requiere un liderazgo donde todos los estamentos de la organización aprendan, participen en la toma de decisiones, desarrollen y potencien sus capacidades profesionales y se les brinde las facilidades y el apoyo que se requieran para el ejercicio de sus responsabilidades tanto relacional como estructural.

Coronel (2000) citado por Fernández (2013) manifiesta que la “redistribución del poder entre todos los miembros favorece un modo distinto de ver la escuela como organización, en el cual el liderazgo compartido se convierte en mecanismo impulsor de una cultura profesional, permite la construcción de normas y el concepto como comunidad democrática”. (p.13). Además, aceptan sus responsabilidades por los resultados, de forma colectiva.

Una de las condiciones necesarias en una CPA es el apoyo y la implicación activa del liderazgo en todos los niveles (Mulford & Sillins, 2003; Mulford, Sillins & Leithwood, 2004; citados en Krichesky y Murillo, 2011). Por lo que la Dirección escolar y el liderazgo compartido entre los docentes resultan imprescindibles en esta tarea.

Análisis de los hallazgos

El análisis de la información recogida nos permite identificar ciertas características que están relacionadas a la dimensión del liderazgo compartido y de apoyo que se encuentran presentes en la gestión escolar de la I.E.

Para lograr el compromiso y la participación de los docentes para la transformación de la gestión escolar, la dirección toma en consideración y aprovecha las fortalezas del personal docente y los implica, favoreciendo nuevos liderazgos compartidos. Se distribuye la información y responsabilidades entre los docentes a fin que, como miembros de la institución, actúen en diversas facetas. En este caso, el director se convierte en un elemento dinamizador y no el que concentra todo el poder.

Asimismo, se promueve el desarrollo una cultura de apoyo y de colaboración mutua, favoreciendo en la medida de las posibilidades, los espacios de tiempo para el trabajo colaborativo. Se generan espacios de participación para la autorreflexión a partir del análisis crítico de sus prácticas pedagógicas, promoviendo la cultura de la responsabilidad compartida y el trabajo colaborativo para la toma de decisiones.

Al respecto, Senge (1992) señala que en los modelos mentales en las organizaciones que aprenden, los sujetos son valorados porque siempre están en

continuo crecimiento personal, pero eso no garantiza el éxito de la gestión, sino que se convierte en un aprendizaje organizacional cuando los individuos sienten que sus aspiraciones personales son consideradas y asumen un alto y genuino compromiso para con la organización.

El liderazgo compartido es aún limitado en la I.E., porque las comisiones no poseen capacidad decisoria en la gestión escolar debido a que las actividades a realizar se encuentran limitadas y sujetas al cumplimiento de la normatividad vigente que en algunas ocasiones es un obstáculo para el desarrollo de las metas propuestas.

La falta de autonomía en la gestión escolar por la dependencia de la Institución Educativa a los órganos desconcentrados del MINEDU y de la normatividad vigente, es un factor que limita la posibilidad de rediseñar la organización escolar de acuerdo a las necesidades pedagógicas, entre ellas el tiempo y los horarios. Tiempo que se requiere para favorecer los espacios de diálogo pedagógico entre los docentes, el trabajo colaborativo y las oportunidades para compartir experiencias y fortalecer sus prácticas pedagógicas. Pese a ello en la I.E. el trabajo y el liderazgo compartido y el cumplimiento de las responsabilidades delegadas pasa por las actitudes de compromiso, identidad y vocación docente para con la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y la satisfacción del servicio a los padres de familia que brinda la escuela.

Se promueve a su vez nuevos liderazgos a través del desarrollo de actividades en las cuales todos los docentes tienen la oportunidad de liderar diversas áreas relacionadas a las prácticas pedagógicas. Se favorece el liderazgo pedagógico: El docente no es solo líder del aula, sino que además lidera comunidades para seguir aprendiendo.

2. *Visión y valores compartidos.*

La visión compartida es una construcción social y un sentido de propósito de la organización. Orienta el compromiso de sus miembros hacia el logro de los objetivos y metas establecidas, afianzando el sentido de comunidad. Su construcción deviene de las visiones individuales que deben ser coherentes con la

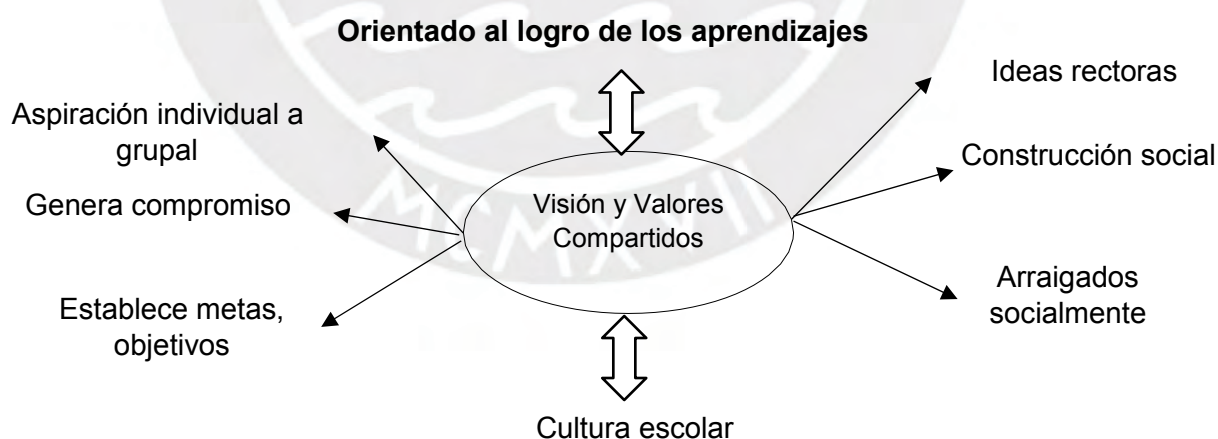
visión de la organización. Sin visión no hay sentido de orientación (Bolívar, 2008; Krichesky y Murillo, 2011; Molina, 2005; Stoll et al., 2006).

Para Senge (1992), la visión compartida es aquella que genera en sus miembros un mayor y genuino compromiso, es aceptada y genera un comportamiento al que él denomina “alistamiento”. Se construye de manera reflexiva desde dentro de la organización, para evaluar cómo está funcionando a partir de su propia experiencia y que aprenda de sus errores proyectándose a la imagen que desea alcanzar en el futuro.

En la CPA, la visión y valores compartidos forman una dimensión que la caracteriza y está presente en toda la organización siendo compartida por todos los miembros de la comunidad ya que su construcción se hace de manera participativa y centrada en los aprendizajes.

Se hace visible y se desarrollan todos los esfuerzos a través de los espacios de diálogo y de reflexión de la práctica pedagógica y se traduce en las metas alcanzar en el mediano plazo.

Figura. 2. Percepciones sobre cómo se desarrolla la Visión y valores compartidos



Fuente: Elaboración propia

Construcción de la visión compartida

Del análisis de la información con respecto a esta dimensión, los informantes señalaron que la visión como aspiración de la organización siempre ha estado presente en la gestión escolar. Sin embargo, los coordinadores manifestaron que ellos sienten que es a partir de la reestructuración del PEI desde diciembre del año pasado, que la visión ha tomado una mayor relevancia e importancia en la gestión escolar. Por lo que esperan, que haya una continuidad para evaluarla en el tiempo:

“...antes no se le daba esa importancia, que recién se le está dando hoy a la visión... quizá no hemos estado consciente de ello”. (FG. P3).

“este año se ha visto, con mayor énfasis la relación e implicancia de la visión en la gestión, porque antes no se tocaba” ... “(FG. P3)

“pero que bueno, ojalá que esto continúe así, porque año a año podemos evaluar la visión para ver ¿Cuánto hemos mejorado? ¿Si estamos o no cumpliendo la visión? (FG. P3).

El Director expresó que la visión de la escuela se construyó de manera participativa en la reestructuración de los instrumentos de gestión el año pasado, dadas las directivas del Ministerio de Educación y de las orientaciones en las acciones de formación de los directores, para construir los instrumentos desde ese enfoque.

Para ello, cada grado elaboró su propia visión que fue expuesta en la plenaria (reunión general de docentes) para ser analizada y mejorada por todos los docentes aprobándose por consenso. Posteriormente, se dio a conocer a los demás integrantes de la comunidad para concretizarla en el quehacer de su trabajo pedagógico:

“Se ha reformulado una nueva visión a partir de este año 2018, hubo una disposición de la UGEL, que se tenía que hacer un nuevo PEI y en la estructura del aplicativo emitido por el MINEDU para elaborar el P.E.I 2018, se incluye la construcción de la visión” ... además, de las orientaciones recibidas en el Diplomado de Gestión a los Directores...” (Dir. P3).

“Para su elaboración se ha trabajado directamente con los maestros, cada grado elaboró su visión la ha socializado, y se aprobó por consenso en la plenaria...” (Dir. P3).

Es importante que la visión del líder no sea impuesta, porque ésta se percibe muy ajena a los integrantes. En casos como estos la visión solo se acata y no genera

un compromiso genuino (Senge, 1992). Es necesario que se escuche las visiones personales de los integrantes, que sientan que sus aspiraciones son consideradas e incorporadas en la visión de la organización y facilite las oportunidades para que los distintos grupos cooperen y se sientan cómodos para promover “nuestra” visión.

La visión compartida se da en todos los niveles; no es sólo exclusiva del equipo directivo, sino que cada equipo se hace parte de esa visión para lograrla (García, 2004). Con ello, se busca alcanzar un verdadero nivel de involucramiento de todos los miembros. En ese sentido, los informantes han señalado que a ese nivel de participación en la I.E se ha incluido también a los padres de familia y los estudiantes de quinto y sexto grado de primaria, a través de estrategias de participación indirecta:

“Para su elaboración se ha trabajado directamente con los maestros, se ha hecho encuesta a los padres de familia y a los estudiantes de 5to y 6to grado ... para que ello nos informe como ven a la escuela y cómo quieren verla ... más adelante. A través del diagnóstico se ha elaborado pues, la misión y la visión de la I.E.” (Dir. P3).

“se ha hecho en la reunión de jornadas con padres de familia, se les ha dado a conocer la misión, la visión de la I.E.... ahora los padres saben que es una visión, que es un PEI... buscando con ello que se comprometa con los aprendizajes de sus hijos...” (FG. P3).

Establecimiento de metas compartidas

Molina (2005) señala que la “visión debe partir de propósitos compartidos que les den sentido a sus actuaciones” (p.240). Los propósitos, objetivos y metas a alcanzar son ideas rectoras que dirigen los esfuerzos al interior de la organización.

En el caso de la CPA, ésta se caracteriza porque la visión debe estar centrada en los aprendizajes (Stoll et al., 2006). Al respecto, ambos informantes coinciden en señalar que la prioridad de la visión en la I.E son los aprendizajes de los estudiantes y las expectativas en relación a estos es alta:

“Es una visión en la que nosotros estamos comprometidos con los aprendizajes, nuestro principal interés son los estudiantes, el logro de los aprendizajes, lo que nosotros queremos alcanzar en primer lugar que nuestros estudiantes logren los estándares que se ha establecido el currículo del Ministerio de educación” ... y que los maestros sigan formándose de manera continua”. (Dir. P3).

“claro, con las metas de la ECE, siempre queríamos llegar al más alto porcentaje... entonces nos comprometíamos con esas metas para el siguiente año y así cada año” (FG. P3).

“... ya estamos enmarcados con esa idea de tener buenos resultados, nuestras metas son altas” ... (FG. P11)

“... siempre queremos salir bien estar bien en todo... que nuestros alumnos salgan bien, ese es nuestro compromiso” (FG. P3).

“la visión... debe estar de acuerdo al perfil del estudiante que nosotros queremos que egrese”. (FG. P3).

La visión compartida, más que una idea o fuente de inspiración, es una fuerza poderosa que está en el corazón de las personas y tiene un impresionante poder que puede lograr el respaldo de los demás y que está presente como si existiera como algo palpable (Senge, 1992).

Valores y cultura escolar compartidas

Para buscar el involucramiento, la gente debe desarrollar visiones compartidas que generen una fuerte pasión por lo que hacen siendo estimulante e impregnándose en todos los demás ello se traduce en un sentido de identidad y compromiso.

En ese aspecto de identidad y compromiso, éstos son considerados por los informantes como valores arraigados en la I.E.:

... ser responsable es un valor aprendido ya! o preocuparse por mejorar cada vez para obtener mejores resultados con los estudiantes, hemos tratado de buscar de mejorar los aprendizajes... (FG. P11).

“... nos comprometíamos con las metas establecidas, lo hacemos porque nos gusta, nos gusta nuestro trabajo, queremos que siempre nuestros niños salgan bien”. (FG. P3)

“se nos ha hecho una mística de trabajo, ¡mientras que para los de afuera lo ven como que ah!, ustedes dan más de su tiempo, ¡ustedes siempre lo hacen así! ..., pero es nuestra forma de trabajar y nosotros no lo sentimos así... ya nos hemos acostumbrado, ya nos adecuamos. Entonces no lo vemos como una sobrecarga de trabajo, es lo que decimos, llevamos el compromiso de acuerdo a nuestra misión y visión... (FG. P4).

Asimismo, los coordinadores expresaron que a pesar de lo que escuchan o les dicen otros colegas de forma sarcástica desde fuera (sobre cómo desarrollan su labor los docentes al interior la I.E.); ésta es entendida para ellos cómo una forma

de trabajo ya interiorizado en los miembros de la escuela y es lo que caracteriza a esta de las demás:

“hay profesores que desde afuera nos dicen, ¿por qué trabajan tanto?, ¿por qué se dan tanto? ... es parte de su vida, ¿qué les van a dar, ah? ... en algunos casos nos dicen “los chupamedias de la UGEL” (FG. P4).

“Otros nos dicen ¿qué, te van a poner un monumento o qué?” (FG. P4)

“pero eso no es así, porque cuando tú estás acá adentro, tú no lo sientes así ¿por qué? Porque tú sientes que ¡estás aprendiendo!, o sea tú estás dando de tu tiempo, pero no es vano, ¡porque tú te estas fortaleciendo como docente! (FG. P4).

“Al menos a mí ¡me gusta que mi colegio!, el lugar donde yo trabajo sea visto por otros como que ¡son buenos, que tienen buenos logros que reciba sus gallardetes, sus felicitaciones a nivel de municipalidad de UGEL, etc., ser ganadores” (FG. P4).

La visión compartida como idea rectora y como aspiración va acompañada por una serie de actuaciones que se van consolidando y construyendo socialmente, todas encaminadas al logro de lo que se espera alcanzar. Entre estos están los valores, las creencias, las rutinas habituales, su historia, lo cual constituye la cultura escolar. Cada institución educativa tiene sus propias particularidades que la distinguen unas de otras.

En ese sentido, tanto el Director, como los coordinadores explicaron que en la I.E. hay valores, creencias y rutinas que se han consolidado en el tiempo y que son características propias de la misma. Además de lo antes mencionado, ambos informantes coinciden en señalar que entre ellos está el compromiso, la responsabilidad y la identidad:

“si hablamos de valores arraigados, se puede decir en los docentes, es la responsabilidad, porque los maestros ... cumplen con su trabajo, se queda más de su tiempo para trabajar con sus colegas fuera de su jornada laboral para elaborar sus documentos de planificación” ...“también los docentes dan su tiempo en horarios extracurriculares para trabajar con sus padres de familia, en las jornadas y encuentros familiares” ... “en el trabajo con los estudiantes, en las clases de refuerzo escolar los días sábados cuando no les corresponde laborar pero con la finalidad de que los estudiantes mejoren los resultados académicos, lo hacen ... estas son muestras del compromiso y de la responsabilidad”. (Dir. P4).

“uno es la responsabilidad, de hecho, es que más resalta totalmente acá en la institución en cuanto a los docentes, ya la hemos hecho nuestra esa palabra... otro es la identidad, si la identidad” (FG. P4).

La puntualidad es otro valor compartido que han señalado los coordinadores:

“el director desde un comienzo nos ha formado en la responsabilidad, la puntualidad... todos llegamos a la hora, nadie quiere llegar tarde... cumplimos con nuestro trabajo a, eso es a nivel de todos los docentes los que trabajamos en ambos turnos” (FG. P4).

Esas rutinas que se convierten en principios rectores que desarrollan los miembros de la comunidad (Senge et al., 2002). Los modelos mentales, muchas veces se convierten en restricciones o, en otros casos, favorecen el aprendizaje en equipo porque están impregnados, son interiorizados por sus miembros y a la vez sirven de fuente de inspiración y aglutinación de esfuerzos de los demás:

“Muchos docentes contratados cuando llegan acá se asustan y dicen ¿Por qué trabajan tanto?, acá se trabaja mucho... ¡no!, ¡yo no me quedo, yo cumplo mi horario!, otros docentes a veces se van no se quedan... (Risas)... nos han dicho que algunos docentes contratados no desean venir a trabajar acá... dicen que se trabaja mucho... pero los que se quedan luego se van adaptando” (FG. P4).

Al comienzo se muestran renuentes, pero a luego de adaptan porque ven cómo trabajamos y ello sienten que aprenden mucho, ¡porque acá todos trabajamos en equipo!... a mí me dijeron “con ustedes he aprendido mucho!” ... cuando trabajé antes en otros colegios, no había esa exigencia, en los colegios particulares no te piden sesiones, ni unidades sólo debes trabajar con los libros” ... yo les animo, le digo ¡sí vas a poder!, como coordinadora pido a los demás colegas que le ayudemos” (FG. P4).

Para desarrollar una comunidad profesional de aprendizaje, se debe garantizar condiciones de confianza y seguridad en las interrelaciones para desarrollar el trabajo colaborativo (Stoll et al., 2006).

En la escuela, señalaron los informantes, puede haber discrepancias como producto del trabajo colaborativo, pero, si hay algo que está presente, es el respeto y las buenas relaciones entre docentes y también, entre estos y los directivos lo que es clave para el clima escolar:

“...dentro de los valores considero que, el respeto, es otro valor, que hay respeto entre los docentes, directivos, se percibe... son sencillos”. (FG. P4).

“si hay algo que decir lo tenemos que decir automáticamente con respeto”. (FG. P8).

“bueno, quizás si alguien llega (una persona) de fuera quizás con otra manera de pensar, o que quiera imponer... acá se respeta, pero de todas maneras la mayoría de los acuerdos se respetan”. (FG. P8).

