

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Facultad de Educación



**El Liderazgo Pedagógico en las Comunidades de Aprendizaje
de docentes de 2do. grado de Primaria en una Institución
Educativa Pública de Lima Metropolitana**

**Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en
Educación con especialidad en Educación Primaria que presenta:**

Yessica Ccarampa Peña

Asesora:

Veronica Milagros Castillo Perez

Lima, 2022

Dedicatoria

A los docentes líderes, quienes con pasión, dedicación, vocación e iniciativa enfrentan los diversos retos educativos y articulan un trabajo colaborativo con la comunidad educativa, con miras a lograr una visión en común.

En memoria, a los colegas que fallecieron durante la pandemia de Covid-19; su legado siempre estará en nuestros corazones.



Agradecimientos

A Dios por ser fuente de vida, sabiduría y guía, quien me dio la fuerza y fortaleza necesaria para luchar ante las diversas adversidades.

A la PRONABEC por la beca otorgada, la cual me permitió formarme como docente y ser agente de cambio en la comunidad educativa.

A mi adorable familia, a mí mamá Gabina Peña, por siempre motivarme a cumplir mis metas, confiar en mí a pesar de las dificultades y por contagiarme sus ganas de luchar. También, a mí papá y a mis queridos hermanos quienes fueron mi soporte en todo este proceso.

A mi asesora Veronica Milagros Castillo Perez por guiarme, apoyarme y motivarme en todo el proceso de la investigación. Asimismo, a los expertos que validaron los instrumentos.

A mis profesores/as de esta casa de estudios, con quienes formé lazos de apoyo, acompañamiento y aprendizaje sobre la gran responsabilidad que tenemos como docentes. De manera especial, agradezco a la profesora Renata Teodorí y Raquel Carazas, por transmitirme su pasión y amor hacia la educación, así como su incondicional apoyo y cariño en este proceso universitario.

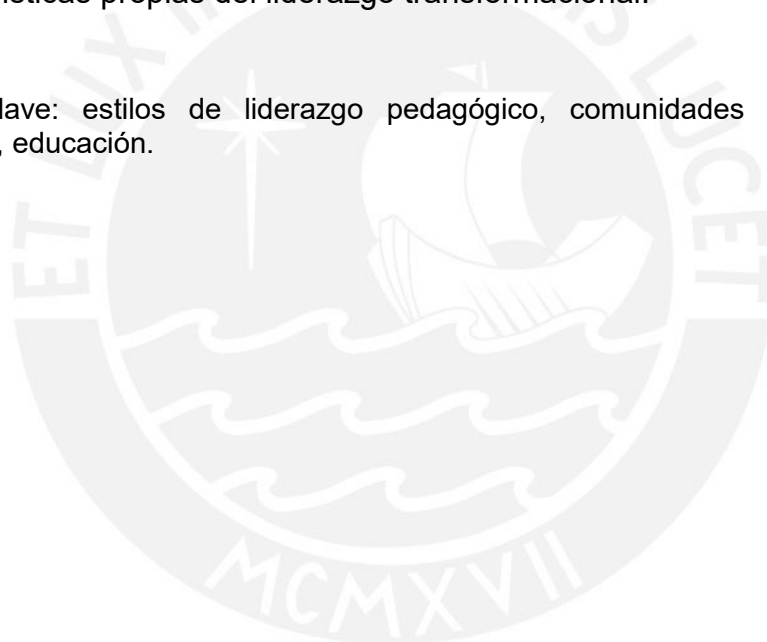
A las docentes del segundo grado, quienes participaron en esta investigación, porque me enseñaron que para innovar es necesario unir fuerzas entre colegas. Además, a los estudiantes y padres de familia del 2° B por permitirme acompañarlos en este proceso de fortalecer mi práctica como docente, aprender de ellos y motivarlos a seguir sus sueños, a pesar de los obstáculos.

A mis colegas, amigos y amigas, porque pasamos momentos inolvidables; su apoyo y motivación incondicional en momentos difíciles y de felicidad.

Resumen

En un tiempo en el que se requiere de docentes líderes que tomen acción en sus prácticas transformativas surge la interrogante sobre qué estilos de liderazgo pedagógico confluyen en las comunidades de aprendizaje y qué condiciones se destacan en estas. Así, esta investigación tiene como propósito analizar el estilo de liderazgo pedagógico y las condiciones de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) que predominan en un equipo docente de 2do grado de primaria en una Institución Educativa pública de Lima Metropolitana. Para dar respuesta, se hace uso del enfoque cualitativo, de nivel descriptivo. Los resultados afirman que en la CPA interactúan características del liderazgo transformacional y del liderazgo distribuido. Se evidencia que las condiciones de soporte, sociales y esenciales desarrollan la habilidad para influenciar, entusiasmar, inspirar, transmitir confianza y respeto hacia sus demás colegas. Por lo tanto, la CPA, objeto de estudio, es percibida como un equipo de líderes profesionales docentes que se apoyan mutuamente, que reflexionan a fin de investigar y adquirir aprendizaje sobre nuevas prácticas y conocimientos, lo que se relaciona estrechamente con las características propias del liderazgo transformacional.

Palabras clave: estilos de liderazgo pedagógico, comunidades profesionales de aprendizaje, educación.



Abstract

At a time when teacher leaders are required to act in their transformative practices, the question arises as to what pedagogical leadership styles converge in learning communities and what conditions stand out in them. Thus, the purpose of this research is to analyze the pedagogical leadership style and the conditions of the Professional Learning Communities (PLC) that predominate in a 2nd grade primary school teaching team in a public educational institution in Metropolitan Lima. To answer this question, a descriptive qualitative approach was used. The results affirm that characteristics of transformational leadership and distributed leadership interact in the PLC. It is evident that the supporting, social and essential conditions develop the ability to influence, enthuse, inspire, transmit confidence and respect towards other colleagues. Therefore, the PLC, the object of study, is perceived as a team of professional teacher leaders who support each other, who reflect to investigate and learn about new practices and knowledge, which is closely related to the characteristics of transformational leadership.

Key words: leadership styles, professional learning communities, education.



ÍNDICE

Introducción	7
PARTE I: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN	10
Capítulo 1: Liderazgo Pedagógico Docente	10
1.1 Aproximación del Concepto Liderazgo Pedagógico Docente	10
1.2 Estilos De Liderazgo Pedagógico	11
Capítulo 2: Las Comunidades Profesionales De Aprendizaje	22
2.1. Aproximación al Concepto	22
2.2. Condiciones y Limitaciones de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje Docente	25
PARTE II: INVESTIGACIÓN	32
CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	32
3.1. Enfoque, Metodología y Nivel de Investigación	32
3.2. Formulación del Problema de Investigación	33
3.3. Objetivos de la Investigación	33
3.4. Definición de Categorías y Subcategorías	34
3.5. Informantes para la Investigación	35
3.6. Técnica e Instrumento para la Recolección de Datos	37
3.7. Técnica para la Organización, Procesamiento y Análisis	39
3.8. Principios Éticos de la Investigación	40
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE RESULTADOS	41
4.1. Categoría: Estilos de Liderazgo Pedagógico Docente	42
4.2. Categoría: Características de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje	52
Conclusiones	64
Recomendaciones	66
Referencias bibliográficas	68
Anexos	85
Anexo 1: Instrumento Lista De Cotejo	85
Anexo 2: Instrumento Guion De Entrevista Semi Estructurada	88
Anexo: Matriz De Codificación Abierta O Open Coding	91
Anexo 5: Matriz De Triangulación	92
Anexo 6: Consentimiento Informado de los Participantes Informantes	93
Anexo 7: Consentimiento Informado Al Director de la I.E.	94

Introducción

El rol del educador, desde tiempos remotos, transita por un proceso de cambios y se enfrenta a nuevas tendencias educativas, desigualdades económicas, nuevos perfiles docentes, contextos virtuales y la jerarquía educativa. Para responder a esas problemáticas, Molina, Castillo y Quintero (2008) manifiestan que es importante contar con profesionales líderes que contribuyan a optimizar los procesos de enseñanza - aprendizaje y generar una nueva cultura escolar que necesita la institución educativa para superar sus deficiencias; puesto que, su labor no solo se limita al aula, sino también en la gestión, el bienestar de sus colegas y en la visión de la institución educativa. En ese sentido, este tema es relevante a la comunidad docente, tal como lo sustentan diversas investigaciones y antecedentes nacionales e internacionales acerca de los estilos de liderazgo en las Comunidades Profesionales de Aprendizaje docente, que serán presentadas a continuación.

En el ámbito nacional, una investigación es la referida al Liderazgo pedagógico y comunidades de aprendizaje en instituciones educativas, de la red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018, la cual tuvo como objetivo determinar la relación existente entre el liderazgo pedagógico y las comunidades de aprendizaje (CA). Su principal resultado fue que “el liderazgo pedagógico está en un nivel alto, pues el 30.9% de los encuestados percibe un nivel eficiente en las comunidades de aprendizaje (...)”. El principal hallazgo fue que el liderazgo distribuido está relacionado con las CA, debido a que los directivos fomentan la participación de los que integran la comunidad educativa en forma coordinada y responsable en el logro de aprendizajes de calidad.

En el ámbito internacional, la investigación denominada *Ejercicio del liderazgo pedagógico en el CEIP Lledoner, comunidad de aprendizaje: Un estudio de caso, en la localidad de Granollers, Comunidad Autónoma de Cataluña, Barcelona, España*, tuvo como objetivo reconocer cómo las comunidades de aprendizaje de colegios públicos de Inicial y Primaria permiten el desarrollo del liderazgo docente. Se basó en una investigación descriptiva referida a la negociación, acceso al campo de estudio y acceso a los escenarios. Con relación al liderazgo se obtuvo que esta CA busca la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, teniendo como principales

responsables los profesores y con la comunidad educativa (...) mediante un liderazgo compartido.

A partir de lo expuesto, surge la pregunta de investigación ¿Qué estilos de Liderazgo Pedagógico y condiciones de la Comunidades Profesionales de Aprendizaje predominan en un equipo docente de 2do grado de primaria de una I.E. de Lima Metropolitana?, es así, que la presente investigación permite dar a conocer las condiciones y los estilos que configuran este espacio, además de las limitaciones que se evidencian. Por ello, se tiene como objetivo general analizar el estilo de liderazgo pedagógico y las condiciones de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje que predominan en un equipo docente de 2do grado de primaria en una Institución Educativa pública de Lima Metropolitana.

Acorde a ello, se propone como objetivos específicos identificar las condiciones de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje de 2do grado de una Institución Educativa pública de Lima Metropolitana y reconocer el estilo de liderazgo que se evidencia en las comunidades profesionales de aprendizaje docente de 2do grado de una Institución Educativa pública de Lima Metropolitana.

El tema elegido es relevante para el ámbito educativo peruano, debido a que se espera que los docentes puedan reconocerse y desarrollar sus habilidades como líderes que trabajan y propician las condiciones necesarias para el buen funcionamiento de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA), pues son profesionales con iniciativa, capaces de colaborar y de ejercer un liderazgo en conjunto con el personal directivo para que alcancen metas, objetivos o propósitos. Por ello, es importante identificar el tipo de interacción y componentes que se priorizan en el desenvolvimiento del líder con los demás (Flores, Bailey y Torres, 2021).

Respecto a la organización de la presente tesis se divide en dos partes: el marco de la investigación y la investigación. La primera parte, se subdivide en dos capítulos. En el primer capítulo se desarrollará las características del liderazgo pedagógico docente (LPD), así como, una aproximación del concepto, origen y características de los estilos de liderazgo. En el segundo capítulo, se desarrollará una aproximación al concepto, las condiciones y limitaciones de las Comunidades Profesional de Aprendizaje (CPA).

La segunda parte, se subdivide en dos capítulos, el primero de ellos respecto al diseño metodológico, enfoque, metodología, niveles, problema, objetivos, categorías y subcategorías, informantes, instrumentos, organización y principios éticos de la investigación; y, el segundo se refiere al análisis e interpretación de resultados. Finalmente, se brindarán conclusiones y recomendaciones para futuras investigaciones.

Es relevante resaltar que la limitación de la investigación se presenta debido los problemas de conectividad, lo que dificultó el acceso a la plataforma Zoom, la cual fue el soporte para el desarrollo de esta investigación, debido al contexto actual de pandemia por COVID 19.



PARTE I: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 1: Liderazgo Pedagógico Docente

Las demandas educativas del siglo XXI exigen una reestructuración del rol de las personas que conforman las instituciones educativas, donde el docente asuma el rol como protagonista de este cambio mediante el ejercicio de su liderazgo, a fin de propiciar la calidad educativa en el aprendizaje de los estudiantes. En ese sentido, luego de la revisión de la literatura, se plantea referir esta investigación al liderazgo pedagógico docente, la cual depende del contexto, relación con los seguidores o subordinados, y el enfoque. A continuación, se presentará definición, importancia y los estilos de liderazgo.

1.1 Aproximación del Concepto Liderazgo Pedagógico Docente

Bolívar (2010) menciona que el liderazgo pedagógico en el ámbito educativo hasta la actualidad tiende a centralizarse en la práctica del director; es decir, este es abordado desde ámbitos administrativos y la presencia de una cultura burocrática. En consecuencia, dificulta la reflexión crítica, autónoma, comprensión y construcción de la práctica pedagógica entre docentes. Por ello, es necesario resaltar la importancia de contar con docentes líderes pedagógicos que contribuyan a optimizar los procesos de enseñanza - aprendizaje y generar la reestructuración de la cultura escolar que necesita la institución educativa para superar sus deficiencias (Molina, Castillo y Quintero, 2008).

A partir de ello, es crucial reconocer qué se entiende por liderazgo pedagógico docente. Por un lado, Balduzzi(2015) argumenta que es un proceso de dinamización e interiorización que los profesores asumen, consiste en el reconocimiento de sus habilidades, debilidades y prácticas que lo identifican en la orientación del logro de sus metas, fomentando así el aporte peculiar de cada profesor. Por consiguiente, propicia la adquisición de nuevas habilidades profesionales y la acción de inspirar a sus colegas mediante el aprendizaje constante (Barrantes y Olivares, 2016). Así que, se configuran como líderes pedagógicos docentes positivos, democráticos e innovadores, a fin de alcanzar las metas, objetivos o propósitos (Gento, González, Silfa, 2020, Muñoz, 2016, Bernal e Ibarrola, 2015).

Por otro lado, Flores, Bailey y Torres (2021) mencionan que el liderazgo docente es uno de los pilares que propicia la educación de calidad, debido a que son

líderes pedagógicos con iniciativa, capaces de colaborar y de ejercer un liderazgo en conjunto con el personal directivo. Respecto al ámbito pedagógico, Gajardo y Ulloa (2016) argumentan que estos se enmarcan en “un conjunto de prácticas que realizan los líderes escolares para que la enseñanza no solo se base en aspectos descriptivos, sino también en propiciar la inferencia y análisis en el aprendizaje de sus estudiantes”. Asimismo, desde el punto de vista de Contreras (2016) “el liderazgo pedagógico implica, en esencia, el liderazgo docente, siendo metas de ambos la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el desarrollo escolar participativo y el crecimiento de la escuela como organización que aprende¹” (p.278)

Por ende, se evidencia que el empoderamiento educativo propicia herramientas necesarias para enfrentar diversas situaciones, con el fin de asumir el control de los problemas que se presentan dentro y fuera del aula. A condición de que se promueva la participación y contribución en el ámbito educativo (Silva, Gandoy, Jara y Pacenza, 2015). Sumado a ello, Bolívar, López y Murillo (2013) mencionan la importancia de transformar el colegio en una Comunidad Profesional de Aprendizaje, debido a que permite la participación activa y el desarrollo de la capacidad del liderazgo de los demás de una manera, consciente y reflexiva.

En suma, se reconoce que el liderazgo pedagógico docente genera una nueva dirección que permite organizar, promover compromiso y oportunidades de aprendizaje profesional centrado en el aprendizaje de los estudiantes (Timperley, 2008, como se citó en Bolívar, 2011). Además, en este proceso de socializar y generar un interaprendizaje, se manifiestan diversos componentes en la interacción que caracteriza a un líder, lo cual se denomina “estilos”. A continuación, se presentan tres estilos de liderazgo que se relacionan con los rasgos de los docentes pedagógicos en el ámbito educativo.

1.2 Estilos De Liderazgo Pedagógico

Antes de abordar la definición de los estilos de liderazgo, es esencial reconocer que son aspectos que emergen de diversas teorías y/o enfoques sobre el liderazgo. Ante ello, (Semprún y Fuentemayor, 2007; Gonzales, 2008) indican que las diversas teorías experimentales son avances y aportes para el surgimiento de los estilos de

¹ The pedagogical leadership essentially involves, the teaching leadership. Their common goals are the optimization of teaching and learning, participatory school development and the growth of the school as a learning organization.

liderazgo. A continuación, en la Figura 1 se presentará la evaluación del surgimiento de nuevos estilos de liderazgo pedagógico docente:

Figura 1
Evolución de los estilos de liderazgo pedagógico



En la Figura 1, se puede visualizar la evolución de los múltiples estilos de liderazgo que emergen de cuatro teorías visualizadas. Primero, la teoría de *rasgos* que se enfocan en las características y habilidades del líder como aspectos innatos. Luego, la teoría de *comportamiento*, cuyos estilos tienen como foco la relación de las conductas que emplea para que sus seguidores puedan realizar las tareas del líder. En seguida, la teoría de *contingencia*, cuyo estilo se enmarca en el actuar del líder en función de las situaciones. Finalmente, la teoría integral o emergente, cuyos estilos se enmarcan en dos vertientes: el líder transaccional basado en castigos y recompensa hacia su subordinado, y líder transformacional, se basa en incentivar e impulsar a la creación de nuevos líderes.

Respecto a la definición, se presentan algunas concepciones propuestas por diversos autores en su investigación sobre el presente tema. Para comenzar, Durin (2015, como se citó en Geraldo, Mera y Rocha, 2020) define los estilos de liderazgo como rasgos o patrones que permiten tener un acercamiento a las características de los profesores líderes que soportan y definen esta interacción.

A su vez, para Kaleem, Asad y Khan (2016), los estilos de liderazgos se enfocan en que los líderes optan por ejercer un determinado estilo acorde a las diversas situaciones y problemáticas². Por ello, Fraga (2014) destaca que no existe estilos de liderazgo correcto o incorrecto, a pesar de que existan diversos estilos que son contradictorios con las actitudes y valores con la concepción de “buen” líder docente. A partir de lo señalado, se manifiesta que la eficacia de estos estilos dependerá de los recursos, el tiempo y las circunstancias específicas; por ello, es importante reconocer sus características antes de denominar un determinado estilo³

Asimismo, se basa en influir o ejercer poder en el actuar y la toma de decisiones de sus subordinados (colegas), a fin de alcanzar las metas de la organización⁴ (Nanjundeswaraswaemy y Swamy, 2014). Ante ello, Bolívar (2010) considera que el liderazgo pedagógico es la capacidad que permite al docente influir en buenas relaciones y fortalecer la comunicación entre docentes, debido a que, impacta en la autoestima, la satisfacción, el optimismo y el compromiso de los profesores, además permite tener mejores rendimientos en los estudiantes (Harris y Mujis, 2003).

Por esa razón “es vital poder conocer y comprender la orientación de sus valores, pues ello va a guiar sus conductas y actitudes, en definitiva, su estilo de liderazgo dentro de una organización” (Sosik, 2005, como se citó en Nader y Castro, 2007, p.691), con la finalidad de abordar una problemática, situación en específico o influir en las decisiones de los demás.

A continuación, en el siguiente apartado se presenta la definición, la funcionalidad y las características de los tres estilos de liderazgo que se harán referencia en este estudio: autoritario, transformacional y distribuido.

1.2.1 Liderazgo Autoritario o Autocrático Docente (LAD)

Es relevante reconocer el origen de las terminologías que se utilizarán en este estudio; por ello, se hace referencia al concepto y las características del estilo liderazgo autoritario o autocrático. Según González y González (2012) está

² People as a leader adopt different styles for different kind of jobs according to the circumstances.

³ A eficácia de um estilo depende pontualmente da tarefa, recursos disponíveis, seu capital social e cultural, da pessoa e da situação em causa. Todos os estilos de liderança são eficazes em circunstâncias específicas, devendo uma (...)ter em conta as características da situação.

⁴ social influence process in which the leader seeks the voluntary participation of subordinates in an effort to reach organization goals.

compuesta por dos términos griegos: por un lado, *auto* significa uno mismo y, por otro lado, *Kratos*, significa gobierno o poder. Lo señalado, se concibe como personas que quieren mantener un control férreo sobre todos sus seguidores, además se ve limitada a la estructura jerárquica en los diversos ámbitos. Asimismo, no existe una cultura participativa basado en la confianza, debido a que prevalece la concepción de que el líder lo puede todo (Sánchez y Barraza, 2015). A partir de lo mencionado, y para efectos del presente estudio, se abordarán algunas características que permiten determinar su actuar, sus relaciones y su finalidad.

1.2.1.1. Las relaciones unidireccionales del liderazgo pedagógico docente. De acuerdo con Bass y Riggio (2006) “Leader escape accountability, pay no attention to followers’ needs, provide no input and delay in decision making as reported”⁵(como se citó en Wahidin, Abdillah, Kharis, Jaenudin, Purwanto, Mufid, Maharani, Badi`ati, Fahlevi, Sumartiningsih, 2020, p. 278). Es decir, las personas que ejercer este estilo son concebidos como inflexibles que no toman en cuenta las necesidades de sus seguidores, debido a que imponen sus argumentos mediante el poder (Jiménez y Villanueva, 2018). Por consiguiente, existe una “clear division between the leader and the followers (...) make decisions independently (...) without talking to the teachers or getting teacher input”⁶ (Aruzie, Adjei, Adjei, Nkansah , Anorkyewaa, y Opoku, 2018, p. 800). En consecuencia, genera un clima de desconfianza y personas receptivas.

1.2.1.2. Las relaciones de poder y control del liderazgo pedagógico docente. Es importante reconocer qué se entiende por “poder”, ya que posee un amplio campo semántico en la educación. Ante ello, Batallan (2003) reconoce que el poder se basaba en la dependencia y subordinación de los docentes a la autoridad o jerarquía establecida. Sin embargo, Foucault (1984) argumenta que el poder es una red de estrategias (como se citó en Giraldo, 2006). En suma, el líder autoritario docente centraliza el poder en sí mismo, por ello emplea diversas estrategias para ejercer control hacia los demás y garantizar el logro de la meta propuesta.

⁵ Traducción propia: El líder escapa a la rendición de cuentas, no presta atención a las necesidades de los seguidores, no aporta información y retrasa la toma de decisiones, según se informó.

⁶ Traducción propia: división clara entre el líder y los seguidores. Los líderes autoritarios toman decisiones de forma independiente con poca o ninguna aportación del resto del grupo (...) sin hablar con los maestros o obtener la opinión de los maestros, la decisión es autocrática.

