UCAB UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO

DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CONTRIBUCIONES DE LA COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE EN EL DESARROLLO PROFESIONAL Y LA GESTIÓN ESCOLAR DE LOS DIRECTIVOS.

Tesis Doctoral presentada por:

Rosario Nueva Luz Valdez Guerrero

Tutor: Dr. Pablo Ríos Cabrera

Ecuador, julio de 2021

DEDICATORIA

A **Dios**, fuente inagotable de vida y sabiduría.

A **mis padres** Ernesto y Ermita, artífices de un legado invalorable de constancia, esfuerzo, solidaridad y resiliencia.

A **mis hijos** Erick, Eimee y Kevin motivo de inspiración en el logro de cada una de las metas propuestas.

AGRADECIMIENTO

El sendero recorrido durante esta etapa de formación académica se convierte en una experiencia enriquecedora, que se resumen en una visión más amplia e integral de la vida, reconociendo como fundamental el apoyo de quienes de diversas maneras acompañaron cada fase de este proceso.

Agradezco a los docentes de la Universidad Católica Andrés Bello, Centro de Educación, que me abrió sus puertas, docentes que demostraron su experticia y profesionalismo, marcando sus huellas en el proceso de formación recibida.

A mi Tutor, Dr. Pablo Ríos, por su generosidad académica, por su motivación, comprensión y paciencia en el arduo camino de elaboración de mi tesis doctoral, brindando constantemente sus acertadas orientaciones y contagiándome esa actitud positiva y espíritu de mejora permanente.

Al Dr. Tulio Ramírez, tuve el privilegio de que fuera mi primer docente al llegar a la Universidad y coincidentemente también presente en el último momento, como miembro del jurado evaluador de la tesis doctoral, caracterizado por su profesionalismo y calidad humana.

Al Dr. Gilberto Graffe, por la entrega y compromiso a su rol docente, siempre muy pendiente del avance de todos sus estudiantes.

A la Dra. María Gorety Rodríguez, árbitro del proyecto y jurado evaluador de mi Tesis Doctoral, al Dr. Fidias Arias, Dr. Marcos Requena y Dr. Luís Ahumada por la colaboración en calidad de juicio de expertos, todos quienes contribuyeron con sus valiosos aportes y recomendaciones al fortalecimiento del proceso investigativo desarrollado.

A mis compañeros de estudios (UCAB), de viajes, de travesías, por compartir tantos momentos: buenos, malos, pero inolvidables, por tener esa capacidad de transformar una dificultad en una experiencia grata y de aprendizaje.

A mis apreciados directivos que conforman la CPA “Lideres Innovadores”, por la predisposición y siempre oportuna colaboración en el proceso de investigación desarrollado, identificados como una verdadera Comunidad de Aprendizaje. A todos los que de una u otra manera contribuyeron en la culminación de este proceso, que celebraron conmigo cada avance, mi agradecimiento infinito: ¡Este logro también es de ustedes!

UNIVERSIDAD CATOLICA ANDRES BELLO
Urb. Montalbán - La Vega - Apartado 29068
Teléfono: 407-42-68 y 407-42-69 Fax: 407-43-52
Estudios de Postgrado

ACTA DE EVALUACIÓN DE PRESENTACIÓN Y DEFENSA DE TESIS DOCTORAL DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Nosotros, Doctores **Pablo Ríos Cabrera** (tutor), **Tulio Ramírez Cuicas** y **María Gorety Rodríguez**, designados por el Consejo General de los Estudios de Postgrado el día **seis** de **julio** de **dos mil veintiuno**, para conocer y evaluar, en nuestra condición de jurado, la Tesis Doctoral "***CONTRIBUCIONES DE LA COMUNIDAD PROFESIONAL DEAPRENDIZAJE EN EL DESARROLLO PROFESIONAL Y LA GESTIÓN ESCOLAR DE LOS DIRECTIVOS***", presentada por la ciudadana ***Rosario Nueva Luz Valdez Guerrero***, N° de pasaporte: 130528682-3, para optar al título de ***Doctor en Educación*.**

Declaramos que:

Hemos leído el ejemplar de la Tesis Doctoral que nos fue entregado con anterioridad por la Dirección del Postgrado de Humanidades y Educación.

Después de haber estudiado dicho trabajo, presenciamos la exposición del mismo, el día **trece** de **agosto** de **dos mil veintiuno**, a través de la cuenta de la plataforma ZOOM institucional de la Universidad Católica Andrés Bello, donde la doctoranda ***Rosario Nueva Luz Valdez Guerrero*** expuso y defendió el contenido de la tesis en referencia.

Hechas por nuestra parte, las preguntas y aclaratorias correspondientes y, una vez terminada la exposición y el ciclo de preguntas, hemos considerado formalizar el siguiente veredicto:

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
ESTUDIOS DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
CARACAS

APROBADO

Hemos acordado calificar la presentación y defensa de la Tesis Doctoral con **diecinueve (19/20)** puntos.

El trabajo representa un aporte que deja ver la contribución de la Comunidades Profesionales de Aprendizaje como estrategia orientada al desarrollo profesional de los directivos de un grupo de instituciones educativas de dos Distritos Escolares de la Provincia de Manabí de Ecuador, que se puede aplicar en otras instituciones educativas. Como criterios que sustentan el veredicto están los siguientes:

1. La temática es relevante para la educación, dada la importancia de la gestión en las instituciones educativas.
2. Es una investigación que se apoya en enfoques vigentes como el aprendizaje permanente, el trabajo colaborativo y la inclusión de todos, entre otros aspectos.
3. La metodología utilizada es pertinente y es una investigación con rigor científico, evidenciado en aspectos como la triangulación y la validación con los informantes.
4. Como aportes fundamentales están que da soporte empírico a elementos teóricos relevantes, recoge la reflexión sobre la práctica y la determinación de los factores contribuyentes al éxito de las comunidades profesionales de aprendizaje.
5. Los resultados y las implicaciones de la investigación son aplicables, no solamente al Ecuador, sino también en muchos otros contextos, en aspectos como la formulación de políticas públicas y, en definitiva, en el mejoramiento de la calidad de la educación.

En fe de lo cual, nosotros los miembros del jurado designado, firmamos la presente acta en Caracas, al **trece (13)** días del mes de **agosto** de **dos mil veintiuno**.