“...hacemos el trabajo colaborativo prácticamente las ocho porque trabajamos por grado, entonces ... siempre hay alguien que pone los paños fríos; no deja que la otra persona quiera molestar o quiera ir en contra de la armonía que hay en el grupo...nadie se siente más que nadie... todos aprendemos de todos” (FG. P8).

La participación de los padres de familia en la gestión escolar y de los aprendizajes es una característica que se ha logrado arraigar en la I.E.

“Se ha arraigado la participación de los padres de familia en todas las actividades que se realizan en el día del logro, semana patriótica, en las ambientaciones, en la apertura del año escolar se nota la participación de los padres de familia, en las jornadas y encuentros familiares... Los padres apoyan, participan en los diversos proyectos emprendidos por la escuela para mejorar las condiciones para el trabajo pedagógico... todo padre sabe eso cuando vienen acá, saben cómo se trabaja. (Dir. P4).

Las personas necesitan de motivaciones extrínsecas e intrínsecas para estimular su compromiso por el trabajo. El reconocimiento y el estímulo por los resultados de las evaluaciones censales de estudiantes es una práctica que ha servido tanto para estimular y sentirse orgullosos los docentes de la I.E. como para esforzarse siempre.

“Es bonito cuando yo veo que los colegas que en la ECE están recibiendo sus resoluciones, esas cosas a cada una de nosotros como que nos ha ido enamorando, ¡también me gustan ver que mis compañeras y yo incluso me siento motivada que estemos en un nivel mejor que otros! ¡Como que le tienen un respeto al colegio!, eso se ha visto en algunas reuniones fuera en las capacitaciones ¡Y eso a mí me gusta! Eso alienta que otros colegas también desean estar ahí, siendo reconocidos, por eso nos proponemos superar las metas, nos motivamos entre nosotros. (FG. P4)

“La I.E. ha sido merecedora de muchos reconocimientos a nivel de UGEL, DRELM, Municipalidad por los logros de los aprendizajes... pero eso se debe al trabajo y la responsabilidad de los docentes, padres de familia, y directivos que estamos apoyando... es una tarea en conjunto... eso hace bien... también se hace reconocimiento público en el patio... los docentes se sienten bien”. (Dir. P4)

“Lástima que los RD que antes se daba en colegio... hoy no tenga valor para escalafón para los concursos de los docentes... pero igual hacemos los reconocimientos en públicos de los docentes” (Dir. P11).

En una CPA se debe fomentar el trabajo en equipo como oportunidad para aprender juntos. Surge como una propuesta para reflexionar y mejorar la práctica docente en forma grupal y no de manera aislada, a la que Escudero (2009) denominó la “balcanización”.

En el análisis de la información se pudo identificar que en la I.E., el trabajo en equipo es una forma habitual de trabajo que desarrollan los docentes y los directivos:

“Nosotros y los docentes hemos aprendido a trabajar en equipo, socializar la información, compartir la información... (Dir. P11).

“Es que no voy a hacer un trabajo individualizado, sino al contrario, trabajar en equipo nos ayuda, porque yo sé que la información no es para tenerla yo sola, sino para compartirla...también tengo yo que aprender de todos los docentes, todos tenemos algo que aprender y aportar y si estamos en equipo, pues mejor (FG. P11).

Dado que los valores se construyen socialmente, los coordinadores manifestaron que trabajan los valores y la visión a través de su incorporación de manera formativa en los documentos de planificación y ejecución curricular:

“Nosotros promovemos los valores... seleccionamos 8 valores y son trabajados de manera transversal en las programaciones curriculares. (Dir. P3).

“A través de los enfoques transversales nosotros trabajamos los valores, cada mes trabajamos uno o dos enfoques de acuerdo a los temas a lo que tenemos planificado en el PCA y que son necesarios... el niño no sólo debe recibir contenidos, nos ha señalado el Director, deben aprender valores... trabajamos con personas” (FG. P4).

“también trabajamos los valores con los padres de familia” (Dir. P4).

Pese a que los comportamientos de los miembros de la escuela evidencian valores y rutinas ya interiorizadas, los informantes señalaron que aún existen ciertos hábitos de la cultura escolar por trabajar. Uno de ellos es el trabajo con padres. La normatividad vigente está generando problemas con algunos de ellos:

“Trabajamos los valores con los padres de familia, pero aún tenemos mucho que trabajar, nuestros padres de familia carecen de cultura de valores, hay hogares disfuncionales, violencia familiar, padres son demasiados permisivos, si el padre de familia no modifica su conducta este tipo de valor en su hogar, se traduce a la escuela... a veces el niño no respeta a nadie ... generando problemas en el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula, tenemos que trabajar con los padres de familia en las escuelas de padres , en jornadas y encuentros...” (Dir. P4).

“... quieren estar en todo incluso inmiscuirse ya en el trabajo del docente, eso se está viendo eso en estos últimos tiempos, porque desde el ministerio se les está dando mucha facultad a los padres de familia... y a veces nos ponen entre la espada y la pared, nadie ahora quiere estar en estos momentos ser denunciado ni estar procesado, porque no le podemos decir nada o enfrentar a los padres... entonces si hablamos de valores debemos de dar cuenta si tenemos una dificultad porque los padres no están siendo tolerantes con la situaciones del colegio”. (FG. P4).

Existen otras necesidades en cuanto a los valores que faltan desarrollar; y es la de involucrar a otros integrantes de la escuela, señala el Director:

“Tenemos que seguir mejorando el clima institucional, la empatía, la solidaridad porque ha cositas que aún nos falta, el involucramiento de los padres de familia, a los estudiantes, al personal administrativo, muchas veces no se les involucra a ellos porque cuando estamos trabajando ellos están ocupados en la puerta o sus tareas, ellos participan muy poco por ese tipo de actividades”. (Dir. P10).

Análisis de los hallazgos

La visión y los valores compartidos, como construcción social, han sido trabajadas en la I.E. a través de una participación más activa y ha hecho que sea más visible. Se han generado espacios para reflexionar y hablar de ella, establecer hacia dónde se quiere llegar a partir de la reestructuración de los instrumentos de gestión, expresan los informantes. Pero, a pesar de ello, la escuela ha ido desarrollando comportamientos alineados al compromiso de los docentes y el deseo de hacer bien su trabajo con anterioridad. En este caso, la visión no fue construida en forma adecuada ha estado presente en el tiempo sin tener una plena conciencia de su importancia e implicancia, porque a veces se hace uso de algunos términos, sin haber sido interiorizados o explicados de manera clara.

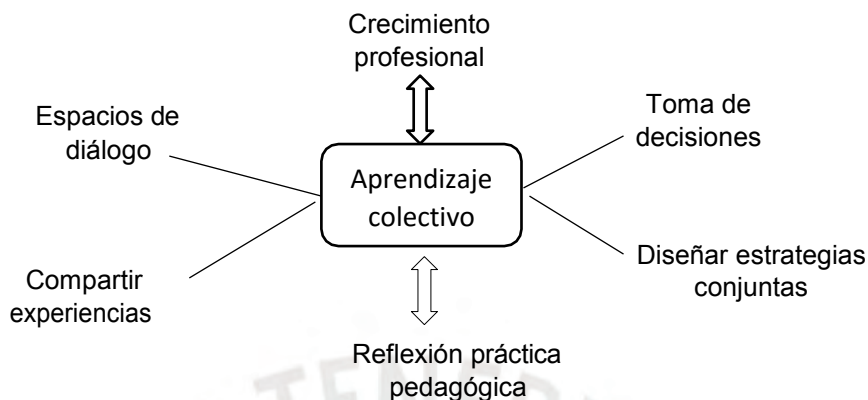
Sin embargo, hoy, los docentes y directivos son conscientes de la construcción de la visión de la Institución porque han sido partícipes de esta y reconocen, asimismo, los valores y rutinas arraigados en la gestión escolar por lo que es necesario, como señalaron los coordinadores, continuar y evaluar periódicamente cómo viene avanzando la I.E. en el logro de su visión y como esta se va concretizando en el tiempo.

3. Aprendizaje colectivo y su aplicación:

La Comunidad profesional de aprendizaje es una estrategia para desarrollar procesos de mejora escolar y una importante contribución en los movimientos de reforma escolar. Este tipo de comunidad se caracteriza por favorecer el desarrollo de espacios para el diálogo pedagógico, la reflexión sobre la práctica docente y la capacidad para promover y sostener el aprendizaje de todos los profesionales de la escuela en un sentido de comunidad en la cual todos los docentes están en

situación de aprendices y aprenden de sus colegas, con la finalidad de alcanzar el logro de los aprendizajes de los estudiantes. (Stoll et al., 2006).

Figura. 3. Percepciones sobre cómo se desarrolla el Aprendizaje colectivo



Fuente: Elaboración propia

Del trabajo colaborativo para fortalecimiento de las prácticas docentes

Del análisis de la información, en relación al aprendizaje colectivo y su aplicación, los docentes manifestaron que las acciones de planificación curricular las desarrollan en forma conjunta, es decir, de manera colaborativa, para lo cual se reúnen y aprovechan este espacio fortaleciendo así sus prácticas a partir del diálogo pedagógico que se dan en éstas reuniones con los docentes del grado, es decir, aprenden entre pares:

“Nosotros cada mes nos reunimos para armar la unidad... nos reunimos mayormente en las tardes las 8 docentes, vienen casi todos, porque después del turno de la mañana no nos podemos reunir, es muy corto el tiempo... cada docente ya sabe que unidad debe hacer, nos repartimos cada mes, pero al final lo armamos todas. Este trabajo se hace ya desde diciembre, enero, y lo retomamos en marzo... todos los temas han sido distribuidos anualmente en el PCA... Aquí seleccionamos los textos, los materiales a trabajar, seleccionamos las estrategias y actividades a desarrollar, de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. Una persona lo tipea y lo envía a los demás” (FG. P5).

El Director reconoce que estas reuniones son habituales en los docentes:

“Ellos mensualmente se reúnen para la planificación curricular... comparten las sesiones de aprendizaje para que sean modificadas o arregladas de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes. (Dir. P5).

“... algunos se reúnen en el horario de 12: 30 p.m. a 1 30 p.m., otros lo hacen a partir de las 6 pm y se quedan hasta las 8 p.m. ó 9 p.m. para ver sus documentos de programación curricular, otros vienen y se quedan los días viernes, sábados están trabajando y diseñando aquí en el colegio juntos”. (Dir. P5).

El Director y los coordinadores de grado, manifestaron también que antes de planificar, elaboran un diagnóstico en forma conjunta y toman en cuenta los resultados de dichas evaluaciones, sean estas internas o externas. Así, analizan estos resultados y diseñan entre todas las estrategias más adecuadas compartiendo sus experiencias para lograr las metas previstas a través de un diálogo pedagógico:

“nosotros elaboramos evaluaciones, luego reunimos con los docentes por grados... en la evaluación diagnóstica como es de inicio no, sino la de proceso es más preocupante, estamos viendo los resultados en relación con las metas... si observamos que los resultados son muy bajos en relación a las metas, conversamos con ellos y los hacemos reflexionar sobre: ¿Qué prácticas pedagógicas están haciendo bien? ¿Qué prácticas pedagógicas necesitan mejorar? ¿Estamos considerando ritmos y estilos de aprendizajes?... todo ella para diseñar nuevas estrategias. Junto con ellos se elaboran nuevas estrategias y se establecen nuevos compromisos y en función a eso nosotros vamos trabajando” (Dir. P5).

“Nosotros planificamos según las necesidades encontradas en el diagnóstico de nuestros estudiantes, cuando nos toca la evaluación estamos preparando para la evaluación censal, pero como este año no vamos hacer evaluados, igual tocamos esos temas y empezamos a programar lo que nos ha faltado de acuerdo a los resultados de la evaluación de la DRELM o de las actas finales”. (FG. P5).

Este tipo de reuniones permite a los docentes trabajar de manera conjunta, evitando de esta forma el “aislamiento” y el trabajo individual. Asimismo, aprender en equipo favorece el crecimiento profesional de las personas; mejorando sus conocimientos, actitudes y comportamiento. Sin aprendizaje en equipo, la organización no puede aprender (Senge, 1992).

Espacios de reflexión de la práctica docente

Además, se generan espacios de reflexión de la práctica pedagógica promovidos por la Dirección. Estos diálogos pedagógicos están relacionados con la elaboración de los instrumentos de gestión: el PEI, los compromisos de gestión del PAT, señaló el Director:

“la reflexión de las prácticas pedagógicas, están relacionados con los logros de aprendizaje las metas establecidas en los compromisos del PAT, y la visión de la I.E.” (Dir. P5).

Los aportes del marco teórico de la CPA, en la dimensión del aprendizaje colectivo, indican que en la organización se deben desarrollar espacios para aprender a escuchar a los demás, a dialogar y aprender unos de otros (García, 2004). Se deben favorecer nuevos liderazgos, el docente no es solo líder en el aula sino también es capaz de contribuir con sus demás pares para “aprender todos juntos”.

Los coordinadores sostienen que, a través de la socialización, que es una estrategia que desarrollan para las acciones de planificación curricular, pueden aprender de sus pares, y que además de ayudarles y facilitarles el trabajo, les permite reconocer sus errores y apoyarse en las experiencias de sus colegas:

“la socialización de las sesiones es importante, cuando tú lo haces a veces nos encerramos en nosotros mismos, pero si ves la otra sesión dices ¡mira qué bueno! ... hay otras ideas, otras estrategias y eso creo que nos fortalece también a nosotros, la socialización ayuda bastante.” (FG. P5).

“en esas reuniones... en la cual estamos todas juntas armando la unidad, surge también el compartir del aprendizaje... damos las ideas sobre, ¿Qué estrategias podemos hacer? ¿Qué te parece si este mes usamos la estrategia tal?, ¿podemos usar está estrategia? ¿Podemos trabajar este tema?... mmm... entonces como estamos las ocho presentes, quizá hay personas que no aportan, pero si están escuchando y están entendiendo cómo es el trabajo que se realiza, hay una persona que está escribiendo con plumón en la pizarra todos los temas que vamos hacer, ¿Qué estrategias de comunicación vamos hacer? ¿Qué lecturas se van a emplear? ¿Para qué desempeño corresponde?” (FG. P5).

En estos espacios de diálogo pedagógico se desarrolla el aprendizaje colectivo, los docentes tienen la oportunidad de expandir su crecimiento personal, que es una característica del dominio personal (Senge et al., 2002).

Hay maestras que quizá de las ocho ... que siempre están hablando porque conocen más que otros, pero también hay docentes que estamos ahí, escuchando, preguntando y eso también ayuda a que el maestro también se siga fortaleciéndose. (FG. P5).

Luego están lo de las sesiones, diseñamos y vamos aportando, el maestro que tiene duda pregunta o comparte su estrategia, ¿a ver qué tipo de estrategia te funciona, para tal desempeño? el maestro explica, ayuda y lo va socializando se comparte en estas reuniones... en otras vía correo sobre esos temas de acuerdo al interés de cada uno” (FG. P5).

Asimismo, los informantes, tanto el director como los docentes; señalan que el aprendizaje colectivo permite a los miembros estar abiertos a los cambios que se presentan pues deben adoptar nuevos procesos de adaptación e innovación:

“los maestros... han aprendido a reflexionar crítica de su práctica pedagógica, asimilar los cambios, estar abierto al cambio; prácticamente hace 12 a 15 años que estamos elaborando la planificación curricular que era la misma. Sin embargo, hace 5 años desde que cambio el currículo, año a año tenemos que estar reestructurando, modificando, cambiando; porque así nos demanda la sociedad, los nuevos problemas, los nuevos enfoques hace que nuestra planificación sea modificada” (Dir. P10).

Para que una organización pueda aprender requiere que esté integrada por personas que quieran aprender (Gordon, 2004). Ese aprendizaje debe ser colectivo y construido en base a la visión compartida, pero se necesita dominar el diálogo y la discusión (Senge, 1992).

“... no puedo venir al colegio sin mi sesión, (risas)... porque si bien en otras I.E. la mayoría de docentes no conocen ni la unidad; ¡en cambio en esta I.E. no! ... porque es un aprendizaje ya adquirido... todas tenemos nuestros documentos al día: nuestra sesión, la planificación curricular...” (FG. 11).

En la I.E., pese a las limitaciones, como el factor tiempo, se evidencian diversas estrategias para favorecer el aprendizaje entre los miembros de la comunidad educativa. Estas estrategias son: el brindar los espacios para el diálogo pedagógico, la reflexión sobre la práctica pedagógica, el establecimiento de las metas; la planificación curricular de manera colegiada que, los docentes realizan a partir de los resultados de las evaluaciones, el compartir experiencias, la necesidad de trabajar en equipo y el aprendizaje a partir de sus pares.

Stoll et al. (2006) mencionan que para desarrollar una comunidad profesional de aprendizaje es necesario desarrollar aprendizajes colectivos, en los cuales la organización es capaz de expandir permanentemente su capacidad de aprender; comparte una visión y los docentes están en calidad de aprendices de sus propios pares, y con los cuales buscan la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Sin embargo, tal como señala Bolívar (2017) en una CPA, dentro del proceso de rediseñar la organización, es necesario hacer cambios en los horarios y promover

los espacios para el diálogo reflexivo. Pero en este aspecto, la I.E se ve limitada por la falta de autonomía ya que, por su estructura organizativa, tiene relaciones de dependencia del sistema de gestión estatal como el Ministerio de Educación y que, en el caso de educación primaria, ésta se ve limitada por el cumplimiento de las horas efectivas de clase.

En este caso, los docentes de la Institución Educativa desarrollan este trabajo colaborativo, o denominado hoy en los nuevos conceptos en el ámbito educativo como trabajo colegiado, a través de los espacios de diálogo y discusión, que están consolidados y que la caracterizan e que incluso sus miembros han interiorizado por el sentimiento de compromiso e identidad. Como lo señala Senge (1992) hay pasión por lo que se hace cuando se está comprometido con la visión de la organización.