A fin de “influir sus deseos en el comportamiento de otras personas(colegas), a pesar, de que ellos no estén de acuerdo” (Robbins y Judge, 2017, como se citó en Gómez, s.f, p.67). En esa misma línea, (Foucault, 2000, como se citó en Yela e Hidalgo, 2010; Ávila, 2006) menciona que se ejerce dos tipos de control: *la disciplina y la vigilancia*.

En primer lugar, es el control minucioso que impone a los demás para ejercer una relación de docilidad y utilidad, para ello el docente que es líder autocrático hace uso de elementos coercitivos. Entre ellas está el castigo y premio, debido a que son elementos sancionadores (Gonzalez y Guenaga, 2007). Por un lado, (Cuellar, 2010; Viernes, Binuya, Lanorio, San Pedro, 2018) mencionan que el líder emplea el insulto, amenazas, entre otras acciones que dañan a sus seguidores(colegas); en consecuencia, genera miedo, rechazo, confrontación y una actitud de supervivencia en los demás; y por otro lado, según Zhen, Yuan y Liu (2019) se basa en la acción del líder al entregar una recompensa a sus colegas para reforzar y modelar las acciones. Por consiguiente, propicia que sus seguidores (colegas) tengan un alto rendimiento en las actividades, con la finalidad de satisfacer las expectativas del líder.

En segundo lugar, este permite el control de las tareas, con la finalidad de excluir o impedir, o hacer creer y ocultar. A partir de lo mencionado, se reconoce que estas permiten monitorear, medir y observar las acciones de los demás; no obstante, no propicia el sentido de responsabilidad, compromiso, ni la iniciativa propia. (González y Guenaga,2007). Entonces, el poder autoritario es una condición inherente para ejercer este estilo de liderazgo, debido a que propicia dominio y control sobre las otras personas para lograr los objetivos establecidos (Muñoz y Montoya, 2010).

1.2.1.3. No Delegar Responsabilidades. De acuerdo con Escandón y Hurtado (2016) menciona que el líder autoritario docente “asume que las personas son perezosas, irresponsables y poco fiables, y que la planificación y la toma de decisiones deben realizarse por el líder con una mínima participación de otras personas” (p.140). Además, se considera autosuficiente, por ello, tiende a centralizar el poder en sí mismo. Lo cual, imposibilita que las demás puedan mencionar sus opiniones e ideas.

1.2.2 Liderazgo Transformacional Docente (LTD)

Antes de abordar el LTD, es esencial reconocer el origen. Primero, Burns en el año 1978, propuso este estilo, el cual define como agente moral que impacta, motiva,

satisface las necesidades y promueve el desarrollo personal de sus seguidores, con el fin de convertirlos en líderes (Alatorre, 2013).

Posteriormente, Bass y Avolio (1991) proponen un modelo de liderazgo de rango completo (Full range leadership) mediante un cuestionario de liderazgo multifactorial que comprende diversas dimensiones, la cual permitió reconocer el comportamiento, el efecto multiplicador, los roles y resolución de problemas del líder transformacional (como se citó en Olivier, 2020; Mendoza y Ortiz, 2006). Respecto a las dimensiones o características, son las siguientes: la influencia idealizada o carisma, la motivación inspiracional, la estimulación intelectual, la consideración individual y la tolerancia psicológica, debido a que son habilidades que adquiere y potencia el líder transformacional docente a lo largo de su práctica profesional (Bracho y García, 2013; Ramírez y Sgambatti, 2008).

Por ello, en el ámbito educativo, es considerado como un factor que propicia la excelencia educativa, debido a que tienen y comunican “una visión clara, son consideradas como personas plenas, capaces de desarrollarse, logrando inspirar compromiso en sus seguidores, incrementando su madurez, confianza y motivación para ir más allá de sus propios intereses” (Sardon, 2017, p.296). En esa misma línea, se reconoce el papel del docente como “pedagogical leadership prime focus as responsible for promoting better outcomes for students, emphasising the importance of teaching and learning and enhancing their quality” ⁷(Day y Sammons, 2016, p.20)

A partir de lo mencionado, para efectos del presente estudio, se abordarán las características mencionadas por Bass y Riggio (2006), que permiten determinar su actuar, las relaciones y la finalidad del LTD.

1.2.2.1. La Influencia Idealizada O Carisma Del Liderazgo Transformacional Docente. Es la habilidad que emplea el líder transformacional docente, para influenciar, entusiasmar, inspirar, transmitir confianza y respeto hacia sus demás colegas (González, González, Ríos y León, 2013), a fin de, que este sea considerado como un modelo a imitar, debido a que, “establece altos niveles de conducta moral y ética” (Bracho y García, 2013, p. 173).

⁷Traducción propia: El enfoque principal del liderazgo pedagógico es responsable de promover mejores resultados para los estudiantes, enfatizando la importancia de la enseñanza y el aprendizaje y mejorando su calidad.

Ante ello, Gonzales (2008), enfatiza que, para influir en otras personas, el líder debe tener seguridad y autoconfianza en sí mismo. Así, como “el dominio personal y la autoeficacia son atributos que reflejan el carisma del líder, y a su vez, pueden facilitar el aprendizaje” (López, Hincapié y Zuluaga, 2017, p.4).

1.2.2.2. La Motivación Inspiracional Del Liderazgo Transformacional Docente. Esta habilidad se refleja cuando el líder transformacional docente articula una visión optimista, motivacional y clara a sus colegas (Mendoza, Escobar y García, 2012). Incluso, se convierte en “una visión a futuro aceptada por todos los miembros” (Pérez, Guarín y Romo, 2015, p.206), debido a que, emplean palabras emotivas y usan sus acciones como ejemplo a seguir, a fin de lograr sus propios intereses (González, González, Ríos y León, 2013). Por consiguiente, genera un espíritu de trabajo en equipo con la finalidad de lograr el desempeño esperado.

1.2.2.3. La Consideración Individual Del Liderazgo Pedagógico Docente. De acuerdo con Vargas (2010) “consiste en dedicar tiempo y atención a las necesidades y diferencias individuales de las y los profesores” (p.63). En esa misma línea, Nader y Castro (2007) plantean que lo realizan de manera individualizada, por ello, entabla una relación abierta basado en la confianza y el apoyo constante, con la finalidad de “reconocimiento de las contribuciones únicas de cada seguidor” (Nyaruri, Kwaba, Nyabuto, 2015, p.105). En añadidura, Rompató, Peralta, Gelos, Tomatti, e Illuzi (2019) mencionan que para influir en los demás es importante que el líder transformacional docente reconozca las necesidades de sus pares, lo cual se denomina *consideración individual*.

Asimismo, se añade que el líder actúa como un asesor que propicia espacios de aprendizaje y mejora acorde a sus intereses y habilidades, asimismo promueve un espacio de retroalimentación pertinente mediante el cuidado, la empatía y el proveer retos para los demás (Mendoza, Ortiz, 2005; González, González, Ríos y León, 2013; Moradi y Shahbazi, 2016).

1.2.2.4. La Estimulación Intelectual Del Liderazgo Transformacional Docente. Los líderes transformacionales docente estimulan las habilidades y capacidades creativas e innovadoras de sus seguidores (colegas) (Ganga, Villegas, Pedraja, y Rodríguez, 2016). Con la finalidad de “enfaticar un repensamiento y reexaminación del análisis de problemas y estrategias que emplean para resolverlos,

con la finalidad de ser más innovativos”(Cuellar, 2010, p.6). Es decir, realizan ejercicios y actividad que estimulan aspectos intelectuales para la formulación de nuevas soluciones creativas con miras hacia la excelencia.

1.2.2.5. La Tolerancia Psicológica Del Liderazgo Pedagógico Docente. Los líderes transformacionales docentes emplean el humor para indicar equivocaciones, además de propiciar la tolerancia, paciencia y el aprendizaje de los errores de los demás. Lo cual, genera confianza entre los mismos colegas y espacios de intercambio (González, González, Ríos y León, 2013; Camarero, 2015). Ante ello, Fernández (2003) menciona que el humor permite la formación de su autoconcepto, autoestima, autocomportamiento y se genera un estilo de apoyo y cooperación.

1.2.3. Liderazgo Distribuido De Los Docentes (LDD)

Antes de abordar las características del LDD, es esencial reconocer que el liderazgo distribuido en el ámbito educativo surge con la finalidad de integrar y potenciar las habilidades, visiones e intereses de manera comunitaria entre los líderes docentes. Debido a que desde tiempos remotos el liderazgo solo era visto desde un ámbito individualista o centrada en la persona que posee mayor “poder” (Riveros-Barrera, 2012, p. 291).

En cuanto a la definición, se presentan dos corrientes conceptuales distintas, que fueron propuestas por los siguientes autores: La teoría de la cognición distributiva basándose en los diversos entornos “environments, material and cultural artifacts and through other people in collaborative efforts to complete complex tasks” (Latour, 1987; Pea, 1993, como se citó en Spillane, et al, 2001, p.2). Por ejemplo, el uso de una computadora para interactuar con otros; y, por otro lado, Gronn (2002, como se citó en García, 2018) quien plantea la teoría de la actividad como “emergent work-related influence”. Asimismo, el LD, “es una propiedad emergente de un grupo o una red de individuos que interactúan mediante la colaboración espontanea, trabajo intuitivas y la practica Institucionalizada” (p.5).

A partir de lo mencionado, se reconoce que son teorías fundamentales que promueven la interacción y actividades del liderazgo de manera distribuida. Por ello, Murillo (2006, como se citó en Maureira, Garay y López, 2016) manifiesta que este estilo de liderazgo permite la innovación mediante un cambio cultural, basado en el compromiso, confianza y la sinergia en la labor de los miembros de la comunicación sin distinción de roles. Siempre que, el papel del líder pedagógico docente sea

visibilizado desde una visión compartida e innovadora de forma comunitaria. A partir de lo mencionado, Elmore (2010) menciona que “el liderazgo consiste esencialmente en crear, alimentar y desarrollar la capacidad de los docentes y estudiantes para que se involucren en un buen aprendizaje” (p.13).

Por esa razón, Bolívar (2010) añade que en los líderes distribuidos docentes deben promover diversas estrategias de apoyo basado en la orientación, motivación, creación, el trabajo en equipo (sinergia) y entre los docentes deben monitorear sus propios avances. Respecto a la motivación y la sinergia, es una forma de instancia colectiva para incorporar las actividades de algunos individuos en una escuela que trabajan por movilizar y guiar a otros profesores en el proceso de mejora de su enseñanza” (Harris, 2004, p. 14).

A partir de ello, Ahumada (2018) menciona que existen tres engranajes que funcionan como palanca de cambio para fortalecer el liderazgo distributivo en los docentes: *Cultura de colaboración, poder y aprendizaje en red*. A continuación, se realizará la clasificación mencionada, además se explica las características pertenecientes a cada engranaje:

1.2.3.1. La Cultura De Colaboración Entre Líderes Docentes. El LD permite el desarrollo de la cultura colaborativa entre líderes docente. En esa misma línea, Eirin (2018) permite que los docentes puedan compartir sus propios éxitos y fracasos, a fin de reflexionar sobre ello y la eficacia de las diversas estrategias que emplean en comunidades de aprendizaje. Por ello, según Bolívar, López y Murillo (2013) mencionan que los centros educativos deben estar constituidos en comunidades de aprendizaje, lo cual permitirá la transformación de la cultura individualista a una cultura de colaboración que fomente el aprendizaje y el desarrollo profesional mediante sus miembros. En consecuencia, “Crean vehículos de apoyo entre iguales en tiempos de desafío, para fomentar una visión compartida y la apropiación colectiva en las acciones organizativas (...) que condicionan la participación docente” (Lombeida, 2019, p 395). En relación con ello, se resalta la importancia de distribuir responsabilidades según Maureira y Garay (2019) mencionan esta acción no consiste en delegar o repartir las acciones para realizarlo de manera individual, sino como el resultado del trabajo en redes que se logra mediante la interacción (Portalanza, 2013). Del mismo modo, añade que la responsabilidad se configura en la interacción y acción

de líderes que son y no son reconocidos, lo cual lo denominan “líder plus” (Bolívar, López y Murrillo, 2013; Spillane et al, 2004).

En esa misma línea, De acuerdo con Katz y Earl (2010, citado en Martín y Morales, 2013) menciona que el trabajo en red permite que los líderes pedagógicos faciliten el aprendizaje e innovación y reforzar la capacidad de mejora continua en espacios colaborativos (.). Del mismo modo, Gronn (2000, citado en García, 2018) menciona que el LD se da en un grupo o red de individuos que obran recíprocamente, “es una forma de acción concertada, que se localiza en la dinámica adicional que se produce cuando las personas trabajan juntas o que es el producto de la acción conjunta” (p.83), pues, es una acción que se extiende mediante la organización y la transformación de la red de interacciones donde participan todos (Bolívar y López, 2013). Por consiguiente, permite que sea un aprendizaje con y del otro (sinergia), practicas eficaces, adquirir nuevas habilidades e intercambio de experiencias⁸ Berry, Daughtrey y Wieder,2010).

1.2.3.2. El Poder Del Liderazgo Distributivo Docente. No se basa en un poder estructurado en posiciones jerárquicos o autoritarios, sino en un poder centrado en la transformación individual y colectivo en un ámbito de aprendizaje comunitario Así, García (2008, como se citó en Gallegos y López, 2019) menciona que la distribución del poder del LD permite compartir orientaciones de valores, unión y las aspiraciones de los docentes.

Por ello, (French y Raven, 1960, citados en Ahumada, 2018) mencionan que para que los docentes tomen de decisiones de manera colectiva, es importante que reconozcan el poder que poseen: el poder de la cooperación y de acción, que se basa en el trabajo de manera colectiva para abordar diversas situaciones en la práctica educativa y mejora de la calidad educativa.

Por esta razón, para Gros, Fernández, Martínez y Roca (2013) es importante, fomentar el liderazgo centrado en la participación abierta en todos los ámbitos, basada en la participación responsable, reflexiva, auténtica de manera distributiva. Además, el poder de la reflexión permitirá que el docente pueda conectar el conocimiento

⁸ involvement in such collaborative leadership work was important (...) made them more effective classroom teachers – whether by allowing them to obtain extra resources, learn and practice new skills, or exchange ideas

necesario con las experiencias individuales y las prácticas colectivas (...) generando una reflexión compartida y significativa” (Bernal y Ibarrola, 2015, p.66)

Para efectos de esta investigación, se ha considerado tres estilos de liderazgo, puesto que poseen diversas características observables en la labor de docente, la cual determina la interacción con sus colegas y la eficacia al lograr la meta en común. Debido a que el estilo de liderazgo autoritario tiene como foco que solo un docente puede ejercer el rol de “líder” en algunos casos por la condición jerárquica, el cargo que poseen o la iniciativa, posicionando a sus colegas como subordinados. En cambio, el liderazgo transformacional tiene como foco que los líderes motiven, inspiren y alienten de manera positiva a sus colegas; es decir, se enfoca en la formación de nuevos líderes. Finalmente, el liderazgo distribuido, establece que todos los miembros de las comunidades de aprendizajes son líderes que trabajan en conjunto y fortalecen en conjunto sus habilidades.



Capítulo 2: Las Comunidades Profesionales De Aprendizaje

El presente capítulo se enfoca en el papel docente en las comunidades profesionales de aprendizaje. En ese sentido a modo de conceptualizar y reconocer los componentes, en primer lugar, se desarrollará una aproximación del concepto de comunidades de aprendizaje docente, tanto como su definición y las modalidades existentes. En segundo lugar, se abordarán tres condiciones, así como soporte, sociales y esenciales, además las limitaciones de las comunidades profesionales de aprendizaje.

2.1. Aproximación al Concepto

Es esencial reconocer que hasta la actualidad en los centros educativos prima una cultura centrada en estructuras burocráticas que condicionan la escasa autonomía, la falta de compromiso y el trabajo colaborativo de parte de los docentes, Por consiguiente, se “dificulta la reflexión crítica y constructiva de la práctica educativa” (Bolívar, 2012, p.4). Por ello, Astorga, Blanco, Guadalupe, Hevia, Nieto, Robalino y Rojas (2007) mencionan que es importante que las escuelas promuevan un proceso de “formación en servicio” basado en el profesionalismo colectivo mediante la participación, protagonismo y responsabilidad de los docentes en comunidades de aprendizaje, a fin de fortalecer su práctica profesional.

En cuanto a la definición, las *Comunidades Profesionales de Aprendizaje* (CPA), tienen como fundamento “que el aprendizaje de los alumnos va unido al desarrollo profesional de los docentes en el seno de la escuela como un trabajo conjunto o colegiado” (Bolívar, 2013, p.4). Asimismo, Stoll, Bolam, McMahon, Thomas, Wallace, Greenwood y Hawkey (2006) lo definen como un grupo de docentes que se apoyan, discuten y reflexionan para la búsqueda soluciones dentro o fuera de la comunidad educativa, con la finalidad de replantear su propia práctica y en el aprendizaje de los estudiantes. Es decir, las conversaciones y decisiones que se tomen están orientadas al crecimiento y desarrollo de aprendizajes en todos los estudiantes.

A partir de lo mencionado, se reconoce que “*la CPA no es solo una comunidad de aprendizaje, sino también una comunidad de líderes*” (Mitchell y Sackney, 2000, Harris y Lambert, 2003, como se citó en Krichesky y Murillo, 2011, p.75). Asimismo, la comunidad profesional de aprendizaje (CPA) es una estrategia que ha ido

evolucionando de acuerdo con las características específicas en los diversos contextos escolares, Por ello, al descomponer la denominación, se evidencian tres términos centrales que configuran las CPA (Stoll et al, 2006; Bolívar, 2013)

- Comunidad (C): es una agrupación de personas que tienen elementos y objetivos en común, con la finalidad de mejorar su propia práctica, asimismo, “el sentido comunitario implica un tejido de conocimientos, actitudes y habilidades que se consideran necesarios para la socialización” (Llanos, s.f, como se citó en Ramírez, 2017, p.80). En esa misma línea, Gomillion, Becker, George, Scialdone (2020) mencionan que estas comunidades son espacios que abordan aspectos en común y personales, asimismo crea oportunidades de aprendizaje, colegialidad y retroalimentación. De modo que, permite concebir a la escuela como un espacio de reflexión e innovación de la práctica profesional del docente (Eirín, 2018).
- Profesional (P): Harris y Mujis (2003) mencionan que estos espacios propician que los docentes ejerzan su actuación profesional mediante el liderazgo. Por ello, es importante salir de la zona de confort (el aula) para ir más allá del ámbito disciplinario para trascender hacia la gestión educativa, por consiguiente, permitirá mejorar las prácticas de todo el centro educativo (Krichesky y Murrillo, 2011). En esa misma línea, Montecinos (2017), menciona que existen principios que propician el desarrollo docente o profesional en las comunidades de aprendizaje, tales como: profesionalismo docente continuo, responsabilidad y ética profesional, innovación, colaboración, equidad, participación, compromiso con la comunidad, investigación y reflexión pedagógica.
- Aprendizaje (A): en las CAP, los docentes reflexionan, aprenden, argumentan e investigan de manera crítica sobre los problemas en el ámbito pedagógico (Alcedo, Chacón y Chacón, 2014). De aquí que, permite que el involucramiento en el aprendizaje colaborativo de los que conforman la comunidad profesional, a fin de adquirir nuevos conocimientos, reconocer las estrategias de enseñanza de sus colegas y promover una cultura de aprendizaje recíproco (Morales y Morales, 2020).

Por ello, se reconoce que los líderes pedagógicos docentes son fuente del aprendizaje de sus compañeros, debido a que tienen una visión compartida sobre la educación e intercambian prácticas entre colegas para mejorar el aprendizaje de sus

estudiantes (Bernal y Ibarrola, 2015). En esa misma línea, Gairín (2006), menciona que este es “un modelo de formación más abierto, participativo y flexible que los modelos más tradicionales” (p. 44).

Para tener una mejor comprensión de las comunidades de aprendizaje docente, Coll (2001) presenta diversos tipos de comunidades de aprendizaje (CA), los cuales se describen a continuación:

- El aula como comunidad de aprendizaje: En tanto involucra a colaboradores externos, tales como padres de familia o especialistas que aportarán sus conocimientos mediante el diálogo, la reflexión y el trabajo colaborativo para la solución de los diversos problemas mediante el aprendizaje (Morales, Chaclán, Maldonado, Sontay, Montenegro y Magzul, 2013).
- La escuela como comunidades de aprendizaje: Torres (2010) menciona que “Comunidad y escuela no son dos entidades separadas. La escuela es parte de la comunidad y se debe a ella” (p.6), puesto que estos espacios permiten la reflexión para que “los profesores trabajen en equipo, planifiquen de forma conjunta y colaboren entre colegas, (...) y para mejorar la profesionalización docente” (Eirín, 2018, p.263). Por consiguiente, permitirá la transformación de la comunidad escolar a una comunidad de aprendizaje eficaz e integrador.
- Las Comunidades virtuales del aprendizaje (CVA): son comunidades que se configuran mediante las redes tecnológicas. Por consiguiente, “repercutirá en la creación masiva de comunidades virtuales para el aprendizaje, (...) la construcción social del conocimiento, y una inteligencia colectiva” (Cabrero y Llorente, 2010, p.8). En esa misma línea, Coll (2001) menciona que el uso de las TIC en la educación permite el trabajo colaborativo entre profesionales, el intercambio y la comunicación entre colegas mediante actividades para promover el aprendizaje.

A partir de lo mencionado, se reconoce que no exista una conceptualización única sobre lo que son las comunidades profesionales de aprendizaje, sin embargo, existen condiciones que determinan la interacción entre los docentes que dinamizan e interactúan en la CPA.