Pablo Ríos Cabrera	Tulio Ramírez Cuicas	María Gorety Rodríguez
C.I. 6.270.159	C.I. 4.271.137	C.I. 6.897.799

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA i
AGRADECIMIENTO ii
ÍNDICE GENERAL i
LISTA DE FIGURAS vii
LISTA DE TABLAS xi
RESUMEN xiii
ABSTRACT xiv
CAPITULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA
Formulación del Problema 1
Preguntas de Investigación 12
Objetivos de la investigación 13
Objetivo General 13
Objetivos Específicos 13
Razones que Justificaron la Investigación 14
Delimitación de la Investigación 15
CAPITULO II. MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL
Fundamentación Teórica 17
Origen de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) 17
Definición de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje 19
Atributos y Características de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje 28
Desarrollo Profesional y las Comunidades Profesionales de Aprendizaje 30
Gestión Educativa y el Desarrollo de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje 33
Desarrollo Profesional, Gestión Escolar y Calidad Educativa 42
Contexto de la Situación en Estudio 47
Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje en Ecuador 47
La Educación Técnica en Ecuador 49
Antecedentes 49
Proyectos de mejora para el Bachillerato Técnico 51
El Bachillerato Técnico en el contexto de la normativa que rige su funcionamiento 53

Acercamiento a la realidad del Bachillerato Técnico 55
Estado de la Investigación Científica de las CPA, Desarrollo Profesional y Gestión Escolar 57
CAPITULO III. MARCO METODOLÓGICO
Diseño de la Investigación 65
Población y Muestra 67
Variables, Conceptos o Temas 71
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos 75
Técnicas e Instrumentos Aplicados en la Fase de Investigación Cualitativa 75
Grupos Focales 75
Entrevistas 76
Técnicas e Instrumentos Aplicados en la Fase de Investigación Cuantitativa 77
La encuesta 77
Técnica de Procesamiento y Análisis de Datos 78
Procedimiento de Validación y Confiabilidad de Instrumentos de Recolección de Datos 80
Validación del Cuestionario 80
La Confiabilidad del Cuestionario 81
Validación con los Informantes 82
CAPITULO IV. RESULTADOS
Análisis y Discusión de Resultados del Constructo: Gestión Académica-Administrativa de los Directivos Institucionales 83
Análisis Descriptivo de Frecuencias para la Dimensión: Gestión Académica 83
Indicador Acompañamiento Pedagógico 83
Indicador: Observación de Clases y Retroalimentación 86
Indicador: Procesos de Educación Permanente 89
Indicador: Espacios de Intercambio de Experiencias 91
Indicador: Promoción de Espacios de Reflexión Colectiva 94
Indicador: Procesos de Indagación sobre las Prácticas Educativas 96
Indicador: Motivación a Equipo Docente para el Cumplimiento de Funciones 100
Síntesis de Dimensión: Gestión Académica 103
Análisis Descriptivo de Frecuencias para la Dimensión: Gestión Administrativa 106
Indicador: Trabajo Focalizado en Metas y Desafíos Comunes 106

Indicador: Uso de Datos para la Toma de Decisiones 108
Indicador: Toma de Decisiones de Manera Consensuada y Participativa 111
Indicador: Promoción de Liderazgo Distribuido 114
Indicador: Distribución de Responsabilidades en sus Equipos de Trabajo 118
Indicador: Distribución de Poder en sus Equipos de Trabajo 121
Indicador: Desarrollo de Trabajo Colaborativo 123
Indicador: Clima Escolar 125
Indicador: Relaciones Interinstitucionales 129
Síntesis de Dimensión: Gestión Administrativa 131
Constructo Gestión Académica Administrativa 134
Análisis y Discusión de Resultados del Constructo Desarrollo Profesional Directivo 137
Memorando y Diagramas del Grupo Focal N° 1 137
Categoría Formación 137
Categoría Alianzas 147
Categoría Competencias de los Directivos 150
Categoría Trabajo Colaborativo 163
Categoría Acompañamiento Pedagógico 165
Categoría Clima Escolar 170
Memorando y diagramas del Grupo Focal Nº 2 176
Categoría: Formación 176
Categoría Alianzas 181
Competencia de los Directivos 185
Categoría Trabajo Colaborativo 193
Categoría Acompañamiento Pedagógico 198
Categoría Clima Escolar 204
Memorando y Diagramas del Grupo Focal N° 3 208
Categoría Formación 208
Categoría Alianzas 218
Categoría Competencia de los Directivos 223

Categoría Trabajo Colaborativo 229
Acompañamiento Pedagógico 234
Categoría Clima Escolar 238
Memorando y Diagramas del Grupo Focal N° 4 240
Categoría Formación 241
Categoría Alianzas 248
Categoría Competencias de los Directivos 253
Categoría Trabajo Colaborativo 261
Categoría Acompañamiento Pedagógico 265
Categoría Clima Escolar 269
Análisis e Interpretación de Información sobre el Constructo Comunidad Profesional de Aprendizaje de Directivos Escolares 275
Memorando y Diagrama de la Entrevista 1 275
Categoría Propósitos de la CPA 276
Categoría Objetivos de las CPA 278
Categoría Valores 283
Categoría Limitantes de las CPA 283
Memorando y diagrama de la Entrevista 2 285
Categoría Concepción de las CPA 285
Propósitos de las CPA 285
Categoría Objetivos de la CPA 287
Categoría Valores 290
Categoría Características de las CPA 290
Categoría Factores que Favorecen el Desarrollo de las CPA 290
Categoría Limitantes de las CPA 291
Memorando y Diagrama de la Entrevista 3 294
Categoría Concepción de las CPA 294
Categoría Propósitos de las CPA 294
Categoría Objetivos de la CPA 295

Categoría Valores 300
Categoría Factores que Favorecen el Desarrollo de las CPA 300
Categoría Limitantes de la CPA 301
CAPITULO V. HALLAZGOS Y DISCUSIÓN
Megacategoría Desarrollo Profesional de los Directivos 305
Categoría Formación 305
Categoría Alianzas 308
Categoría Competencia de los Directivos 310
Categoría Trabajo Colaborativo 315
Categoría Acompañamiento Pedagógico 317
Categoría Clima Escolar 321
Megacategoría Comunidades Profesionales de Aprendizaje 326
Categoría Concepción de las CPA 326
Categoría Propósitos de las CPA 328
Categoría Objetivos de la CPA 332
Categoría Factores que favorecen las CPA 334
Categoría Limitantes de las CPA 336
Categoría Valores 337
Triangulación 342
Triangulación Metodológica 342
Triangulación desde la Óptica de los Actores 357
CAPITULO VI
Categoría Sustantiva: Comunidad de Aprendizaje para el Desarrollo Profesional Directivo (CADPD) 371
Integración de las Megacategorías Desarrollo Profesional y CPA 371
Definición de Comunidad de Aprendizaje para el Desarrollo Profesional Directivo (CADPD) 371
Incidencia de la Comunidad de Aprendizaje para el Desarrollo Profesional Directivo (CPDPD) en la Gestión Escolar 373
Limitaciones, Contradicciones y Explicaciones Alternativas a la Investigación 376
Lineamientos orientados a que las CPA se Constituyan en Espacios para el Desarrollo Profesional de los Directivos 378
CAPITULO VII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones 382
Recomendaciones 387
REFERENCIAS 389
ANEXOS 403
Anexo A: Guion de Preguntas para Grupo Focal 403
Anexo B: Guion de Preguntas para Entrevista a Asesores Educativos. 405
Anexo C: Cuestionario Aplicado a Docentes sobre la Gestión Escolar de los Directivos 407
Anexo D: Validación del Cuestionario a través del Juicio de Expertos 410
Anexo E: Validación con los Informantes 415