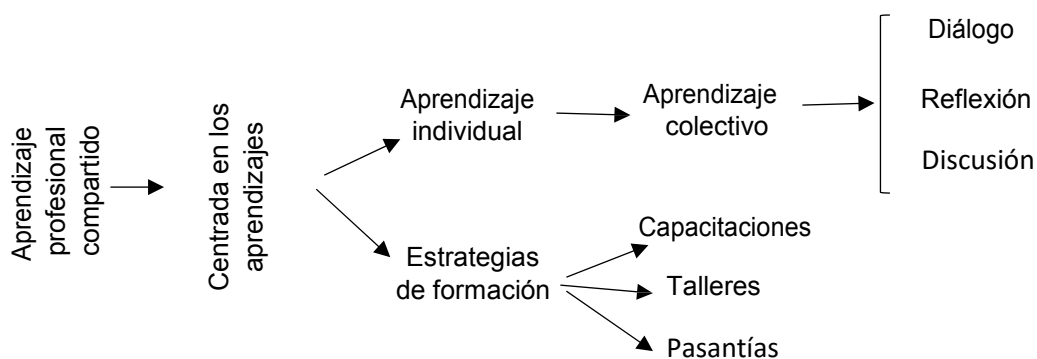
4. *Práctica profesional compartida*

El conocimiento es un elemento indispensable y estratégico de toda organización por eso es necesario convertir las escuelas no solo en centros de enseñanza, sino transformarlos en centros de aprendizaje continuo de sus miembros, siendo el elemento humano y los conocimientos que han adquirido, de gran relevancia en las organizaciones (Encinas, 2014).

En una CPA, la práctica profesional compartida se concibe como una forma de aprendizaje tanto individual como grupal. Esta tiene como propósito desarrollar una formación continua de los docentes, a través de las interacciones que se dan en un determinado contexto como es la escuela, lo que se busca el mejorar el saber del maestro.

En ella se desarrolla una práctica reflexiva y la necesidad de seguir aprendiendo, lo cual supone además la ayuda mutua entre pares. Se desarrollan nuevos liderazgos al interior y los docentes aprenden unos de otros (Bolívar, 2008).

Figura.4. Percepciones de la dimensión de aprendizaje profesional compartido



Fuente: Elaboración propia

De la formación continua

En los hallazgos encontrados relacionados con esta dimensión de la práctica profesional compartida, el Director señala que la formación continua es parte de la visión construida en la I.E., así como el tener por centro el aprendizaje de los estudiantes, como elemento transformador para su mejora:

“Es una visión en la que todos estamos comprometidos con los aprendizajes de los estudiantes... asimismo que los maestros sigan formándose de manera continua. (Dir. P3).

“Estamos haciendo reestructurar nuestra visión institucional en función a las fortalezas que tenemos tanto del personal docente, la infraestructura y el equipamiento” (Dir. P2).

La escuela debe promover espacios para que los docentes puedan desarrollar un proceso de análisis y reflexión de sus prácticas pedagógicas en el aula desde un enfoque crítico-reflexivo, que compartan experiencias buscando de manera colaborativa desarrollar nuevas estrategias para mejorar su desempeño en el aula con el propósito de mejorar y lograr los aprendizajes de los estudiantes.

El Director manifestó que “esos espacios para la reflexión de su práctica pedagógica” se llevan a cabo en las reuniones de planificación escolar a fin e inicio del año escolar. Otro momento es cuando los docentes se reúnen para la planificación de manera colegiada, debido a la limitación del tiempo para desarrollar otras estrategias en las que se evidencia más la colectividad en el aprendizaje:

“en la última semana de diciembre y la primera semana del mes de marzo todos los docentes participan en la elaboración de todos los documentos de gestión, todos

tienen conocimiento, ahí vienen los debates, la reflexión de los docentes sobre cómo están trabajando, se dan los aportes, ahí nos damos cuenta que estamos fallando... los directivos, identificamos otros conocimientos que tienen algunos maestros que aportan para mejorar nuestros documentos de gestión...” (Dir. P7).

La formación continua busca atender las necesidades que requieren los docentes para mejorar su práctica pedagógica en la I.E. y parte de un diagnóstico que se elabora a partir de los procesos de monitoreo de la práctica docente por la Dirección:

“Para desarrollar las estrategias de formación... los criterios se basan en el diagnóstico que se hace del monitoreo... se identifica las debilidades que tienen nuestros docentes o de lo que ellos solicitan, porque aquí se hace una encuesta donde ellos solicitan que tipo de conocimiento que quieren tener en el siguiente año. (Dir. P6)

“en las jornadas de reflexión cuando se evidencian los resultados individuales vemos que maestros son los que tienen mayor dificultad para hacerle un acompañamiento más seguido y de repente darle un apoyo que más necesita para mejorar su práctica pedagógica”. (Dir. P6).

Estrategias de aprendizaje para la formación continua

Asimismo, la I.E. desarrolla diversas estrategias para el fortalecimiento de las prácticas docentes:

“Desde hace varios años hemos venido haciendo talleres de formación continua en el colegio... el compromiso de ellos es hacer un uso adecuado de cierta información en favor de los logros de los aprendizajes de los estudiantes” (Dir. P6).

“pedimos apoyo a la UGEL mandan especialistas, acompañantes pedagógicos o con los mismos docentes de la I.E. que son también son fortalezas aprovechamos... pero en horarios alternos de su jornada laboral”. (Dir. P6).

“con los mismos docentes de la institución educativa que tienen buenas prácticas, capacidades, estrategias y con ellos se ha desarrollado el taller de capacitación, eso fue muy bonito porque se trabajó acá en la misma institución educativa con nuestros propios colegas” (FG. P7).

Una de las estrategias del aprendizaje compartido es poder aprender de otros a través de la observación mutua durante su trabajo en el aula (Bolívar, 2013).

Los coordinadores manifestaron que otra estrategia empleada es la pasantía (observación de sus pares)

“Se ha hecho pasantías, han visitado las aulas de los colegas que tienen mayores, mejores logros de aprendizaje para que puedan observar cómo ellos trabajan en el

aula con los estudiantes esa es la mejor experiencia que han podido tener” (Dir. P6)

“... el hecho de hacer las pasantías ... hasta el año pasado se hizo, ahora no se han observado eso ... el Director yo recuerdo, hace tres años o cuatro años, decía a un grupo, “ya vayan las profesoras de segundo a las aulas de tercero” y dimos una clase modelo... la profesora de tercero nos observaba para ver como desarrollamos la estrategia que veníamos aplicando en lo que es comprensión de textos mayormente, porque esa era la debilidad de tercer grado y bueno dictamos eran nuestros ex alumnos ... entregamos materiales y los docentes nos preguntaban algunas inquietudes y de esa manera también se aprende de tu colega, se hizo también entre otros grados ... ” (FG.P7).

La I.E. emplea otras estrategias formativas, pero advierten que el tiempo es un factor limitante para el desarrollo de las mismas:

“... cuando se hace una GIA o algún taller, pero fuera del horario escolar, porque el tiempo es un factor limitante”. (Dir. P5).

“... será, en las jornadas de reflexión... ahí reflexionamos viendo estrategias como estamos avanzando y ahí planteamos, qué hacer ante ese problema no se de repente ver que podemos hacer...” (FG. P6).

Los coordinadores manifestaron que los avances tecnológicos son considerados para favorecer el enriquecimiento de la práctica docente, pero comentaron que a veces son impuestos por la Dirección ya que la disposición en algunas ocasiones no es siempre favorable para este tipo de programas, aunque posteriormente, se sientan beneficiados por ellos:

“También lo hizo en forma virtual, nos matriculó sin previa autorización, el simplemente dijo yo los matriculo y punto... dice que cuando él pregunta haber ¿tú quieres? ... dice que no le funciona, el matricula a todos y todos no vemos en la obligación de estar participando en este curso virtual y yo lo agradezco porque se aprende... fue sobre evaluación y currículo, muy bonito. Fue un curso de PerúEduca... el director nos matriculó sin que te pida autorización alguna y eso fue muy lindo, ahí sí todos participamos quieras o no” (FG. P7).

En el asesoramiento de la práctica docente, los espacios de reflexión se convierten en otra estrategia de fortalecimiento de la práctica pedagógica. Los coordinadores valoran mucho esos espacios:

“... porque cuando vienen a visitarte al aula el director la subdirectora, justamente ellos están aplicando las rúbricas están viendo tu sesión y después cuando terminas... entonces, te hacen reflexionar cuáles son tus logros, felicitan tu buen

trabajo y también te dice... pero podrías mejorar en esto que puedes aplicar...también te invita a buscar pues mayor bibliografía, información entonces pienso que sí, eso ayuda bastante...” (FG. P7).

El Director expresó que los programas de formación continua que promueve el Ministerio de Educación, resultaron favorables para el fortalecimiento de la práctica docente y que esto vio reflejado en el tiempo, específicamente en al valorar el impacto en los resultados de las evaluaciones censales:

“Un buen grupo de maestros accedieron y tuvieron la oportunidad seguir una segunda especialización en el Pedagógico de Monterrico”. (Dir. P1).

“Tuvieron un acompañamiento bastante cercano de los docentes del pedagógico en el aula, les fueron prácticamente corrigiendo y ayudando en su práctica pedagógica”. (Dir. P1).

“Eso ha sido bastante fundamental porque muchos de esos maestros comenzaron a tener un mejor resultado censal y así mismo he hacían un mejor trabajo de planificación tanto en su proyecto curricular como en sus sesiones de unidad de aprendizaje...”. (Dir. P1).

“Ha sido bastante fructífero hoy en día hemos alcanzado prácticamente casi el 80% en comunicación y el 70% en matemáticas en logro de aprendizajes y estas han sido público no un año sino durante cuatro cinco años consecutivos se ha venido manteniendo ese nivel”. (Dir. P1).

Si bien la I.E. promueve el fortalecimiento de la práctica docente a través de diversas estrategias de formación continua como las descritas anteriormente, incluso con el apoyo de profesores de la misma institución, los docentes consideran que aún les falta consolidar espacios de aprendizaje conjunto como los GIA, (Grupos de interaprendizaje), para desarrollar y aprender juntos sobre diversas estrategias y ya que estos se han limitado a los espacios que tiene cuando realizan el trabajo colegiado.

Existen limitaciones que afectan la gestión escolar. El factor tiempo es uno de ellos, menciona el Director:

“Por parte del ministerio hay disposiciones que lamentablemente, es “bonito en el documento”, pero en el campo se dificultan por el cumplimiento de las horas efectivas de clase... eso a nosotros nos perjudica” (Dir. P7).

“... por lo general cuando hacemos nuestra calendarización, estamos casi al tope para poder hacer otros tipos de actividades que puedan hacer que los maestros participen al 100%, por eso tenemos que hacerlo en horarios alternos a su jornada laboral” (Dir. P7).

Por otro lado, los coordinadores expresan que aún está pendiente desarrollar esos espacios que señala Bolívar (2013), pues los docentes pese a limitaciones, desarrollan un aprendizaje en equipo cuando se dan espacios de reflexión, pero también comparten experiencias, aprenden unos de otros y buscan soluciones de manera compartida sin embargo consideran que es insuficiente:

“no como una GIA no... Todavía no lo hemos planteado de esa manera”. (FG. P7).

“Pero vamos a tomar ese punto...” (FG. P7).

“Si hay que hacerlo... para poder nosotros también ampliar en ese sentido una estrategia más... porque yo sé que en algunos colegios hay directores que lo hacen semanalmente o quincenalmente se reúnen con sus maestros haber que resultó que estrategias se dio haber vamos a explicar y eso es bastante fructífero” (FG. P7).

Análisis de los hallazgos

En la CPA se debe promover una cultura colaborativa, la cual está dada no solo por “las reuniones o los procedimientos burocráticos” (Fullan & Hargreaves, 1977, citado en Krichesky y Murillo, 2011.p14), sino que es un modo continuo de trabajo, de apoyo mutuo entre los docentes, en el cual la dirección escolar cumple un papel muy importante para apoyar las iniciativas y decisiones adoptadas por la plana docente.

La Institución Educativa evidencia que, desde la Dirección Escolar, se promueven las estrategias para el fortalecimiento de la práctica docente, a partir de la determinación de las necesidades de formación en base a los resultados, a la reflexión de los docentes y frente a los cambios que demanda el sector. Para ello, se programan diversas estrategias para dicho propósito, sin embargo, existen limitaciones como el tiempo, para fomentar un trabajo de aprendizaje profesional compartido entre los docentes pese a los esfuerzos e iniciativas que se han dado. En el marco de la teoría de la CPA, las escuelas desarrollan espacios de diálogo permanente entre docentes para trabajar sobre su práctica, espacios para el diálogo pedagógico y la búsqueda de estrategias, es decir, los docentes desarrollan

comunidades de aprendizaje: todos están en calidad de aprendices de sus pares y orientados a mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

5. Condiciones de apoyo: relaciones y estructuras

Para favorecer el desarrollo de una CPA, se deben de garantizar las condiciones de apoyo para su sostenimiento. Este apoyo están relacionadas con la estructura de la organización como la distribución de roles, el tiempo para las reuniones, la disponibilidad de la infraestructura, la adecuada distribución de los recursos económicos, entre otros; facilitando así el sostenimiento de las comunidades profesionales de aprendizaje (Bolívar, 2012; Hipp & Huffman, 2003; Molina, 2005). Así como la apertura de la escuela con su entorno a través del establecimiento de redes, alianzas con otras instituciones educativas.

Asimismo, como señala Bolívar (2017), Hord, (1997) y Stoll et al. (2008), para promover el aprendizaje y trabajo en equipo se hace indispensable, asegurar los vínculos interpersonales entre los miembros, en los que se asientan las buenas relaciones que se requieren, sin perder la autonomía individual de sus miembros. Siendo los elementos fundamentales de esas relaciones interpersonales: la comunicación, la confianza, la honestidad, el respeto y el apoyo mutuo, entre otros, que favorecen un adecuado clima institucional, característica importante de una CPA.

Relaciones interpersonales favorables

En el recojo de la información sobre las relaciones interpersonales que se desarrollan en la institución educativa, los informantes coinciden en señalar que éstas son buenas en general. Uno de los factores que atribuyen a esas buenas relaciones es la situación laboral, es decir, manifiestan que la mayoría son nombrados y que cuentan con muchos años de servicio en la I.E.:

“Pero en general, casi, casi podríamos decir que el 85%, el clima es adecuado para favorecer el trabajo docente”. (Dir. P8).

“... silencio... ehh... Bueno generalmente son “buenas”, no hay malas (FG. P8)

“la mayoría nos llevamos bien, las más antiguas nos conocemos... quizá, uno de los factores es que casi todos somos nombrados” (FG. P8).

El Director considera que estas relaciones se basan en el respeto, la tolerancia y la apertura a la crítica entre colegas,

“las relaciones se basan en el respeto mutuo, la empatía, el asertividad que se hace en el trabajo que se hace con ellos y en la exigencia que también uno pone en la norma en la I.E. al igual que la tolerancia”. (Dir. P8).

“Hay equipos de trabajo que son bien compactos y otros pocos que no lo son... En los equipos que son más compactos, son los que comparten todo tipo de información y son más tolerantes a la crítica”. (Dir. P8)

“Se sustenta en el trato que ellos tienen, en el tiempo que brindan cada uno de ellos para hacer su trabajo en horario extracurricular, en las buenas relaciones que tienen, cuando llegan al colegio, se saludan, se sienten contentos, participan, eh... vienen con un ánimo más adecuado para el trabajo educativo”. (Dir. P8)

Sin embargo, aún se debe seguir fortaleciendo en otros grupos las relaciones interpersonales y ser más abiertos a las críticas:

“En otros equipos hay docentes que no asimilan que están cometiendo un error y es más difícil ser abiertos al cambio y a la crítica. Entonces es ahí donde tenemos más problemas” (Dir. P8)

En el caso del proceso de adaptación, sobre todo de los nuevos docentes, los coordinadores señalan que éstos se integran poco a poco, debido a que van conociendo como es el trabajo en la I.E.:

“bueno quizás si alguien si llega una persona de fuera quizás con otra manera que quiera imponer sus ideas... la escuchamos, pero siempre las decisiones se toman porque la mayoría de los acuerdos se respetan”. (FG. P8).

“he visto en mi grupo bastante personal nuevo, entonces si eh visto personas que me han chocado en su trato, su forma de ser así muy irrespetuosas incluso intolerantes. Quizás en su manera a veces de pedir las cosas, a veces hay mucha soberbia en algunas personas. ¡Claro que me ha chocado, porque uno trabaja con un grupo de personas que ya los conoces... pero lo bueno es que por lo menos ya se van integrando... la mayoría ya nos vamos conociendo y la otra persona, parece que se va dando cuenta por si sola y se va desinflando (risas), y se va adaptando al grupo”! (FG. P8).

“si por ahí hubiera uno u otro solito se van apartando se van dejando de lado entonces no se la da la importancia debida como para que se cree un conflicto como institución o sea no, no se ha llegado a eso, bueno no notamos eso”. (FG. P8).

El Director menciona que para favorecer las relaciones de comunicación efectiva para el desarrollo de las actividades dentro de la I.E., también se hace necesario

dar a conocer a los docentes las normatividades vigentes, porque es parte de la función docente y eso a veces afecta el clima institucional:

“Entre los docentes el clima es bueno, aquí hay una política que se cumple; se le tiene que dar a conocer la normatividad vigente a los docentes del por qué ellos deben de participar obligatoriamente en algunas actividades, no es una participación que se haga voluntaria porque las normas hoy en día dicen lo que el maestro debe hacer. Como es el Marco del buen desempeño docente, en la que el docente está obligado a participar en la elaboración de los instrumentos de gestión, por lo tanto ellos tienen que participar, algunos lo harán con mucho agrado, algunos de repente por obligación pero tienen que participar por eso nosotros los directores tenemos la responsabilidad de comunicar de la normatividad vigente para evitar que al menos ningún docente incurra en alguna falta y eso a veces fastidia a los docentes... pero es parte de nuestra función porque nosotros también estamos presionados” (Dir. P9)

Condiciones estructurales favorables

En una CPA se debe garantizar ciertos aspectos de orden estructural o físico como espacios o tiempos, así como poner todos los recursos de la organización escolar para la mejora de los aprendizajes, incluyendo asesoramientos internos o externos (Krichesky y Murillo, 2011).

En ese sentido, en los hallazgos recogidos por los informantes expresaron de qué manera la I.E. pone al servicio la organización para el desarrollo del trabajo docente en el aula para alcanzar los logros de los aprendizajes.

Este apoyo está relacionado con la infraestructura, los coordinadores de grado señalan que se le brindan las facilidades para el uso de los espacios que está a disposición de los docentes:

“Se presta los ambientes de la institución para hacer las actividades que se han programado... para la feria de ciencias se necesitan utilizar espacios, áreas verdes utilizar los kits de ciencia, en esa parte pues se brindan las facilidades, se da el apoyo”. (FG. P10)

“se brinda los espacios para hacer las reuniones con los padres de familia, entre docentes...” (FG. P10).