2.2. Condiciones y Limitaciones de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje Docente

Las comunidades profesionales de aprendizaje docente han pasado por diversos procesos de conceptualización; por ello, no existe una definición única. Por lo que es posible abordarlo desde diferentes perspectivas. Sin embargo, existen condiciones, características o dimensiones que permiten reconocer en qué grado una escuela se acerca, o no, a ser una CPA, además de permitir que se pueda identificar qué aspectos pueden mejorar. Para tener un panorama general, se presentará algunos aportes teóricos existentes sobre las condiciones, los cuales se describen en la Tabla 2:

Tabla 2

Aportes teóricos existentes sobre las condiciones de las CPA

AUTORES	CONDICIONES
	Normas y valores compartidas Diálogo Desprivatización de la práctica (compartir experiencias de prácticas) Enfoque colectivo sobre el aprendizaje de los estudiantes Colaboración
	CARACTERÍSTICAS Diálogo reflexivo Foco en el aprendizaje del estudiante Interacciones entre profesores Apertura profesional Colaboración y valores Normas compartidas
	ESTRUCTURALES Tiempo Roles de enseñanza interdependientes Profesores empoderados Estructura para la comunicación
	SOCIALES Apertura para mejorar Confianza y respeto Liderazgo de apoyo Habilidades cognitivas

Valores y visión compartida
Responsabilidad colectiva
Aprendizaje individual y colectivo
Apertura de redes y alianzas
Confianza, respeto y apoyo mutuo
Liderazgo distribuido
Práctica profesional compartida
Condiciones para la colaboración

Visión y valores compartidos centrados en el aprendizaje
Desarrollo e intercambio del buen saber y práctica
Responsabilidad colectiva por el aprendizaje de los alumnos
Procesos de indagación profesional reflexiva
Confianza mutua, respeto y apoyo
Apertura, redes y asociaciones

Nota. autores referidos Krischesky (2013); Krichesky y Murillo (2011)

Desde la revisión de las diferentes conceptualizaciones mostradas, se puede visualizar que los diversos autores inciden en que las comunidades profesionales de aprendizaje docente son espacios que propician la confianza, el respeto y el apoyo mutuo, así como la participación, el liderazgo y el dialogo reflexivo de sus experiencias profesionales, Finalmente, son espacios que permiten la apertura de redes y alianzas con otros líderes.

A continuación, se presenta la clasificación de tres subcategorías, así como, condiciones de soporte, sociales y esenciales, las cuales, abarcan diversas condiciones de las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA).

2.2.1. Condiciones De Soporte

Para mantener el crecimiento y el desarrollo de las comunidades profesionales de aprendizaje entre docentes se debe crear las diversas condiciones de soporte o estructurales que permitan reunirse regularmente en un espacio. En contraste con lo mencionado, Rodríguez (2014) considera que “Offering space and time for gathering together and setting clear conditions for operationalizing the network⁹”(p. 312). A partir de ello, se presentarán algunos aportes teóricos existentes sobre las condiciones de soporte y las limitaciones que obstaculizan el crecimiento y el desarrollo de las CAP, los cuales se describen a continuación:

⁹ Ofrecer espacio y tiempo para reunirse y establecer condiciones claras para poner en funcionamiento la red.

2.2.1.1. Tiempo. Es necesario e indispensable que los docentes gestionen, planifiquen y realicen un consenso sobre los días y las horas que tienen disponible para invertir en el trabajo en las CPA. Además, procurar que estas sean periódicas debido a que la “basis of any improvement relies on interaction and the exchange of ideas and this demands time and cannot be linked to a certain number of hours”.¹⁰ (Rodríguez, 2014, p. 314), es decir la interacción y el transmitir confianza no es algo que surja en el instante, sino con el pasar de los tiempos.

Sin embargo, las limitaciones más evidentes de esta condición son las siguientes: el ausentismo docente, debido a que “las jornadas laborales de los profesores contemplan muy pocas horas de tiempo no lectivo” (Martinić, 2015, p. 481). En consecuencia, propicia la disminución de las horas dedicadas para el aprendizaje en conjunto y la privacidad o individualismo de la práctica, es decir, los profesores pasan muy poco tiempo de trabajo interactuando con sus colegas (Bolívar y Bolívar, 2016). Por ello, Krichesky y Murrillo (2011) mencionan que las instituciones educativas deberían realizar cambios en sus horarios donde se priorice el encuentro entre los profesionales.

2.2.1.2. Espacios. El espacio donde se aborda las CAP termina siendo la infraestructura que permite que los docentes puedan concebir a la escuela como un espacio de reflexión e innovación de la práctica profesional del docente (Torrecilla, 2011, como se citó en Eirín, 2018). En suma, Duarte (2003) menciona que los espacios para abordar una CPA son diversos, debido a que dependerá del contexto, los recursos y la necesidad de comunicación, por ello “no podemos concebir una escuela del siglo XXI exclusivamente con los espacios presenciales; necesitamos compartir, integrar y potenciar los espacios virtuales” (Comisión Gestora de la Unae, 2015, como se citó en Portilla, Dutan, Abril y Ullauri, 2017, p. 13). En esa misma línea, se reconocen que las Comunidades Profesionales de Aprendizaje se desarrollan en dos modalidades que condicionan el espacio de aprendizaje:

Modalidad presencial: son espacios físicos perteneciente al ámbito educativo, que tiene como condición que los docentes se reúnan en el mismo lugar y a la misma hora. Del mismo modo, en estos espacios los docentes deben contar con recursos físicos de planificación, fichas de lectura, registro...etc., además, las mesas deben

¹⁰ Traducción propia: La base de cualquier mejora se basa en la interacción y el intercambio de ideas y esto exige tiempo y no puede vincularse a un cierto número de horas.

estar organizadas en círculo de trabajos para que de esa manera se puedan observarse y sea un dialogo directo (Centro de perfeccionismo, experimentación e investigaciones pedagógicas [CPEIP] del Ministerio de Educación de Chile, s.f). En esa misma línea, Gairín (2006) menciona que estos espacios propician el sentimiento de pertenencia, acompañamiento y compañerismos, con la finalidad, de propiciar el dialogo, la reflexión y la interacción entre las personas que conforman la comunidad de aprendizaje.

Modalidad virtual: Son redes tecnológicas que permite socializar, publicar, compartir y reflexionar de manera colaborativa para el aprendizaje. En esa misma línea (Ruíz, Martínez y Galindo 2015) mencionan que en las CPA se emplean diversas herramientas en los espacios sincrónicos y asincrónicos, teniendo en cuenta los objetivos y contenidos: por un lado, uso de chat, Zoom, WhatsApp, foros de discusión, videollamadas...etc.; y, por otro lado, blog, páginas web, correo electrónico y chat.

Además, resalta otros elementos que se pueden emplear en ambos espacios de manera paralela, tales como herramientas textuales, conformado por wikis; herramientas audiovisuales, conformado por videoconferencia, videos, imágenes; y herramientas de organización, mediante calendario y planificadores. A fin de, propiciar la socialización, el dialogo y el aprendizaje en colectivo similares que las comunidades físicas (Johnson,2001, como se citó en Meirinhos y Osório, 2009).

Sin embargo, las limitaciones que existen se deben a las desigualdades educativas y de acceso a las CPA virtuales. Tal como se observa en la investigación realizada por Aragón y Cruz (2020), se menciona que en la evaluación nacional de docente (ENDO) el 40 % de docentes de educación básica regular no contaba con conexión a internet, asimismo, el 24,8 % contaba con un celular básico y finalmente, el 62,2 % del docente no recibió *capacitación del uso de las TIC*. En esa misma línea, se agrega la inestabilidad de internet (como se citó en Gómez y Escobar, 2021).

2.2.1.3. Apertura, Redes Y Alianzas. Bolívar (2013) sostiene que una comunidad de aprendizaje profesional docente no debe ser un espacio aislado, este debe promover la formación de relaciones y alianzas. Por ello, es importante propiciar la integración de personas externas o propias de la comunidad escolar (directores, colegas de otros grados, especialistas...etc.) y el uso de espacios colaborativos, que permite a los profesionales aprender en conjunto, compartir recursos y aplicarlos a su

quehacer (...) aumenta la motivación del participante, de manera que lo prepara como investigador a futuro (Peralta, 2021). Por consiguiente, favorece el desarrollo de la identidad, sentimiento de pertenencia y la adquisición de nuevas perspectivas en la toma de decisiones, para la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

2.2.2. Condiciones Sociales

Las condiciones sociales son situaciones que influyen en el bienestar y las relaciones entre los docentes de las CPA, debido a que propicia que estas sean sostenibles y genere el aprendizaje individual y colectivo. Además, Ramírez (2017) menciona que propicia el bienestar común, es decir, todos los sujetos se reconocen y se enriquecen con los vínculos. Por esta razón, se pone énfasis en las condiciones que permite generar *relaciones sociales saludables* entre los docentes, lo cual, propicia que convivan de forma cordial y amistosa (Martín, 2006) En esa misma línea se desarrolla algunas condiciones sociales que regulan la relación entre los docentes, tales como los valores y visiones compartidos, y confianza y apoyo mutuo, los cuales se detallan a continuación:

2.2.2.1. Valores y Visiones Compartidos. Los valores son aquellas virtudes, principios o cualidades que caracterizan de manera positiva a una persona, una acción o un objeto (Morales, 2020), asimismo, son componentes centrales que construyen el compromiso y una visión compartida en las CPA (Morales y Morales, 2020). En el ámbito educativo, estos son los acuerdos de actuación que dirigen las practicas docentes. Así, Hipp y Hipp (2003) mencionan que el docente comparte visiones para mejorar la escuela, teniendo como foco constante e ineludible el aprendizaje de los estudiantes. En esa misma línea, “in order to work towards the same learning goals when seeking to improve students’ learning”¹¹ (Olsson, 2019, p.13). Por todo esto, los valores y la visión compartidas centrado en el aprendizaje, permiten transformar la cultura de la institución educativa, teniendo en cuenta que el principal objetivo es mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

2.2.2.2. Confianza y Apoyo Mutuo. En las CPA los docentes tienen derecho a expresar libremente sus opiniones e ideas, sin temor a ser juzgados (Martínez y Echeveste, 2014). Por esta razón, Eirín (2018) considera que es importante construir

¹¹ Traducción propia: Para trabajar hacia los mismos objetivos de aprendizaje cuando se busca mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

un clima agradable teniendo como base estas condiciones, pues permite que los docentes reconozcan sus fortalezas, deficiencias y diferencias. Asimismo, propicia que los docentes se sienten competentes y valorados por su esfuerzo (Bolam, McMahon, Stoll, Thomas, Wallance, Greenwood, Hawkey, Ingram, Atkinson, Smith, 2005).

En esa misma línea, el respeto es el comportamiento esencial que propicia la confianza entre los miembros de las comunidades de aprendizaje docente, debido a que permite que los docentes puedan creer en los miembros de las comunidades y mejorar sus habilidades profesionales, a fin de favorecer la construcción de una cultura colaborativa. A su vez, Llorente (s.f) menciona que para la elaboración de un trabajo en equipo de manera eficaz y con dedicación, es importante que exista confianza en uno mismo, en los compañeros y en el entorno (como se citó en Recursos Humanos [RRHH Digital], 2017). Por ello, “El respeto, la confianza y el equilibrio entre afecto (corazón) y tarea (razón) serán aspectos fundamentales para las CAP, permite el aprendizaje” (Instituto nacional de tecnología y de formación del profesorado [INTEF] y Ministerio de educación y formación profesional de España, s.f, p.6).

2.2.3. Condiciones Esenciales en las CAP

Son condiciones que sostiene las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Tal como menciona, Bolivar y Bolivar (2016) estos son espacios de líderes que transforman la institución educativa. Desde esa mirada, se presenta algunos aportes teóricos existentes acerca de estas condiciones, los cuales se describen a continuación:

2.2.3.1. Aprendizaje Compartido. Por otro lado, para que el aprendizaje sea compartido, es necesario que mediante el diálogo constante se construyan creencias compartidas sobre cómo deberían ser y operar el aprendizaje en los centros educativos. Del mismo modo, “El aprendizaje del docente debe entenderse básicamente como una experiencia generada en interacción con un contexto o ambiente con el que el maestro o el profesor se vincula activamente” (Vaillant, 2016, p.8). Además, “comparten valores e intereses comunes, que se relacionan usando herramientas sincrónicas o asincrónicas (...) aprendizaje profesional” (Cabero, 2006, p.4).

2.2.3.2. Múltiples Líderes. Según Aparicio y Sepúlveda (2019), el empoderamiento múltiple es un factor que propicia el aprendizaje entre los docentes al momento de la interacción con sus pares. Por ello, Díaz (2013, como se citó en Marichal, Ramos, Rey, Hernández, 2017) menciona que “el líder tiene que distribuir el poder y la responsabilidad entre los miembros de la comunidad educativa” (p.143). Por consiguiente, permite que los múltiples líderes pedagógicos docentes asuman las diversas responsabilidades internas y mantener el impulso para su crecimiento personal (Serrano, 2018). Además, permite a los docentes “expresen su experiencia, saberes del grupo, las destrezas externas, habilidades y apoyándose en saberes que se consideren” (Instituto nacional de tecnología y de formación del profesorado [INTEF] y Ministerio de educación y formación profesional de España, s.f, p.4). En síntesis, es una comunidad de aprendizaje conformados por varios líderes.



PARTE II: INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo se abordará el diseño metodológico, el cual consta de un conjunto de procedimientos empleados a fin de dar respuesta a la pregunta de investigación. Por ello, es necesario tener como base los siguientes aspectos: el enfoque, la metodología y el nivel de investigación; así como el problema de investigación, los objetivos; las categorías, subcategorías e indicadores; los cuales orientarán a la selección de informantes, las técnicas e instrumentos para la recolección de datos; la organización procesamiento y análisis. Todo este proceso tiene en cuenta los principios éticos para la investigación.

3.1. Enfoque, Metodología y Nivel de Investigación

El presente estudio responde al enfoque metodológico cualitativo, por qué, tiene como finalidad explicar, predecir, describir o explorar el “porqué” o la naturaleza de los vínculos entre la información no estructurada (Álvarez, Camacho, Maldonado, Trejo, Olguin y Pérez, 2014); así como la generación de teoría a partir de la conducta observable (Quecedo y Castaño, 2002). Es decir, promueve la indagación y la construcción de la teoría mediante la observación de aspectos reales y observables.

Teniendo como base los objetivos planteados de corte cualitativo, el tipo de esta investigación es descriptiva, pues tiene como finalidad describir y comprender la incidencia de las modalidades, dimensiones, componentes o categorías del fenómeno que se estudia (Hernández, Fernández y Baptista, 1997). En esa misma línea, este tipo de investigación permite analizar el fenómeno de investigación, la cual consiste en reconocer los estilos del líder pedagógico docente, considerando las condiciones y limitaciones al momento de interactuar en las comunidades de aprendizaje en un contexto remoto.

Asimismo, una investigación de enfoque cualitativo y de tipo descriptivo emplea un proceso inductivo que inicia desde la observación del fenómeno, a fin, de establecer posibles generalizaciones (Abreu, 2014). Por ello, se emplean técnicas cualitativas que permiten la recopilación y organización de la información, tales como la observación participante; entrevista estructurada, no estructurada y semiestructurada; y grupos de enfoque (Piza, Amaquema, y Beltrán, 2019).

Conviene señalar que, “el investigador cualitativo (...) es el instrumento de investigación por excelencia, que se convierte a su vez en el mediador entre la realidad social y el conocimiento” (Plaza, Uriguen y Bejarano, 2017, p.347). Frente a esto, la descripción, interpretación y análisis no debe estar cimentada en sesgos personales, de modo que los resultados reflejen credibilidad, dependencia y confiabilidad sobre el fenómeno estudiado (Corral, 2016; Moral, 2006).

3.2. Formulación del Problema de Investigación

En vista de que la educación transita por un proceso de cambios continuos y se enfrenta a nuevas tendencias educativas, las desigualdades económicas, la formación de las competencias personales y profesionales, la jerarquía educativa y la falta de referentes; por ello, es importante reconocer a los docentes como profesionales con iniciativa, capaces de colaborar y de ejercer un liderazgo en conjunto con el personal directivo para que alcancen metas, objetivos o propósitos (Flores, Bailey y Torres, 2021).

En esa línea, surgen situaciones únicas, “como la vivida en el contexto de la pandemia, que permiten demostrar el liderazgo, la creatividad y la capacidad innovadora de los docentes (...) para crear nuevos entornos de aprendizaje para sus estudiantes y garantizar así la continuidad de aprendizaje” (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unesco], 2020, p.1). A partir de lo expuesto, la pregunta de investigación que orientará el presente estudio es ¿Qué estilos de liderazgo pedagógico y condiciones de las comunidades profesionales de aprendizaje predominan en un equipo docente de 2do. grado de primaria de una I.E. de Lima Metropolitana? problemática que se ubica en la línea de investigación de formación y desarrollo profesional docente.

3.3. Objetivos de la Investigación

Considerando los aspectos de la investigación cualitativa mencionados anteriormente, se planteó como respuesta a la pregunta de investigación los siguientes objetivos:

Objetivo general:

Analizar el estilo de liderazgo pedagógico y las condiciones de las CAP que predominan en un equipo docente de 2do grado de primaria en una Institución Educativa pública de Lima Metropolitana.

Objetivos específicos:

- Identificar las condiciones de las comunidades profesionales de aprendizaje de 2do grado de una Institución Educativa pública de Lima Metropolitana.
- Reconocer el estilo de liderazgo que se evidencia en las comunidades profesionales de aprendizaje docente de 2do grado de una Institución Educativa pública de Lima Metropolitana.

3.4. Definición de Categorías y Subcategorías

Con relación a las categorías de estudio, se entiende que permiten “conceptuar con un término o expresión que sea claro e inequívoco, el contenido de cada unidad temática con el fin de clasificar, contrastar, interpretar, analizar y teorizar” (Galeano, 2004, p.38). Por tanto, a partir de la articulación de los objetivos expuestos anteriormente, se proponen las siguientes categorías y subcategorías; a su vez, se presenta los indicadores para cada una de ellas, tal como se visualiza en las Tablas 3 y 4:

Tabla 3

Categorías, subcategorías e indicadores correspondiente al primer objetivo específico

OBJETIVOS ESPECIFICOS	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES
Identificar las condiciones de las comunidades profesionales de aprendizaje de 2do grado de una Institución Educativa pública de Lima Metropolitana.	Condiciones de las comunidades de aprendizaje	De soporte	Tiempo
			Espacios virtuales y presenciales
			Apertura, redes y alianzas
		Sociales	Valores y visiones compartidos
			Confianza, respeto y apoyo mutuo
			Esenciales
		Múltiples líderes	

Tabla 4

Categorías, subcategorías e indicadores correspondiente al segundo objetivo específico

OBJETIVOS ESPECIFICOS	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES
Identificar las características de las comunidades profesionales de aprendizaje de 2do grado de una Institución Educativa publica de Lima Metropolitana.	Estilos de liderazgo pedagógico docente	Liderazgo autoritario o autocrático	Las relaciones unidireccionales
			Las relaciones de poder y control
			No delegar responsabilidades
		Liderazgo transformacional docente	La influencia idealizada o Carisma
			La motivación inspiracional
			La consideración individual
			La estimulación intelectual
		Liderazgo Distribuido de los docentes	La tolerancia psicológica
			La Cultura de colaboración
			El Poder de los lideres

3.5. Informantes para la Investigación

La presente investigación tiene como contexto de indagación una institución educativa de Lima Metropolitana. Para la selección de los informantes, se realizó la construcción de criterios de inclusión y exclusión, los cuales, están claramente definidos y contruidos sobre bases teóricas, debido a que permitieron identificar las características de los participantes a la cual se aplican los resultados (Manzano y García, 2016). En esa misma línea, se consideró los siguientes criterios de selección de los informantes:

Tabla 5

Criterios de inclusión y exclusión.

Criterios de inclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes del segundo grado "A", "B" y "C" de educación primaria • Docente que poseen internet o un plan de megas (el estado les recarga megas a su celular cada mes) • Docentes que se reúnen cada semana, a fin de dialogar acerca de la experiencia y la propuesta de soluciones de situaciones suscitadas en el grado. • Tener disposición de uso de plataforma zoom, grupo de WhatsApp y
------------------------	---

Criterios de Exclusión	<p>correo G- mail para uso de Drive.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tener un dispositivo electrónico para el uso de herramientas tecnológicas
	<ul style="list-style-type: none"> • Docente de un grado distinto al segundo grado • Docente que no posean dispositivos tecnológicos y electrónicos que permitan la comunicación entre pares. • Docentes que no participen del trabajo colegiado de grado

Para la delimitación de la muestra, se envió un formulario que integraba los criterios mencionados anteriormente, donde se corroboró que las docentes del aula de segundo grado “A”, “B” y “C”, que pertenece al III ciclo de educación primaria poseen los insumos necesarios para la presente investigación. A continuación, se presenta la Tabla 6, en la cual se evidencia la sistematización de los datos de los informantes y la verificación de los criterios de inclusión propuestos.

Tabla 6

Sistematización de los datos de los docentes informantes

SECCIÓN	CARGO	ACCESO A INTERNET	DISPOSITIVO ELECTRÓNICO	PLATAFORMA TECNOLÓGICA	FRECUENCIAS DE REUNIONES
2 “A”	Docente de aula	Datos móviles del Minedu	Laptop Celular	Zoom WhatsApp Correo Gmail	1 vez a la semana
2 “B”	Coordinadora de grado Docente de aula	Datos móviles	Laptop Celular	Zoom WhatsApp Correo Gmail	1 vez a la semana
2 “C”	Docente de aula	Wifi Datos móviles ofrecidos por el Minedu	Laptop brindada por la I.E Celular	Zoom WhatsApp Correo Gmail Meet	1 vez a la semana

3.6. Técnica e Instrumento para la Recolección de Datos

Para la recolección de datos que permitan alcanzar los objetivos de esta investigación, se emplearon las técnicas de observación y entrevista.

Por un lado, se seleccionó esa técnica debido a que fue viable el acceso a las reuniones de las docentes, de modo que, propicio que pueda recolectar los datos en tiempo real e indicar las similitudes y diferencia entre las concepciones y la practica real (Ciesielska, Boström, y Öhlander, 2018). Es decir, permite contrastar y comprobar la veracidad de la información recolectada. Esta técnica tiene como finalidad lograr los siguientes objetivos específicos “Identificar las características de las comunidades profesionales de aprendizaje de 2do grado de una Institución Educativa publica de Lima Metropolitana”. Además, para la aplicación de la técnica se utilizó como instrumento la lista de cotejo (Anexo 1), consiste en la utilización de una escala de calificación, la cual se compone de parámetros o aspectos previamente establecidos por el observador (Navarro, 2013).

En segundo lugar, a fin de lograr el objetivo “Reconocer el estilo de liderazgo que se evidencia en las comunidades profesionales de aprendizaje docente de 2do grado de una Institución Educativa publica de Lima Metropolitana”, se aplicó como técnica la entrevista cualitativa, en profundidad, de acuerdo con Piza, Amaiquema y Beltrán (2019) permite el intercambio de información y experiencias entre el entrevistador y los entrevistados. Además, para la aplicación de la técnica se empleó como instrumento el guion de entrevista semiestructurada (Anexo 2), lo cual, consistió en la elaboración de un listado de preguntas abiertas que están relacionados con los criterios de la presente investigación. Además, “los ítems pudieron modificarse en el transcurso de la entrevista” (Díaz y Sime, 2009, p.5). Asimismo, permite averiguar las motivaciones y la subjetividad de los entrevistados (Raworth, Magrath, Walsh, 2012).