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Indicador Acompañamiento pedagógico 83
Figura 2 Indicador Acompañamiento pedagógico por institución educativa 85
Figura 3 Indicador Observaciones de clases y retroalimentación 86
Figura 4 Indicador Observaciones de clases y retroalimentación por institución educativa 87
Figura 5 Indicador Procesos de educación permanente 89
Figura 6 Indicador Procesos de educación permanente por institución educativa 90
Figura 7 Indicador Espacios de intercambio de experiencias 92
Figura 8 Indicador Espacios de intercambio de experiencias por institución educativa 93
Figura 9 Indicador Promoción de espacios de reflexión colectiva 94
Figura 10 Indicador Promoción de espacios de reflexión colectiva por institución educativa... 95
Figura 11 Resultados del ítem 11 97
Figura 12 Resultados del ítem 13 97
Figura 13 Indicador Procesos de indagación sobre las prácticas educativas 98
Figura 14 Indicador Procesos de indagación sobre las prácticas educativas por institución educativa 99
Figura 15 Resultados del ítem 1 101
Figura 16 Resultados del ítem 6 101
Figura 17 Indicador Motivación a equipo docente para el cumplimiento de funciones. 102
Figura 18 Indicador Motivación a equipo docente para el cumplimiento de funciones por institución educativa 102
Figura 19 Frecuencia para datos agrupados según la escala de Likert para la dimensión Gestión académica de los directivos 104
Figura 20 Indicador Trabajo focalizado en metas y desafíos comunes 106
Figura 21 Indicador Trabajo focalizado en metas y desafíos comunes por institución educativa 107
Figura 22 Indicador Uso de datos para la toma de decisiones 109
Figura 23 Indicador Uso de datos para la toma de decisiones por institución educativa 110
Figura 24 Indicador Toma de decisiones de manera consensuada y participativa 112
Figura 25 Indicador Toma de decisiones de manera consensuada y participativa por institución educativa 113

Figura 26 Resultados del ítem 7 115
Figura 27 Resultados del ítem 8 115
Figura 28 Indicador Promoción del liderazgo distribuido 116
Figura 29 Indicador Promoción del liderazgo distribuido por institución educativa 117
Figura 30 Indicador Distribución de responsabilidades en los equipos de trabajo 119
Figura 31 Indicador Distribución de responsabilidades en los equipos de trabajo por institución educativa. 120
Figura 32 Indicador Distribución de poder en el equipo de trabajo. 121
Figura 33 Indicador Distribución de poder en el equipo de trabajo por institución educativa. 122
Figura 34 Indicador Desarrollo de trabajo colaborativo. 123
Figura 35 Indicador Desarrollo de trabajo colaborativo por institución educativa. 124
Figura 36 Resultados del ítem 2 125
Figura 37 Resultados del ítem 16 126
Figura 38 Resultados del ítem 20 126
Figura 39 Resultados del ítem 21 127
Figura 40 Indicador Clima escolar 128
Figura 41 Indicador Clima escolar por institución educativa. 129
Figura 42 Indicador Relaciones interinstitucionales 130
Figura 43 Indicador Relaciones interinstitucionales por institución educativa. 131
Figura 44 Frecuencia para datos agrupados según la escala de Likert para la Dimensión Gestión Administrativa de los Directivos. 132
Figura 45 Frecuencia para datos agrupados según la escala de Likert para el constructo Gestión académica-administrativa de los directivos 135
Figura 46 Categoría Formación 139
Figura 47 Categoría Alianzas 148
Figura 48 Categoría Competencia de los directivos 152
Figura 49 Categoría Trabajo colaborativo 163
Figura 50 Categoría Acompañamiento pedagógico 167
Figura 51 Categoría Clima Escolar 171
Figura 52 Categoría Formación 177
Figura 53 Categoría Alianzas 181

Figura 54 Categoría Competencia de los directivos 186
Figura 55 Categoría Trabajo colaborativo 195
Figura 56 Categoría Acompañamiento Pedagógico 195
Figura 57 Categoría Clima escolar 205
Figura 58 Categoría Formación 210
Figura 59 Categoría Alianzas 220
Figura 60 Categoría Competencias de los directivos 225
Figura 61 Categoría Trabajo colaborativo 231
Figura 62 Categoría Acompañamiento pedagógico 235
Figura 63 Categoría Clima escolar 239
Figura 64 Categoría Formación 245
Figura 65 Categoría Alianzas 250
Figura 66 Categoría Competencias de los directivos 257
Figura 67 Categoría Trabajo colabotrativo 263
Figura 68 Categoría Acompañamiento pedagógico 268
Figura 69 Categoría Clima escolar 271
Figura 70 Categoría CPA-Entrevista 1 281
Figura 71 Categoría CPA-Entrevista 2 292
Figura 72 Categoría CPA-Entrevista 3 298
Figura 73 Categoría Formación 307
Figura 74 Categoría Alianzas 309
Figura 75 Categoría Competencia de los directivos 314
Figura 76 Categoría Trabajo colaborativo 317
Figura 77 Categoría Acompañamiento pedagógico 320
Figura 78 Categoría Clima escolar 323
Figura 79 Megacategoria Desarrollo Profesional de los Directivos 324
Figura 80 Categoría Concepción de las CPA 327
Figura 81 Categoría Propósitos de la CPA 331
Figura 82 Categoría Objetivos de las CPA 333
Figura 83 Categoría Factores que favorecen el desarrollo de las CPA 335
Figura 84 Categoría Limitantes de las CPA 337

Figura 85 Categoría Valores 338
Figura 86 Megacategoría Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) 339
Figura 87 Categoría sustantiva: Comunidad de Aprendizaje para el Desarrollo Profesional Directivo 374
Figura 88 Representación de la interacción entre los constructos Desarrollo profesional de los directivos, CPA y Gestión escolar en la categoría sustantiva. 375