Para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas en el aula, el apoyo para la instalación de módulos para la conservación de los materiales educativos como son los textos, libros y el material educativo concreto que siendo limitados éstos se encuentran al alcance de los estudiantes:

“En la parte pedagógica se han brindado las facilidades para contar con módulos para los materiales educativos que ha sido entregado por el MINEDU, como material concreto, textos, cuadernos de trabajo, material tecnológico”, se han equipado las aulas con equipos tecnológicos con el apoyo de los padres de familia en ese sentido tienen todo ese tipo de apoyo”. (Dir. P10).

“hace tiempo que el Ministerio no distribuye material concreto, sólo para ciencia y tecnología los kits”. (Dir. P10).

Para el fortalecimiento de sus prácticas pedagógicas o las iniciativas de los docentes, tanto el Director como los coordinadores manifestaron que el apoyo que también reciben es a través del asesoramiento en el momento de la planificación:

“Cuando hacen sus reuniones mensuales por grado, está la Sub Directora y el Director viendo si tienen alguna necesidad o inquietud, algo que preguntar. Estamos ahí participando con ellos para acompañarlos... a veces en forma personal o a través de los correos electrónicos”. (Dir. P1).

“cuando tú le pides apoyo al Director, él te asesora, te dice si está bien el proyecto o te sugiere, hazlo así... nunca se niega”. (FG. P10).

“tú quieres lograr esto, aquello, él te dice está bien, mira aprovecha si tus padres están de acuerdo, hagan su reunión, su cuaderno de actas. Nos pide siempre dejen evidencias hagan todo en su cuaderno de actas y que firmen la mayoría de los PPF “(FG. P10).

“a través también del apoyo para la participación que tiene que tener los padres de familia, los estudiantes para desarrollar los diversos proyectos... (Dir. 10).

Apoyo para desarrollo de proyectos de innovación

En cuanto al desarrollo de los proyectos de innovación los coordinadores refieren que desarrollan proyectos para la mejora de los aprendizajes y cuentan con el apoyo de los padres de familia:

“desde hace seis años, hemos empezado a implementar nuestras aulas con televisor, parlantes, internet, pusimos cortinas. Después de dos años tuvimos nuevos padres hicimos con ellos otra actividad y así hicimos unos armarios grandes en los salones de primero y segundo y así, así ya tenemos y cada año que recibimos a un grupo de padres de primer grado, ahí tratamos de sacar provecho para seguir implementando las aulas”. (FG. P11).

“lo hicimos con los padres de familia, a través de una actividad económica, los padres colaboraron, ellos saben que acá se trabaja bien por eso apoyan los proyectos... (FG. 11).

Por otro lado, la Dirección apoya las iniciativas de los docentes y promueve la participación de los padres de familia a través de la APAFA:

“En cada comisión siempre hay nuevas iniciativas, sobretodo en la infraestructura, en algunas actividades que se tengan que realizar al interior de la I.E. cuentan siempre con el apoyo de la dirección y de la asociación de padres de familia” (Dir. P10).

El desarrollo de los proyectos de innovación es promovido por la Dirección y se brinda las facilidades, así como el apoyo que sea necesario tanto financiero como a través de asesorías:

“el año pasado ha habido docentes que ha recibido premios por sus buenas prácticas docentes... en todo momento para su participación se les ha dado el apoyo a través de la Sub dirección con el asesoramiento, se les ha acompañado y ayudado en los gastos con recursos propios para el traslado de los materiales en cada exposición que han tenido” (Dir. P9).

Uso de la información para el desarrollo de la práctica docente:

“para la elaboración de los instrumentos de gestión PEI, PAT, R.I.... se les entrega la información que gestiona y tiene la I.E., el P.A.T, los resultados ECE, las actas de evaluación, los planes de las comisiones, etc.... (Dir. P10)

“en algunas, son los documentos como: oficios, normas legales, Directivas, oficios de otros Ministerios o de las instituciones locales de la comunidad, todo, todo se les da” (Dir. P10).

De la distribución del tiempo y recursos financieros

Las condiciones de apoyo en la I.E. están dadas pese a las limitaciones y la autonomía que presenta la I.E. Por un lado, el factor tiempo, horarios necesarios para las reuniones de trabajo colaborativo son restringidos por el cumplimiento de las horas efectivas de clases, el financiamiento limitado porque las escuelas no cuentan con recursos suficientes.

“uno de los factores limitantes es el tiempo, nuestro peor enemigo, por las horas efectivas de clase que se tienen que cumplir... los docentes pese a ello se reúnen en horarios alternos...”. (Dir. P10).

“En la escuela los recursos económicos son escasos...pero lo poco que hay se usa para apoyar a los docentes... en algunos casos acudimos a la APAFA”

Retos y desafíos frente a los cambios

Como una situación emergente en el recojo de la información en la I.E., es la actitud y capacidad de respuesta de la escuela desde la mirada de una comunidad que aprende, frente a los cambios que se darán con la rotación del Director de la I.E. relacionado con los aprendizajes a partir de lo que, como organización, se ha

consolidado en el tiempo de su funcionamiento. Es el desarrollo de las prácticas habituales que ha sido interiorizado por los docentes, y ahora son conscientes de ello.

En ese sentido, el Director y los coordinadores de grado tuvieron coincidencias en sus manifestaciones:

Yo espero que el trabajo que se ha estado haciendo con los maestros continúe por varios años. Ellos tienen una mística de trabajo, ellos ya necesitan que esté el director para hacer su trabajo, mucho dependerá del liderazgo que tenga el nuevo directivo, porque los maestros ya están comprometidos que tienen que seguir mejorando y a están habituados a un ritmo de trabajo que no escatiman el tiempo” (Dir. P12).

“espero que los maestros sigan su trabajo como lo han venido haciendo estamos enfocados siempre en la mejora de los aprendizajes y creo que los resultados que se publican año a año de las evaluaciones hacen que ellos se comprometan cada vez más” (Dir. P12).

“estamos encaminados y no vamos a ver la parte de personas sino a seguir simplemente nuestras metas lo planificado durante todo el año y lo que se viene más adelante... como se decía tenemos una mística de trabajo creo que va a continuar... (FG. P12).

Pese a todas las limitaciones, en la I.E. sin embargo, queda la voluntad y compromiso de los docentes por desarrollar su labor con algunas características de las dimensiones de la CPA, que vienen haciendo de esta, una I.E. muy particular en relación a las demás.

Una institución educativa que tiene cimentada una cultura de trabajo construida socialmente y donde se desarrollan prácticas habituales de trabajo en conjunto y la asunción de determinadas responsabilidades se fortalece en el tiempo y está abierta al cambio y aprende a enfrentar situaciones de tensión que se van adaptando con el tiempo. El sentido de pertenencia es más fuerte que la dependencia de las personas. Es una organización donde todos tienen la posibilidad de desarrollar su dominio personal y comparten la misma visión.

CONCLUSIONES

Luego de haber realizado el análisis de las percepciones del Director y los coordinadores de grado sobre la gestión escolar desde la mirada de la Comunidad Profesional de Aprendizaje, se ha esbozado y se presenta las conclusiones de acuerdo al objetivo específico de la investigación, sobre las dimensiones de la comunidad profesional de aprendizaje que están presentes en la I.E.:

1. La dimensión del aprendizaje colectivo y su aplicación, los docentes se reúnen por grados para las acciones de planificación curricular en forma colegiada, pese a las limitaciones del tiempo y lo hacen de manera voluntaria motivados por el compromiso. En estos espacios los docentes, analizan y reflexionan de manera colectiva sobre su práctica pedagógica, se apoyan y comparten experiencias con sus pares para mejorar sus estrategias pedagógicas en el aula y trabajan de manera conjunta. De esta manera, evitan el individualismo o aislamiento, dado que trabajan juntos, aprenden de sus colegas como parte de su crecimiento y dominio personal. Están abiertos al cambio como parte del aprendizaje organizacional, siendo grandes dinamizadores de este cambio, el apoyo que se brinda a los docentes para desarrollar su trabajo, así como el liderazgo pedagógico del Director.
2. El liderazgo compartido y de apoyo, se presenta en la I.E. a través de las diversas estrategias de participación que promueve la dirección para involucrar a los docentes en la gestión escolar. Estas se realizan a través de la delegación

de responsabilidades de los docentes en la conformación de comisiones de trabajo al interior de la escuela que gozan de autonomía, la participación en la organización para el trabajo pedagógico como el CONA, la construcción de los instrumentos de gestión de manera participativa. Todas con propósitos y visiones compartidas que posibilitan el desarrollo de nuevos liderazgos al interior de la Institución Educativa.

Asimismo, se incentiva el crecimiento profesional para el aprendizaje individual y grupal a través del desarrollo de las competencias y habilidades de los miembros, para intercambiar y dar lo mejor que cada uno sabe hacer (dominio personal) y la oportunidad para aprender de los demás, considerando a todos como aprendices.

Se desarrolla una cultura del trabajo colaborativo basado en el compromiso y respeto orientados a la mejora de los aprendizajes, pese a las limitaciones que se presentan en la gestión escolar por la situación de dependencia y la falta de autonomía para la toma de decisiones por las normatividades vigentes que limita la posibilidad de rediseñar la organización escolar.

Sin embargo, el liderazgo compartido aún está en proceso de consolidación como práctica de una comunidad profesional de aprendizaje, por las limitaciones y capacidad decisoria de los equipos de trabajo sujetos al cumplimiento de la normatividad vigente en la gestión escolar de las escuelas estatales y la situación de dependencia con la estructura organizacional del Ministerio de Educación.

3. La visión compartida como dimensión de la CPA se presenta como una oportunidad para construir la visión de la I.E., pues ésta ha tomado relevancia al reestructurar los instrumentos de gestión escolar a través de estrategias de participación democrática de los miembros de la comunidad educativa (docentes, padres de familia, estudiantes), expresando sus visiones personales para concretizarlas en una visión institucional, generando en los miembros un compromiso por encaminar los esfuerzos para su consecución.

A pesar de ello, aún está en proceso su implicancia y avance, así como el de su evaluación, debido a que la visión siempre estuvo presente, pero no fue construida adecuadamente ni interiorizada por la comunidad educativa.

Los valores compartidos se construyen socialmente, se arraigan en el tiempo y se traducen en la I.E. a través del comportamiento de los miembros. Estos valores son el compromiso, la responsabilidad, el respeto y tolerancia; que caracteriza a la I.E y es compartida por los docentes favoreciendo, además, las condiciones para el trabajo colaborativo.

Asimismo, se han desarrollado prácticas habituales que se convierten en la cultura escolar porque son aprendizajes adquiridos socialmente al interactuar con sus pares (aprendizajes logrados) como: el trabajo en equipo, la participación y el apoyo de los padres de familia para con los aprendizajes.

El sentido de pertenencia e identidad está muy arraigado, esto se demuestra con el entusiasmo que tienen los docentes por realizar su trabajo en forma adecuada, satisfaciendo las necesidades y expectativas de la comunidad, motivados por los reconocimientos de los organismos públicos y de la misma comunidad.

4. La dimensión de la práctica profesional compartida está relacionada con el aprendizaje individual y colectivo, descrito anteriormente pues se visibiliza en la I.E. a través de las diversas estrategias empleadas y promovidas por la Dirección, orientadas al fortalecimiento de las competencias profesionales de los docentes de aula.

Estas acciones formativas se desarrollan con la participación de especialistas en la materia, cursos virtuales, talleres, programas de capacitación del Ministerio y acompañamiento de la práctica docente. En el aspecto pedagógico, tienen plena autonomía para diseñar, elaborar fijar metas, así como para la ejecución de diversas estrategias pedagógicas en atención a las necesidades de los estudiantes que se reflejan en los resultados de las evaluaciones censales de manera sostenida.

Sin embargo, aún no se han desarrollado espacios para el diálogo pedagógico, y el aprendizaje en equipo a través del intercambio experiencias con sus pares, debido a las limitaciones de tiempo.

Ciertamente se han aprovechado las reuniones de planificación para fortalecer sus prácticas pedagógicas, pero aún son insuficientes de acuerdo a las características de la dimensión de la CPA.

5. En cuanto a las condiciones de apoyo relacionadas con la estructura, la escuela está enfocada en los aprendizajes y brinda a los miembros de la comunidad, el apoyo que requieren para el desarrollo las tareas encomendadas y de sus proyectos innovadores. Este apoyo está dado en el uso de la infraestructura, las facilidades para el uso de los recursos y materiales existentes en la I.E. (textos, materiales concretos, cuadernos de trabajo, etc.). Los docentes reciben el acompañamiento y asesoramiento del equipo directivo para la elaboración y ejecución de proyectos innovadores o participación en los concursos de buenas prácticas.

Sin embargo, existen limitaciones como el tiempo, así como en materia económica que afectan a las escuelas estatales, las fuentes de financiamiento son escasas. Pese a ello, éstas se facilitan de acuerdo a las posibilidades de los recursos propios.

6. Dentro de las condiciones de relaciones interpersonales están basadas en el respeto, la confianza, y el adecuado clima escolar que favorece el trabajo colaborativo entre los docentes para que sigan aprendiendo juntos. Los reconocimientos extrínsecos generan un mayor compromiso y entusiasmo que se traslada a los demás bajo objetivos y visiones compartidas, los cuales se extienden a la comunidad. Siendo los más destacados, el reconocimiento de los padres de familia y las autoridades locales de la comunidad.

7. Se evidencia también que al interior se vienen desarrollando algunas prácticas habituales relacionadas con las dimensiones de una Comunidad profesional de aprendizaje (CPA) de manera inconsciente, sin claridad o conocimiento del marco teórico que la sustenta, debido a la implementación de manera fragmentada de algunos componentes en las escuelas peruanas por el Ministerio de Educación, pero son asumidas por la I.E. y se desarrollan de manera permanente.

RECOMENDACIONES

1. Seguir desarrollando futuras investigaciones en las instituciones educativas que estén implementándose como una Comunidad profesional de aprendizaje (CPA) a partir de las exigencias y demandas que se deben de rediseñar en la gestión escolar en tiempos de cambios, para promover el aprendizaje colaborativo o colegiado como estrategia para mejorar las prácticas pedagógicas en el aula, que asegure la mejora escolar y el logro de los aprendizajes. Los mismos que son recogidos en el Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD) y del Marco del Buen Desempeño Directivo. (MBDr) como indicadores de desempeño de la práctica docente y directiva.
2. Desde el aspecto metodológico de la investigación, recolectar información a través de la aplicación de diversos instrumentos que permita recoger la percepción de la gestión escolar, dirigida a otros miembros de la comunidad educativa como el personal administrativo, los padres de familia y los aliados estratégicos de la I.E. desde la mirada de la Comunidad profesional de aprendizaje (CPA).
3. En el contexto de la institución educativa donde se desarrolló la investigación, se recomienda profundizar e interiorizar con los miembros de la comunidad educativa las ventajas de redireccionar y fortalecer las prácticas pedagógicas e institucionales que se presentan, y que están relacionadas con las dimensiones de una comunidad profesional de

aprendizaje y que se vienen implementando dentro de la I.E. en atención a los diversos programas y orientaciones emanadas por el Ministerio de Educación de manera fragmentada y que además, forman parte del marco teórico de la comunidad profesional de aprendizaje (CPA) y de las organizaciones que aprenden.

4. Desarrollar investigaciones sobre las Comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) con instrumentos validados como el cuestionario Professional Learning Community Assesment- Revised- PLCA-R, a partir de las dimensiones de la CPA identificadas por Hord (1997), Olivier & Hipp (2009), con la finalidad de medir el grado de cultura de aprendizaje de una escuela que esté implementando una CPA.
5. Desde el Ministerio de Educación, dotar de plena autonomía institucional y pedagógica a las instituciones educativas; para poder rediseñar los horarios en la institución educativa y promover los espacios para el diálogo pedagógico entre los docentes, a fin de favorecer el intercambio de experiencias y búsqueda de soluciones colectivas orientados a mejorar las prácticas pedagógicas para alcanzar los aprendizajes de los estudiantes. Siendo el tiempo muy limitado en las instituciones educativas del nivel primaria por el cumplimiento de las horas efectivas de clase (1100 horas anuales), así como remunerar a los docentes por las horas extracurriculares, extendiendo ese beneficio a los docentes de primaria, tal como se vienen dando en el nivel secundaria en las horas adicionales para el trabajo colegiado desde el año 2018.
6. Promover e implementar la formación de comunidades profesionales de aprendizaje en las instituciones educativas como estrategia de gestión escolar para la mejora de los aprendizajes y como estrategia para el desarrollo profesional de los docentes. Brindando el apoyo y soporte que requieren para su consolidación en el tiempo, siendo la escuela un lugar para enseñar, pero también un lugar para aprender de manera colaborativa con sus pares.

7. Difundir y profundizar el marco teórico de las CPA a fin de internalizar sus conceptos, para que sea asumido por la comunidad de manera consciente y no implementarla de manera fragmentada, tal como se viene desarrollando en la gestión escolar según las orientaciones del MINEDU como ideas innovadoras.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G., y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid, España: Narcea S.A.
- Aguerrondo, I. (1996). *La escuela como organización inteligente*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Aguerrondo, I. (2008). La influencia del contexto en la efectividad de la escuela. Consideraciones para el desarrollo profesional docente. *En Unesco/Llece, Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, Chile: UNESCO.
- Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J., Recart, M., y Vizcarra, R. (2000). Gestión escolar. Un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, (29), 15-43.
Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/255633748_gestion_escolar_un_estado_del_arte_de_la_literatura
- Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defenses: Facilitating organizational learning*. New Jersey, USA: Prentice Hall.
- Argyris, C. (1993). *Cómo vencer las barreras organizativas*. Madrid, España: Díaz de Santos.
- Argyris, C., & Schön, D. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. United State of América: Addison-Wesley Publishing Company Inc.
- Ary, D., Cheser, L., Razavieh, A., & Sorensen, C. (2006). *Introduction to Research in Education*. USA: Thomson Wadsworth.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid, España: Paidós Ibérica.
- Barrera, A. (2011). Clima organizativo y Liderazgo. *En Gairin, J. (2011). La Dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias. Serie Informes*. (pp.151-172). Santiago, Chile: Santillana. Recuperado de: www.redage.org/publicaciones.
- Bernal, A. y Ibarrola, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (67), 55-70. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie67a03.pdf>.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York. Estados Unidos: Free Press.
- Best, J. (1982). *Cómo investigar en educación*. Madrid. España: Morata S.A
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A.,...Smith, M. (2005). Creating and sustaining effective professional learning communities. *Research Report 637*. London, UK: Universities of Bristol. Recuperado de: <https://dera.ioe.ac.uk/5622/1/RR637.pdf>

- Bolívar, A. (1996). El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y descentralización. En: M. Pereyra, J. García, M. Beas, A. Gómez, (1996). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. (pp. 237-266). Barcelona, España: Pomares-Corredor.
Recuperado de: https://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Bolivar_Unidad3.pdf
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Promesa y realidades*. Madrid, España: La Muralla.
- Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Una mirada crítica. *Revista Contexto Educativo*, (18), 1-11. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Bolivar/publication/48138737_Los_centros_educativos_como_organizaciones_que_aprenden/links/55e57d3508aebdc0f589da6f/Los-centros-educativos-como-organizaciones-que-aprenden.pdf
- Bolívar, A. (Octubre de 2008). Otra alternativa de innovación, las comunidades profesionales de aprendizaje. En UECOFE. "Educar: Innovar para la transformación social". Congreso llevado a cabo en el XIII Congreso de UECOFE, Gijón. España. 22-24.
Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Bolivar/publication/286060811_Otra_alternativa_de_innovacion_las_comunidades_profesionales_de_aprendizaje/links/5665bf5008ae192bbf9260da/Otra-alternativa-de-innovacion-las-comunidades-profesionales-de-aprendizaje.pdf
- Bolívar, A. (2010) ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magisterio. Revista internacional de investigación en educación*, 3(5), 79-106. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281023476005>
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *EDUCAR*, 47(2), 253-275. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/3421/342130837004/>
- Bolívar, M. (2012). La cultura de aprendizaje de las organizaciones educativas. Instrumentos de diagnóstico y evaluación, *REICE. Revista Iberoamérica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 143-162. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55123361010.pdf>
- Bolívar, M. (2013). Comunidades profesionales de aprendizaje. Instrumentos de diagnóstico y evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62(1), 1-12. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf>
- Bolívar, M. (2017). *Los centros escolares como comunidades de aprendizaje*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada. España.
Recuperado de: <https://hera.ugr.es/tesisugr/26479436.pdf>
- Briones, G. (1998). *La investigación social y educativa*. Santa Fé de Bogota. Colombia: Convenio Andrés Bello. CAB.
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revistas ciencias de la educación*, 19(33), 228-247. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/302415291.pdf>.