Referente a la construcción de ambos instrumentos se tomó en cuenta los criterios que pertenecen a las siguientes categorías “Características de las comunidades de aprendizaje” y “Estilos de liderazgo pedagógico docente”, la cual, fueron sustentados con autores en el marco de investigación, con la finalidad, de asegurar la coherencia con el problema y los objetivos de la investigación. Por otro lado, para la aplicación de los instrumentos se informó a las docentes de segundo grado A”, “B” y “C” sobre los objetivos y aspectos de la investigación,

posteriormente se les envió una carta de consentimiento informado donde se especificaba el requerimiento de la grabación y su participación de manera voluntaria en la entrevista y observación.

De acuerdo con lo mencionado por Soriano (2014), al finalizar con la selección y diseño de las técnicas e instrumentos de recogida de información, se procedió a realizar el proceso de validación de los instrumentos, mediante el juicio de expertos. Con relación a ello, se solicitó mediante una carta dirigida a los profesionales (Anexo 3) con amplia experiencia en el tema de la presente investigación que emitan valoraciones, comentarios y juicios sobre el diseño de los instrumentos. En esa misma línea, en la construcción del formato de validación por expertos, se precisó los siguientes criterios de validación a considerarse en cada ítem o pregunta, a fin de que guarden relación con los objetivos, categorías y subcategorías que conforma la investigación. Por ello, se envió la matriz de consistencia de la investigación en la cual se presentaron las definiciones operacionales. Tal como se observa en la tabla 7

Tabla 7

Criterios de validación de los ítem o pregunta de los instrumentos

Claridad	El ítem se comprende con facilidad, es decir, la redacción es adecuada y entendible.
Coherencia	El ítem se relaciona con los objetivos, categorías, subcategorías y criterios de la investigación.
Relevancia	El ítem es indispensable o importante para responder a los aspectos de la investigación.

Posteriormente, se realizó una matriz que integró las valoraciones y comentarios de todos los expertos, lo cual, permitió modificar y mejorar los instrumentos. Finalmente, se realizó el envío con las correcciones y la validación correspondiente. Este proceso fue importante, porque aseguró la “validez y fiabilidad del contenido, debido a que son los dos criterios de calidad que debe reunir todo instrumento de medición tras ser sometido al juicio de expertos (...) luego puedan utilizarlo en sus estudios” (Robles y Rojas, 2015, p.2).

3.7. Técnica para la Organización, Procesamiento y Análisis

De acuerdo con Fernández y Baptista (2014), se estableció un proceso de tres pasos: almacenamiento, codificación y análisis.

En primer lugar, como paso previo a la aplicación de los instrumentos, se organizó en una carpeta de drive el conjunto de consentimientos informados aprobados por el directivo y las docentes. Después de la aplicación, se organizó las grabaciones realizadas; transcripciones de las entrevistas y el registro de la observación, posteriormente, se resaltó los hallazgos.

En segundo lugar, se elaboró un banco de códigos y seudónimos, donde, se colocó los siguientes códigos: E1, E2, E3 cada uno respectivamente al docente 2 "A", docente 2 "B" y docente 2 "C". Posteriormente, se utilizó la técnica de la codificación abierta o también denominada "open coding" (Anexo 4), este fue un proceso realizado mediante una matriz, que consistió en la agrupación de hallazgos de las transcripciones y notas de campo, y la asignación de un código para identificar los conceptos relacionados con la categoría, subcategoría e indicadores de la presente investigación (Strauss y Corbin, 2002). Cabe recalcar, que "determining an appropriate code requires attention to thematic association and a subjective sense of a code's accurate representation"¹² (Williams y Moser, 2019, p. 49).

Después, se realizó la codificación Axial o "Axial coding", según Palacios (2016) menciona que este proceso consiste en reensamblar los datos que fueron obtenidos durante el open coding con sus subcategorías, para presentar explicaciones precisas y complejas. Por ello, para la relación se construyó dos "esquemas que facilitan mejor la comprensión de los fenómenos y proporciona un camino para configurar la categoría central" (Schettini y Cortazzo, 2015, p.37)

Finalmente, se diseñó y empleó una matriz de triangulación (Anexo 5) de las dos técnicas empleadas para la recolección de datos, la entrevista y la observación. Lo cual permitió contrastar los hallazgos e identificar las coincidencias y diferencias (Aguilar y Barrosa, 2017), con la finalidad de reducir posibles sesgos, por

¹² Traducción propia: determinar un código apropiado requiere atención a la asociación temática y un sentido subjetivo de la representación precisa de un código

consiguiente, aumentar la validez y consistencia de los hallazgos (Okuda y Gomez, 2005).

3.8. Principios Éticos de la Investigación

Como todo proceso de investigación, se tendrá en cuenta los principios éticos de investigación que se encuentran expuestos por el comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2016). Se consideró los siguientes aspectos primordiales para la investigación:

- a) Respecto al trabajo investigativo realizado con seres humanos, se envió una carta de consentimiento (tipo formulario) donde se brinda la información pertinente a los informantes y directivos de la presente investigación (Anexos 6 y 7), a fin de respetar su autonomía y su participación sea voluntaria.
- b) Principio de beneficencia y no maleficencia, en todo el proceso se tuvo un trato cordial basado en el respeto, acuerdos de convivencia y el uso de la información de manera confidencial, a fin de asegurar el bienestar de los docentes.
- c) Principio de Justicia, se aseguró que en la presente investigación no exista sesgos y promover un espacio de tolerancia de las diversas prácticas observadas.
- d) Principio de Integridad científica, promover una acción honesta y veraz en la obtención, uso y conservación de los datos, además, se garantizará a los informantes el derecho de acceder a los resultados obtenidos al finalizar de la investigación.
- e) Principio de Responsabilidad, en tanto se garantiza la responsabilidad profesional que conlleva la presente investigación y el aporte a la sociedad.

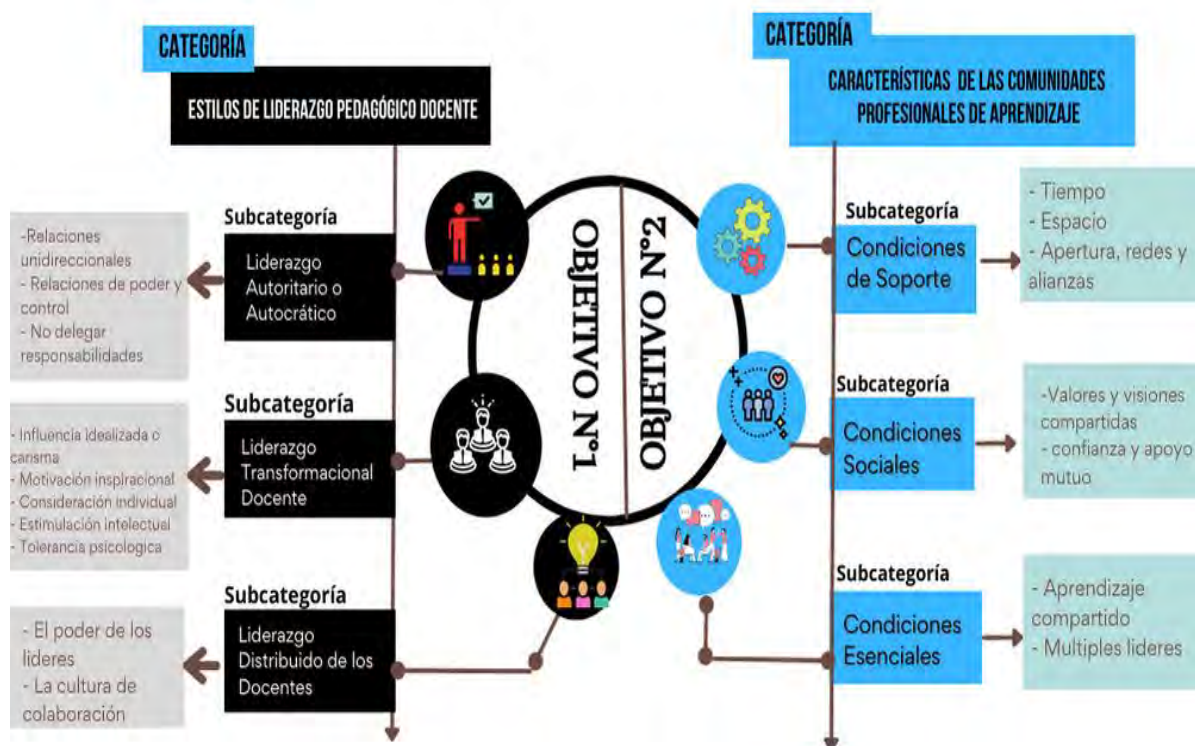
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos diseñados para esta investigación: lista de cotejo y guion de entrevista semiestructurada, los cuales permiten abordar el objetivo de analizar el estilo de liderazgo pedagógico y las características de las CAP que predominan en un equipo docente de 2do grado de primaria en una institución educativa pública de Lima Metropolitana. Tal como se ha mencionado, los objetivos específicos buscan “Reconocer el estilo de liderazgo que se evidencia en las comunidades profesionales de aprendizaje docente de 2do grado de una Institución Educativa pública de Lima Metropolitana” e “Identificar las características de las comunidades profesionales de aprendizaje de 2do grado de una Institución Educativa pública de Lima Metropolitana”.

Para el análisis de cada objetivo, se establecieron categorías y subcategorías, tales como se observan en la figura 8

Figura 8

Categorías, subcategorías y hallazgos correspondiente a los objetivos específicos



4.1. Categoría: Estilos de Liderazgo Pedagógico Docente

Estará sustentada con la teoría presentada en el marco de investigación, en la que se considera que los estilos de liderazgo pedagógico docente son las diversas maneras de actuar para lograr la meta propuesta, a su vez, esta selección del estilo dependerá de las diversas situaciones y problemáticas (Kaleem, Asad y Khan, 2016). Asimismo, se tiene como subcategorías: liderazgo autoritario, liderazgo transformacional y liderazgo distribuido. Los cuales se presentan a continuación.

4.1.1. Liderazgo Autoritario y autocrático

Esta subcategoría consiste en identificar las diversas formas de actuar de los docentes en las CPA que guardan relación con este estilo de liderazgo, tales como las relaciones unidireccionales, las relaciones de poder y control, no delegar responsabilidades, debido a que se conciben como líderes autosuficientes (Sánchez y Barraza, 2015).

En cuanto a las relaciones unidireccionales y el no delegar responsabilidades en las CPA, la docente D1 menciona “en las CPA, la docente D2 es la delegada del grupo, entonces ella es la que prácticamente está al mando y nos ordenamos” [ELPD 1- RU-DR- E1], En esa misma línea, desde la mirada de la docente en la CPA existe una división clara entre ser coordinadora de grado y docente, donde le atribuye la responsabilidad de tomar decisiones o delegar a la que está al mando (Aruzie, Adjei, Adjei, Nkansah, Anorkyewa, y Opoku 2018). Sin embargo, este acto de poseer un cargo, desde la mirada de las docentes D2 y D3 no es símbolo de sumisión a sus colegas o autosuficiencia en ella, solo es un cargo que desprende de la organización institucional, a fin de lograr la visión de manera articulada con la institución.

Además, la docente D3 menciona que ellas tres son *cabeceras de todo el equipo de segundo grado*, delegan de acuerdo con sus necesidades y habilidades [ELPD 1- RU-DR-E3], a pesar de que exista una distinción entre el tiempo que trabajan en el III ciclo. Al contrastar estas concepciones con los hallazgos de la observación, se evidenció que las docentes propician la participación, el diálogo, promueven que el proceso de delegar tiene como base las habilidades y opiniones de sus colegas, entre otras condiciones sociales y esenciales propias de la CPA [ELPD 1- RU-DR-O]. Por lo cual, es posible afirmar que no existe unidireccionalidad, puesto que no existen líderes autoritarios que considerados como inflexibles y que sean los únicos que

emitan comunicaciones (Bass y Riggio, 2006; Jiménez y Villanueva, 2018), pues como informan las docentes D1, D2 y D3, la comunicación se caracteriza por ser horizontal, en la cual prima el consentimiento, las opiniones y el trabajo en equipo.

Respecto a las relaciones de poder y control en las CPA, como se ha mencionado en el apartado anterior en la presente CPA el poder no se centra en una sola docente, sino en las tres docentes en diversas circunstancias. Por consiguiente, se recalca lo encontrado en los hallazgos de la entrevista la docente D1 y D2, mencionan que en la CPA cuando una colega comete algún error o no cumple su responsabilidad, se propicia un espacio donde se reflexiona sobre la mortificación que genera a los miembros, para que no vuelva a ocurrir [ELPD 1-RPC-E1-E2]. Es decir, desde la mirada de las docentes la mejor forma de corregir es mediante la escucha, interacción y el diálogo en conjunto. Sí contrastamos esta concepción con los hallazgos de la observación, se evidenció que las docentes promueven un espacio de reflexión, de escucha activa y dialogo sobre las emociones, las consecuencias y el atraso que les causó esa acción, para que en conjunto busquen soluciones efectivas [ELPD 1-RPC-O]

Por otro lado, en los hallazgos de la entrevista, la docente D2 menciona que cuando una docente cumple con las funciones indicadas, lo demuestran mediante la valoración con palabras de “muy bien, lo tomaremos en cuenta” y expresiones de motivación. [ELPD 1-RPC-E2]. En esa misma línea, la docente D1 añade cuando se cumple, se genera un clima de buen ánimo, lo cual propicia la fluidez del trabajo [ELPD 1-RPC-E1]. Finalmente, la docente D3, enfatiza que trabajan en equipo, para que todo se cumpla, además depositan confianza en sus colegas [ELPD 1-RPC-E3]. Al contrastar estas concepciones con los hallazgos de la observación, efectivamente se evidencia que las docentes D1, D2, D3 valoraron y estructuran los aportes de sus colegas mediante el interaprendizaje.

Aunando a esta característica, se reconoce en los hallazgos de la observación que las docentes monitorean el proceso de compartir y recibir el trabajo acordado en las CPA, mediante el grupo de WhatsApp y llamadas. Ante esto, la docente D3, en la entrevista, menciona lo siguiente:

Por ahí que se pensaba aplicar el viernes, pero no hay respuesta el miércoles y jueves y comenzamos a preguntar qué pasó. Creo que se

trabaja con lo que se espera y la confianza que se deposita en la contraparte [ELPD 1-RPC-E3].

Ante ello, efectivamente en la CPA las docentes monitorean sus avances, mediante la flexibilidad y la comprensión hacia sus colegas, con el propósito de promover la autonomía, el sentido de responsabilidad y la iniciativa, siendo estos efectos todo lo contrario a lo que menciona (González y Guenaga,2007) respecto a la vigilancia que ejerce el líder autoritario.

Por lo cual, es posible afirmar que no existe relaciones de poder, puesto que no existen líderes autoritarios que emplean el control, con elementos sancionadores y premios, ni la vigilancia como un acto de sumisión (Foucault, 2000, citado en Yela y Hidalgo, 2010; Ávila,2006; Viernes, Binuya, Lanorio, San Pedro, 2018), pues como informan las tres docentes, las relación se caracteriza por la confianza, el consenso y la valoración entre colegas.

4.1.2. Liderazgo Transformacional

Esta subcategoría consiste en identificar las diversas dimensiones o formas de actuar de los docentes en las Comunidades Profesionales de aprendizaje (CPA) que guardan relación con este estilo de liderazgo, tales como la influencia idealizada o carisma, la motivación inspiracional, la consideración individual, la estimulación intelectual y la tolerancia psicológica, son habilidades que adquiere y potencia el líder docente en el transcurso de su práctica profesional ante determinadas circunstancias (Bass y Avolio, 2006 como se citó en Bracho y García,2013).

Respecto a la influencia idealizada o carisma en las CPA, las docentes mencionaron que, en las CPA, esta es promovida en el proceso de trabajo en equipo; asimismo, no se evidencia tratos negativos. Acorde a ello, las docentes de segundo grado, mencionaron en la entrevista que existe un lazo de confianza, porque ellas aportan sus ideas o mencionan dudas de manera libre mediante una comunicación asertiva; además, no hay discusiones ni peleas, por consiguiente, el trabajo en equipo es fluido [ELPD 2- II- E1- E2- E3]. En relación con ello, esto se corrobora con los hallazgos de la observación, dado que las líderes docentes son consideradas por sus colegas de la CPA y de la institución educativa como personas de confianza e integridad [ELPD 2- II- O]. Lo cual, se relaciona con lo mencionado por Mendoza y

Ortiz, 2006. Pues, las docentes influyen de manera positiva, inspiran, propician confianza y entusiasmo, tienen la libertad de opinar y son vistas con respeto en todo el proceso de la CPA, a pesar de las diferencias o problemáticas que puedan existir (González, González, Ríos y León, 2013; Bracho y García, 2013). En esa misma línea, esta dimensión guarda relación con las condiciones sociales de las CPA.

Respecto a la motivación inspiracional en las CPA, se identificó que las docentes motivan, articulan una visión optimista y que inspiran compromiso de la institución educativa en su práctica pedagógica para lograr las metas propuestas. Es así como en la entrevista aplicada a las docentes D3 y D2, se evidencia lo siguiente:

En cuestión de nosotras, nos damos otras palabras de alientos (...) de repente hacemos una pausa no muy grande, “fuerzas”, “nos falta tanto tiempo”, “ya llega la semana de gestión vamos a seguir”, enviamos emoticono de corazones, rostro de alegría; no es que dediquemos una reunión específica para eso, pero dentro de la reunión siempre hay cosas en que nos echamos ánimos nosotras mismas, siempre nos decimos paciencia y humor. [ELPD2- MI-E2-E3]

Al contrastar estas concepciones con los hallazgos de la observación, se observó que las docentes emplean herramientas acordes al contexto virtual para motivar a sus colegas, así como emoticones, palabras de aliento o de afirmación por el chat de Zoom o de manera oral y prenden su cámara para transmitir sus emociones en el transcurso de abordar las diversas actividades en equipo [ELPD 2- MI- O]. A razón de ello, (González, González, Ríos y León, 2013) resalta que los líderes transformacionales hacen usan la motivación para lograr visión en común, propiciar la participación de sus colegas en todo el proceso y mejora en su formación profesional.

Por ello, el líder transformacional crea una visión optimista del futuro de los estudiantes, lo cual se evidencia en los hallazgos de la observación y en la entrevista, donde las docentes D3,D2,D1, articulan una visión optimista de manera intuitiva e inconsciente que esta articulado con la motivación intrínseca [ELPD2-MI-E1-D2-D3], cuya visión en común se basa en adquirir diversas estrategias, fortalecer su práctica como docente para lograr la meta y abordar problemáticas en común o individualizadas en las CPA así como, el aprendizaje, la superación de los estudiantes en aspectos de escritura y lectura para promover de grado de manera exitosa (Pérez,

Guarín y Romo, 2015, p.206). Por consiguiente, genera que las docentes se identifiquen con la visión, el compromiso con el trabajo en equipo y propicia el optimismo al futuro.

En cuanto a la consideración individual en las CPA, se identificó en los hallazgos de la observación que las docentes, propician un trato personalizado para atender las necesidades de sus colegas y prestan atención a los intereses y habilidades, a fin de apoyar en la mejora y en el aprendizaje a cada uno de los miembros [ELPD2- CI- O]. En contraste con Vargas (2010) las docentes destinan un tiempo corto para atender las necesidades individuales del ámbito profesional de cada miembro que conforma las CPA. Tal como mencionan D3 y D2, cuando llaman a la docente D1 *y le pregunto ¿cómo te fue en la clase? (...) le doy pequeños tips o simplemente cuando no tengo tiempo le envié audio, y al momento que puede los revisa, si porque no coincide muchas veces nuestros* [ELPD2-CI-E3-P8; CI-E2-L1]. A su vez, las docentes retroalimentan de manera personalizada, teniendo en cuenta sus habilidades e intereses, con el fin de propiciar la mejora en el otro (Mendoza, Ortíz, 2006; Moradi y Shahbazi, 2016). Ante ello, las docentes, al momento de delegar alguna función, tienen en cuenta las habilidades que poseen en las diversas materias o al ejercer una responsabilidad dentro de las CPA.

En cuanto a la estimulación intelectual en las CPA, se identificó que las docentes emiten y reestructuran sus sugerencias, estimulan la creatividad, cambio e innovación y emplean los errores como una forma de aprendizaje, para promover nuevas soluciones innovadoras. Esta condición se evidenció en la entrevista aplicada a las docentes D1 y D3:

Podemos enviar algunas sugerencias, cuando se dirige a la colega, de repente “esto no coincide” “esto no está bien”, lo toma, lo arregla y acomoda, eso me hace ver que mi opinión es escuchada. [ELPD2- EI- E1- E3-P6]

Siempre tomamos en cuenta las ideas que surgen, que van fluyendo cuando tenemos tal o cual tema, lo bueno es que lo ponemos a consideración de todas, para ver cuál da mejor resultado. [ELPD2- EI- E1-P1]

Al contrastar esas concepciones con los hallazgos de la observación, se observó que las docentes se estimulan intelectualmente al momento de recibir sugerencias, las cuales analizan y propician un pensamiento acerca de los pros y contras de las mismas, con el fin de obtener un mejor resultado [ELPD2- EI- O]. En esa misma línea, se destaca que este proceso permite tener mejores e innovadoras soluciones (Ganga, Villegas, Pedraja, y Rodríguez, 2016; Cuellar, 2010). Asimismo, las docentes propician una cultura participativa y estimulan sus habilidades creativas y de resolución de problemas, mediante la repregunta y el pensamiento, en todo el proceso.

Respecto a la tolerancia psicológica en las CPA, las docentes de segundo grado de primaria emplean la tolerancia psicológica al momento de ejercer el humor como forma de indicar equivocaciones, tolerancia y la paciencia para aprender de los errores de los demás, mediante un clima y espacio de confianza (González, González, Ríos y León, 2013; Camarero, 2015). Es así como en la entrevista aplicada a las docentes D3 y D1 se evidencia lo siguiente:

Siempre con buen humor, que se hace no hay de otra, se tiene que hacer así, si no es productivo y muchas veces eso no quiere decir que no fallamos, si fallamos, de repente el grafico que yo utilice a mi colega no le termina llenar sus expectativas. (...) siempre nos decimos paciencia y humor [ELPD2-TP- E3- P10].

Por lo cual se concluye que, desde la mirada de las docentes el humor es algo imprescindible en las reuniones, porque genera un espacio de aprendizaje, apoyo y cooperación (Fernández, 2003). Al contrastar estas concepciones con los hallazgos de la observación, se evidenció que esta dimensión no solo se basa en ejercer el humor como aprendizaje, sino también es el manejo de conflictos que puede coexistir entre los miembros. Ante ello, en los hallazgos de la observación se evidenció que en el proceso del llenado de la matriz de la experiencia de aprendizaje de la estrategia Aprendo en Casa, las docentes presenciaban diversas problemáticas o dificultades tecnológicas por parte de sus colegas, posteriormente, ellas emitían pequeñas frases jocosas para mencionar en que fallaron, promover la paciencia y buscar soluciones en conjunto [ELPD2-TP-O]. En esa misma línea (González, González, Ríos y León,

2013; Camarero, 2015) mencionan que esto propicia un espacio de confianza e intercambio entre colegas.