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Componentes de la información en escuelas municipales de Región Metropolitana de Chile 39
Tabla 2 Síntesis histórica del Bachillerato Técnico 52
Tabla 3 Códigos de los niveles desconcentrados en los que se aplicó la investigación 67
Tabla 4 Fuentes cuantitativas 68
Tabla 5 Fuentes cualitativas 70
Tabla 6 Operacionalización de variables 73
Tabla 7 Baremo de respuestas 79
Tabla 8 Baremo de interpretación de la media 80
Tabla 9 Estadísticos descriptivos de la dimensión Gestión académica de los directivos 105
Tabla 10 Estadísticos descriptivos de la dimensión Gestión administrativa de los directivos .. 133
Tabla 11 Estadísticos descriptivos del constructo Gestión académica-administrativa 136
Tabla 12 Categoría Formación 146
Tabla 13 Categoría Alianzas 149
Tabla 14 Categoría Competencia de los directivos 162
Tabla 15 Categoría Trabajo colaborativo 165
Tabla 16 Categoría Acompañamiento pedagógico 169
Tabla 17 Categoría Clima Escolar 175
Tabla 18 Categoría Formación 180
Tabla 19 Categoría Alianzas 184
Tabla 20 Categoría Competencia de los directivos 191
Tabla 21 Categoría Trabajo colaborativo 197
Tabla 22 Categoría Acompañamiento pedagógico 203
Tabla 23 Categoría Clima escolar 207
Tabla 24 Categoría Formación 216
Tabla 25 Categoría Alianzas 222
Tabla 26 Categoría Competencia de los directivos 228
Tabla 27 Categoría Trabajo colaborativo 233
Tabla 28 Categoría Acompañamiento pedagógico 237
Tabla 29 Categoría Clima escolar 240

Tabla 30 Categoría Formación 247
Tabla 31 Categoría Alianzas 252
Tabla 32 Categoría Competencias de los directivos 260
Tabla 33 Categoría Trabajo colaborativo 265
Tabla 34 Categoría Acompañamiento pedagógico 269
Tabla 35 Categoría Clima Escolar 274
Tabla 36 Categoría CPA-Entrevista 1 284
Tabla 37 Categoría CPA-Entrevista 2 293
Tabla 38 Categoría CPA-Entrevista 3 303
Tabla 39 Triangulación metodológica 349
Tabla 40 Triangulación desde la óptica de los actores 362

CONTRIBUCIONES DE LA COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE EN EL DESARROLLO PROFESIONAL Y GESTIÓN ESCOLAR DE LOS DIRECTIVOS.

Autor: Rosario Nueva Luz Valdez
Tutor: Dr. Pablo Ríos
Año: 2021

RESUMEN

El propósito de esta investigación es determinar la influencia de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) en el desarrollo profesional y la gestión de los directivos de instituciones educativas de Manabí-Ecuador. En efecto, uno de los problemas del Sistema Educativo Ecuatoriano es que un alto porcentaje de sus directivos son designados por encargo sin la formación requerida para su desempeño. Como una estrategia de solución se han implementado las CPA, dirigidas a contribuir al desarrollo de las competencias profesionales de dichos líderes, en el marco de un convenio entre el Ministerio de Educación del Ecuador y la Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica (VVOB), priorizando la atención a las instituciones que ofertan bachillerato técnico. Las CPA en Ecuador son una experiencia nueva y existen escasas investigaciones sobre éstas, dada su aparición como estrategia de mejora educativa, aciertos y desaciertos, por lo que el estudio desarrollado pretendió la generación de un conocimiento asociado con la comprensión de su relevancia como espacios para el desarrollo profesional de directivos en dos Distritos Educativos. Metodológicamente se desarrolló una investigación con enfoque mixto, integrando la investigación cualitativa con la cuantitativa, para comprender la realidad de la CPA en estudio desde la mirada de los directivos integrantes de la misma y los docentes de las instituciones educativas que participan en ella. Dentro de lo cualitativo se utilizaron técnicas como los grupos focales con la participación de los directivos que integran la CPA, así como entrevistas a las asesoras educativas de la Zona 4 y de la VVOB. La información se registró mediante grabaciones de audio y notas de campo. Para la fase cuantitativa se utilizó la técnica de la encuesta con la aplicación de un cuestionario a los docentes, para conocer su apreciación sobre la gestión escolar de los directivos y poderla contrastar con la opinión de los mismos. Los resultados obtenidos apoyarán la definición de políticas por parte de las autoridades educativas del nivel central y desconcentrados enfocadas en el fortalecimiento de las CPA como acción estratégica para la mejora educativa y la formulación de estrategias en la aplicación de las competencias adquiridas por los gerentes educativos a su gestión, al desarrollo profesional de sí mismos y por ende de la mejora educativa.

Palabras claves: Comunidad Profesional de Aprendizaje, desarrollo profesional, gestión escolar y bachillerato técnico.

UCAB UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO

CONTRIBUTIONS OF THE LEARNING COMMUNITY IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND SCHOOL MANAGEMENT OF THE MANAGERS

Author: Rosario Nueva Luz Valdez
Tutor: Dr. Pablo Ríos
Year: 2021

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the influence of the Professional Learning Communities (PLC) in professional development and management of the administration of educational institutions in Manabí-Ecuador. In fact, one of the problems of the Ecuadorian Educational System is that a high percentage of its directives are appointed on request without the training required for their duties. As a solution strategy, PLC have been implemented, aimed at contributing to the development of the professional skills of these leaders, within the framework of an agreement between the *Ministerio de Educación del Ecuador* and the *Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica (VVOB),* prioritizing institutions that offer technical degrees. The PLC in Ecuador are a "new" experience and they have not been investigated yet, given their novelty as a strategy for educational improvement, successes and failures, the study to be carried out aims to generate knowledge associated with understanding its relevance as a system to professionally develop directives in two Educational Districts. Methodologically, descriptive research with a mixed approach will be developed, integrating qualitative research of a phenomenological nature, with quantitative research, to understand the reality of the PLC under study from the perspective of its members and the teachers from the educational institutions participating in it. Within the qualitative research, techniques such as focus groups will be used with the participation of the directives that make up the PLC, educational advisers of Zone 4 and VVOB. The information will be registered by means of audio recordings and field notes. For the quantitative phase, the survey technique will be used, with the application of a questionnaire to obtain the appreciation of the teachers about school management of directors, and to be able to contrast it with the opinion of the directives. The results obtained can support the definition of policies by educational authorities at the central and decentralized levels for the strengthening of PLC as a strategic action for educational improvement; and the formulation of strategies for the application of the competences acquired by the educational managers to their duties, focused on the professional development of themselves, their teachers, and thus educational improvement.