- Day, L. (2017). Case study research. En R. Coe, M. Waring, L. Hedges, y J. Arthur, (Ed.). *Research Methods and Methodologies in Education*. (pp.114-121). Los Angeles, Sage Publications Ltd.
- Dixon, N. (1994). *The organizational Learning cycle. How we can learn collectively*. Londres Mc. Grawth- Hill.
- Dogan, S., Tatik, S., y Yurtseven, N. (2017). Professional Learning Communities Assessment: Adaptation, Internal Validity, and Multidimensional Model Testing in Turkish Context. *Educational & Sciencies: Theory &Practice*, 17(4), 1203–1229. doi:10.12738/estp.2017.4.0479.
- DuFour, R. (2004). What is a Professional Learning Community? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11. doi :10. 1.620.3269&rep=rep1&type=pdf
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement. Bloomington, IN: *National Educational Service. Scientific Research*. Recuperado de: [https://www.scirp.org/s\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1214428](https://www.scirp.org/s(i43dyn45teexjx455qlt3d2q)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1214428)
- Duart, J.M. (1999). *La organización ética de la escuela y la transmisión de Valores*. Barcelona. España: Paidós.
- Edmondson, A. & Moingeon, B. (1998). From organizational learning to the learning organization. *Management Learning*, 29(1), 5-20. doi/ 10.1177/1350507698291001
- Edmunds, H. (1999). *The Focus Group: Research Handbook*. Chicago, USA: NTC Business Books.
- Egg, E. (1978). *Introducción a las técnicas de investigación social*. 7ª Edición. Buenos Aires, Argentina: Humanitas.
- Egg, E. (1987). *Metodología de la investigación social*. México: El Ateneo.
- Elboj, C. & Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(3), 91-103. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/274/27417306/>
- Encinas, F. (2014). Orientación de las organizaciones públicas al aprendizaje organizacional. El caso de los organismos descentralizados en el estado de Sonora, México. *Estudios gerenciales*, 30(130), 10-17. doi.org/10.1016/j.estger.2014.010
- Escudero, J. (1988). La innovación y la organización escolar. En. R. Pacheco, (Ed.). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. pp 84-93. II Congreso Mundial Vasco. Madrid, España: Narcea, S.A.
- Escudero, J. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje. Formación de profesorado y mejora de la educación. Teacher learning communities. Teacher's education and school improvement. *Ágora para la E.F. y el deporte*, (10), 7-31. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/23683/1/AEFD-2009-10-comunidades-docentes.pdf>

- Fernández, M. (2013). Análisis del sistema educativo en el contexto social. En M. Carrasco, (2013). *Conocer y comprender las organizaciones educativas. Una mirada a las cajas chinas*. (pp.41-56). Ediciones Pirámide.
- Fielding, M. (2001). Learning organization or learning community? A Critique of Senge. *Reason and practice*, 1 (2), 17-29. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Michael_Fielding/publication/271313371_Learning_Organisation_or_Learning_Community/links/54e20cc40cf2966637941185.pdf
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata S.L. y Fundación Paidéa Galiza.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Biblioteca para la actualización del Maestro. Segunda Edición. México: SEP/Amorrrortu.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto del siglo del aprendizaje. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 1-14. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- Gairín, J. (2004). *La organización escolar: context y texto de actuación*. Madrid, España: La Muralla S.A.
- Gajardo, J. y Ulloa, J. (2016). Liderazgo pedagógico, conceptos y tensiones. *Nota técnica N° 6, Líderes Educativos, Centro de liderazgo para la mejora escolar*: Universidad de Concepción. Chile. Recuperado de: <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-6.pdf>.
- García, J. (2004). *Aprendizaje organizacional: Delimitación y determinantes estratégicos*. Granada, España: Editorial Universidad de Granada.
- Gaziel, H. Warnet, M, y Cantón, I. (2000). *La calidad en los centros docentes del siglo XXI. Propuestas y experiencias prácticas*. Madrid, España: La Muralla.
- Gibbs, A. (2017). Focus Group and Group interviews. En R. Coe, M. Waring, L. Hedges, J. Arthur. (Ed.). *Research Methods and Methodologies in Education*. (pp. 190-196). Los Angeles, USA: Sage Publications Ltd.
- Gore, E. y Dunlap, D. (2006). *Aprendizaje y organización. Una lectura educativa de teorías de la organización*. Madrid, España: Gránica.
- Gordon, S. (2004). *Professional Development for school improvement: empowering learning communities*. Boston, Estados Unidos de América: Pearson Education.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, España: Morata.
- Hipp, K., y Huffman, J. B. (2003). *Professional learning community assessment*. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED482255>.
- Hipp, K. K., Huffman, J. B., Pankake, A., y Olivier, D. (2008). Sustaining professional learning communities: case studies. *J. Educ. Change*, (9), 173-195. doi:10.1007/s10833-007-9060-8 Springer.

- Hord, S. (1997). *Professional learning communities: communities of continuous Inquiry and improvement*. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410659.pdf>.
- Hord, S. (2009). *Professional learning communities. Educators work together toward a shared purpose improved student learning*. Recuperado de: <https://www.earlychildhoodleadership.com/au/dloads/rsc/professional%20communities%20hord2009.pdf>.
- Jones, L., Stall, G. & Yarbrough, D. (2013) The Importance of Professional Learning Communities for School Improvement. College of Education, Nicholls State University, Thibodaux, USA. *Creative Education* 2013. 4(5), 357-361. Recuperado de <https://www.scirp.org/journal/ce>
- Krichesky, G. y Murillo, F. (2011). Las comunidades Profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/551/55118790005/>
- Kruse, S & Johnson, B. (2017). *Tempering the normative demands of professional learning communities with the organizational realities of life in schools: Exploring the cognitive dilemmas faced by educational leaders*. Educational Management Administration & Leadership. 45(4) 588–604 DOI: 10.1177/1741143216636111 journals.sagepub.com/home/ema
- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona. España: Gráficas, 92.S.A.
- Leithwood, K. (1994). *Leadership for school restructuring*. S.I.: The University Council for Educational Administration Quarterly. 30 (4). 498-518. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0013161X94030004006>
- Leithwood, K. A. (1996). *International handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Leithwood, K. y Louis, K. S. (1998). *Organizational learning in schools*. An Introduction. Lisse Netherlands: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Leithwood, k; Seashore Louis, K; Anderson, S. & Wahlstrom, K (2004). Review of research How leadership influences student learning. CAREI. *University of Minesota. The Wallace Foundation*. Recuperado de: <https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/2035/CAREI>
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Recuperado de: https://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0038/file/libro_Leithwood.pdf
- Martín, E. (2001). *Gestión de instituciones educativas inteligentes. Un manual para gestionar cualquier tipo de organización*. Mc. Graw Hill. Interamericana de España, SAU. Madrid.

- Mears, C. (2017). In depth interviews. En R. Coe, M. Waring, L. Hedges, J. Arthur. (Ed.). *Research Methods and Methodologies in Education*. (pp.183-189). Los Angeles, Sage Publications Ltd.
- Michele, Y. & Santos, I. (2016). Problem Finding in Professional Learning Communities: A Learning Study Approach. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60 (2). 127–146. doi:org/10.1080/00313831.2014.996596
- Ministerio de Educación (2012). *Marco del buen desempeño docente*. Aprobado mediante R.M. N° 0547-2012-ED. Recuperado de: <https://www.minedu.gob.pe>
- Ministerio de Educación (2014). *Marco del buen desempeño directivo*. Aprobado mediante R.S. N° 304-2014 MINEDU. Recuperado de: <https://www.minedu.gob.pe>
- Mintzberg, H. (1991). *Mintzberg y la Dirección*. Madrid, España: Ediciones Díaz de Santos.
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, (337), 235-250. Recuperado de: https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1279042516328_433996408_20112/comunidades%20de%20aprendizaje.pdf
- Murillo, F. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-22. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5352/5791>
- Murillo, F. (2006). Una Dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140403.pdf>
- Murillo, F. y Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1), 26-43. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/3072/3284>
- Murillo, F. y krichesky, G. (2014). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. School Impromvement: A half-century of learned lessons. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 13(1) 69-102. Recuperado de: <https://www.rinace.net/reice>
- Newmann, F. y Wehlage, G. (1995). Successful school restructuring: A report to the public and educators. *Center on organizational and restructuring of schools, Madison. Office of Educational Research and Improvement (ED). Washington. DC.* Recuperado en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED387925.pdf>
- Olivier, D., Hipp, K., y Huffman, J. B. (2003). Professional learning community assessment. In J. B. Huffman, & K. K. Hipp (Eds.), *Reculturing schools as professional learning communities*, 70-74. Lanham, MD: The Scarecrow Press. Recuperado de: <https://www.scirp.org>
- Oh Song, K. y Choi, J. (2017). Structural analysis of factors that influence professional learning communities in Korean elementary schools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10 (1), 1-9. DOI: 10.26822/iejee.2017131882

- Pérez, G. (2001). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid, España: La Muralla.
- Pérez- Ruiz, A. (2014). Enfoques de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto latinoamericano. *Educación y Educadore*, 17(2), 357-369. Doi.10.5294/edu.2014.17.
- Pozner, P. (1997). *El directivo como gestor de los aprendizajes escolares*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Pozner, P. (2000). Gestión Educativa Estratégica. Mod. 2. IIFE. UNESCO. Sede Regional de Buenos Aires. ANEP. Recuperado de: <https://educra.cl/wp-content/uploads/2015/05/modulo02.pdf>
- Ramírez, B. y Chica, M. (2016). Horizontes críticos de la gestión escolar: *Perspectiva Latinoamericana*. 23, 149-157. Doi:<https://dx.doi.org/10.14201/aula201723149157>
- Rodríguez, J. y Trujillo, J. (2007). ¿Las universidades son organizaciones que aprenden adecuadamente? *Universia Business Review*, 15, 100-119. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/df/433/43301507.pdf>
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid, España: Mc. Graw Hill. Interamericana de España. S.A.U.
- Santos, M. (2001). *La escuela que aprende*. Madrid, España: Morata.
- Senge, P. (1992). *La Quinta Disciplina: Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Senge, P., Cambron, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. y Kleiner, A. (2002). *Escuelas que aprenden: Un manual de la quinta disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesan en la educación*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Segunda Edición. Madrid, España: Morata.S.L.
- Stoll, L., Bolam, R, McMahon, A; Wallace, M. & Thomas S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258. London. United Kingdom. doi: 10.1007/s10833-006-001-8.
- Sutton, A, y Varela, M. (2013). *La técnica de grupos focales*. *Investigación en educación Médica*, 2(5), 55-60. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.08?id=349733/230009>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Tedesco, J. (1999). Principales tendencias regionales e internacional. En Saravia, L. (2002). *Gestión Educativa. Compilación*. Material N° 23. Ministerio de Educación. Proyecto reforma de formación Magisterial (PROFORMA). Chile.
- Vallés, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis, S.A.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11 (1), 1-23.

Recuperado de: <https://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf>

Voelkel, R. & Chrispeels, J. (2017). Within School Differences in Professional Learning Community Effectiveness. Implication for Leadership. *Journal of School Leadership*, (27), 424-453. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/105268461702700305>



ANEXOS: Anexo 1. Cuadro comparativo de los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2012-2016 (2° Grado)

Lectura	Nivel de logro	2012	2013	2014	2015	2016
NACIONAL	Satisfactorio	30,9	33,0	43,5	49,8	46,4
DREL	Satisfactorio	48,7	46,6	55,8	61,2	55,6
UGEL06	Satisfactorio	51,4	47,9	55,7	64,1	57,4
I.E. D.F.S	Satisfactorio	75,4	70,3		80,1	80,8

Matemática	Nivel de logro	2012	2013	2014	2015	2016
NACIONAL	Satisfactorio	12,8	16,8	25,9	26,6	34,1
DREL	Satisfactorio	19,3	23,3	31,3	29,0	34,5
UGEL06	Satisfactorio	22,8	26,3	34,5	35,6	37,4
I.E. D.F.S	Satisfactorio	69,8	62,0	69,8	63,3	76,2

Fuente: Elaboración propia

Anexo 2. Cuadro comparativo de los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2016

4° grado de Primaria

4to grado primaria		NACIONAL	DRELM	UGEL 06	I.E
Lectura	Previo Inicio	9,1	3,8	3,6	0,0
	En inicio	26,2	21,5	21,9	8,0
	En proceso	33,2	34,8	34,7	32,2
	Satisfactorio	31,4	39,9	39,7	59,8
		100,0	100,0	100,0	100,0

4to grado primaria		NACIONAL	DRELM	UGEL 06	I.E.
Matemática	Previo inicio	10,7	5,1	4,7	0,0
	En inicio	22,5	20,3	18,9	7,3
	En proceso	41,6	46,1	45,6	32,4
	Satisfactorio	25,2	28,5	30,8	60,9
		100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia

Anexo 3. Matriz de consistencia interna para la validación del instrumento: Guion del Focus Group

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN: Las Comunidades profesionales de aprendizaje como estrategia de gestión de las escuelas que aprenden. El caso de una Institución Educativa estatal del Distrito de Ate.

PROBLEMA: ¿Cuáles son las percepciones del Director y los coordinadores de grado sobre la gestión escolar desde la mirada de las comunidades profesionales de aprendizaje en una Institución Educativa del Distrito de Ate?

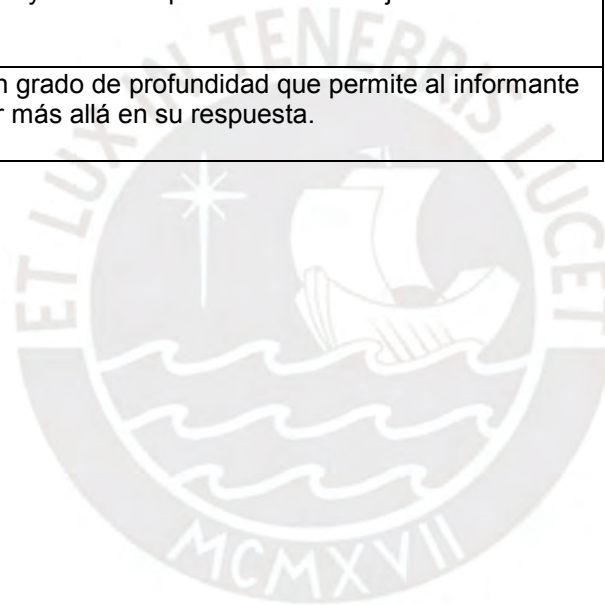
TECNICA: Focus Group **INSTRUMENTO:** Guion de Focus Group. **INFORMANTES:** Docentes coordinadores de grado.

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVO ESPECIFICO	CATEGORIA	SUB CATEGORIA	PREGUNTAS PARA LA DISCUSIÓN EN EL FOCUS GROUP	Coherencia/ Pertinencia		Precisión		Profundidad		Comentario
					SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Analizar las percepciones que tienen el Director y los coordinadores de grado sobre la gestión escolar desde la mirada de las comunidades profesionales de aprendizaje.	Describir las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje que se presentan en la gestión escolar de la I.E. desde las percepciones del Director y los coordinadores de grado	Dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje	Liderazgo compartido y de apoyo	¿Cómo y de qué forma se promueve la participación de los docentes en la toma de decisiones en la gestión escolar?							
				¿Cómo se distribuye las responsabilidades entre los miembros de la comunidad educativa dentro de la gestión escolar de la I.E.? ¿Cuál es el apoyo que reciben los docentes para la ejecución de sus responsabilidades orientadas al logro de los aprendizajes?							
			Visión y valores compartidos	¿Cómo se construye y hacia donde se orienta la visión de la I.E.? ¿Cómo se vivencia la visión de la Institución educativa entre los docentes en la gestión escolar? ¿Cómo se forman y desarrollan los valores en la I.E.?							

			Pueden explicar ¿cuáles son los valores que favorecen la gestión escolar?							
		Aprendizaje colectivo y su aplicación	¿Cuáles son las estrategias que se desarrollan en la I.E. para promover el trabajo colaborativo entre los docentes para la planificación pedagógica? ¿Quiénes participan?							
			¿Qué criterios se toman en consideración en la I.E. de forma colaborativa para la mejora de los aprendizajes en la gestión escolar?							
		Práctica profesional compartida	¿Cómo se promueve en la I.E. espacios para el diálogo pedagógico, la reflexión y discusión sobre su práctica pedagógica entre los docentes?							
			¿Cuáles son las estrategias que se desarrollan para que los docentes puedan compartir sus experiencias y aprendan de manera colaborativa?							
		Condiciones de apoyo: relaciones y estructura.	¿Qué favorece las buenas relaciones que se dan entre los diversos miembros de la comunidad educativa? ¿De qué manera? ¿Cuáles deben ser las bases en que se sustentan esas relaciones para el trabajo colaborativo?							
			¿Cuáles son las facilidades que consideran ustedes brinda la institución educativa para el desarrollo de las iniciativas e innovaciones presentadas por los docentes para la mejora de los aprendizajes? ¿En qué consisten esas facilidades?							