4.1.3. Liderazgo Distribuido

Esta subcategoría consiste en identificar las diversas dimensiones o formas de actuar de los docentes en las comunidades de aprendizaje (CPA) que guardan relación con este estilo de las docentes, tales como la cultura de colaboración y el poder de los líderes (Ahumada, 2018), con la finalidad, de propiciar diversas estrategias de apoyo teniendo como base la motivación, trabajo en equipo, innovación y el aprendizaje con y de sus colegas (Maureira, Garay y López, 2016; Bolívar, 2010).

La primera característica que corresponde a esta subcategoría es *la cultura de colaboración en las CPA*. Ante esto, las docentes del segundo grado trabajan en equipo (coordinadora y docentes), en el proceso de desarrollar las diversas actividades de planificación y gestión, con el fin de lograr la visión en común, así como, su propia formación como docentes y el aprendizaje de los estudiantes. Es así como en la entrevista aplicada a las docentes, D1 manifiesta *“Que trabajamos todos juntos cumplimos con nuestros objetivos o lo que hemos trazado en grupo, entonces el mismo trabajo durante la semana fluye, es más rápido”* [ELPD3-CC-E1-P2]. En esa misma línea, desde la mirada de la docente, en la CPA se evidencia que el proceso de participar, opinar y reconocer las ideas de los demás permite que el trabajo sea más productivo y eficaz (Eirín, 2018).

Acorde con ello, la docente D2, menciona que esta cultura de colaboración no solo se basa en el actuar en equipo, sino también en crear conciencia, en sus propias palabras, me parece entre todas entendemos que, si todas no jugamos ese esfuerzo, no podemos salir adelante, no podemos lograr que nuestros niños desarrollen la mayor cantidad de aprendizaje. [ELPD3-CC-E2-P13]. Lo cual, se relaciona con lo que menciona (Lombeida, 2019) la cultura de colaboración fomenta una visión compartida y el sentido de pertinencia con las acciones en la CPA. Asimismo, el autor menciona que la cultura de colaboración entre líderes permite crear vínculos de apoyo entre iguales, es decir mediante un trato horizontal. Ante esto, en los hallazgos de la observación se identificó que entre las docentes existe confianza, por ello, las docentes en las CPA mencionan que desean aprender algunas estrategias del área de matemática, plan lector y religión, para ello, la docente que domina ese tema

aborda pequeños talleres, comparten materiales visuales, brindar pequeños tips o gestionan talleres con personas externas a la comunidad, con el fin de emplearlo en las experiencias de aprendizaje de la estrategia Aprendo en Casa y fortalecer su práctica docente en comunidad [ELPD3- CC-O]. Es decir, la cultura de colaboración propicia que las docentes de manera autónoma y en conjunto gestionen los recursos necesarios, el aprendizaje y la adquisición de nuevas habilidades. A su vez, se identifica que las CPA propician el trabajo en red con todos los miembros del colegio, a fin de crear sinergia (Bolívar, López, y Murillo, 2013; García, 2008). Cabe recalcar, que en la cultura de colaboración entre líderes en todo el proceso tiene como base las condiciones sociales y de soporte que permitan crear vínculos e interactuar en todo el proceso de manera horizontal.

La segunda característica que corresponde a esta subcategoría es *El Poder de los líderes en las CPA*. Acerca de ello, Bolívar (2010) menciona que “asignar a una persona la iniciativa de cambio, impidiendo el liderazgo de las demás, impediría que la organización aprenda” (p.29), por ello, es importante que el poder del líder sea transferido a los demás. Ante ello, en la CPA se evidencia que la docente D2 tiene el cargo de coordinadora, se observa que fomenta el liderazgo centrado en la participación, el dialogo y la iniciativa en todo el proceso de planificar y abordar las diversas actividades [ELPD3-PL-O]. En esa misma línea, la acción de liderar está vinculada a ciertas formas de ejercer poder de la cooperación, la acción y la reflexión en la toma de decisiones colectivas para abordar diversas situaciones colectivas (Harris, 2009; French y Raven, 1960, como se citó en Ahumada, 2018). Es así como en la entrevista aplicada a las docentes D2, se evidencia lo siguiente:

(...), cuando nosotros empezamos a planificar y, a determinada profesora le tocó este mes porque nosotros así lo hemos decidido, ella es la que lidera, y dice mire vamos a empezar con esto, con esta parte, cada uno lidera cuando le toca hablar de un tema que ya se le ha designado, que nosotros tenemos que desarrollarlo con los niños.
[ELPD3-PL-E2-P13]

Es decir, se reconoce que estos poderes se visualizan al momento de cooperar en la realización de las diversas actividades y en delegar, porque el poder que ejercen en conjunto al designar quién, y porqué la persona es la indicada para abordar tal

actividad, a eso se añade la confianza que las docentes depositan en sus colegas, lo cual, genera la participación y la iniciativa de todas. Acorde con ello, la docente D3 menciona lo siguiente:

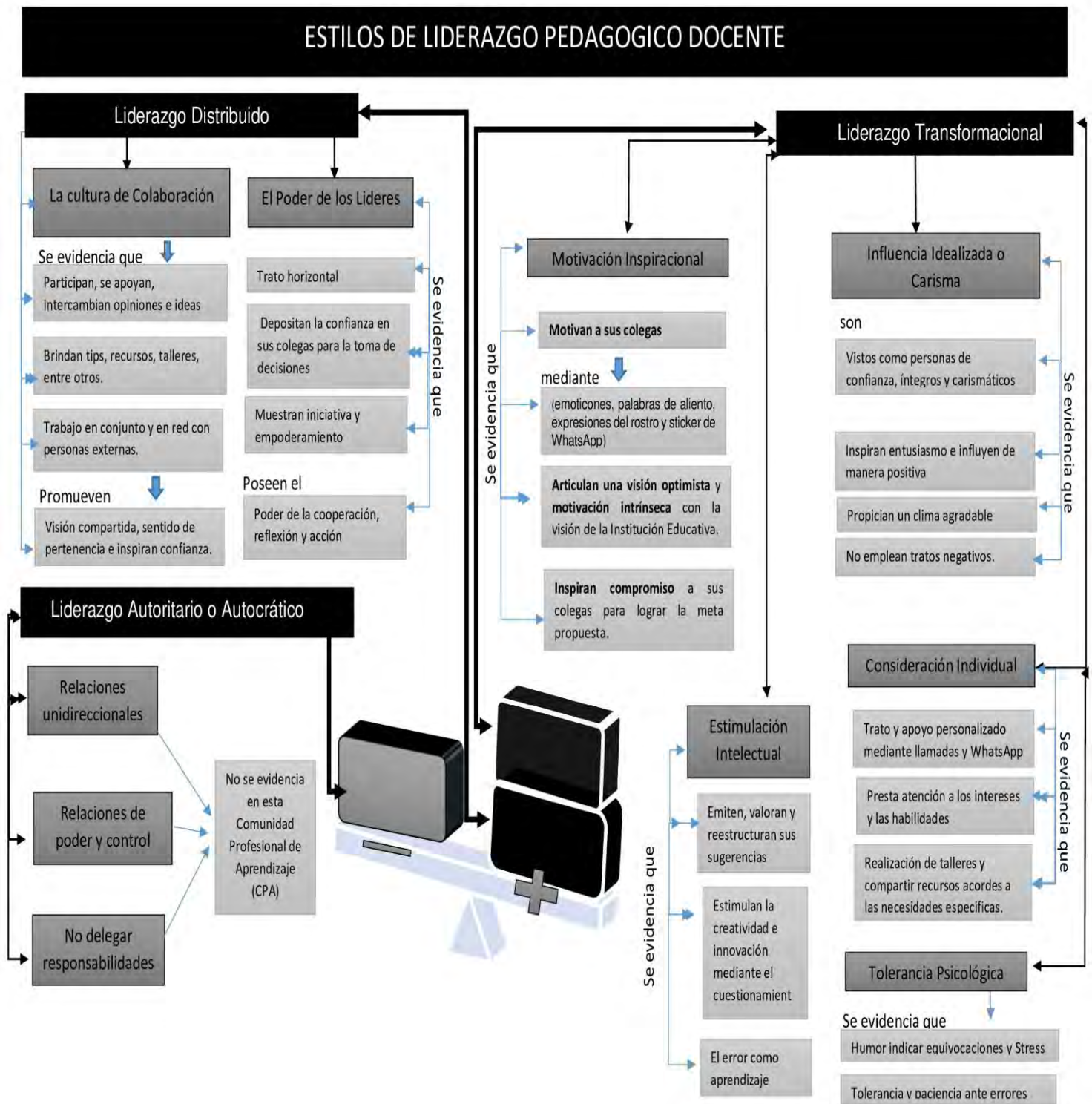
Bueno, considero que nosotros tenemos un trabajo fructífero, y si no fuéramos líderes no lo tendríamos, de todas maneras, nosotros siempre logramos cumplir con las cosas que nos hemos propuesto, (...) dentro del trabajo colegiado sí se logra hacer lo que nos estamos proponiendo, eso no podría si no mostráramos cierto grado de liderazgo. [ELPD3-PL-E3-P13]

Sí, contrastamos con los hallazgos de la observación se evidencia que efectivamente las docentes ejercen su liderazgo mediante el poder de la cooperación, la reflexión y la participación sin ningún temor en todo el proceso. Asimismo, muestran iniciativa en las CPA al momento de proponer acciones que favorezcan su práctica como docentes[ELPD3-PL-O] En esa misma línea, García (2008, como se citó en Gallegos y López, 2019) enfatiza que la distribución del poder propicia el valor, la unión y reconocer las aspiraciones de los docentes.

A partir de lo expuesto, se presenta la Figura 3, la cual tiene como finalidad mostrar el axial coding en el que se tiene una mirada panorámica de las características identificadas en los estilos de liderazgo que se han evidenciado en las Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

Figura 9

Axial coding: características de los estilos de liderazgo



4.2. Categoría: Características de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje

Estará sustentada con la teoría presentada en el marco de investigación, en la que se considera que las comunidades profesionales de aprendizaje son aquellos espacios propician que los docentes ejerzan su actuación profesional mediante condiciones que favorecen en la formación del liderazgo (Harris y Mujis, 2003). Asimismo, se tiene como subcategorías las condiciones de soporte: las condiciones sociales y las condiciones esenciales. Las cuales se presentarán a continuación.

4.2.1. Condiciones de soporte

Esta subcategoría se refiere a las condiciones que organizan, estructuran y soportan las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA). Habría que recalcar la importancia de la observación participante en todo el proceso, lo cual permitió reconocer las condiciones de soporte que gestionan las maestras de segundo grado de primaria, tales como el tiempo, el espacio virtual y las alianzas que establecen para las CPA (RECEI, 2011), Hipp y Huffman (2006, como se citó en Bolívar, 2013), con el fin de propiciar el diálogo, la reflexión, las reuniones periódicas y el apoyo en conjunto entre colegas (Stoll et al., 2006). Por ello, estas son condiciones que se gestionan con anterioridad y son consensuadas con los docentes del grado, teniendo en cuenta las posibilidades y necesidades de comunicación.

La primera condición que corresponde a esta subcategoría consiste en la gestión del tiempo para las comunidades profesionales de aprendizaje. Acerca de ello, se identificó, que las docentes se organizan a través del grupo de WhatsApp o por llamada para acordar qué día se reunirán, además tienen en cuenta la agenda con los temas que abordarán [CS1-T-A-O]. Esta condición se evidenció cuando las profesoras D3 y D2 se organizan por WhatsApp para reunirse y abordar la planificación de la experiencia N°10 de Aprendo en Casa. Se destaca la presencia de limitaciones para el desarrollo de la reunión debido a actividades extracurriculares como la reunión de padres con los directivos, por lo que deben dedicar otro tiempo adicional a la organización [CS1-T-A-05]. Es decir, las docentes planifican, gestionan y realizan consensos acerca de los días y las horas que tienen disponible para invertir en el trabajo en las CPA. En contraste con lo mencionado, (Rodríguez, 2014) resalta la importancia de ofrecer espacio y tiempo para el buen funcionamiento.

Aunando a esta situación, obtenemos que la condición de tiempo es concebida como reuniones periódicas que permite establecer vínculo de confianza, dialogar y resolver problemáticas que ocurren en el aula. En la entrevista aplicada a las docentes, D3 y D1 resaltan lo mencionado anteriormente, tal como se evidencia en la siguiente comunicación:

(...) realizamos reuniones periódicas y comentamos cómo nos va en la aplicación de estas experiencias que vamos teniendo de acuerdo con la realidad de nuestros niños, es ahí donde salen las ideas o cosas aplicar con los niños [CS-T-B-E3-P1].

Al contrastar estas concepciones con los hallazgos de la observación, se observó que las docentes se reúnen todas las semanas, para ello, ellas dialogan sobre la disponibilidad del tiempo que poseen y acuerdan el día que se reunirán. Asimismo, en estos espacios ellas dialogan de aspectos personales, académicos, problemáticas del aula, intercambian ideas y toman decisiones de manera colectiva [CS1-T-B-O]. Por lo que, se puede mencionar que la condición de tiempo no solo debe estar limitada a encuentros esporádicos, debido a que la irregularidad no permite entablar relaciones de interacción, en cambio la periodicidad del tiempo es considerada como la base que propicia la interacción e intercambio de ideas de manera frecuente, lo cual, permite detectar los errores a tiempo y abordarlos con minuciosidad. (Rodríguez, 2014).

Aunando a esta situación, para la estructuración del tiempo en las CPA se tiene en cuenta que este debe ser consensuado acorde a la disponibilidad y de manera periódica. Sin embargo, que este sea constante y sin contratiempo, aún es un proceso complejo, debido a la limitación del contexto que influye en la acción de concretar el tiempo gestionado por las tres docentes. Ello se evidencia en los hallazgos de la entrevista, en las cuales se enfatiza algunas limitaciones que predominan en este contexto virtual, así las actividades del hogar, el tiempo, las actividades propias de la práctica docente en el aula y los documentos de gestión [CS-T-C-E1-E3-L-]. De igual manera, en los hallazgos de la observación se pudo evidenciar las diversas limitaciones que obstaculizan el funcionamiento de las CPA [CS-T-C-O1].

La segunda condición corresponde a esta subcategoría consiste en la organización del espacio para las comunidades profesionales de aprendizaje. Al respecto, Rama (2020) menciona que los espacios en ámbitos virtuales para el

aprendizaje están condicionados dos modalidades, cuyo uso está acorde a los objetivos y contenidos. Ante ello, se identificó, que las docentes emplean espacios sincrónicos (Zoom, teléfono, WhatsApp) y asincrónicos (Drive, Facebook, plataforma Aprendo en casa, YouTube, AZ) para diversas acciones en las CPA. Por un lado, en la observación se identificó que las profesoras D3, D2, D1 gestionan el préstamo de la plataforma de videoconferencia zoom sin restricción de tiempo, con la finalidad de que la reunión sea fluida, abarcar el tiempo propuesto [CS2-ES-A-O]. Es decir, las docentes seleccionaron y gestionaron el espacio acorde al contexto de pandemia que se encuentran actualmente y los protocolos de bioseguridad. Debido a la necesidad de comunicación necesaria para abordar los diversos recursos en conjunto en el espacio (Duarte, 2003).

En esa misma línea, obtenemos que la modalidad sincrónica es concebida como un espacio para socializar acerca de las necesidades, aprendizajes, estrategias y entre otros aspectos referido al estudiante y a la gestión mediante espacios asincrónicos. Es así que, en la entrevista aplicada a la docente, D2 menciona nosotras dialogamos sobre nuestras experiencias y dificultades que surge en el proceso de aplicar las experiencias de aprendizaje de la estrategia Aprendo en Casa, posteriormente, surgen diversas ideas o soluciones viables para la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. [CS2-ES-C-E2]. De igual forma, se identificó que las docentes utilizan otros espacios sincrónicos para socializar, compartir e interactuar, tales como llamadas telefónicas y WhatsApp[CS2-ES-C-O]. Asimismo, D3 mencionó: “(...) La llamo le pregunto, como te fue, le doy pequeños tips o simplemente cuando no tengo tiempo le envié audios [CS2-ES-C-E3]. En esa misma línea, Johnson (2001, como se citó en Meirinhos y Osório, 2009) enfatiza en que estos espacios promueven el dialogo, la confianza y el aprendizaje en conjunto, a pesar de la distancia.

Por otro lado, en la entrevista aplicada se identificó el uso del Drive como recurso en la modalidad asincrónica, utilizado por las docentes de segundo grado. Esta condición también se evidenció cuando las profesoras mencionan lo siguiente:

Nosotros tenemos un Drive donde vamos alimentándolos con las competencias y con las actividades, vamos insertando algunos criterios, que si alguno de nosotros ya lo leyó de repente tiene que hacer un

hincapié lo dice ¿pero, porque pusimos eso? y vamos corrigiendo. y este drive nos ayuda en el trabajo colaborativo. [CS2-EA- B-E2-P11]

Es decir, las docentes emplean espacios asincrónicos para propiciar el aprendizaje colectivo. Al contrastar con lo observado, efectivamente las docentes tienen una carpeta de Drive, donde almacenan en diversas carpetas y trabajan de manera colaborativa las diversas experiencias de aprendizaje, mediante una matriz donde colocan las actividades, las responsabilidades y los objetivos que acuerdan en las CPA [CS2-EA-O-B]. Respecto a ello, “propicia la construcción social del conocimiento, y una inteligencia colectiva” (Cabrero y Llorente, 2010, p.8). Sin embargo, que este sea un trabajo fluido y sin complicaciones aún es un proceso complejo debido a las diversas limitaciones, tales como la inestabilidad a internet y los problemas con las redes tecnológicas.

La tercera condición corresponde a esta subcategoría consiste en propiciar la Apertura, redes y alianza con personas propias de la comunidad educativa que favorezcan a la CPA y propicien lograr el objetivo propuesto. En esa misma línea, obtenemos que el proceso para abordar esta condición comprende una cultura organizacional propia de la institución educativa, tal como se evidencia en lo mencionado por la docente D3: “Bueno lo conversamos, se canaliza con la coordinadora de grado, la coordinadora de grado lo canaliza con el directivo y los directivos con los quien les correspondan” [CS3-AR-A-E3-P9]. Es decir, las profesoras gestionan, entablan el contacto, luego, como todo proceso sigue su ruta institucional. Lo cual, se relaciona con lo mencionado por la profesora D1, quien menciona que, cuando hay un problema o una duda generalmente buscamos al líder, en este caso buscamos al director o subdirector para que nos aclaren las dudas, o a alguien que sepa del tema. [CS3-AR-A-E1-P9]. sí contrastamos estas concepciones con los hallazgos de la observación, efectivamente las docentes dialogan sobre la problemática en el aula, estrategias para abordar necesidades específicas y para afinar algunas propuestas, por ello, recurren a los directivos, docente de ciclos, personal del SANNEE para abordar diversas dudas y problemáticas [CS3-AR-O-A].

Aunando a esa idea, se identificó que otras de las formas que emplean las docentes para entablar contacto, es crear alianza con las practicantes del grado y las docentes de primer grado (ciclo).Ante ello, en los hallazgos de la entrevista aplicada

se obtuvo que las profesoras enfatizan que las docentes practicantes y el personal del SAANEE se configuran como un complemento para ellas, porque les permite dominar el ámbito tecnológico y conocer estrategias de atención a la diversidad [CS3-AR-A-E1-E2-E3]. Ante esto, en los hallazgos de la observación se evidencia que efectivamente las profesoras dialogan en conjunto sobre la necesidad de aprender estrategias para abordar diversas áreas, coordinan con otras practicantes y reciben talleres de otros profesionales [CS3-AR-A-O]. Es decir, los practicantes son el puente que permite concretar la red y la alianza con expertos en el área que desean aprender. A su vez, en los espacios de semana de gestión, las docentes se reúnen por ciclos, es ahí donde dialogan sobre la experiencia de aprendizaje de la estrategia Aprendo en Casa, asimismo ellas reciben aportes y sugerencias de las otras docentes, además, al finalizar de la reunión ellas socializan la estrategia otras docentes. A partir de los hallazgos, se concibe que la condición de apertura, redes y alianza de aprendizaje de las CPA, permite la adquisición de nuevas ideas y conocimientos que le ayudan en el proceso de innovación de su práctica docente y establecer lazos con profesionales externos (CPEIP Ministerio de educación de Chile, s.f).

Ante esto, se halló que la condición de apertura, redes y alianza, no solo es un proceso que se da mediante el contacto con otros profesionales o miembros de la propia comunidad, si no también se da mediante redes tecnológicas o espacios colaborativos que enriquecen las CPA. Por lo cual, se identificó que las docentes fomentan la cultura de investigación mediante el uso de espacios colaborativos virtuales, tales como YouTube, Facebook y la plataforma Aprendo en Casa, esto lo abordan de manera colaborativa en espacios asincrónicos, a fin de compartir, adquirir recursos para aplicarlo en su práctica educativa [CS3-AR-B-O; CS2-E-D]. Frente a esto, (Peralta, 2021; Wilson, 2016; y Gairín, 2006) ternas, hacen énfasis en que estos espacios gestionados por personas ex en algunas ocasiones son personas desconocidos que comparten diversas herramientas tecnológicas, estrategias para el aula, videos, entre otros recursos que permite aplicarlos en la práctica docente y obtener nuevas perspectivas para la mejora del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

4.2.2. Condiciones Sociales

Esta subcategoría se refiere a las condiciones que influyen la creación de vínculos, bienestar y las relaciones entre los docentes de las Comunidades profesionales de Aprendizaje (CPA). Con respecto a ello, en los diversos hallazgos se identificó que las maestras de segundo grado propician las condiciones sociales, tales como los valores y visiones compartidos, y la confianza y apoyo mutuo, con la finalidad de generar relaciones sociales saludables (Martín, 2006; Ramírez, 2017). Por ello, estas son condiciones que dependerán de la periodicidad del tiempo que proporcionan para abordarlas.