Key words: Professional Learning Communities, professional development, technical degree, and school management.

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Formulación del Problema

El progreso de un pueblo se vincula con el nivel educativo alcanzado por sus miembros. Debido a ello, la educación es considerada un elemento clave para que la humanidad pueda emprender esfuerzos importantes hacia la construcción de un clima de paz, libertad, justicia social y respeto a la naturaleza (Delors, 1996; Earth Charter Associates, 2000); y la propia promoción del desarrollo humano, condición que es concebida por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD):

> … como un paradigma de desarrollo que va mucho más allá del aumento o la disminución de los ingresos de un país. Comprende la creación de un entorno en el que las personas puedan desarrollar su máximo potencial y llevar adelante una vida productiva y creativa de acuerdo con sus necesidades e intereses. (PNUD, 2019, p.1)

Esta búsqueda constante por el desarrollo ha venido acompañada de una realidad caracterizada 1por el cambio, la incertidumbre y la complejidad del mundo en que vivimos, dada las transformaciones constantes y significativas que se experimentan (Graffe, 2003; García, 1997). Ahora bien, la educación como fenómeno social no está ajena a esta realidad.

De hecho, la aldea global (MacLuhan, 1989, citado por Borja, 2012) en que se ha constituido el mundo, viene atravesando por una época de cambios paradigmáticos que influyen en el desarrollo de los diferentes Estados o naciones, con impacto significativo en sus culturas y procesos de generación e intercambio de conocimientos, los cuales no están restringidos en términos de espacio y tiempo. Los procesos señalados se han visto altamente influenciados por el desarrollo alcanzado por las ciencias y las tecnologías y, más específicamente, por las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Frente a esta realidad la educación, entendida fundamentalmente como un proceso de desarrollo integral de los ciudadanos a través de la adquisición de conocimientos, valores y actitudes para el ejercicio de la ciudadanía en democracia y contribuir al desarrollo económico y social de su nación y a “un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, sostenible y seguro”

(UNESCO, s.f., p. 10); ha requerido de la implementación de un conjunto de reformas e innovaciones educativas que implican una transformación constante del sistema educativo en sintonía con la evolución de la sociedad. Si estos cambios no se tienen en cuenta estaríamos destinados a una educación estática, anclada al pasado y que no responde a los requerimientos que la sociedad le exige.

La transformación de la educación a la cual se ha hecho referencia debe estar en consonancia con las políticas públicas formuladas por Organismos Internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), Banco Mundial (BM), Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), entre otros. De manera más específica se debe señalar el papel jugado, por ejemplo, a partir de 1990, por el BM en el proceso de la organización de la Conferencia Mundial de Educación para Todos celebrada en Jomtien (Tailandia) en 1990, en cuya convocatoria participaron conjuntamente la UNESCO, UNICEF, PNUD y BM; y su continuidad en Nueva Delhi (India) en 1993, con la asistencia en esta nueva ocasión de nueve (9) de los países más poblados del mundo, habiéndose definido en estas citas mundiales como política el desarrollo de la educación básica como prioridad para la década (Fonseca, 1998 y Torres, 2003, citados por Canan, 2017). Por otra parte, es de destacar que el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales dedica dos artículos al derecho a la educación, fijando como condiciones para la prestación de este servicio: Disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad (Soto, 2017; Red-DESC, s.f.).

Asimismo, es de señalar el papel que debe ser jugado por la educación para apoyar el cumplimiento a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la cual fue aprobada por la ONU en septiembre de 2015 (CEPAL, s.f.). En especial el objetivo 4 (ODS 4) que plantea la necesidad del desarrollo de una educación de calidad al buscar “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, s.f., p.7). Siendo además fundamental destacar la relevancia que tiene el desarrollo de procesos educativos como estrategia primordial para llevar adelante varios de los objetivos planteados en esta agenda (ONU, s.f.) tales como: Salud y bienestar (ODS 3), Igualdad de género (ODS 5), Trabajo decente y crecimiento (ODS 8), Producción y consumo responsable (ODS 12) y Acción por el clima (ODS 13). (UNESCO, s.f., pp.7-8).

La aspiración de lograr estas transformaciones en el contexto educativo en el mundo ha abierto la continua preocupación por la búsqueda de la calidad educativa que se ofrece a los educandos y el empeño emprendido fundamentalmente por los países desarrollados por alcanzar los estándares en materia educativa de sus ciudadanos (OREALC/UNESCO, 2007). En tal sentido se han emprendido programas y proyectos con este objetivo en la mira. Entre ellos es de mencionar la participación de los países en estudios que buscan comparar el nivel de los aprendizajes de sus estudiantes, obteniéndose resultados que dan cuenta de la disparidad en cuanto al nivel de rendimiento y desarrollo de competencias entre alumnos de los diferentes países que participan en estos procesos de valoración. De hecho, Paúl (2019) señala que los resultados de las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), indica que "… la brecha educacional entre América Latina y países asiáticos o europeos sigue presente y parece estar lejos de disminuir" (párr. 1).

Frente a esta realidad asociada con la poca eficiencia de los sistemas escolares, sobre todo en los países de la región latinoamericana, investigadores como Herrera (2012), Ugalde (2012) y Graffe (2002, 2003, 2017), entre otros, han venido planteando la relevancia del papel que ejercen los líderes educativos en el emprendimiento de esfuerzos necesarios para cambiar la escuela y mejorar la calidad de la educación ofrecida a los educandos y por ende los resultados que en términos de aprendizajes obtienen, enfocados en la excelencia de la escuela; siendo para ello fundamental propiciar en estos actores de las comunidades educativas un desarrollo profesional que implique el ejercicio de un liderazgo distribuido (Murillo, 2006).

Por ende, la gestión directiva de las instituciones educativas se convierte en uno de los pilares con mayor incidencia en el funcionamiento de los sistemas escolares y en la mejora educativa. Al respecto Herrera (2012) indica que:

> Si bien la calidad de la educación depende de muchos factores, la literatura nacional e internacional no abriga dudas sobre el tema: los directores de escuelas y colegios son uno de los factores más determinantes en la eficacia escolar. Son determinantes en el rendimiento, así como en los procesos que conducen o no al éxito escolar de sus alumnos. (p.27)

Por tanto, la selección y preparación de este personal directivo se convierte en un reto fundamental. En el caso del Ecuador, un dato que atenta con esta dirección estratégica sobre la necesidad de consolidar la elección y formación de este tipo de personal, es el hecho de que un

alto porcentaje de directivos de las instituciones educativas en educación general básica y bachillerato, han sido asignados a dichas funciones con la figura de encargo; es decir que mediante un nombramiento provisional se han nombrado a 5.936 directivos, de un total de 6.224 en funciones (directores y subdirectores; rectores y vicerrectores; inspectores y subinspectores en educación general básica y bachillerato), lo que representa que un escaso 5% de este grupo de funcionarios que ejercen funciones directivas ha participado y ganado en los concursos de méritos y oposición "Quiero ser directivo-QSD" (Guzmán, 2017).