Leyenda: Criterios para la valoración de la construcción de los ítems:

CRITERIOS DE VALIDACIÓN	
Coherencia /pertinencia	El ítem responde al objetivo tema de la investigación
Precisión	El ítem es preciso y suficiente para abordar el objetivo /tema de la investigación
Profundidad	El ítem posee un grado de profundidad que permite al informante cuestionarse e ir más allá en su respuesta.



GUION DE FOCUS GROUP

I. PRESENTACIÓN:

Estimados docentes:

Mi nombre es Gladys Liliana Guerra Cabrera, en mi calidad de estudiante de la maestría en Gestión de la Educación, con propósitos de investigación, he visto por conveniente seleccionar a la I.E. 1143 como unidad de investigación relacionada con la gestión escolar, el cual redundará en beneficio de la comunidad educativa. Los hallazgos que se obtengan de la investigación es el compromiso que asumo con la I.E.

Agradezco su valiosa participación para la aplicación de este Focus Group , que tiene como propósito a partir del diálogo y la discusión entre los participantes sobre aspectos relacionados con las prácticas habituales que se desarrollan en la gestión escolar nos permita describir ¿Qué dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje se encuentran presente en la gestión escolar de la Institución Educativa?, para lo cual, se plantearán algunas preguntas para la discusión, usted con total libertad podrá responder teniendo en cuenta que no existe respuesta correcta o incorrecta sino una dialogo abierto, reflexivo, asertivo de mutuo respeto, todas las opiniones son válidas. Asimismo, podrá plantear las preguntas que sean necesarias. Este encuentro será grabado para ser reproducida por la investigadora tal como se puso de conocimiento en el consentimiento. Se guardará absoluta reserva de lo tratado una vez utilizada la información ésta será destruida.

II.- DESARROLLO DEL FOCUS GROUP

Sub categoría: Liderazgo compartido y de apoyo.

MODERADOR:

1.- ¿Cómo y de qué forma se promueve la participación de los docentes en la toma de decisiones en la gestión escolar?

MODERADOR:

2.- ¿Cómo se distribuyen las responsabilidades entre los miembros de la comunidad educativa dentro de la gestión escolar de la I.E.? Explique, ¿cómo es el apoyo que reciben para la ejecución de sus responsabilidades orientadas al logro de los aprendizajes?

Sub Categoría: Visión y valores compartidos

MODERADOR: El logro de los objetivos y metas propuestas en la I.E. giran en torno a la visión que aspira alcanzar la I.E. Teniendo en cuenta ello podría comentar,

3.- ¿Cómo se construye y hacia donde se orienta la visión de la I.E.? ¿Cómo se vivencia la visión de la Institución educativa entre los docentes en la gestión escolar?

MODERADOR: Al interior de las instituciones educativas se suelen consolidar en el tiempo prácticas habituales que son compartidas y desarrolladas en la comunidad educativa que las caracterizan y que son arraigadas en el tiempo como los valores que constituyen la cultura escolar.

4.- ¿Cómo se forman y desarrollan los valores en la I.E.? Pueden explicar ¿cuáles son los que favorecen la gestión escolar?

Sub Categoría: Aprendizaje colectivo y su aplicación

MODERADOR:

5.- ¿Cuáles son las estrategias que se desarrollan en la I.E. para promover el trabajo colaborativo entre los docentes para la planificación pedagógica? ¿Quiénes participan?

Sub Categoría: Práctica profesional compartida

MODERADOR:

6.- ¿Cómo se promueve en la I.E. espacios para el diálogo pedagógico, la reflexión y discusión sobre su práctica pedagógica entre los docentes?

MODERADOR:

7.- ¿Qué otras estrategias se realizan para que los docentes aprendan de manera colaborativa?

Sub Categoría: Condiciones de apoyo: relaciones y estructura.

MODERADOR:

8.- ¿Qué favorece las buenas relaciones que se dan entre los diversos miembros de la comunidad educativa? ¿De qué manera? ¿Cuáles deben ser las bases en que se sustentan esas relaciones para el trabajo colaborativo?

MODERADOR:

9.- ¿Cuáles son las facilidades que brinda la institución educativa para promover las iniciativas de innovación presentadas por los docentes? ¿En qué consisten esas facilidades?

Agradecemos su valioso tiempo y participación en este Focus Group discusión, cuyos aportes brindará información al propósito de la investigación.

Anexo 5. Matriz de consistencia de evaluación interna para validación del instrumento: Guion de preguntas.

Entrevista semiestructurada

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN: Las Comunidades profesionales de aprendizaje, como estrategia de gestión de las escuelas que aprenden. El caso de una Institución Educativa estatal del Distrito de Ate.

PROBLEMA: ¿Cuáles son las percepciones del Director y los coordinadores de grado sobre la gestión escolar desde la mirada de las comunidades profesionales de aprendizaje en una Institución Educativa del Distrito de Ate?

TÉCNICA: Entrevista semiestructurada **INSTRUMENTO:** Guion de entrevista. **INFORMANTE:** Director

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVO ESPECIFICO	CATEGORIA	SUB CATEGORIA	PREGUNTAS PARA LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	Coherencia/Pertinencia		Precisión		Profundidad		COMENTARIO
					SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Analizar las percepciones que tienen el Director y los coordinadores de grado sobre la gestión escolar desde la mirada de las comunidades profesionales de aprendizaje.	Describir las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje que se presentan en la gestión escolar de la I.E. desde las percepciones del Director y los coordinadores de grado	Dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje	Liderazgo compartido y de apoyo	¿Cómo se distribuyen las responsabilidades entre los miembros de la comunidad educativa para favorecer la participación en la toma de decisiones en la gestión escolar?							
				¿Cuáles son las facilidades que la I.E. brinda a los miembros de la comunidad para la ejecución de las actividades en las responsabilidades delegadas?							
			Visión y valores compartidos	¿Cómo se construye la visión de la I, E en la gestión escolar? ¿Cómo y cuáles son las estrategias que se desarrollan							

				<p>para hacer visible la visión de la I.E. en las diversas actividades que se desarrollan en la I.E.?</p> <p>¿Cuáles son los valores que considera comparten los miembros de la comunidad y que forman parte de la cultura escolar y favorecen la gestión escolar?</p>							
			<p>Aprendizaje colectivo y su aplicación</p>	<p>¿Cómo se promueve y que estrategias se desarrollan en la I.E. para potenciar el trabajo colaborativo entre el personal docente para fortalecer su práctica pedagógica sobre los aprendizajes de los estudiantes? ¿Quiénes participan?</p> <p>¿Qué criterios toman en consideración los docentes en forma colaborativa para desarrollar acciones para los aprendizajes de los estudiantes?</p>							
			<p>Práctica profesional compartida</p>	<p>¿En la I.E. se generan espacios para la reflexión y el diálogo pedagógico y discusión sobre la práctica pedagógica entre los docentes? Explique</p> <p>¿Qué estrategias se vienen desarrollando entre los docentes para compartir experiencias y aprender de manera colaborativa?</p>							

			Condiciones de apoyo: relaciones y estructura.	¿Cómo son las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa para el trabajo colaborativo? ¿Cuáles son las bases en las que se sustenta las relaciones para favorecer el trabajo colaborativo?							
				¿De qué manera la I.E. brinda las facilidades a los docentes para que se sientan apoyados en el desarrollo de su práctica pedagógica e innovaciones para la mejora de los aprendizajes? Explique.							

Leyenda: Criterios para la valoración de la construcción de los ítems:

CRITERIOS DE VALIDACIÓN	
Coherencia /pertinencia	El ítem responde al objetivo tema de la investigación
Precisión	El ítem es preciso y suficiente para abordar el objetivo /tema de la investigación
Profundidad	El ítem posee un grado de profundidad que permite al informante cuestionarse e ir más allá en su respuesta.

GUIÓN DE PREGUNTAS

TECNICA: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

II. PRESENTACION:

Estimado Directivo

Mi nombre es Gladys Liliana Guerra Cabrera, en mi calidad de estudiante de la maestría en Gestión de la Educación, con propósitos de investigación, he visto por conveniente seleccionar a la I.E. 1143 como unidad de investigación relacionados en la gestión escolar, el cual redundará en beneficio de la comunidad educativa los hallazgos que se obtengan de la investigación es el compromiso que asumo con la I.E.

Agradezco su valiosa participación para la aplicación de esta entrevista, que tiene como propósito a partir de la información que pueda usted proporcionar, identificar y describir ¿Qué dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje se encuentran presente en la gestión escolar de la Institución Educativa?, para lo cual, a través del planteamiento de preguntas, usted con total libertad podrá responder teniendo en cuenta que no existe respuesta correcta o incorrecta. Asimismo, podrá plantear las preguntas que sean necesarias. La entrevista será grabada para ser reproducida por la investigadora tal como se puso de conocimiento en el consentimiento. Se guardará absoluta reserva del caso luego de la entrevista y del uso de la información será destruida.

II.- DESARROLLO DE ENTREVISTA:

Sub categoría: Liderazgo compartido y de apoyo.

Entrevistador: Liderar una comunidad educativa implica una gran responsabilidad para asegurar el logro de los propósitos de la Institución educativa, el cual requiere una participación más activa de los miembros de la comunidad para la gestión escolar.

En ese sentido, podría usted explicarme **¿Cómo se distribuyen las responsabilidades entre los miembros de la comunidad educativa para favorecer la participación en la toma de decisiones en la gestión escolar?**

Entrevistado:

Entrevistador: **¿Cuáles son las facilidades que la I.E. brinda a los miembros de la comunidad para la ejecución de las actividades en las responsabilidades delegadas?**

Entrevistado:

Sub Categoría: Visión y valores compartidos

Entrevistador: El logro de los objetivos y metas propuestas en la I.E. giran en torno a la visión que aspira alcanzar la I.E.

Teniendo en cuenta ello podría explicarme, **¿Cómo se construye la visión de la I. E. en la gestión escolar? ¿Cómo y cuáles son las estrategias que se desarrollan para hacer visible la visión de la I.E. en las diversas actividades que se desarrollan en la I.E.?**

Entrevistado:

Entrevistador: En las Instituciones educativas se suelen consolidar en el tiempo prácticas habituales que son compartidas y desarrolladas en la comunidad educativa que las caracterizan y que son arraigadas en el tiempo como los valores que constituyen la cultura escolar. Desde su punto de vista **¿Cuáles son los valores que considera comparten los miembros de la comunidad que forman parte de la cultura escolar y favorecen la gestión escolar?**

Entrevistado:

Sub Categoría: Aprendizaje colectivo y su aplicación

Entrevistador: El aprendizaje individual requiere ser gestionada de tal forma que se debe promover el trabajo colaborativo y generar espacios para la reflexión de la práctica pedagógica en la gestión escolar, desde este punto de vista **¿Cómo se promueve y que estrategias se desarrollan en la I.E. para potenciar el trabajo colaborativo entre el personal docente para fortalecer su práctica pedagógica sobre los aprendizajes de los estudiantes? ¿Quiénes participan?**

Entrevistado:

Entrevistador: **¿Qué criterios toman en consideración los docentes en forma colaborativa para desarrollar acciones para los aprendizajes de los estudiantes?**

Entrevistado:

Sub Categoría: Práctica profesional compartida

Entrevistador: **¿En la I.E. se generan espacios para la reflexión y el diálogo pedagógico y discusión sobre la práctica pedagógica entre los docentes? Explique**

Entrevistado:

Entrevistador: Las oportunidades para el desarrollo y crecimiento profesional de los docentes requiere la implementación de diversas estrategias a través de espacios de diálogo. **¿Qué estrategias se vienen desarrollando entre los docentes para compartir experiencias y aprender de manera colaborativa?**

Entrevistado:

Condiciones de apoyo: relaciones y estructura.

Entrevistador: En la I.E. las relaciones interpersonales que se dan entre los miembros de la comunidad educativa están dadas por las formas cómo se gestiona la comunicación.

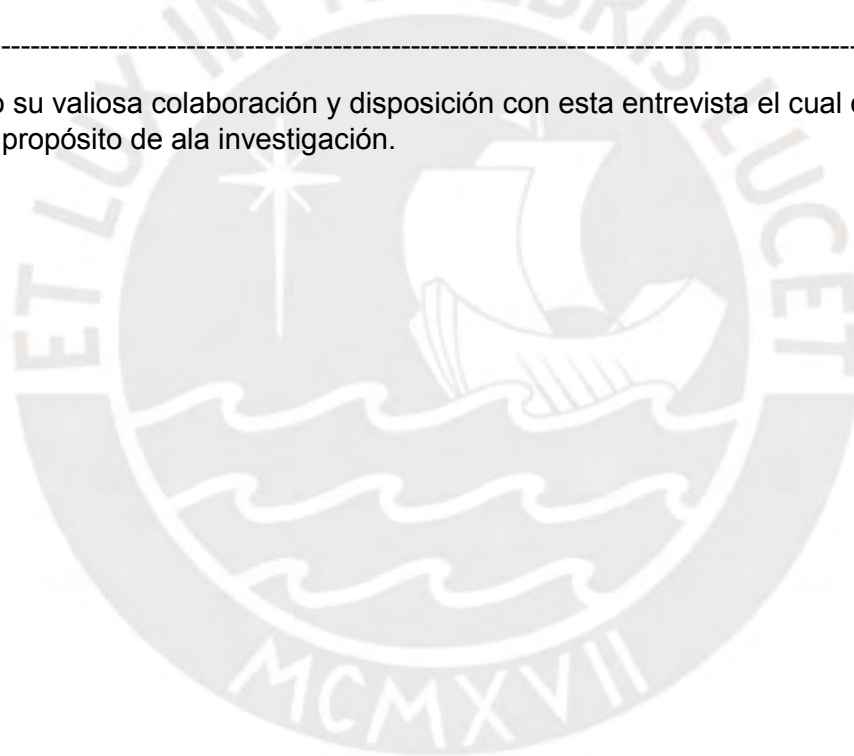
¿Cómo son las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa para el trabajo colaborativo?

Entrevistado:

Entrevistador: el soporte para el buen funcionamiento de la gestión escolar está dada por favorecer y una distribución adecuada de los recursos tanto materiales, económicos y de infraestructura para el logro de los objetivos de la I.E., en ese sentido. **¿De qué manera la I.E. se organiza y brinda apoyo y el soporte operativo a los docentes para el desarrollo de las innovaciones y la mejora de las prácticas pedagógicas? Explique**

Entrevistado:

Agradezco su valiosa colaboración y disposición con esta entrevista el cual dará mayores aportes al propósito de ala investigación.



Anexo 7. Matriz de validación interna del instrumento de recojo de información: guion del focus group

Juicio de expertos

TITULO DE LA INVESTIGACIÓN: Las Comunidades profesionales de aprendizaje, como estrategia de gestión de las escuelas que aprenden. El caso de una Institución Educativa estatal del Distrito de Ate.

PROBLEMA: ¿Cuáles son las percepciones del Director y los coordinadores de grado sobre la gestión escolar desde la mirada de las comunidades profesionales de aprendizaje en una Institución Educativa del Distrito de Ate?

OBJETIVO GENERAL: Analizar las percepciones que tiene el Director y los coordinadores de grado sobre la gestión escolar desde la mirada de las comunidades profesionales de aprendizaje.

OBJETIVO ESPECIFICO: Describir las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje que se presentan en la gestión escolar de la I.E. desde las percepciones del Director y los coordinadores de grado.

TECNICA: Focus Group **INSTRUMENTO:** Guion de focus group. **INFORMANTES:** Docentes coordinadores de grado

CATEGORIA	SUB CATEGORIA	PREGUNTAS PARA LA DISCUSIÓN EN EL FOCUS GROUP	Pertinencia		Precisión		Profundidad		JURADO 1	JURADO 2	INSTRUMENTO Guion del Focus Group
			SI	NO	SI	NO	SI	NO	Comentario	Comentario	
Dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje	Liderazgo compartido y de apoyo	1.- ¿Cómo y de qué forma se promueve la participación de los docentes en la toma de decisiones en la gestión escolar?	x		x		x		No hubo comentario	Al igual que en las entrevistas, creo que es necesario partir con una pregunta un poco más genérica. Por ejemplo: ¿Cree que es importante la participación de los docentes en la toma de decisiones?	1.- Pueden explicar ¿Cómo y de qué forma se involucra a los docentes en la participación de la gestión escolar y cómo se realiza la toma de decisiones en la escuela?

									¿Creen que los docentes deben estar involucrados en el proceso de toma de decisiones de la gestión? INTRODUCCIÓN al iniciar la pregunta en el instrumento del Focus Group		
		2.- ¿Cómo se distribuyen las responsabilidades entre los miembros de la comunidad educativa dentro de la gestión escolar de la I.E.? Explique, cómo es el apoyo que reciben para la ejecución de sus responsabilidades orientadas al logro de los aprendizajes	x		x			x	No hubo comentario	No hubo comentario	2.-Pueden explicar ¿Cómo se distribuye las responsabilidades entre los docentes en la gestión escolar? ¿Se toman algunos criterios para la distribución de las responsabilidades? Pueden explicarme ¿cómo y cuál es el apoyo que reciben de la escuela para la ejecución de sus responsabilidades asignadas?
Visión y valores compartidos		3.- ¿Cómo se construye y hacia donde se orienta la visión de la I.E.? ¿Cómo se vivencia la visión de la Institución educativa entre los docentes en la gestión escolar?	x		x			X	dónde	No hubo comentario	3.- ¿Cómo construyen y hacia dónde se orienta la visión de la escuela? ¿Cómo se evidencia la visión de la escuela entre los docentes en la gestión escolar?