La primera condición que corresponde a esta subcategoría consiste en propiciar valores y visiones compartidos, estos marcan la coherencia y orientan las acciones pedagógicas que emplean para lograr la meta propuesta en las CPA, que se orientan al “qué” y al “cómo” (Allen, 2014)

Ante esto, se halló que las docentes mencionaron que los valores que más resaltan en su comunidad profesional de aprendizaje son el valor de la reflexión, respeto, la empatía, paciencia al momento de comunicarse e interactuar [CSo1-VVC-B-O]. Esta condición se evidenció cuando la profesora D3 mencionó que no son *peleonas, felizmente no hay ese esa instancia de reñirnos o de llamarnos la atención (...). La escucha activa, respeto y la empatía son cosa que se dan dentro del equipo de trabajo, gracias a Dios* [CSo1-VVC-B-E3-P10]. En esa misma línea, desde la mirada de la docente se concibe a esos valores como los pilares centrales que propician el dialogo reflexivo entre las mismas docentes para abordar algún error en comunidad y lograr la meta (Overview, s.f). A su vez, las docentes D1 y D2 ponen énfasis en el valor de reflexionar de manera compartida, pues les permite evitar malos entendidos y aprender de las demás [CSo1-VVC-B-E1-E2]. Con respecto a ello, se corrobora con los hallazgos de la observación las docentes construyen y dialogan acerca de los valores, tales como escuchar sugerencias y emitir las ideas de manera abierta; respetan y muestran empatía ante las dificultades tecnológicas que tiene cada docente; reflexionan de la coherencia de sus actitudes con la propuesta y son pacientes, además, son conscientes que los valores crear un puente entre las diversas creencias (Morales y Morales, 2020)

Acorde con ello, las docentes comparten una visión en conjunto para trabajar hacia los mismos objetivos de aprendizaje cuando se busca mejorar el aprendizaje de los estudiantes y mejorar la calidad educativa en la escuela, la cual está articulada con los valores practican en común. En ese sentido, en la entrevista realizada a la docente D2, menciona lo siguiente:

Como grado que somos, todos aportamos a un mismo objetivo, es por eso de que todos los niños, no solo de mi aula, pueden lograr los aprendizajes que se han trazado (...) para que puedan ser promovidos y puedan desarrollarse como persona (...) yo pienso que está tácito [CSo1-VVC-A-E2-P11].

En esa misma línea, las docentes D1 y D3, en la entrevista, hacen énfasis en que la visión es abordado de manera intuitiva e inconsciente en toda su práctica pedagógica, asimismo, añaden que esto va de la mano con los valores y compromisos [CSo1-VVC-A-E1-E2-]. Ante esto, se puede evidenciar que, desde la mirada de las docentes, las CPA tiene como base una visión compartida que está presente en su acción docente y centrado en el aprendizaje de los estudiantes (Huffman & Hipp, 2003). Acorde a lo mencionado, se corrobora con los hallazgos de la observación, que en efecto la visión de las docentes se desprende de la visión Institucional, la cual tiene como objetivo propiciar una educación integral e inclusiva de las niñas y los niños. A su vez resaltar que en la observación se identificó como componente principal el compromiso de las docentes para lograr la meta propuestas [CSo1-VVC-B-O]; tal como menciona Morales y Morales, (2020) una visión compartida se desarrolla a partir de un compromiso inquebrantable que se articula con el trabajo en comunidad.

La segunda condición que corresponde a esta subcategoría consiste en propiciar la confianza y apoyo mutuo. Ante esto, se evidencia la existencia de una cultura colaborativa que tiene como base la confianza entre los miembros de la comunidad, con la finalidad de mejorar el aspecto profesional, tal como menciona la docente D3: “la confianza se ve (...) cuando podemos enviar algunas sugerencias, cuando se dirige a la colega, de repente “esto no coincide” “esto no está bien”, lo toma lo arregla y acomoda, eso hace ver que mi opinión es escuchada. [CSo1-CA- AB-E3-P6].-Es decir, desde la mirada de las docentes, se concibe la confianza como la base para el trabajo en equipo mediante la comunicación asertiva y el respeto de las ideas

y sugerencias de sus colegas (UNESCO, 2020). Asimismo, teniendo en cuenta los hallazgos de la observación, las docentes propician la confianza y el apoyo mutuo, mediante bromas, escucha activa y valoración, por consiguiente, crea un clima de armonía que les permite confiar en el otro [CSo1-CA-O].

Acorde con ello, se identificó que la condición de confianza y apoyo mutuo, se identificó que, en la CPA, no solo permite ver la confianza desde un ámbito de dar apoyo, sino también como una forma de reconocer sus propias fortalezas y deficiencias profesionales, para desarrollo de su formación personal y profesional. Acorde a ello en los hallazgos de la entrevista las docentes D2 menciona lo siguiente:

Me gustó cuando una de las chicas dijo “nos podrías enseñar esa parte, porque yo no domino” entonces eso se llama modestia, (...) y digo “claro sí, vamos a hacer eso y compartirlo” [CSo1-CA- BC-E2-P6]

Cuando tengo o tienen una duda nos llamamos (...) diciendo ¿cómo es esto? ¿cómo es aquello? Entonces, nos damos orientaciones. De esa manera yo creo que sí hay confianza, nos vamos ayudando en la medida o posibilidades que tengamos [CSo1-CA- BC-E2-P6]

Es decir, desde la mirada de las docentes, en la CPA existe confianza, lo cual les permite abordar diversas dificultades en conjunto. Estos hallazgos de la observación, se corrobora que las docentes dialogan mediante WhatsApp, llamadas telefónicas y la plataforma Zoom para abordar alguna duda, dificultades en la enseñanza, problemáticas personales y las habilidades [CSo1-CA-BC-O], por consiguiente, sienten que valoran su esfuerzo y sus competencias (Bolam et al., 2005). Cabe recalcar, que para todo este proceso las docentes tienen en cuenta el valor del respeto en todo el proceso, les permite crear un clima agradable para dialogar y reflexionar sobre las fortalezas, deficiencias y diferencias que pueden tener, además de compartir contenidos.

4.2.3. Condiciones Esenciales

Esta subcategoría se refiere a las condiciones clave para la formación docente en las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA). Acorde con ello, en los diversos hallazgos se identificó que las condiciones esenciales que propician las docentes de segundo grado, así como, aprendizaje compartido y múltiples líderes, con

la finalidad de propiciar la mejora de la educación y reestructurar la escuela hacia un ámbito de comunidad (Bolívar y Bolívar, 2016; Bolam et al.,2005). En este sentido, esas condiciones son como el soporte y la guía de todo el proceso.

La primera condición que corresponde a esta subcategoría consiste en el aprendizaje compartido. Acerca de ello, se halló, que las docentes propician un dialogo reflexivo y exploratorio de su práctica docente. Esta condición se evidenció cuando la profesora D1 menciona lo siguiente:

Yo creo que en estos este tiempo, creo que se fortalece en estos espacios de diálogos que se filtrar dentro de lo que estamos propiamente hablando de la experiencia porque es el único acercamiento real que nosotras como docentes podemos tener, el hecho que te digan ¿oye que tal te fue? ¿Cómo te fue con esto?,¿cómo te fue con el otro?, ¿me podrías explicar esto?, ¿yo no lo hice así?, al final lo hice de otra manera o al final hice otra cosa, te ayuda a ser funcional de lo que estás haciendo [CE-AC-AB-E1-P]

Es decir, para la docente, el aprendizaje entre colegas, es un proceso de dialogo que explora la forma de enseñar, las planificaciones, tareas o la gestión a realizar que tiene como base de interacción la realización de preguntas y el compartir la experiencia entre colegas (Vaillant,2016). Al comparar estas concepciones con los hallazgos de la observación, efectivamente las docentes aprenden mediante el cuestionamiento a sus modos, rutinas de enseñanzas, prácticas menos eficaces en la comunidad de líderes [CE-AC-AB-O].

Es decir, este es un espacio de retroalimentación entre docentes, con el fin de mejorar la práctica profesional. Debido a que las docentes propician un espacio de colaboración donde proponen nuevas concepciones del proceso de aprendizaje y enseñanza, aplican esos nuevos aprendizajes en su práctica profesional virtual y pueden nivelarse con el grado [CE-AC-AB-E1-P]. Por ello, es muy importante la confianza, hacer preguntas, participar y compartir valores (Merce y Littleton, 2007, como se citó en CPEIP Ministerio de Educación de Chile, s. f). Las docentes propician espacios de colaboración y generan experiencias de aprendizaje con iguales condiciones, sin excluir a nadie.

La segunda condición que corresponde a esta subcategoría consiste en la existencia de múltiples líderes en las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Ante esto, las docentes mencionan que la comunicación es horizontal en todo el proceso de la CPA. En esa misma línea la docente D2 recalca que a pesar de ser la coordinadora de grado, existe un trato horizontal, propicia que las demás docentes emitan sus opiniones y las decisiones se realicen en conjunto [CE-ML-AC-E1-P]. Es decir, desde la mirada de las docentes el trato horizontal prima, a pesar del cargo que posean sus miembros, lo cual propicia que todos en conjunto tomen decisiones y lideren, pues es un equipo conformado de líderes. En comparación con los hallazgos de la observación, coincide que las docentes gestionan el espacio, dialogan en conjuntos, participan de todo el proceso de planificación y trabajo, además, gestionan en conjunto los materiales que deben tener en cuenta [CE-ML-AC-O]. Al respecto, Díaz (2013 como se citó en Marichal, Ramos, Rey, Hernández, 2017) resalta la importancia de compartir el poder, las responsabilidades y propiciar la autonomía entre colegas.

Además, en los hallazgos de la entrevista se evidenció que las docentes lideran y movilizan a sus colegas y los considera como líderes, tal como menciona la docente D2:

Nosotras hemos planificado y desarrollado la celebración de fiestas patrias a nivel institucional, para ello, nos hemos reunido, tomamos decisiones e hicimos que todos los docentes y personal directivo se involucren [CE-ML-BDE-E2-P].

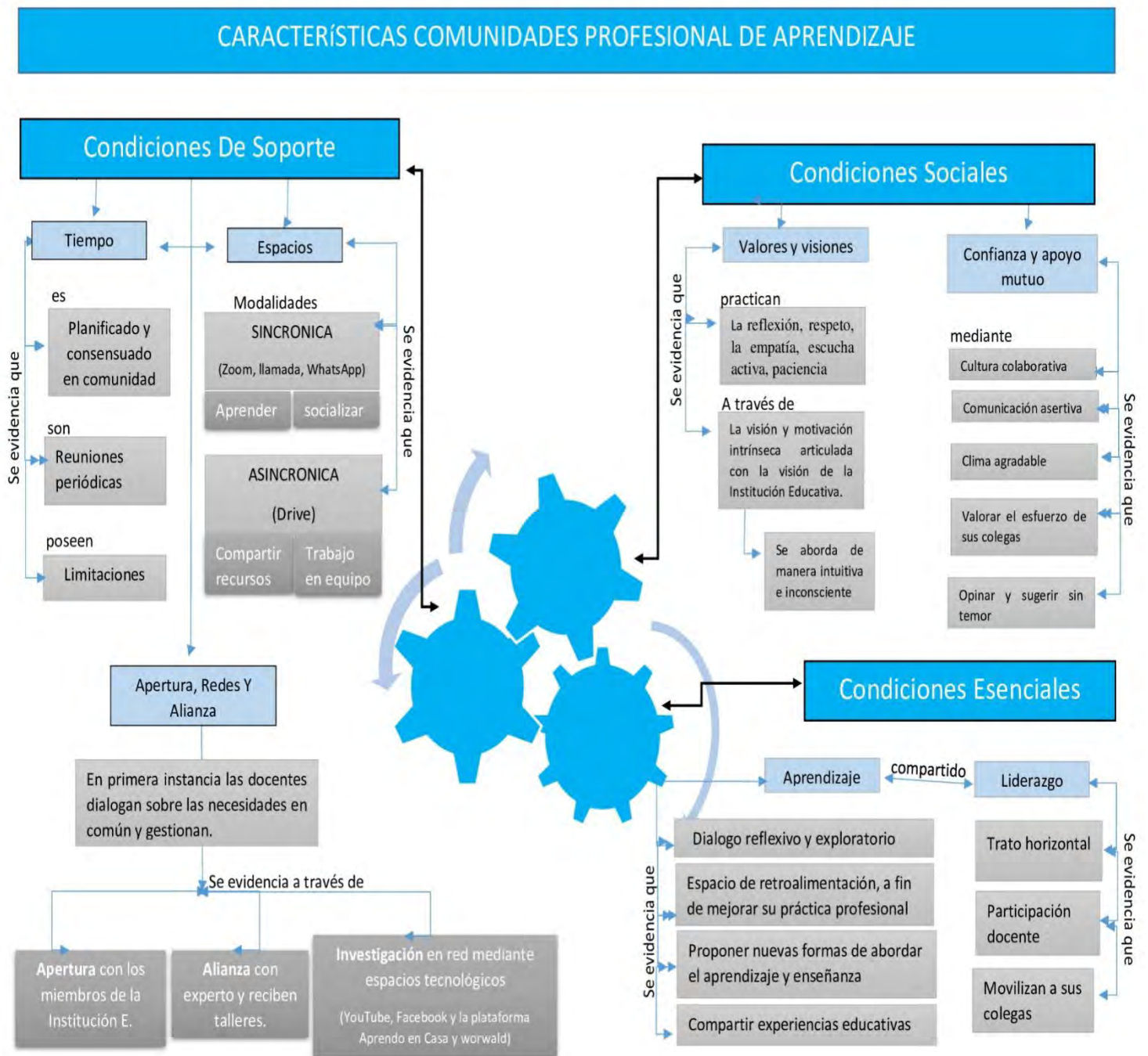
Es decir, desde la mirada de la docente el liderazgo se reconoce como rasgos que son líderes que se orientan y propicia la participación en conjunto para para lograr el bien común e incentivar a la comunidad educativa. Ante esto, en los hallazgos de la observación se identificó que efectivamente las docentes lideran y movilizan a sus colegas. Por un lado, a nivel de aula, en la planificación de la experiencia de Aprendo en Casa y en el proceso de realizar proyectos para el aula, tales como espacios de lectura, apoyo socioemocional a los niños que están pasando por duelo y talleres para los padres de familia y a nivel de comunidad. Por otro lado, a nivel institucional, cuando realizan actividades para la comunidad educativa, así como celebraciones internas [CE-ML-BDE-O].

Por consiguiente, propicia el aprendizaje en conjunto y la reflexión de las decisiones que toman en equipo, sin dejar o excluir a ningún colega. Acerca de ello, Aparicio y Sepúlveda (2019), mencionan que el empoderamiento múltiple es un factor que propicia el aprendizaje entre los docentes al momento de la interacción con sus pares. Es decir, comparten el poder, la autonomía y la toma de decisiones con sus colegas. Aunando a esta condición, se identifica que la existencia de múltiples líderes permite crear puente entre la CPA de grado y la CPA institucional, donde otras docentes y los directivos también aprenden de ellas mediante la socialización de diversas estrategias o propuestas de acción, que pueda ser viable para otras docentes[CE-ML-E-O]. Pues, el liderazgo distribuido trasciende hacia a todos los ámbitos, con la finalidad de propiciar el aprendizaje y su crecimiento personal (Serrano, 2018; INTEF y Ministerio de educación y formación profesional de España, s.f)

A partir de lo expuesto, se presenta la Figura 10, la cual tiene como finalidad mostrar el axial coding en el que se tiene una mirada panorámica de las características identificadas en las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) que se han evidenciado.

Figura 10

Axial coding: características de la Comunidad Profesional de Aprendizaje



Conclusiones

A continuación, las conclusiones obtenidas en el proceso de la investigación son las siguientes:

-La Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA) del segundo grado de la institución educativa se percibe como un espacio que promueve la interacción docente, la participación, la cultura de apoyo y el aprendizaje en conjunto. Esto, debido a que tienen como base las tres condiciones básicas de una CPA, tales como, las condiciones de soporte, las sociales y las esenciales, con la finalidad, de que estos espacios sean sostenibles y que respondan a su contexto.

- La CPA propicia que las docentes dialoguen sobre las diversas problemáticas o temáticas que desean profundizar para la mejora de su práctica profesional y la posterior gestión del contacto con personas propias de la comunidad educativa o medios externos. De esa manera, se comprometen en aprender, adquirir nuevas ideas y entablar lazos de apoyo, por lo tanto, cumple con la condición de soporte denominada de apertura, redes y alianza enfocada en el desarrollo del docente desde un ámbito colaborativo e integrador.

- La CPA presenta diversas limitaciones en el proceso de consolidar los tiempos de encuentro y el trabajo en equipo, debido a las problemáticas personales, sobrecarga de actividades extracurriculares, inestabilidad de internet que pueden generar que estos espacios no sean continuos y el aislamiento docente. Por ello, las docentes emplean diversos espacios sincrónicos o asincrónicos con el fin de no perder la comunicación.

- Respecto a los estilos de liderazgo pedagógico se evidencia que estos configuran la manera de actuar de las docentes con sus colegas en el proceso de abordar distintas actividades y problemáticas en las CPA. Resalta el liderazgo distribuido desde una mirada de trabajo en equipo y el liderazgo transformacional entendido como la articulación de diversas dimensiones personales y de equipo.

- Respecto al liderazgo distribuido, se identificó la relación con la cultura de colaboración de los líderes, debido a que las docentes participan, fomentan una visión compartida, propician un sentido de pertinencia, el trabajo en comunidad, comparten recursos y gestionan el apoyo en red; y el poder de los líderes, cuando

practican un trato horizontal, muestran iniciativa y empoderamiento, depositan confianza a sus colegas, además las incluye en la toma de decisiones y emplean el poder de la cooperación, reflexión y acción, pues esto se configuran como los engranajes que propician desarrollar la capacidad, el involucramiento y la solución de problemáticas desde una mirada comunitaria compuesta por líderes.

- En cuanto al liderazgo transformacional, se evidenció la relación con las dimensiones de motivación inspiracional, debido a que se motivan, tienen visión articulada con la institución educativa e inspiran confianza; existe influencia idealizada o carisma que inspira confianza e integridad y no existen malos tratos; además, la consideración individualizada al atender las necesidades de sus colegas y propiciar el aprendizaje en conjunto; también se evidencia la estimulación intelectual en tanto reestructuran sus ideas o sugerencias, estimulan la creatividad e innovación, perciben los errores como forma de aprendizaje; y propician la tolerancia psicológica cuando expresan el humor para indicar equivocaciones. Destaca la tolerancia, la paciencia y un clima de trabajo que moviliza las habilidades que han adquirido y potenciado como líderes en el transcurso de su práctica profesional ante determinadas circunstancias.

- Se reconoce que las condiciones de las Comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) tienen una estrecha relación con las dimensiones del liderazgo transformacional. Esto, debido a que los líderes propician condiciones sociales, tales como crear confianza, motivación y procurar tener una visión y valores en común; es decir, tienen la habilidad para influenciar, entusiasmar, inspirar, transmitir confianza y respeto hacia sus demás colegas. Por lo tanto, la CPA de institución es percibida como un equipo de líderes profesionales docentes que se apoyan mutuamente y reflexionan a fin de investigar y adquirir aprendizaje sobre nuevas práctica y conocimientos.

Recomendaciones

A continuación, se presenta las recomendaciones con el fin de continuar en esta línea de investigación:

- Con el fin de que las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) sean espacios consolidados y fortalecidos por docentes líderes, podría ser interesante que en una primera instancia se dialogue y profundicen más entre docentes sobre las diversas condiciones que se debe tener en cuenta, tales como la agenda, la periodicidad del tiempo, la visión que desean lograr, los espacios, entre otros aspectos que permitan establecer vínculos de confianza, diálogo y la resolución de problemáticas en comunidad.
- Sí bien la CPA del segundo grado es un espacio que promueve la comunicación y un trato horizontal en todo el proceso, se recomienda proyectar la experiencia hacia la institución, de modo que los docentes que asumen un cargo o función en la I.E propicien la participación, la estimulación intelectual, la motivación, el interaprendizaje y el reconocimiento habilidades, lo cual permitirá que se empoderen como líderes y fortalezcan su práctica profesional en equipo.
- Aun cuando en la CPA conviven diversos estilos de liderazgo pedagógico, es importante que prime una visión compartida, para que en conjunto exista un monitoreo de las acciones que favorecen o desfavorecen en su práctica docente, validen tanto el trabajo como los recursos que emplean ellos y sus colegas, mediante un espacio que promueva la reflexión y el diálogo exploratorio.
- Será importante analizar los estilos de liderazgo en las CPA desde una mirada de trabajo en equipo que aporten en el aprendizaje, la formación del docente y en la innovación de la enseñanza a los estudiantes, con el fin de potenciar el poder de reflexión, cooperación y la acción que poseen como líderes docentes en determinadas situaciones.
- En el ámbito académico, se recomienda continuar con la investigación relacionada a analizar los estilos de liderazgo docente y cómo estos aportan a la Comunidad Profesional de Aprendizaje, así como reconocer las estrategias que propician la sostenibilidad de estos espacios.

- En el ámbito académico, con el propósito de desarrollar el liderazgo y los estilos propicios de cada futuro docente, es importante que el docente se reconozca como un líder pedagógico desde su formación inicial, por ello, se recomienda seguir propiciando espacios de aprendizaje en comunidad, a través de condiciones que permitan el desarrollo de sus habilidades de gestión, movilización y profesional. Esto podría reforzar que el educador es un agente innovador e integrador en las instituciones educativas.