Dicho concurso es un proceso establecido por el Ministerio de Educación del Ecuador, con el objetivo de identificar a los mejores profesionales que puedan ocupar vacantes directivas en el Magisterio Nacional, como lo establece el Art. 109 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011). Este proceso ha quedado rezagado desde el año 2017, debido a la falta de partidas presupuestarias para dichos cargos, de tal manera que quienes son designados en la modalidad de "encargados" no reciben una remuneración económica por la responsabilidad asumida. La modalidad de "encargos a directivos" en principio no garantiza la estabilidad en sus puestos, pues son removidos frecuentemente, situación que trae a colación la necesidad de investigar hasta qué punto esta situación afecta el empoderamiento de los directivos institucionales en la gestión escolar y el compromiso de llevar adelante el proyecto educativo.

Este antecedente indica claramente que, en el caso del Ecuador, un alto porcentaje de los directivos de las instituciones educativas acceden a sus funciones sin previa preparación para el rol a desempeñar y sin habérseles ofrecido un proceso de inducción y formación que les proporcione las herramientas básicas que le permitan asumir un modelo de gestión y un liderazgo adecuado para gerenciar las instituciones educativas que les toca dirigir. Los datos anteriormente señalados abren la discusión y la necesidad de emprender estudios relativos a la puesta en ejecución de iniciativas de formación permanente de los directivos del sistema educativo ecuatoriano en funciones, mediante la ejecución tanto de procesos formales como informales de formación permanente mediante el uso de estrategias variadas e innovadoras orientadas al desarrollo profesional. La formación de estos gerentes educativos que debe impactar en el servicio educativo ofrecido por las instituciones que dirigen, plantea la urgencia de estudiar el tipo de competencias que se debe desarrollar en ellos y si las mismas se vinculan con la indagación en los procesos educativos, el acompañamiento pedagógico, el liderazgo

distribuido y el trabajo colaborativo entre los diferentes actores de las comunidades educativas bajo su orientación, con especial énfasis en los docentes.

Otro aspecto a tener en cuenta y que condiciona también la calidad educativa es la cultura organizacional que prevalece en las instituciones educativas, la cual según Bolívar y Bolívar-Ruano (2016) señalan que, en las organizaciones, a las cuales no escapan las escuelas, las "Estructuras, creencias y prácticas, reforzadas mutuamente, han configurado una 'cultura profesional' individualista, ajena a la colaboración … La mayoría de los profesores trabajan solos, desconectados de sus compañeros, llegando a equiparar la profesionalidad con la autonomía" (p. 185).

Como refuerzo a esta aseveración, la investigadora en su experiencia como directivo de una Institución Educativa pública y actualmente en el ejercicio de funciones como asesora educativa del Ministerio de Educación del Ecuador, Zona 4 (Provincias de Manabí y Santo Domingo), que de manera continua visita y mantiene ese vínculo profesional con los equipos directivos, ha observado y escuchado de manera frecuente la queja de los directivos educativos frente a esta situación de trabajo individual que se traduce en un notable aislamiento en el desempeño de los directivos y docentes de las instituciones educativas.

Al respecto, Stoll (2005) indica que es contradictorio que los docentes hagan de su mundo laboral solo el aula de clases, intentando a solas toda una serie de estrategias para resolver los retos del cambio, que son desafíos complejos. De allí, la importancia del trabajo en equipo, de salir de ese aislamiento, de fomentar un desarrollo profesional en colaboración, de desarrollar un trabajo dirigido del aula a la institución y de la institución a la red de instituciones.

Es de señalar que otra inquietud investigativa que debe ser afrontada, se vincula con la posibilidad de conocer en qué medida el trabajo en solitario de los equipos directivos afecta en la gestión escolar. Un indicio de la posible existencia de este problema ha surgido como inquietud de la experiencia ejercidas por la investigadora como asesora educativa, lo que le ha permitido observar que el ejercicio en solitario de la función directiva se puede llegar a tornar muchas veces en una tarea difícil de afrontar, lo cual pudiera explicar la cada vez menor predisposición de estos profesionales a asumir esta función. Apreciación que sería pertinente

indagar en el desarrollo de la investigación y que podría dar una visión parcial de los casos de directivos que forman parte del estudio.

En relación con el ejercicio profesional carente de un trabajo colaborativo, Bolívar Ruano (2012) manifiesta que existe una parcelación que dificulta la reflexión crítica y constructiva de la práctica educativa. En este aspecto, es importante considerar una interrogante fundamental que presenta Senge (2010) cuando plantea: "¿Cómo podemos esperar que la gente aprenda cuando tiene escaso tiempo para pensar y reflexionar, individual o colectivamente?" (p. 375).

Al respecto, parece existir en las instituciones educativas una apreciación que merece ser corroborada en el presente estudio, en el sentido de que son escasos los espacios de tiempo con los cuales se cuenta para llevar adelante procesos de indagación y reflexión de los docentes y de los directivos sobre su propia práctica, que les permita identificar sus debilidades y fortalezas, establecer desafíos como institución para apuntar a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. De hecho, es común oír la apreciación de que existe una gran demanda de tareas administrativas que les absorbe y en este contexto se continúa haciendo siempre lo mismo esperando resultados diferentes. Esta situación da cuenta de la importancia de indagar sobre la necesidad del desarrollo profesional de los directivos que conforman el grupo de dirección de las instituciones educativas de esta zona escolar y las formas como deben ser llevados adelante estos procesos formativos.

Para la mejora continua de la gestión escolar se debe dar respuesta a un conjunto de retos asociados con el ejercicio de la dirección y el liderazgo gerencial, siendo necesario el estudio, el diseño y puesta en aplicación de políticas y programas en dicho sentido. Al respecto Herrera (2012) indica que:

> Los directores por muy bien seleccionados que estén y por muy buena que haya sido su formación, necesitan instancias de apoyo que los respalden, los orienten, les apoyen técnicamente, los ayuden a organizarse en redes con otros directores de otras escuelas cercanas y con muchas otras a través de los nuevos medios de comunicación que ofrece la tecnología. (p.34)

Frente a los retos y desafíos que han sido presentados hasta ahora en el desarrollo de la primera parte de este documento, es decir la preocupación continua por ofrecer un servicio educativo que asegure mejores niveles de aprendizajes de los estudiantes, entre otros elementos

es necesario emprender esfuerzos de relevancia para fortalecer la gestión de los sistemas educativos a nivel mundial, regional, nacional y local (Bolívar, 2014). En tal sentido, con el objeto de alcanzar este propósito es indispensable la indagación, así como el diseño y ejecución de estrategias novedosas que, además de contribuir con la formación y desarrollo profesional de sus líderes institucionales, favorezcan la implementación en el sector de educación del enfoque organizacional de las organizaciones que aprenden desarrollado por Peter Senge en el año 1990 (Senge, 2010) y que el mismo autor con algunos colaboradores adaptara posteriormente para su aplicación al ámbito de la educación en el año 2000 (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith Dutton y Kleiner, 2002).