		4.- ¿Cómo se forman y desarrollan los valores en la I.E.? Pueden explicar ¿cuáles son los que favorecen la gestión escolar?	x		x		x		Los que más favorecen....	<p>Creo que es importante preguntar si se sienten identificados con dichos valores, si creen que también son sus valores. En preguntas como ésta, tanto en el focus como en las entrevistas, es importante caer en el lenguaje del entrevistado. Hablar en 3ra persona implicaría que lo percibe como algo ajeno. En cambio, hablar en 1ra persona da a entender que quien habla se siente identificado con el discurso, la institución, los valores, la visión, etc.</p> <p>¿Cómo <u>percibe</u> que se forman y desarrollan los valores en la I.E.? Pueden explicar ¿cuáles son los que favorecen la gestión escolar?</p>	4.- ¿Cómo <u>perciben</u> que se forman y desarrollan los valores en la escuela? Pueden explicar ¿cuáles son los que más favorecen la gestión escolar? ¿se sienten identificados con dichos valores?
--	--	---	---	--	---	--	---	--	---------------------------	---	--

	Aprendizaje colectivo y su aplicación	5.- ¿Cuáles son las estrategias que se desarrollan en la I.E. para promover el trabajo colaborativo entre los docentes para la planificación pedagógica? ¿Quiénes participan?	x		x		x		No hubo comentario	¿Existen estrategias que se desarrollan en la I.E. para promover el trabajo colaborativo <u>entre ustedes</u> para la planificación pedagógica? ¿Cuáles son? Además de los <u>docentes</u> . ¿Quiénes participan?	5.- ¿Existen estrategias que se desarrollan en la I.E. para promover el trabajo colaborativo entre ustedes para la planificación pedagógica? ¿Cuáles son? Además de ustedes ¿Quiénes más participan?
	Práctica profesional compartida	6.- ¿Cómo se promueve en la I.E. espacios para el diálogo pedagógico, la reflexión y discusión sobre su práctica pedagógica entre los docentes?	x		x		x		No hubo comentario	No hubo comentario	6.- ¿Cómo se promueve en la I.E. espacios para el diálogo pedagógico, la reflexión y discusión sobre su práctica pedagógica entre ustedes? Pueden explicarme.
	Práctica profesional compartida	7.- ¿Qué otras estrategias se realizan para que los docentes aprendan de manera colaborativa?	x		x		x		¿Qué otras estrategias se aplican para que los docentes aprendan de manera colaborativa?	Puedes alternar el término “docente” con “ustedes”. Es importante que sientan que lo importante es que brinden su percepción y no solamente el discurso formal o lo que crean que deben decir de la institución.	7.- ¿Qué estrategias se realizan para que ustedes aprendan de manera colaborativa? ¿Qué otras estrategias aplican la escuela para que Uds. sigan aprendiendo? ¿Cuáles son los aprendizajes que ustedes consideran se han logrado como producto de su experiencia en la escuela?

									¿Qué otras estrategias se realizan para que <u>ustedes</u> aprendan de manera colaborativa?	
Condiciones de apoyo: relaciones y estructura.	8.- ¿Qué favorece las buenas relaciones que se dan entre los diversos miembros de la comunidad educativa? ¿De qué manera? ¿Cuáles deben ser las bases en que se sustentan esas relaciones para el trabajo colaborativo?	x		x		x		No hubo comentario	¿Qué <u>creen ustedes que</u> favorece las buenas relaciones que se dan entre los diversos miembros de la comunidad educativa? ¿De qué manera? ¿Cuáles deben ser las bases en que se sustentan esas relaciones para el trabajo colaborativo?	8.- ¿Qué creen ustedes que favorece las buenas relaciones que se dan entre los miembros de la comunidad educativa? ¿De qué manera? ¿En que se sustentan las buenas relaciones para promover el trabajo colaborativo?
	9.- ¿Cuáles son las facilidades que brinda la institución educativa para promover las iniciativas de innovación presentadas por los docentes? ¿En qué consisten esas facilidades?	x		x		x		No hubo comentario	¿Cuáles <u>consideran que</u> son las facilidades que brinda la institución educativa para promover las iniciativas de innovación presentadas por los docentes? ¿En qué consisten esas facilidades?	9.- ¿Cuáles son las facilidades que les brinda la escuela para promover las iniciativas de innovación que ustedes presentan? Pueden explicar ¿En qué consisten esas facilidades?

Leyenda para la validación de la construcción de ítems del instrumento

CRITERIOS DE VALIDACION	
Pertinencia	El ítem responde y es pertinente al objetivo al tema de la investigación
Precisión	El ítem es preciso y suficiente para abordar el objetivo /tema de la investigación
Profundidad	El ítem posee un grado de profundidad que permite al informante cuestionarse e ir más allá en su respuesta.

GUIÓN DE FOCUS GROUP

III. PRESENTACIÓN:

Estimados coordinadores:

Mi nombre es Gladys Liliana Guerra Cabrera, en mi calidad de estudiante de la maestría en Gestión de la Educación, con propósitos de investigación, he visto por conveniente seleccionar a la I.E. 1143 como unidad de investigación relacionados con la gestión escolar, el cual redundará en beneficio de la comunidad educativa los hallazgos que se obtengan de la investigación es el compromiso que asumo con la I.E.

Agradezco su valiosa participación para la aplicación de este Focus Grupo, que tiene como propósito a partir del diálogo y la discusión entre los participantes sobre aspectos relacionados con las prácticas habituales que se desarrollan en la gestión escolar nos permita describir ¿Qué dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje se encuentran presente en la gestión escolar de la Institución Educativa?, para lo cual, se plantearán algunas preguntas para la discusión, usted con total libertad podrá responder teniendo en cuenta que no existe respuesta correcta o incorrecta sino un diálogo abierto, reflexivo, asertivo de mutuo respeto, todas las opiniones son válidas. Asimismo, podrá plantear las preguntas que sean necesarias. Este encuentro será grabado para ser reproducida por la investigadora tal como se puso de conocimiento en el consentimiento. Se guardará absoluta reserva de lo tratado cuyo propósito es meramente académico. Una vez utilizada la información ésta será destruida.

Antes de iniciar estableceremos algunos acuerdos para su desarrollo:

- Escuchar atentamente la intervención de los participantes.
- Intervenir en forma asertiva respetando las opiniones de los participantes

II.- DESARROLLO DEL FOCUS GROUP

Sub categoría: Liderazgo compartido y de apoyo.

Moderador: Liderar una comunidad educativa implica una gran responsabilidad para asegurar el logro de los propósitos de la Institución educativa, el cual requiere una participación más activa de los miembros que la componen entre ellos, los docentes en la gestión escolar. Liderar también implica comprometer a los demás en las diversas tareas.

Moderador: 1.- En ese sentido, ¿Cómo y de qué forma se les involucra en la participación y toma de decisiones en la gestión escolar?

Moderador: 2.- Pueden explicar ¿Cómo se distribuyen las responsabilidades a los docentes en la gestión escolar? ¿Cuáles son los criterios que se toman en cuenta para la distribución de las responsabilidades?

Moderador: 3.- Pueden explicarme ¿Cómo y cuál es el apoyo que reciben de la escuela para la ejecución de sus responsabilidades asignadas?

Sub Categoría: Visión y valores compartidos

Moderador: El logro de los objetivos y metas propuestas en la I.E. giran en torno a la visión que aspira alcanzar la escuela que están latentes en la gestión escolar y todos los esfuerzos están dirigidos a esa aspiración.

4.- ¿Cómo construyen y hacia donde se orienta la visión de la escuela?
¿Consideran que todos conocen la visión de la escuela? ¿Cómo se evidencia la visión de la escuela entre los docentes en la gestión escolar?

Moderador: Al interior de las instituciones educativas se suelen consolidar en el tiempo prácticas habituales que son compartidas y desarrolladas en la comunidad educativa que las caracterizan y que son arraigadas en el tiempo como los valores que constituyen la cultura escolar.

5.- ¿Cómo perciben que se forman y desarrollan los valores en la escuela?
Pueden explicar ¿Cuáles son los valores que más favorecen la gestión escolar?
¿se sienten identificados con dichos valores?

Sub Categoría: Aprendizaje colectivo y su aplicación

Moderador: El aprendizaje individual requiere ser gestionada para promover el trabajo colaborativo y generar espacios para la reflexión de la mejora de la práctica pedagógica para el logro de los aprendizajes en la gestión escolar

6.- ¿Existen estrategias que se desarrollan en la escuela para promover el trabajo colaborativo entre ustedes para la planificación pedagógica?

Moderador: ¿Cuáles son? Además de ustedes ¿Quiénes más participan?

Sub Categoría: Práctica profesional compartida

Moderador: Las oportunidades para el desarrollo y crecimiento profesional de los docentes requiere la implementación de diversas estrategias para aprender y enriquecer su práctica pedagógica a través de espacios de diálogo y oportunidades para aprender juntos

Moderador: 7.- ¿Cómo se promueve en la I.E. espacios para el diálogo pedagógico, la reflexión y discusión sobre su práctica pedagógica entre ustedes?

Moderador: 8.- ¿Qué estrategias se realizan para que ustedes aprendan de manera colaborativa? ¿Qué otras estrategias aplican la escuela para que Uds. sigan aprendiendo?

Moderador: 9.- ¿Cuáles son los aprendizajes que ustedes consideran se han logrado como producto de su experiencia en la escuela?

Condiciones de apoyo: relaciones y estructura.

Moderador: En la I.E. se desarrollan relaciones interpersonales que se dan entre los miembros de la comunidad educativa que favorecen la gestión escolar y el logro de los propósitos para asegurar el aprendizaje de los estudiantes. Ello está dado por la forma cómo se gestiona esas relaciones interpersonales.

10.- ¿Qué creen ustedes que favorece las buenas relaciones que se dan entre los miembros de la comunidad educativa? ¿De qué manera? ¿En que se sustentan las buenas relaciones para promover el trabajo colaborativo?

Moderador: 11.- ¿Cuáles son las facilidades que les brinda la escuela para promover las iniciativas de innovación que ustedes presentan? Pueden explicar ¿En qué consisten esas facilidades?

Agradecemos su valiosa colaboración, tiempo y participación en este foco grupo discusión, cuyos aportes brindará información al propósito de la investigación.



Anexo 9. Matriz de validación interna del instrumento de recojo de información: guion de preguntas –Entrevista semiestructurada

Juicio de expertos

TITULO DE LA INVESTIGACIÓN: Las Comunidades profesionales de aprendizaje, como estrategia de gestión de las escuelas que aprenden. El caso de una Institución Educativa estatal del Distrito de Ate.

PROBLEMA: ¿Cuáles son las percepciones del Director y los coordinadores de grado sobre la gestión escolar desde la mirada de las comunidades profesionales de aprendizaje en una Institución Educativa del Distrito de Ate?

OBJETIVO GENERAL: Analizar las percepciones que tiene el Director y los coordinadores de grado sobre la gestión escolar desde la mirada de las comunidades profesionales de aprendizaje

OBJETIVO ESPECIFICO: Describir las dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje que se presentan en la gestión escolar de la I.E. desde las percepciones del Director y coordinadores de grado.

TÉCNICA: Entrevista semiestructurada **INSTRUMENTO:** Guion de entrevista. **INFORMANTE:** Director

CATEGORIA	SUB CATEGORIA	PREGUNTAS PARA LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	Pertinencia		Precisión		Profundidad		JURADO1	JURADO 2	INSTRUMENTO Guion de entrevista
			SI	NO	SI	NO	SI	NO	COMENTARIO	COMENTARIO	
Dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje	Liderazgo compartido y de apoyo	1.- ¿Cómo se distribuyen las responsabilidades entre los miembros de la comunidad educativa para favorecer la participación en la toma de decisiones en la gestión escolar?	x		x		X		Debe separarse con una línea a la altura de las dos preguntas, las opciones de validación...com o lo he marcado...	Para empezar la entrevista, puedes usar una pregunta más abierta y general que le permita al entrevistado explayarse y manejarse con más libertad a fin que vaya sintiéndose en confianza y pueda empezar a generar fluidez en su discurso. Recuerda que quieres que	1.- ¿Podría describir cómo es el proceso y de qué forma los docentes participan en la toma de decisiones de la gestión escolar en su escuela? Puede explicarme, ¿Cómo distribuye las responsabilidades entre los docentes de la escuela en la gestión escolar? ¿Existen algunos criterios?

									<p>hable y brinde la mayor cantidad de información posible. Puedes empezar buscando saber sus conceptos sobre términos claves que utilizarán. Por ejemplo: ¿Cómo describiría usted a una comunidad de aprendizaje? ¿Podría describir cómo cree que es el proceso de toma de decisión en la gestión escolar? ¿Cuál cree que es el rol de los docentes y otros miembros de la comunidad escolar en la toma de decisiones de la gestión?</p>		
		2.- ¿Cuáles son las facilidades que la I.E. brinda a los miembros de la comunidad para la ejecución de las actividades en las responsabilidades delegadas?	x		X		x		No hubo comentario	Utilizar un lenguaje sencillo y claro posible	2.- ¿Cuáles son las facilidades que la escuela brinda a sus docentes para la ejecución de las responsabilidades que le son asignadas? ¿Puede explicarme en qué consisten?

	Visión y valores compartidos	3.- ¿Cómo se construye la visión de la I, E en la gestión escolar? ¿Cómo y cuáles son las estrategias que se desarrollan para hacer visible la visión de la I.E. en las diversas actividades que se desarrollan en la I.E.?	x		X		x		No hubo comentario	<p>Creo que hacen falta un par de preguntas críticas: 1) referida a si los docentes conocen la visión y trabajan de alguna forma para lograrla. 2) si considera que los valores que menciona son compartidos por todos o la mayoría de los docentes y/o si de alguna forma ayudan a alcanzar la visión.</p> <p>Sugiero utilizar el término "escuela", "colegio" u otro con el que sepan que las personas se suelen referir a la institución. Trata de que los términos y el lenguaje les resulte cercano.</p> <p>¿Cómo se construye la visión de la I, E en la gestión escolar? ¿Cómo y cuáles son las estrategias o <u>actividades</u> que se desarrollan para hacer visible la visión de la I.E. en las diversas actividades que se desarrollan en la I.E.?</p>	3.- ¿Cómo se construye la visión de la escuela en la gestión escolar? ¿Considera que todos los docentes tienen conocimiento de la visión de la escuela y son tomados en cuenta en las actividades o estrategias que se desarrollan para hacerla visible? ¿Cómo y cuáles son las estrategias o actividades que se desarrollan para hacer visible la visión del colegio?
--	------------------------------	---	---	--	---	--	---	--	--------------------	--	--

		4.- ¿Cuáles son los valores que considera comparten los miembros de la comunidad y que forman parte de la cultura escolar y favorecen la gestión escolar?	x			x	x		Comunidad, que forman parte de la cultura escolar y favorecen.... (estoy eliminando un "y")	No hubo comentario	4.- ¿Cuáles son los valores que considera comparten los miembros de la comunidad, que forman parte de la cultura escolar y favorecen la gestión escolar?
	Aprendizaje colectivo y su aplicación	5.- ¿Cómo se promueve y qué estrategias se desarrollan en la I.E. para potenciar el trabajo colaborativo entre el personal docente para fortalecer su práctica pedagógica sobre los aprendizajes de los estudiantes? ¿Quiénes participan?	x		x		x		¿Qué estrategias...	En general, recomiendo simplificar las preguntas para que sea más sencillo para el entrevistado saber qué es lo que le están pidiendo. Mientras menos palabras uses y más sencillo sea el lenguaje, mayor va a ser la claridad. ¿Cómo se y que estrategias se desarrollan en la I.E. para potenciar el trabajo colaborativo entre el personal docente para fortalecer su práctica pedagógica sobre los aprendizajes de los estudiantes? ¿Quiénes participan? ¿Qué estrategias emplean?	5.- ¿Cómo se promueve el trabajo colaborativo entre el personal docentes para fortalecer su práctica pedagógica? ¿Quiénes participan? ¿Qué estrategias emplean? ¿Qué aprendizajes se han obtenido?

		6.- ¿Qué criterios toman en consideración los docentes en forma colaborativa para desarrollar acciones para los aprendizajes de los estudiantes?	x			x	x		No hubo comentario	No hubo comentario	6.- ¿Qué criterios toman en consideración los docentes en forma colaborativa para desarrollar acciones para los aprendizajes de los estudiantes?
Práctica profesional compartida		7.- ¿En la I.E. se generan espacios para la reflexión y el diálogo pedagógico y discusión sobre la práctica pedagógica entre los docentes? Explique	x			x	x		Explique de qué manera...	No hubo comentario	7.- ¿En la I.E. se generan espacios para la reflexión y el diálogo pedagógico y discusión sobre la práctica pedagógica entre los docentes? Explique de qué manera.
		8.- ¿Qué estrategias se vienen desarrollando entre los docentes para compartir experiencias y aprender de manera colaborativa?	x		x		x		No hubo comentario	No hubo comentario	8.- ¿Qué estrategias se vienen desarrollando entre los docentes para compartir experiencias y aprender de manera colaborativa?

	Condiciones de apoyo: relaciones y estructura.	9.- ¿Cómo son las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa para el trabajo colaborativo?	X		X		X		No hubo comentario	Si quieres centrar la atención del entrevistado sobre la comunicación, esto se debe ver reflejado en la pregunta en sí, y no es el caso. ¿Quieres centrar la atención solo en los docentes? Entonces menciónalos directamente. Si te refieres a todos los miembros de la comunidad en general, deja el término así	9.- ¿Cómo son las relaciones entre los docentes para el trabajo colaborativo?
		10.- ¿De qué manera la I.E. se organiza y brinda apoyo y el-soporte operativo a los docentes para el desarrollo de las innovaciones y la mejora de las prácticas pedagógicas? Explique.	x		x		x		Apoyo y soporte ... Explique de qué manera.		10.- Explique ¿de qué manera la escuela se organiza y brinda apoyo y soporte a los docentes para el desarrollo de las innovaciones y la mejora de las prácticas pedagógicas?

Leyenda para la validación de la construcción de los ítems del instrumento

CRITERIOS DE VALIDACIÓN	
Pertinencia	El ítem responde al objetivo tema de la investigación
Precisión	El ítem es preciso y suficiente para abordar el objetivo /tema de la investigación
Profundidad	El ítem posee un grado de profundidad que permite al informante cuestionarse e ir más allá en su respuesta.

GUIÓN DE PREGUNTAS

TECNICA: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

IV. PRESENTACION:

Estimado Directivo

Mi nombre es Gladys Liliana Guerra Cabrera, en mi calidad de estudiante de la maestría en Gestión de la Educación, con propósitos de investigación, he visto por conveniente seleccionar a la que usted dirige como unidad de investigación, relacionados al ámbito de la gestión escolar, cual redundará en beneficio de la comunidad educativa. Los hallazgos que se obtengan de la investigación serán estrictamente asumidos con fines para la investigación y que serán compartidos con la I.E., es el compromiso que asumo con la I.E.