Referencias bibliográficas

- Abreu, J. L. (2014). El método de la investigación. *International Journal of Good Conscience*, 9(3),195-204. [http://www.spentamexico.org/v9-n3/A17.9\(3\)195-204.pdf](http://www.spentamexico.org/v9-n3/A17.9(3)195-204.pdf)
- Aguilar Gavira, S. y Barroso Osuna. J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación. *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36841180005.pdf>
- Ahumada, L. (5 y 6 de junio del 2018). *Liderazgo distributivo para una cultura colaborativa* [Seminario]. Seminario Internacional, PUCV Lideres Educativos, Chile. <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/luis-ahumada-liderazgo-distribuido-para-una-cultura-colaborativa/>
- Alatorre, A.V. (2013). Interdependencia entre el Liderazgo Transformacional, Cultura Organizacional y Cambio Educativo: Una Reflexión. RECEI. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*,11(1),73-91. <https://revistas.uam.es/reice/issue/view/344>
- Alcedo, Y.A., Chacón, C. y Chacón, M. (2014). Las comunidades de aprendizaje: estrategia de desarrollo profesional de los docentes de inglés. *Educare. La revista Venezolana de Educación*, 18(61),483-494. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35639776010.pdf>
- Álvarez Gayou Jurgenson, J. L., Camacho y López, S. M., Maldonado Muñiz, G., Átala Trejo García, C., Olgún López, A. y Pérez Jiménez, M. (2014). La investigación cualitativa. *XIKUA Boletín Científico De La Escuela Superior De Tlahuelilpan*, 2(3).<https://doi.org/10.29057/xikua.v2i3.1224>
- Aparicio Molina, C. y Sepúlveda López, F. (2019). Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Psicología Escolar e Educativa*, 23,1-7. <https://www.researchgate.net/publication/337847485> Trabajo colaborativo docente nuevas perspectivas para el desarrollo docente

- Aragón, J. y Cruz, M. (2020). *2020: el año de las maestras y maestros en el Perú (reportes temáticos) Gobierno y Políticas Públicas PUCP*. <https://escuela.pucp.edu.pe/gobierno/investigacion/reportes-tematicos-2/2020-el-ano-de-las-maestras-y-maestros-en-el-peru/>
- Aruzie, R. S., Adjei, A., Adjei Mensah, D., Nkansah, I., Anorkyewaa, A. A. y Opoku Frimpong, B. (2018). The Impact Of Leadership Styles On Teaching And Learning Outcomes: A Case Study Of Selected Senior High Schools In The Nkronza Districts Of Brong Ahafo Region In Ghana. *International Journal of Scientific Research and Management*, 6(12),797- 825. <https://doi.org/10.18535/ijstrm/v6i12.e102>
- Astorga, R., Blanco, A., Guadalupe, C., Hevia, R., Nieto, M., Robalino, M. y Rojas.A. (29-30 de marzo de 2007). *Educación de Calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). UNESCO, Buenos Aires, Argentina. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150272>
- Ávila, F. (2006). El concepto de poder en Michael Foucault, *Revista Telos*, 8(2), 215-234. <https://www.redalyc.org/pdf/993/99318557005.pdf>
- Balduzzi, E. (2015). Liderazgo educativo del profesor en el aula y la personalización educativa. *Revista española de pedagogía*, (260),141-155. <https://revistadepedagogia.org/lxxiii/no-260/liderazgo-educativo-del-profesor-en-el-aula-y-la-personalizacion-educativa/101400010438/>
- Barrantes Elizondo, L. y Olivares Garita, C. (2016). Red de liderazgo pedagógico como una herramienta dialógica entre la Universidad Nacional, Sede Regional Brunca y comunidad local. *Revista de extensión Universidad en dialogo*,6(1),47-66. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/article/view/8448>
- Bass, B.M. y Riggio, R.E. (2006). *Transformational leadership*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. London. <https://pdfroom.com/books/transformational-leadership-second-edition/PXn2G4nr5xV>

- Batallan, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19),679-704. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001906.pdf>
- Bernal Martínez de Soria, A. y Ibarrola García, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivos básicos de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (67),55-70. <https://doi.org/10.35362/rie670205>
- Berry, B., Daughtrey, A. y Wieder, A. (2010). *Teacher Leadership: Leading the Way to Effective Teaching and Learning*. CTQ Center for teaching Quality. <https://www.teachingquality.org/library/teacher-leadership-leading-the-way-to-effective-teaching-and-learning/>
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll., Thomas, S., Wallance, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. y Smith, A. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities* (Research Report N°637). Department for education and skills. <https://dera.ioe.ac.uk/5622/1/RR637.pdf>
- Bolívar Ruano, M.R. (2012). La cultura de aprendizaje de las organizaciones educativas. Instrumento de diagnóstico y evaluación. *REICE*, 10(1),144-162.<https://revistas.uam.es/reice/article/view/3079>
- Bolívar Ruano, M.R. (2013). Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Instrumentos de diagnóstico y evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62(1),1-12. <https://doi.org/10.35362/rie621893>
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas individuo y sociedad*, 9(2), 9-33.<https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *EDUCAR*, 47(2),253-275. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.50>
- Bolívar, A. y Bolívar Ruano, R. (2016) Individualismo y comunidad profesional en los establecimientos escolares en España: limitaciones y posibilidades. *Educación en*

revista, (62), 181-198. <https://biblat.unam.mx/es/revista/educar-em-revista/articulo/individualismo-y-comunidad-profesional-en-los-establecimientos-escolares-en-espana-limitaciones-y-posibilidades>

Bolívar, A., López Yáñez, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las Instituciones Educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, (14), 15-60. <http://institucional.us.es/revistas/fuente/14/Firma%20invitada.pdf>

Bracho Parra, O. y García Guillany, J. (2013). Algunas consideraciones teóricas sobre el liderazgo transformacional. *Telos*, 15(2), 165-177. <https://www.redalyc.org/pdf/993/99328423003.pdf>

Cabero, J. (2006). Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (20). <https://doi.org/10.21556/edutec.2006.20.510>

Camarero Figuerola, M. (2015) *Dirección escolar y liderazgo: análisis del desempeño de la figura directiva en centros de educación primaria de Tarragona* [Tesis doctoral, Universitat Rovira I Virgili]. Repositorio institucional- Universitat Rovira I Virgili. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/403206/TESI.pdf?sequence=1>

Centro de perfeccionismo, experimentación e investigaciones pedagógicas [CPEIP] Ministerio de Educación de Chile (s.f). *Comunidades de aprendizaje profesional, Serie trabajo colaborativo para el desarrollo profesional*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/7128/trabajo-colaborativo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ciesielska, M., Boström, K.W. y Öhlander, M. (2018). Observation methods. En M. Ciesielska y D. Jemielniak (Eds), *Qualitative methodologies in organization studies* (pp.33-52). Palgrave Macmillan, Cham. https://www.researchgate.net/publication/321806239_Observation_Methods

Coll, C. (5-6 de octubre de 2001). *Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: El punto de vista del fórum universal de las culturas*. Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Universidad de Barcelona, Barcelona. <https://es.calameo.com/read/003737323eab601fb7eef>

- Contreras, T.S. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Revista de psicología Educativa*. 4(2),231-284. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.123>
- Corral, Y. (2016). Validez y fiabilidad en investigaciones cualitativas. *Revista Arjé*, 11(20), 196- 209. <http://www.arje.bc.uc.edu.ve/arj20/art19.pdf>
- Cuellar La Chira, E.M. (2010). *Estilos de liderazgo docente y convivencia escolar en la Institución Educativa Callao* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola].
http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1117/1/2010_Cu%C3%A9llar_Estilos%20de%20liderazgo%20docente%20y%20convivencia%20escolar%20en%20la%20instituci%C3%B3n%20educativa-%20Callao.pdf
- Day, C. y Sammons, P. (2016). *Successful School Leadership*. Education Development Trust.
<https://www.educationdevelopmenttrust.com/EducationDevelopmentTrust/files/a3/a359e571-7033-41c7-8fe7-9ba60730082e.pdf>
- Díaz Bazo, C. y Sime Poma, L. (2009). *Una mirada a las técnicas e instrumentos de investigación*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
<http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/184/2009/02/bolet3.pdf>
- Duarte D, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos* (29),97-113.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100007&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Eirín Nemiña, R. (2018). Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de Educación física. *Estudio pedagógico*, 44(1), 259-278. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100259>
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Salesianos Impresoras.S.A.http://psicopedagogia.weebly.com/uploads/6/8/2/3/6823046/libro_elmore.pdf

- Escandón Barbosa, D. M. y Hurtado Ayala, A. (2016). Influencia de los estilos de liderazgo en el desempeño de las empresas exportadoras colombianas. *Estudiosgerenciales*,32(139),137-145.
<https://www.redalyc.org/pdf/212/21246274004.pdf>
- Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Fernández Solís, J.D. (2003). El sentido del humor como recurso pedagógico: Hacia una didáctica de las didácticas. *Pulso*, (26),143-157.
<https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/21337>
- Flores Fahara, M., Bailey Moreno, J. y Torres Acadia, C.C. (2021). Liderazgo docente en comunidades profesionales de aprendizaje: Estudio de caso de dos escuelas públicas en México. *Revista Electrónica Educare*,25 (1), 1-22.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/1941/194165972004/194165972004.pdf>
- Fraga, N. (2014). As liderancas e os processos participativos: uma reflexão em torno da cidadania democratica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 151-171.
<https://revistas.uam.es/reice/article/view/2833>
- Gairín Sallán, J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Educar*, (37),41-64. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/58020>
- Gajardo, J. y Ulloa, J. (2016). *Liderazgo pedagógico: Liderazgo Pedagógico, concepto y tensiones* (Nota técnica N°6). LÍDERES EDUCATIVOS. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.<https://www.lidereseducativos.cl/recursos/liderazgo-pedagogico-conceptos-y-tensiones/>
- Galeano, M. E (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad. Fondo Editorial Universidad EAFIT. <https://n9.cl/gz9z8>
- Gallegos Araya, V.M. y López Alfaro, P.F. (2019). Influencia del liderazgo distributivo y de la eficacia colectivo sobre el compromiso organización docente.

Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado,23(2),189-210. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9270>

Ganga Contreras, F., Villegas Villegas, F., Pedraja Rejas, L. y Rodríguez Ponce, E. (2016). Liderazgo transformacional y su incidencia en la gestión docente: El caso de un colegio en el norte de Chile. *Interciencia*, 41,596-604. <https://www.redalyc.org/pdf/339/33946994003.pdf>

García Carreño, I.V. (2018) El liderazgo distribuido y la percepción de los equipos directivos de las escuelas públicas de educación primaria madrileñas. *Horizontes*,2(6),73-89. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/47/92>

Gento Palacios, S., González Fernández, R. y Silfa Sención, H.O. (2020). Dimensión afectiva del liderazgo pedagógico del docente. *Revista Complutense de Educación*,31(4),485-495. <https://doi.org/10.5209/rced.65635>

Geraldo Campos, L.A., Mera Sánchez, A.R. y Rocha Pérez, E. (2020), Importancia de los estilos de liderazgo: un abordaje de revisión teórica. *Revista de Investigación universitario*, 10(4),155-174. <https://doi.org/10.17162/au.v10i4.501>

Giraldo, R. (2006). Poder y resistencia en Michel Foucault. *Tabula Rasa*, (4),103-122. <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1613>

Gómez Arteta, I. y Escobar Mamani, F. (2021). Educación virtual en tiempos de pandemia: incremento de la desigualdad social en el Perú. *Chakiñan, Revista de Ciencias sociales y humanidades*, (15),152_165. <https://doi.org/10.37135/chk.002.15.10>

Gómez Rada, C. A. (s.f). *Liderazgo o poder en las organizaciones: perspectivas teóricas, análisis crítico e implicaciones para las organizaciones*. Universidad Católica de Colombia. <https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/26077/1/Actualizaciones%20en%20psicolog%C3%ADa%20organizacional-Capitulo%204.pdf>

- Gomillion, D., Becker, A., George, J. y Scialdone, M. (2020). Learning How to Teach: The Case for Faculty Learning Communities. *Information Systems Education Journal (ISEDJ)*, 18(4), 74-79. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1258233.pdf>
- González González, O. (2008). Liderazgo transformacional en el docente universitario. *Universidad del Zulia Multiciencias*. 8(1), 38-47. <https://www.redalyc.org/pdf/904/90480105.pdf>
- González González, O. y González Cubillán, L. (2012). Estilos de liderazgo del docente universitario. *Multiciencias*, 12(1), 35-44. <https://www.redalyc.org/pdf/904/90423275005.pdf>
- González Simón, M. y Guenaga Garai, G. (2007). Poder y liderazgo en las organizaciones conceptos, mecanismos, tácticas y resultados. *AEDEM. Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa*, 2, 1-13 https://www.researchgate.net/publication/39365660_Poder_y_liderazgo_en_las_organizaciones_conceptos_mecanismos_tacticas_y_resultados
- González, O., González, O., Rios, G. y León, J. (2013). Características del liderazgo transformacional presentes en un grupo de docentes universitario. *Telos*, 15(3), 355-371. <http://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/2178>
- Gros, B., Fernández Salinero, C., Martínez, M. y Roca, E. (10-12 de noviembre de 2013). *El liderazgo educativo en el contexto del centro escolar* [Seminario]. XXXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la educación: liderazgo y educación. Universidad de Cantabria, Santander. https://www.ecotec.edu.ec/material/material_201681_TGU620_11_57228.pdf
- Harris, A. (2004) Distributed Leadership and School Improvement: Leading or Misleading? *SAGE publications*, 32(1), 11-24. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1741143204039297>
- Harris, A. y Mujis, D. (2003). *Teacher Leadership: principles and practice*. Institute of Education, University of Warwick https://www.researchgate.net/publication/316284478_Teacher_Leadership_Principles_and_Practice

- Hernández, R., Fernández, c. y Baptista, P. (1997). *Metodología de la investigación sexta edición*. Mcgrawhilleducation. <https://www.uca.ac.cr/wpcontent/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hipp, K.K. y Huffman, J.B. (5-8 de enero de 2003). *Professional Learning Communities: Assessment Development Effect* [Ponencia]. International Congress for School Effectiveness and Improvement, Sydney Australia. <https://eric.ed.gov/?id=ED482255>
- Hord, S.M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of continuous Inquiry and Improvement*. Southwest Educational Development Laboratory. <https://eric.ed.gov/?id=ED410659>
- Instituto Nacional de Tecnología Educativa y de Formación del Profesorado y Ministerio de educación y formación profesional de España. (s.f). *Cómo hacer comunidades de aprendizaje*. Madrid. <http://laaventuradeaprender.intef.es/guias/proyectos-colaborativos/como-hacer-comunidades-de-aprendizaje>
- Jiménez Collante, A. y Villanueva Flores, M. (2018). Los estilos de liderazgo y su influencia en la organización: Estudios de casos en el campo de Gibraltar. *AJOICA. Revista de la agrupación joven Iberoamericana de Contabilidad y Administración de Empresa*, (18),183-195. http://elcriterio.com/revista/contenidos_18/13.pdf
- Kaleem, Y., Asad, S. y Khan, H. (2016). *Leadership Styles & Using Appropriate Styles in Different Circumstances*. Sir Syed University of Engineering and Technology. https://www.researchgate.net/publication/323797001_Leadership_Styles_Using_Appropriate_Styles_in_Different_Circumstances
- Krichesky, G.J. y Murrillo Torrecilla, F.J. (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. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55118790005.pdf>

Kruse, S., Louise, K.S. y Bryk, A. (1994). *Building Professional Community in Schools*. (Report6). Issues in Restructuring Schools. <http://dieppestaff.pbworks.com/w/file/fetch/66176267/Professional%20Learnin g%20communities.pdf>

Lombeida Carballo, M.A. (2019). Incentivo del liderazgo compartido en la Educación Superior. *Dominio de las Ciencias*, 5(1),385-400. https://www.researchgate.net/publication/335507807_Incentivo_del_liderazgo_compartido_en_la_Educacion_Superior

López Zapata, E., Hincapié Montoya, S.M. y Zuluaga Correa, Y.C. (2017). Dimensiones del liderazgo transformacional y capacidad de aprendizaje organizacional en pymes. *Revista Espacios*, 38(57). <https://www.revistaespacios.com/a17v38n57/17385716.html>

Manzano Nunez, R. y García Perdomo, H.A. (2016). Sobre los criterios de inclusión y exclusión. Más allá de la publicación. *Revista Chilena de Pediatría*, 87, 511- 512. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0370410616300511?via%3Dihub>

Marichal Guevara, O.C., Ramos Bañoba, J., Rey Benguría, C. y Hernández Crespo, N. (2017). Foro virtual sobre el desarrollo del liderazgo pedagógico virtual. *Revista Universidad & Ciencia*,6(3),134-155.https://www.researchgate.net/publication/331413968_Foro_virtual_sobre_el_desarrollo_del_liderazgo_pedagogico_virtual

Martín, A. y Morales, J.A. (2013) La apertura de los centros educativos a su entorno: los centros de educación secundaria. *Perspectiva Educativa*, 52(1),68-96. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328169004.pdf>

Martín, B.B. (2006). *Las relaciones interpersonales de los profesores en los centros educativos como fuente de satisfacción*. Universidad de Salamanca.

Martínez, M.C. y Echeveste, E.M. (2014). El rol de las comunidades de aprendizaje en la construcción de una visión común para la enseñanza de computación en

las escuelas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (65), 19-36.
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie65a01.pdf>

Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61),479-499.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206110>

Maureira Cabrera, O., Garay Oñante, S., y López Alfaro, P. (2016). Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: La perspectiva del liderazgo distribuido. *Revista Complutense de Educación*,27(2), 689-706.https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.47079

Meirinhos, M. y Osório, A. (2009). Las comunidades virtuales de aprendizaje: El papel central de la colaboración. *Pixel bit. Revista de Medios y Educación*, (35),45-60.
https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/22602/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Mendoza Martínez, I.A., Escobar Álvarez, G. R. y García Rivera, B.R. (2012). Influencia del liderazgo transformacional en algunas variables de satisfacción organizacional en personal docente y administrativo de una institución pública de educación media superior. *Revista del Centro de Investigación*, 10(38),189-206. <https://www.redalyc.org/pdf/342/34224543013.pdf>

Mendoza Torres, M.R. y Ortíz Riaga, C. (2005). El liderazgo transformacional, dimensión e impacto en la cultura organizacional y eficacia de las empresas. *Revistas Facultad de Ciencias Económicas*, 14(1),118- 134.
<https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/rfce/article/view/4588>

Molina Molina, M. C., Castillo, J.R. y Quintero Robles, R. (2008). *El rol del maestro y su liderazgo en los procesos de transformación institucional en la Institución Educativa Técnico Agropecuaria del Municipio de Luruaco- Atlántico* [Tesis de posgrado, Corporación Universitaria de la Costa].
<http://hdl.handle.net/11323/1398>

Montecinos, C. (2017). *Comunidades de aprendizaje: Cultura y estructura para promover el aprendizaje docente* [Diapositiva Power Point]. Centro de

Liderazgo para la Mejora Escolar. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
<https://www.lidereseducativos.cl/recursos/comunidades-de-aprendizaje-y-aprendizaje-docente/>

Moradi Korejan, M. y Shahbazi, H. (2016). An analysis of the transformational leadership theory. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*, 8(3), 252-461. <https://doi.org/10.4314/jfas.v8i3s.192>

Moral Santaella, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *RIE. Revista de investigación Educativa*, 24(1), 147-164. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321886008.pdf>

Morales Inga, S. y Morales Tristán, O. (2020). Viabilidad de comunidades profesionales de aprendizaje en sistemas educativos de bajo desempeño. *Educación y Educadores*, 23 (1), 91-112. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/9736>

Morales, A. (18 de febrero de 2020). Significado de valores. Significados. <https://www.significados.com/valores/>

Morales, L., Chaclán, C., Maldonado, S., Sontay, S., Montenegro, R. y Magzul, J. (2013). *Comunidades de aprendizaje y círculos de lectura*. Juárez y associates, Inc. [http://www.usaidlea.org/images/Fundamentos de Comunidades de Aprendizaje.pdf](http://www.usaidlea.org/images/Fundamentos%20de%20Comunidades%20de%20Aprendizaje.pdf)

Muñoz Murillo, P.J. (2016). El liderazgo escolar como instrumento para fomentar la democracia participativa. *Revista dominio de las ciencias*, 2(1), 77-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5761533>

Nader, M. y Castro Solano, A. (2007). Influencia de los valores sobre los estilos de liderazgo: un análisis según el modelo de liderazgo transformacional transaccional de Bass. *Revista Universitas Psychologica*, 6(3), 689-698. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64760318.pdf>

- Nanjundeswaraswamy, T.S. y Swamy, D.R. (2014). Leadership Styles. *Advances in Management*, 7(2),57-62.
https://www.mnsu.edu/activities/leadership/leadership_styles.pdf
- Navarro Ramírez, D. (2013) El proceso de observación: El caso de la práctica supervisada en inglés en la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica. *Revista electrónica de las Sedes Regionales*, XIV(28),54-69
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66629446004>
- Nyaruri, P., Kwaba,J. y Nyabuto, N. (2015). The Role of Leaders in Transforming Learners and Learning in the Higher Learning Institutions in Kenya. *Journal of Education and Practice* (6)25. www.iiste.org
- Okuda, M. & Gómez Restrepo, C. (2005). La investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*,34(1), Bogotá.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008
- Olivier, S. (2020) *The Full Range Leadership Model: Essentials and Practicum*. Springer Singapore.
<https://www.researchgate.net/publication/342782205> The Full Range Leadership Model Essentials and Practicum
- Olsson, D. (2019). *Improving teaching and learning together: A literature review of professional learning communities*. Karlstad University Studies.
<http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1341682&dswid=-167>
- Palacios Valdés, G.L. (2016). La codificación axial, innovación metodológica. RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3(1),497-509.
<https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/244>
- Peralta Arrojo, M. (2021). Comunidades profesionales de aprendizaje una forma de aprender en equipo. *Polo del conocimiento*, 6(1),1020-1033.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2196>

- Pérez Ortega, G., Guarín Herrera, L. y Romo Morales, G. (2015). Liderazgo transformacional en los docentes universitarios desde la perspectiva estudiantil. Estudio de caso: Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. *Revista Saber, ciencia y libertad*, 10(1), 203-2018. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2015v10n1.981>
- Piza Burgos, N. D., Amaiquema Márquez, F.A. y Beltrán Baquerizo. G.E. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Revista Conrado* 15(70), 455- 459. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n70/1990-8644-rc-15-70-455.pdf>
- Plaza Guzmán, J. J., Uruguen Aguirre, P. A. y Bejarano Copo, F.H. (2017). Validez y confiabilidad en la investigación cualitativa. *Revista Arjé*, 11(21), 344- 342. <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj21/art24.pdf>
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2016). Reglamento del comité de ética de la investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://departamento.pucp.edu.pe/psicologia/wp-content/uploads/2019/08/reclam>
- Portalanza, A. (2013). Liderazgo distribuido en equipos de trabajo: una aproximación conceptual. *Revista Universidad y Empresa*, 15(25).73-85. <https://www.redalyc.org/pdf/1872/187229746005.pdf>
- Portilla Faicán, G.I., Dútan Cuenca, M.R., Abril Piedra, H.F. y Ullauri Ullauri, J.I. (2017). Comunidad de Aprendizaje, la reciprocidad de Aprender y Enseñar. Tú me enseñas, yo te Enseño y todos Aprendemos. *Revista Científica*, 2(3), 11-30. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.3.1.11-30>
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica*, (14), 5-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Rama, C. (2020). La nueva educación híbrida. Cuadernos de universidades. https://www.udual.org/principal/wpcontent/uploads/2021/03/educacion_hibrida_isbn_interactivo.pdf

- Ramírez Iñiguez, A.A. (2017). La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado. *Educación* 26(51),79-94. <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v26n51/a04v26n51.pdf>
- Ramírez L, J.J. y Sgambatti M, V. (2008). Liderazgo transformacional y transaccional en estudiantes de postgrados en gerencia del Área Metropolitana de Caracas. *Visión gerencial*. (2),403-416. <https://www.redalyc.org/pdf/4655/465545879008.pdf>
- Raworth, K., Magrath, J. y Walsh, M. (2012). Realizar entrevistas semi estructuradas. *RevistaOxfam*.<https://www.researchgate.net/publication/332753375> Realizar entrevistas semi-estructuradas
- Recursos Humanos. (08 de noviembre de 2017). *La confianza en los equipos de trabajos*. <http://www.rrhhdigital.com/secciones/coaching/127322/La-confianza-en-los-equipos-de-trabajo?target= self#>
- Riveros-Barrera, A. (2012). La distribución del liderazgo como estrategia de mejoramiento institucional. *Educación y Educadores*,15(2),289-301. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1845>
- Robles Garrota, P. y Rojas, M. D.C. (2015). La validación por juicios de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija universidad*, (18),https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf
- Rodríguez Bonces, M. (2014). Organizing a Professional Learning Community. A Strategy to Enhance Professional Development. *Íkala. Revista de lenguaje y cultura*,19(3), 307-319.http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322014000300006
- Rompato, M.E., Peralta, Y.S., Gelos, M.G., Tomatti, M. y Illuzi, C.W. (2019). Liderazgo transformacional en profesores universitarios y su rol como promotor de competencias emprendedoras en estudiantes. *Revista de orientación*

educacional ,33(66),44-62.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7773084>

Ruíz Aguirre, E.I., Martínez de la Cruz, N.L. y Galindo Gonzales, R.M. (2015). El aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales. *Ceñid editorial*.