Al respecto es de resaltar que este enfoque conceptual fue asumido por Bolívar (2000) al escribir su obra "Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades". Ahora bien, este enfoque teórico de la escuela como una organización orientada al aprendizaje (Senge, 2010) involucra la creación y difusión de conocimientos que permitan el proceso de mejora del servicio educativo que dichas instituciones ofrecen, para lo cual es necesario que los conocimientos tácitos que son de dominio personal de los actores de la comunidad educativa se transformen en conocimientos explícitos, incorporados mediante su codificación en los elementos del proceso de gestión de dichas instituciones (Nonaka y Takeuchi, 1999; Rodríguez 2007) teniendo en consideración la apreciación de Senge (2010) cuando señala que: "Las organizaciones solo aprenden a través de los individuos que aprenden. El aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje organizacional pero no hay aprendizaje organizacional sin el aprendizaje individual" (p.179).

Frente a esta necesidad y en este contexto de desarrollo conceptual nace una alternativa, enfocada en generar una cultura colaborativa, mediante el trabajo en redes de aprendizaje, para transformar la dinámica de las instituciones educativas, a través de la formación dirigida al desarrollo profesional de docentes y equipos directivos e incidir en la mejora educativa de los centros, aspecto que se vincula al tema de la presente investigación: " Contribuciones de la comunidad profesional de aprendizaje en el desarrollo profesional y la gestión escolar de los directivos.

El tema de las CPA ha sido el foco de atención de varios expertos. A nivel internacional (Stoll-2005; Bolívar; Bolívar-Ruano. 2016) coinciden en que la implementación de

Comunidades Profesionales de Aprendizaje se constituye en el medio más propicio de lograr la mejora educativa y mantenerla a través del tiempo. Por otro lado, Krichesky y Murillo (2011) al analizar el propósito de la CPA la consideran como una herramienta de reforma educativa.

Al respecto Bolívar (2012) indica que "…las Comunidades Profesionales de Aprendizaje recogen el saber acumulado tanto de las 'organizaciones que aprenden' como de las llamadas 'culturas de colaboración' y de otros enfoques como las 'comunidades de práctica'..." (p.146). Las distintas formas de hacer comunidad en el ámbito educativo han venido evolucionando a través del tiempo, en función del contexto donde se implementan, con sus propiedades y características propias, pero convergen en un punto común, el objetivo que persiguen es lograr la mejora educativa, los medios utilizados para conseguirla son diversos y variados, atendiendo a los principios en los que se fundamentan dichas comunidades.

Entre las características que debe tener una CPA, según Bolam, McMahon, Stoll y otros (2005) citados por Bolívar y Bolívar Ruano (2013), son de indicar las siguientes: Los valores compartidos y la visión, la responsabilidad colectiva para el aprendizaje del alumnado, la investigación profesional, la colaboración centrada en el aprendizaje y el grupo, así como el aprendizaje individual y profesional, atributos éstos que son imprescindibles para que se considere eficaz a una CPA.

Las CPA pretenden lograr la mejora educativa incorporando elementos básicos, que no pueden estar ausentes en todo proceso educativo como liderazgo distribuido, trabajo colaborativo, la indagación y la reflexión sobre la práctica, entre otros (Krichesky y Murillo. 2011). Vale destacar que el propósito no es la mera conformación de una Comunidad Profesional de Aprendizaje y la sostenibilidad de la misma, el fin último al crear una CPA es mejorar el aprendizaje de los estudiantes, por lo que la CPA se convierte en un medio, una estrategia para llegar a lograr esa meta anhelada (Stoll, 2005). Al profundizar en los principios fundamentales de la CPA, es relevante señalar que Westheimer (2008) citado por Bolívar Ruano (2012) indica cómo se han desarrollado un conjunto de investigaciones que han resaltado la importancia del trabajo entre colegas y el desarrollo de la escuela como una comunidad, elemento fundamental para la mejora de la educación. Por otro lado, Escudero (2011) citado por Bolívar Ruano (2013) destaca la importancia de desarrollar en los centros escolares una cultura

y una política interna de colaboración que posibilite la indagación y la reflexión para la mejora de dichas instituciones educativas, al señalar la importancia que tiene:

> Ir potenciando una cultura (concepciones, valores y normas, modos de hacer las cosas) y una política interna (influencias, poder, derechos y deberes, exigencias) como elementos importantes de y para la colaboración dentro de los centros, con los tiempos necesarios y los temas pertinentes a indagar, reflexionar y decidir, disponiendo los apoyos convenientes y también la rendición de cuentas sobre lo que se hace y se logra. (Escudero, 2011, p. 133, citado por Bolívar Ruano, 2013, p.1)

La indagación sobre la práctica aparece como una herramienta fundamental en una CPA, que se manifiesta en habilidades y actitudes como obtener información, interpretar datos, observar clases, analizar evidencia, que como Krichesky y Murillo (2011) indican que "es importante promover este tipo de habilidades y actitudes entre los docentes para que las CPA sean espacios de desarrollo profesional eficientes y enriquecedores" (p. 73), lo que permitirá una eficiente toma de decisiones que se verá reflejada en la gestión escolar.

Las CPA se implementaron en Ecuador a partir del año 2017 a través de un convenio entre el Ministerio de Educación (MinEduc) y la Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica, que se la conoce por las siglas VVOB. Este convenio se celebró a partir de las necesidades y problemáticas presentes en el sector educativo, siendo el foco de atención las Instituciones Educativas que ofertaban Bachillerato Técnico.

Esta iniciativa de expansión de las CPA a partir del año 2019 se irradia a otras provincias del Ecuador, entre ellas la provincia de Manabí, específicamente la presente investigación se enfoca en el estudio de la CPA "Lideres Innovadores" conformada por equipos directivos de diez instituciones educativas de los Distritos 13D02 y 13D03.