Agradezco su valiosa participación para la aplicación de esta entrevista, que tiene como propósito a partir de la información que pueda usted proporcionar, identificar y describir ¿Qué dimensiones de las comunidades profesionales de aprendizaje se encuentran presente en la gestión escolar de la Institución Educativa?, para lo cual, a través del planteamiento de preguntas, usted con total libertad podrá responder teniendo en cuenta que no existe respuesta correcta o incorrecta. Asimismo, podrá plantear las preguntas que sean necesarias. La entrevista será grabada para ser reproducida por la investigadora tal como se puso de conocimiento en el consentimiento. Se guardará absoluta reserva del caso luego de la entrevista y del uso de la información será destruida.

II.- DESARROLLO DE ENTREVISTA:

Sub categoría: Liderazgo compartido y de apoyo.

Entrevistador: Liderar una comunidad educativa implica una gran responsabilidad para asegurar el logro de los propósitos de la Institución educativa, el cual requiere una participación más activa de los miembros que la componen entre ellos, los docentes en la gestión escolar. Liderar también implica comprometer a los demás en las diversas tareas.

1.- En ese sentido ¿Podría describir cómo y de qué forma los docentes participan y se involucran en la toma de decisiones de la gestión escolar en su escuela?

Entrevistado _____

Entrevistador: 2- Puede explicarme; ¿Cómo distribuye las responsabilidades entre los docentes de la escuela en la gestión escolar? ¿Existen algunos criterios para su designación?

Entrevistado _____

Entrevistador: 3.- ¿Cuáles es el apoyo y las facilidades que la escuela brinda a sus docentes para la ejecución de las responsabilidades asignadas? ¿Puede explicarme en qué consisten?

Entrevistado _____

Sub Categoría: Visión y valores compartidos

Entrevistador: El logro de los objetivos y metas propuestas en la I.E. giran en torno a la visión que aspira alcanzar la escuela que están latentes en la gestión escolar y todos los esfuerzos están dirigidos a esa aspiración.

4.- Teniendo en cuenta ello podría explicarme, ¿Cómo se construye la visión de la escuela en la gestión escolar?

Entrevistado _____

Entrevistador: ¿Considera que todos los docentes tienen conocimiento de la visión de la escuela y que éstos son tomados en cuenta en las diversas actividades o estrategias que desarrollan para hacerla visible?

Entrevistado _____

Entrevistador: ¿Cómo y cuáles considera usted que son las estrategias y/o actividades que desarrollan los docentes para hacer visible la visión del colegio?

Entrevistado _____

Entrevistador: En las Instituciones educativas se suelen consolidar en el tiempo prácticas habituales que son compartidas y desarrolladas en la comunidad educativa que las caracterizan y que son arraigadas en el tiempo: como son los valores que constituyen la cultura escolar y que se van interiorizando en el tiempo.

Desde su punto de vista ¿Cuáles son los valores que considera usted comparten los docentes y que forman parte de la cultura escolar y favorecen la gestión escolar? ¿En qué consisten cada uno de ellos?

Entrevistado _____

Sub Categoría: Aprendizaje colectivo y su aplicación

Entrevistador: El aprendizaje individual requiere ser gestionada para promover el trabajo colaborativo y generar espacios para la reflexión de la mejora de la práctica pedagógica para el logro de los aprendizajes en la gestión escolar

Desde ese punto de vista: ¿Cómo se promueve el trabajo colaborativo entre los docentes para fortalecer y mejorar su práctica pedagógica? ¿Quiénes participan? ¿Qué estrategias emplea para tal propósito?

Entrevistado _____

Entrevistador: ¿Cuáles son los criterios que toman en consideración los docentes, en forma colaborativa para desarrollar acciones para mejorar los aprendizajes de los estudiantes?

Entrevistado _____

Sub Categoría: Práctica profesional compartida

Entrevistador: Las oportunidades para el desarrollo y crecimiento profesional de los docentes requiere la implementación de diversas estrategias para aprender y enriquecer su práctica pedagógica a través de espacios de diálogo y oportunidades para aprender juntos.

Entrevistador: ¿En la escuela se generan espacios para la reflexión y el diálogo pedagógico y discusión sobre su práctica pedagógica entre los docentes? ¿De qué manera y en qué consisten?

Entrevistado:

Entrevistador: ¿Qué estrategias vienen aplicando los docentes para compartir experiencias de su práctica pedagógica y aprender de manera colaborativa?

Entrevistado

Entrevistador: ¿Qué otras estrategias desarrollan la escuela para que los docentes sigan aprendiendo y reflexionando sobre su práctica pedagógica?

Entrevistado _____

Condiciones de apoyo: relaciones y estructura.

Entrevistador: En la I.E. se desarrollan relaciones interpersonales que se dan entre los miembros de la comunidad educativa que favorecen la gestión escolar y el logro de los propósitos para asegurar el aprendizaje de los estudiantes. Ello está dado por la forma cómo se gestiona esas relaciones interpersonales.

Teniendo en cuenta ello podría explicarme ¿Cómo son relaciones interpersonales entre los docentes para favorecer el trabajo colaborativo? ¿En qué se sostienen esas relaciones interpersonales?

Entrevistado

Entrevistador: El funcionamiento de los procesos de la gestión escolar está dada por las condiciones de apoyo y de soporte que ofrece y a su vez brinda la I.E. para favorecer y realizar diversas tareas y /o actividades. La distribución adecuada de los recursos de personal, materiales, económicos y de infraestructura al servicio para el logro de los objetivos de la I.E.

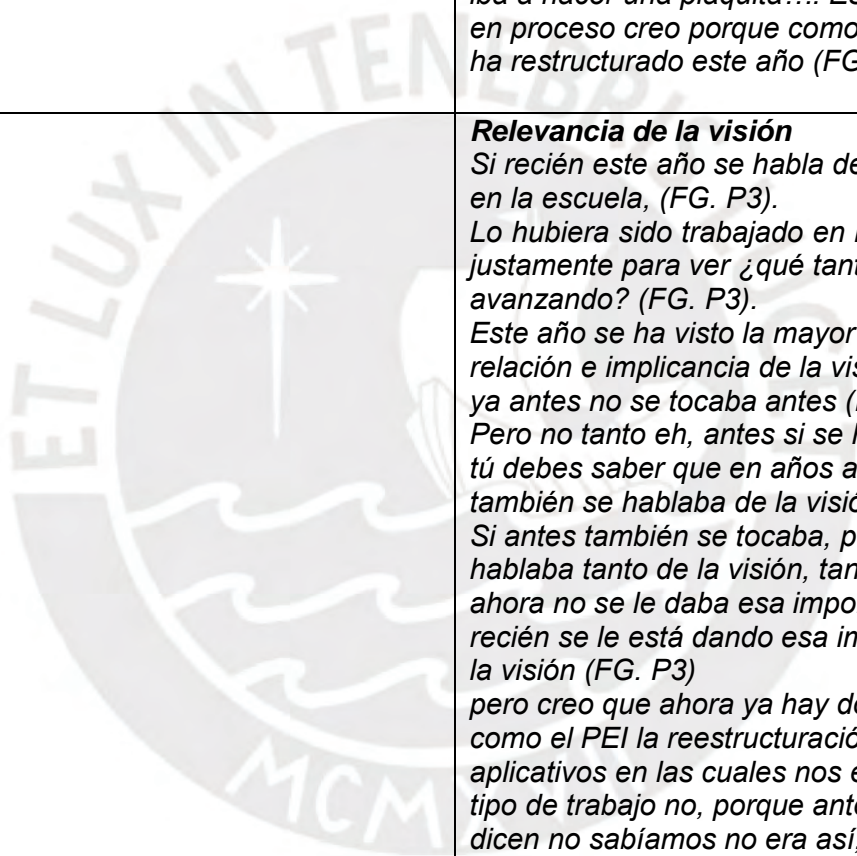
En ese sentido puede explicarme ¿De qué manera la escuela brinda las facilidades, el apoyo y soporte a los docentes para el desarrollo de sus iniciativas e innovaciones para la mejora de los aprendizajes en la gestión escolar? ¿Cuáles son esas facilidades? ¿En qué consisten?

Entrevistado

Agradezco su valiosa colaboración y disposición con esta entrevista el cual dará mayores aportes al propósito de la investigación.

Anexo 11. Análisis y codificación de los hallazgos en el recojo de la información

Hallazgos en la Entrevista semiestructurada	Hallazgos en el Focus Group
Dimensión : Visión valores compartidos	Dimensión: Visión y valores compartidos
<p><u>Estrategias para la construcción de la Visión</u></p> <p><i>Se ha trabajado directamente con los maestros se ha hecho encuesta a los padres de familia estudiantes y en función a esto se ha desarrollado el diagnóstico a través del diagnóstico se ha elaborado pues, la misión y la visión de la I.E. (Dir. P3).</i></p> <p><i>A los padres de familia a ellos se les ha aplicado una encuesta sobre todo para que ellos nos informen como ven a la escuela y cómo quieren ver a la escuela más adelante (Dir. P3).</i></p> <p><i>En el caso de los niños de 5to y 6to se toman en cuenta su opinión (Dir.P3).</i></p> <p><i>Hemos tabulado la encuesta y se ha visto de repente cuales son las debilidades las fortalezas para poder superar nuestras debilidades superar nuestras fortalezas (Dir. P3).</i></p>	<p><u>Estrategias para la construcción de la visión</u></p> <p><i>Cada grado ha dado una propuesta y luego lo hemos debatido y de ahí luego hemos llegado a una sola. (FG. P3).</i></p> <p><i>Si eso se hizo desde diciembre a marzo lo hemos revisado (FG. P3).</i></p> <p><i>Cada grado hemos llevado nuestra visión hemos propuesto hemos socializado y se aprobó en la plenaria. (FG. P3)</i></p>
<p><u>Sentido u orientación de la visión</u></p> <p>Es una visión que nosotros estamos comprometidos con los aprendizajes, nuestro principal interés son los estudiantes, el logro de los aprendizajes, lo que nosotros queremos alcanzar en primer lugar que nuestros estudiantes logren los estándares que se ha establecido el ministerio de educación (Dir. P3).</p> <p>Que los maestros sigan formándose de manera continua. (Dir. P3).</p> <p>Nos hemos focalizado más en los logros de los aprendizajes (Dir. P3).</p> <p>Estamos haciendo reestructurar nuestra visión en función a las fortalezas que tenemos tanto en personal docente en infraestructura en equipamiento (Dir. P2).</p>	<p><u>Sentido u orientación de la visión</u></p> <p>Que vaya en relación con lo que se quiere en relación con la política educativa que se tiene hoy en día (FG. P3).</p> <p>De acuerdo al perfil del estudiante que queremos (FG. P3).</p> <p>Justamente hemos estado reestructurando nuestro PEI y se ha hecho en consenso (FG P3).</p>

<p>Difusión de la visión compartida <i>La visión la cuentan todos los docentes porque se ha elaborado y ha sido aprobado en consenso se ha hecho público se ha dado a conocer no se ha hecho nada oculto todos lo tienen en su carpeta pedagógica (Dir. P2).</i></p> <p><i>Si están inmersa en cada una de las actividades es parte de la planificación... monitoreo y lo que se refiere al acompañamiento a los docentes. (Dir. P2)</i></p>	<p>Difusión de la visión compartida <i>Si porque todos lo hemos hecho se supone (FG. P3) Lo hemos hecho en plenaria todos (FG. P3) Todos los tenemos en nuestra carpeta se supone que debemos tenerlo y conocer, aunque algunos a veces lo archivan y no quizá no (FG. P3).</i></p> <p><i>Se ha hecho en reunión con los padres se les ha dado a conocer a los papás la misión, visión de la I.E. este, como comisión se publicó, pero se quedó que como comisión de infraestructura que se iba a hacer una plaquita.... Eso está aún en proceso creo porque como recién se ha reestructurado este año (FG. P3).</i></p>
	<p>Relevancia de la visión <i>Si recién este año se habla de la visión en la escuela, (FG. P3). Lo hubiera sido trabajado en la reflexión justamente para ver ¿qué tanto estamos avanzando? (FG. P3). Este año se ha visto la mayor esa relación e implicancia de la visión porque ya antes no se tocaba antes (FG. P3). Pero no tanto eh, antes si se hacía, eso tú debes saber que en años anteriores también se hablaba de la visión. (FG. P3) Si antes también se tocaba, pero se hablaba tanto de la visión, tanto como ahora no se le daba esa importancia, que recién se le está dando esa importancia a la visión (FG. P3) pero creo que ahora ya hay documentos como el PEI la reestructuración, aplicativos en las cuales nos exigían ese tipo de trabajo no, porque antes como dicen no sabíamos no era así, como ahora, (FG.P3)</i></p>
<p>Construcción de los valores <i>Seleccionados ocho valores y son trabajados de manera transversal en las programaciones curriculares. (Dir. P3) Trabajamos los valores con los padres de familia (Dir. P3)</i></p>	<p>Construcción de los valores <i>En las programaciones curriculares se daban en los enfoques, a través de los enfoques nosotros trabajamos los valores, cada mes trabajamos uno o dos enfoques de acuerdo a los temas a lo que tenemos planificado en el PCA y que son necesarios (FG. P4). El niño no solo debe recibir contenidos sino también adquirir valores, por eso nosotros lo incluimos en nuestras</i></p>

	<p>unidades en nuestras sesiones y siempre tratamos vemos que esos enfoques esos valores se cumplan tanto los docentes como también los niños (FG. P4)</p>
<p>Valores arraigados: Podríamos decir que la solidaridad, la responsabilidad y la parte democrática (Dir. P3) Los docentes la responsabilidad porque los maestros por ejemplo cumplen con su trabajo se queda más de su tiempo en elaborar su planificación (Dir. P4). De los docentes horario trabajan en horario extracurriculares para trabajar con sus padres de familia (Dir. P4)</p> <p>Trabajo con los estudiantes en las clases de con los estudiantes en lo que se refiere a reforzamiento educativos los sábados, desde ahí nosotros evidenciamos su responsabilidad. (Dir. P4) Que se ha arraigado acá por ejemplo se arraigado el trabajo en equipo, (Dir. P4) Se ha arraigado la participación de los padres de familia en todas las actividades que se realizan en el día del logro en las semanas patrióticas, en las ambientaciones, en la apertura del año escolar se nota la participación de los padres de familia. (Dir. P4) Trabajamos los valores con los padres de familia (Dir. P4) Los padres de familia son responsables en el proceso educativo participan están activo vienen se preocupan por sus hijos hay todavía un porcentaje de pfff, pero si tenemos bastante acogida en todas las actividades que realiza la I.E. en las jornadas, en los encuentros, en las escuelas de padre (Dir. P4)</p>	<p>Valores arraigados: Responsabilidad pienso yo (FG. P4) dentro de los valores considero que, si hay el respeto entre los docentes, directivos, se percibe son sencillos. (FG. P4) uno es la responsabilidad, de hecho, es que más resalta totalmente acá en la institución en cuanto a los docentes, otro es la identidad, si la identidad (FG. P4) El director desde un comienzo nos ha formado en la responsabilidad, la puntualidad. La puntualidad sobretodo, todos corremos, todos llegamos a la hora, cumplimos con nuestro trabajo a, eso es a nivel de todos los docentes trabajamos (FG. P4) Y pienso que también ahí en la responsabilidad, la bendita palabra responsabilidad, no hay mucho problema no, ya la hemos hecho nuestra (FG. P4) entonces yo pienso que nosotros ya lo hemos hecho nuestra la palabra responsabilidad porque nos gusta por ejemplo al menos a mí me gusta que mi colegio Sarmiento el lugar donde yo trabajo sea visto por otros como que son buenos que tienen buenos logros que reciba sus gallardetes que reciban sus felicitaciones a nivel de municipalidad de UGEL, etc, (FG. P4) Porque hay profesores que desde afuera dicen no porque trabajan tanto, porque se dan tanto parte de su vida, que les van a dar ah? (FG. P4) ¡Que te van a poner monumento que! (FG. P4) Pero eso no es así no, porque cuando tú estás acá adentro tú no lo sientes así ¿por qué? Porque tú sientes que estás aprendiendo o sea tú estás dado de tu tiempo no pero no es vano no porque tú te estas fortaleciendo como docente (FG. P4) Es bonito cuando yo veo que los colegas que en la ECE están recibiendo sus resoluciones, esas cositas a cada una de nosotros como que nos ha ido enamorando, ¡también me gustan ver que</p>

	<p><i>mis compañeras y yo incluso estemos en un nivel ah Sarmiento! ¡Como que le tienen un respeto a Sarmiento eso se ha visto en algunas reuniones fuera ah Sarmiento! ¡Y eso a mí me gusta! Eso también puede ser parte de la responsabilidad de los maestros. (FG. P4)</i></p>
<p>Adaptación a los cambios. En función a los cambios y a la nueva estructura de lo que es el desempeño docente de las rubricas, por ejemplo, esos desempeños no figuraban en el PEI anterior, en función a ellos se ha tenido que modificar. (Dir. P3)</p>	



Anexo 12. Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Gladys Liliana Guerra Cabrera, de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es Analizar las percepciones que tienen los directivos y docentes sobre la gestión escolar desde la mirada de las comunidades profesionales de aprendizaje.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas basadas en la discusión entre docentes en un Focus Group. Esto tomara aproximadamente 1h 30 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación de este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en el. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante el Focus Group le parecen incómodas, tiene Usted el derecho de hacerle saber al investigador o de no responderlas. Desde ya le agradeceremos su participación

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Gladys Liliana Guerra Cabrera, sido informado(a) de que la meta de este estudio es Analizar las percepciones que tienen los directivos y docentes sobre la gestión escolar desde la mirada de las comunidades profesionales de aprendizaje.

Me han indicado también que tendré responder preguntas basadas en la discusión entre docentes en un Focus Group lo cual tomara aproximadamente 1h 30 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puede contactar a Gladys Guerra Cabrera al teléfono 998612085.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar a Gladys Guerra Cabrera al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

Anexo 13. Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Gladys Liliana Guerra Cabrera, de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es Analizar las percepciones que tienen los directivos y docentes sobre la gestión escolar desde la mirada de las comunidades profesionales de aprendizaje.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomara aproximadamente 60 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación de este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en el. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene Usted el derecho de hacerlo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradeceremos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Gladys Liliana Guerra Cabrera, sido informado(a) de que la meta de este estudio es Analizar las percepciones que tienen los directivos y docentes sobre la gestión escolar desde la mirada de las comunidades profesionales de aprendizaje.

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista lo cual tomara aproximadamente 45 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acaree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puede contactar a Gladys Guerra Cabrera al teléfono 998612085

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar a Gladys Guerra Cabrera al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante
(En letras de imprenta)

Firma del Participante

Fecha