Sánchez Reyes, J.B. y Barraza Barraza, L. (2015). Percepciones sobre liderazgo. *Revista Ra Ximhai*,11(4),161-170.
<https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596010.pdf>

Sardon, D.L. (2017) Liderazgo transformacional y la gestión escolar en instituciones educativas primarias. *Revista de Investigación Altoandinas*,19(3),295-304.
<https://doi.org/10.18271/ria.2017.294>

Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. EDULP. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/49017>

Semprúm Perich, R.D. y Fuentemayor Romero, J.C (2007) Un genuino estilo de liderazgo educativo: ¿una realidad o una ficción institucional? *Revista de educación Laurus*, 13(23),350-380.
<https://www.redalyc.org/pdf/761/76102318.pdf>

Serrano Sorcia, M.A. (2018). Práctica de liderazgo compartido para la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 5(10),1-15. <https://www.paq.org.mx/index.php/PAG/article/view/779>

Silva Peralta, Y.F., Gandoy, F., Jara, C. y Pacenza, M.I. (2015). Liderazgo del docente y niveles de empoderamiento de los estudiantes en un seminario de prácticas comunitarias de una universidad pública argentina. *Cuaderno de Administración Redalyc*,31(54),68-79.
https://cuadernosdeadministracion.univalle.edu.co/index.php/cuadernos_de_administracion/%20article%20/view%20/9

Soriano Rodríguez, A.M. (2014). Diseño y validación de instrumentos de medición. *Repositorio Digital de la ciencia y cultura de el Salvador*, (13),19-40.
<https://core.ac.uk/download/pdf/47265078.pdf>

- Spillane, J.P., Halverson, R. y Diamond, J.B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30, 23-28. <https://www.researchgate.net/publication/246537076> Investigating School Leadership Practice A Distributed Perspective
- Spillane, J.P., Halverson, R. y Diamond, J.B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Curriculum Studies*, 36(1), 3-34. <https://www.researchgate.net/publication/233013775> Towards a theory of Leadership practice A distributed perspective
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A. y Hawkey, K. (2006). Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities. *National college for School Leadership*, 7(4), 221-258. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10106722/13/2%20PLC%20source%20materials> Creating%20and%20sustaining%20an%20effective%20PLC.pdf
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia. <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Torres, R.M. (5-6 de octubre del 2010) *Comunidad de aprendizaje repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje* Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona Fórum. http://www.estudiosindigenas.cl/educacion/aprendizaje_vida_comunidad_aprendizaje_esp.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). *Día Mundial de los Docentes 2020 Docentes: Líderes en situaciones de crisis que reimaginan el futuro*. <https://en.unesco.org/sites/default/files/wtd-2020-concept-note-es.pdf>
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Docencia*, (60), 5-13. http://revistadocencia.cl/web/images/ediciones/Docencia_60.pdf

- Vargas Jiménez, I. (2010). ¿Por qué es esencial discutir acerca del liderazgo en la gestión escolar? *Revista Electrónica Educare*, 14(1),59-66.
<https://doi.org/10.15359/ree.14-1.5>
- Viernes, M.Z., Binuya, C.P., Lanorio, M.S. y San Pedro, A.B. (2018) The Perceived Leadership Styles of Division Chiefs and Department Heads of the Local Government Unit of Cabanatuan City in the Philippines. *Open Access Library Journal*,5,1-13.
<https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=86802>
- Wahidin, Basri, Wibowo, T.S., Abdillah, A., Kharis, A., Jaenudin, Purwanto,A., Mufid,A., Maharani,S., Badi`ati, A.Q., Fahlevi, M. y Sumartiningsih,S.(2020).Democratic, Authorcatic, Bureaucratic and Charismatic Leadership Style: Which Influence School Teachers Performance in Education 4.0 Era?. *Systematic Reviews in Pharmacy* 11(9),277-286.<https://www.sysrevpharm.org/abstract/democratic-authorcatic-bureaucratic-and-charismatic-leadership-style-which-influence-school-teachers-performance-in-educ-66095.html>
- Williams, M. y Morser, T. (2019). The Art of Coding and Thematic Exploration in Qualitative Research.*InternationalManagementReview*,15(1),45-55.
<http://www.imrjournal.org/uploads/1/4/2/8/14286482/imr-v15n1art4.pdf>
- Yela Gómez, J.A.e Hidalgo Romero, C.I. (2010). El poder en Foucault: bases analíticas para el estudio de las organizaciones. *Cuaderno de Administración*, (44),57-70.
<http://www.scielo.org.co/pdf/cuadm/n44/v26n44a04.pdf>
- Zhen Wang, Yuan Liu y Songbo Liu. (2019). Authoritarian leadership and task performance: the effects of leader-member exchange and dependence on leader. *Frontiers of Business Research in China*,13(1),1-15.
https://www.researchgate.net/publication/338122153_Authoritarian_leadership_and_task_performance_the_effects_of_leader-member_exchange_and_dependence_on_leader

Anexos

Anexo 1: Instrumento Lista De Cotejo

DATOS PARA LA OBSERVACIÓN

INSTRUMENTO	OBJETIVO DE LA OBSERVACIÓN	INFORMANTES	MODALIDAD
Lista de cotejo	Recoger información sobre las características de las comunidades profesionales de aprendizaje de 2do grado de una Institución Educativa	Colegio: N° 0014 Andrés Bello Dirección: Pueblo libre Docentes: 2 "A", "B" Y "C" Nivel: Primaria	Contexto actual: Pandemia de Covid-19. Modalidad de trabajo: Virtual a distancia. Espacio: Plataforma Zoom

INDICADORES	SÍ	No	OBSERVACIÓN
CONDICIONES DE SOPORTE			
1. Tiempo			
<ul style="list-style-type: none"> Las docentes planifican, gestionan y realizan consensos acerca de los días y las horas que tienen disponible para invertir en el trabajo en las CPA. 			
<ul style="list-style-type: none"> Las docentes se reúnen de manera periódica, a fin de entablar relaciones de interacción, confianza e intercambio de ideas 			
2. Espacios virtuales			
<ul style="list-style-type: none"> Las docentes gestionan los recursos necesarios para la comunicación acorde al contexto y las necesidades de comunicación. 			
<ul style="list-style-type: none"> Las docentes comparten y reflexionan, de manera colaborativa, para el aprendizaje. 			
<ul style="list-style-type: none"> Las docentes emplean espacios sincrónicos para socializar acerca de las necesidades, aprendizaje, estrategias y entre otros aspectos referido al estudiante y a la gestión. 			
<ul style="list-style-type: none"> Las docentes propician el aprendizaje colectivo, a través del chat, Zoom, WhatsApp, foros de discusión, video llamadas y las TIC. 			
<ul style="list-style-type: none"> Las docentes emplean espacios asincrónicos para propiciar el aprendizaje colectivo, a través del blog, páginas web, correo electrónico y chat. 			
3. Apertura, redes y alianzas			
<ul style="list-style-type: none"> Las docentes promueven redes de cooperación y alianza con personas externas a la comunidad profesional de aprendizaje para el logro de los objetivos. 			
<ul style="list-style-type: none"> Las docentes fomentan la cultura de investigación mediante el uso de espacios colaborativos virtuales, a fin de compartir y adquirir recursos para aplicarlo en su práctica educativa. 			
CONDICIONES SOCIALES			

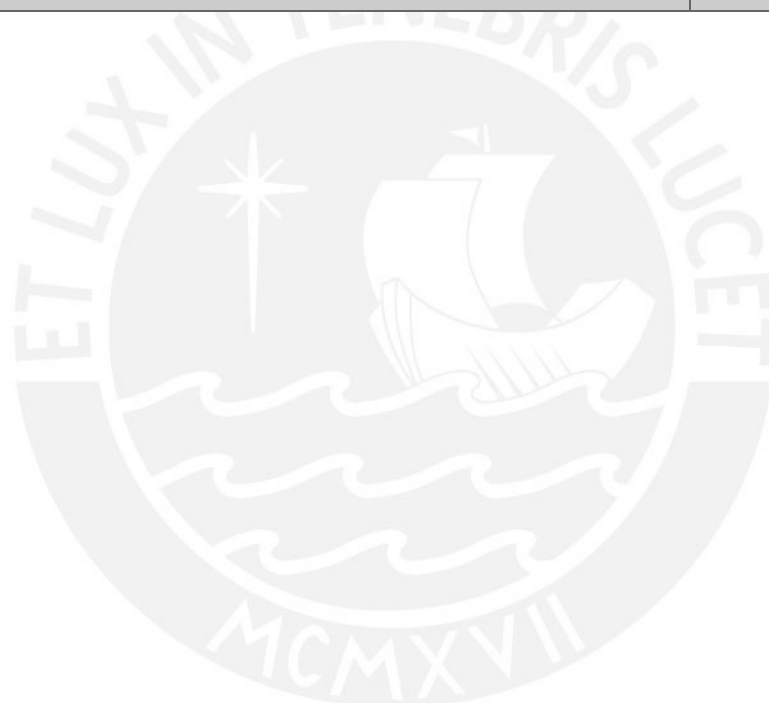
<p>4. Valores y visiones compartidos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Las docentes</i> comparten una visión en conjunto para trabajar hacia los mismos objetivos de aprendizaje cuando se busca mejorar el aprendizaje de los estudiantes y mejorar la calidad educativa en la escuela. 			
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Las docentes</i> construyen y dialogan acerca de los valores que priman al momento de comunicarse e interactuar en las CPA. 			
<p>5. Confianza, respeto y apoyo mutuo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las docentes emiten contenidos y opiniones, de manera libre, sin temor a ser censurados. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Las docentes Inspiran confianza y reconocen sus fortalezas, deficiencias y diferencias en conjunto. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Las docentes Generan un clima de armonía ejerciendo respeto hacia sus colegas. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Las docentes comparten valores e intereses en común 			
CONDICIONES ESENCIALES			
<p>6. Aprendizaje compartido</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las docentes propician el diálogo reflexivo y exploratorio para la adquisición del aprendizaje compartido. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Las docentes aprenden mediante el cuestionamiento de sus modos, rutinas de enseñanzas, prácticas menos eficaces en la comunidad de líderes. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Las docentes de manera colaborativa estudian y proponen nuevas concepciones del proceso de aprendizaje y enseñanza, finalmente, aplican esos nuevos aprendizajes en su práctica profesional. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Las docentes se retroalimentan en conjunto sobre el documento de planificación, tareas o la gestión a realizar, para luego mejorarlo. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Las docentes propician espacios de colaboración y generan experiencias de aprendizaje con iguales condiciones, sin excluir a nadie. 			

Anexo 2: Instrumento Guion De Entrevista Semi Estructurada

INSTRUMENTO	OBJETIVO DE LA ENTREVISTA	DATOS GENERALES DE LA ENTREVISTADA	ASPECTOS PARA LA APLICACIÓN
Guion de entrevista semiestructurada.	<p>Recoger información referente al estilo de liderazgo en las comunidades profesionales de aprendizaje docente de 2do grado de una Institución Educativa pública de Lima Metropolitana.</p> <p>Recoger información sobre las características de las comunidades profesionales de aprendizaje de 2do grado de una Institución Educativa</p>	<p>Grado/ sección: 2 "A", "B" Y "C" Seudónimo: E1, E2, E3 Institución Educativa: N° 0014 Andrés Bello Nivel: Primaria</p>	<p>Modalidad: Virtual Espacio: Plataforma zoom Duración: 40 a 50 minutos Protocolo: Carta de consentimiento informado por Google forms</p>

PREGUNTAS	RESPUESTAS
¿Podría comentarme cómo se incorporan las sugerencias que sus colegas realizan en la comunidad profesional de aprendizaje?	
¿Cómo responde su comunidad cuando un colega cumple con las funciones delegadas en una actividad determinada?	
¿Cómo responde su comunidad cuando un colega no cumple con las funciones delegadas en una actividad determinada?	
¿Podría comentar si en su CPA se delegan funciones para lograr metas que se les haya encomendado? ¿Cómo se realiza?	
Cuando se deben delegar funciones en su CPA ¿Qué habilidades de los colegas se destacan?	
¿Considera que en su comunidad profesional de aprendizaje existe una relación de confianza y lealtad entre colegas? Comente.	
A partir de la experiencia en su las CPA ¿se podría decir que la motivación entre colegas está presente? Comente	
¿Cómo se fortalece el acompañamiento y el logro del aprendizaje entre las colegas de su CPA?	
¿Considera que en su CPA se propicia el análisis de las diversas problemáticas comunes, desde diversas perspectivas o ángulos para darle solución? ¿Cómo lo hacen?	
¿Los miembros de su CPA incitan a la calma y buen humor cuando un colega del equipo comete un error? ¿Cómo lo hace?	

¿Puede comentarme si en su CPA los docentes trabajan de manera colaborativa y comparten materiales?	
¿Podría comentarme en qué situaciones los docentes de su CPA tienen en cuenta la visión y misión de la Institución Educativa?	
Según su experiencia, ¿de qué manera los miembros de su CPA propician el liderazgo docente en la CPA?	
¿De qué manera, los colegas de su CPA procuran oportunidades para que su labor y la toma de decisiones puedan trascender a la escuela?	
¿Cómo se desarrolla la comunicación entre colegas cuando se reúnen en comunidad?	



Anexo 3: Solicitud De Validación De Instrumentos Por Juicio De Experto

Lima, 16 de setiembre del 2021

Dr.

Docente e investigador

ASUNTO: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS POR JUICIO DE EXPERTO

Estimado Dr.

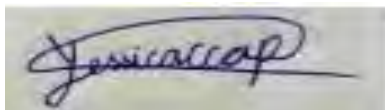
Es grato dirigirme a usted, para expresarle un afectuoso saludo. A su vez, me permito solicitar su atención, en calidad de experto, debido a que tengo referencia de su larga trayectoria en el ámbito de la formación profesional docente de Educación y gestión educativa.

Actualmente, estoy desarrollando **el trabajo de investigación para optar por el título de licenciada en Educación Primaria**, el cual se denomina “El liderazgo pedagógico en las comunidades profesionales de aprendizaje en un equipo docente del 2do. grado de Educación Primaria de una I.E. de Lima Metropolitana”.

En ese sentido, me encuentro en el proceso del planteamiento del diseño metodológico y elaboración de instrumentos, para lo cual he considerado las técnicas de observación y entrevista, con la finalidad de recoger la información de los docentes en relación a las características de las comunidades profesionales de aprendizaje y los estilos de liderazgo pedagógico. Por ello, solicito se sirva emitir valoraciones, comentarios y juicios sobre la claridad, pertinencia y coherencia de los instrumentos diseñados; con lo cual se garantice que las preguntas y/o ítems formulados guarden relación con los objetivos, categorías y subcategorías que conforman la investigación.

De antemano agradeceré mucho su disposición. De tener una respuesta afirmativa, procederé a enviar la matriz de consistencia, la guía de observación y el guion de entrevista.

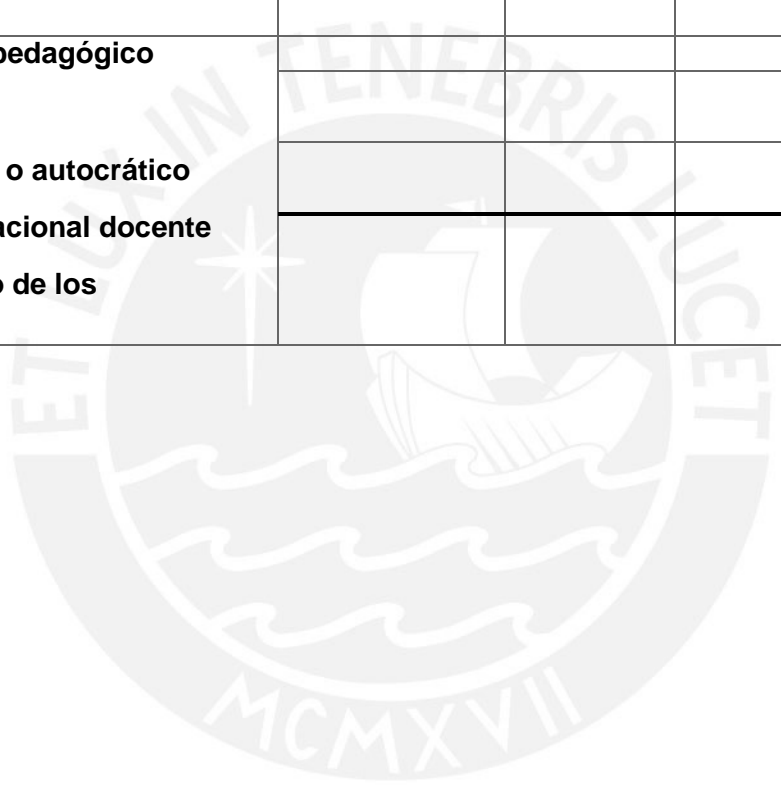
Sin más que añadir, me despido cordialmente.



Yessica Ccarampa Peña
Código: 20164602

Anexo: Matriz De Codificación Abierta O Open Coding

Categorías /subcategorías	Codificación	Hallazgos	Registro de la observación (lista de cotejo) Transcripción de la entrevista
Características de las comunidades de aprendizajes. 1. Condiciones de soporte 2. Condiciones sociales 3. Condiciones esenciales en las CAP			
Estilos de liderazgo pedagógico docente			
Liderazgo autoritario o autocrático			
Liderazgo transformacional docente			
Liderazgo distribuido de los docentes			

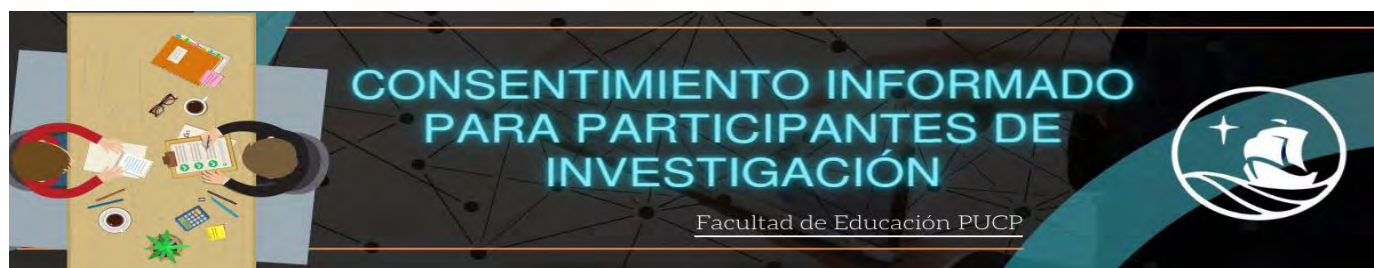


Anexo 5: Matriz De Triangulación

Categorías	Subcategorías	Criterios	Items	Hallazgos de Entrevista	Hallazgos de Lista de cotejo
Características de las comunidades de aprendizaje	<i>Condiciones esenciales en las CAP</i>				
	<i>Condiciones sociales</i>				
	<i>Condiciones esenciales en las CAP</i>				
Estilos de liderazgo pedagógico docente	Liderazgo autoritario o autocrático				
	Liderazgo transformacional docente				
	Liderazgo distribuido docente				



Anexo 6: Consentimiento Informado de los Participantes Informantes



Estimado/a docente.

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

La presente investigación es conducida por Yessica Ccarampa Peña, estudiante del décimo ciclo de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorada por la docente Verónica Castillo Pérez. La meta de este estudio es analizar el liderazgo pedagógico en las comunidades profesionales de aprendizaje de 2do grado de primaria en una Institución Educativa pública de Lima Metropolitana.

Si usted accede a participar en esta investigación, se le solicitará una entrevista, en la cual tomará aproximadamente 40 a 50 minutos de su tiempo. Asimismo, se realizará una observación no participante de un mínimo de 4 reuniones colegiadas. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. A fin de poder registrar apropiadamente la información, se solicita su autorización para grabar la conversación y las reuniones colegiadas. Tanto las respuestas como las intervenciones brindadas se almacenarán y serán codificadas, por lo tanto, serán anónimas.

Su participación en este estudio es estrictamente voluntaria. Sí tiene alguna duda acerca de este proyecto, puede hacer su consulta en cualquier momento a la investigadora Yessica Ccarampa Peña, al correo a20164602@pucp.edu.pe o al número 994133711. Es importante precisar que Ud. puede retirarse del proyecto en cualquier momento de la investigación sin que eso lo perjudique de alguna forma.

De antemano agradezco mucho su participación.

PREGUNTAS DEL FORMULARIO ONLINE:

1. Nombre de la participante:
2. Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Yessica Ccarampa Peña.
3. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es analizar el liderazgo pedagógico en las comunidades profesionales de aprendizaje de 2do grado de primaria en una Institución Educativa pública de Lima Metropolitana.
4. Me han indicado también que tendré que responder una encuesta, lo que tomará aproximadamente 40 a 50 minutos
5. 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.
6. He sido informado (a) de que puedo hacer preguntas referidas al proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona.

Anexo 7: Consentimiento Informado Al Director de la I.E.

Pueblo Libre, 06 de octubre del 2021

Señor Director

Institución Educativa ...

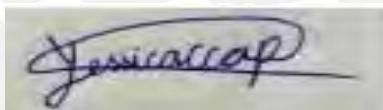
ASUNTO: **APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN**

Estimado Director:

Es grato dirigirme a usted, para expresarle un afectuoso saludo. Por medio de la presente, la que suscribe, Yessica Ccarampa, practicante del 2º "B" con la finalidad de solicitar permiso y apoyo para realizar la investigación titulada: "El liderazgo pedagógico en las comunidades profesionales de aprendizaje en un equipo docentes de 2do grado de primaria de una I.E. de Lima Metropolitana", cuyo objetivo general consiste en Analizar el estilo de liderazgo y las características de las CPA que predominan en un equipo docente de 2do grado de primaria en una Institución Educativa pública de Lima Metropolitana.

Los informantes de esta evaluación será única y exclusivamente las docentes del 2do grado, de las secciones "A", "B" y "C" y la interacción en las reuniones colegiadas del presente grado. De antemano agradeceré mucho su apoyo.

Sin más que añadir, me despido cordialmente.



Yessica Ccarampa Peña
Código: 20164602