Como parte del equipo de asesores educativos de Zona 4 (Manabí y Sto. Domingo), tengo la oportunidad de estar participando en calidad de facilitadora, en el proceso de creación y acompañamiento de las CPA, lo que me vincula de manera directa a vivir dicha experiencia y me motiva a realizar el presente trabajo de investigación que tiene como objetivo general: Analizar cómo ha contribuido la Comunidad Profesional de Aprendizaje "Líderes Innovadores" al desarrollo profesional y la gestión escolar de los directivos de los Distritos 13D02 y 13D03 de la provincia de Manabí, durante el periodo 2019-2021.

Vale destacar que la modalidad de CPA a la que hace referencia la mayoría de la literatura e investigaciones realizadas en este campo es a las CPA institucionales, las cuales consideran a la escuela como una Comunidad Profesional de Aprendizaje, pero en nuestro caso se trata de una red de aprendizaje conformada por directivos de diferentes instituciones educativas, con el objetivo de que la CPA se convierta en un espacio de aprendizaje donde estos compartan sus problemas, intereses, expectativas, innovaciones, para juntos retroalimentarse y fortalecerse como directivos y lograr su desarrollo profesional y la mejora de la gestión en las instituciones que dirigen.

Por mucho tiempo las instituciones educativas han venido trabajando solas, unas asumiendo retos y otras en una situación de letargo, lo que las torna en muchos casos vulnerables a los cambios e innovaciones, de allí la iniciativa del trabajo en redes de aprendizaje, para apoyarse y acompañarse mutuamente entre directivos, entre instituciones con el propósito de mejorar la calidad educativa en sus centros. Al respecto Bolívar (2008) indica que:

> Grupos de escuelas trabajando juntas permiten diseminar el conocimiento educativo y las buenas prácticas, son un medio para promover el aprendizaje profesional y para incrementar el capital social, intelectual y organizativo; al tiempo que son una estructura de apoyo a la innovación, rompiendo con el tradicional aislamiento entre escuelas. (p.310)

Si bien es cierto que las CPA se convierten en una estrategia para la mejora educativa, según la literatura existente e investigaciones realizadas y que posee sus objetivos y características determinadas, tiene sus orígenes en países anglosajones y data de muchos años de su aparición en el mundo, es muy reciente en nuestro país, por lo que se constituyó en un reto investigar esta experiencia. Se considera de suma importancia la presente investigación ya que se hace desde un contexto completamente diferente en las que inicialmente fueron creadas, con una modalidad diferente, en este caso se trata de redes interinstitucionales, conformadas con directivos de instituciones educativas que ofertan Bachillerato Técnico y que por lo tanto comparten problemáticas, desafíos y retos comunes.

Al intentar esta adaptación de modelo de CPA original del ámbito anglosajón al contexto ecuatoriano, la investigación permitió establecer hasta qué punto dichas características y procesos de implementación resultan acordes y adecuados a nuestro contexto y si el objetivo

de impulsar el desarrollo profesional de los directivos mediante la promoción y fortalecimiento de competencias orientadas a la indagación, el liderazgo distribuido, trabajo colaborativo, entre otras, pueden potenciar la mejora de la gestión escolar en las instituciones educativas y en qué niveles de logro se están dando estos procesos.

Hasta este punto, se ha presentado en qué consisten y cuáles son los principios generales de funcionamiento de las CPA como estrategia para propiciar la mejora y reforma de los sistemas educativos y en específico de las instituciones educativas en aras de ofrecer una educación de calidad.

Ello a partir del análisis de los aportes teóricos y hallazgos de investigaciones asociadas con esta área de conocimiento; así como con la presentación de una breve reseña de la experiencia de la implementación de las CPA en el caso de la educación ecuatoriana, la cual se ha iniciado con el establecimiento de un convenio entre el Ministerio de Educación y la Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica (VVOB), con el propósito de desarrollar proyectos capaces de solventar necesidades y problemáticas que caracterizan a la Educación Técnica, sector del sistema educativo ecuatoriano, con énfasis en la búsqueda de la mejora de instituciones educativas Ecuatorianas que ofertan Bachillerato Técnico, tal como fue reseñado anteriormente.

Ahora bien, el desarrollo de la investigación exigió una clarificación de la dirección que orientó el proceso investigativo, con el propósito de poder generar un conjunto de conocimientos sistematizados que den cuenta de la aplicación de esta estrategia, es decir las CPA, para la mejora y reforma de los servicios educativos en la provincia de Manabí, Distritos 13D02 y 13D03.

En tal sentido, el conocimiento que se generó a partir de la ejecución del estudio pasa por la comprensión de la caracterización de la experiencia de la constitución y desarrollo de una CPA que tiene un conjunto de características diferenciadoras con las experiencias de aplicación de las mismas más comunes a otros contextos.

En este marco aproximativo, la CPA bajo estudio se caracteriza por haber sido estructurada como una red de colaboración entre directivos o gerentes educativos de diversas instituciones educativas que ofertan bachillerato en el área técnica; y que, además, ha venido

contando con el apoyo en materia de asesoría, consultoría o facilitación tanto de asesores expertos de carácter internacional pertenecientes a la VVOB. y de la asesora educativa, asignada por el Ministerio de Educación, profesional de la educación con experticia en gerencia educativa e investigadora del presente estudio.

Es importante en este momento resaltar que dada la doble condición de Facilitadora de la CPA y de investigadora responsable del presente estudio, ello exigió asumir una postura de alto nivel de ética profesional, con el propósito de asegurar la objetividad en la presentación y análisis de la información recabada a lo largo de la investigación, como de las propias conclusiones del estudio, sin ningún momento perder la condición de miembro activo de la CPA, objeto de la investigación.

Por otra parte, se debe enfatizar que la indagación científica emprendida se orientó, en específico, a la búsqueda de la comprensión sobre la influencia que pudiera tener la experiencia de la implantación de la CPA como modalidad de desarrollo profesional de los directivos educativos con el objetivo de fortalecer competencias asociadas con la indagación, el liderazgo distribuido y el trabajo colaborativo, desde la perspectiva de ellos como participantes de la misma, así como desde la visión que tienen los docentes de las instituciones educativas a las cuales pertenecen los integrantes de la CPA en estudio.

Otra inquietud investigativa considerada, es la contribución de los aprendizajes obtenidos de la experiencia de la participación en la CPA en estudio, en la dirección de los procesos de carácter académico y administrativo de las diferentes instituciones de educación técnica, cuyos directivos pertenecen a la misma; desde la apreciación de los propios integrantes de las CPA y de los docentes de las instituciones de educación técnica, en relación a la dirección ejercida por los directivos para la mejora educativa de dichas instituciones, como producto de la transferencia de los aprendizajes en el contexto del desarrollo profesional que los mismos han obtenido.

Preguntas de Investigación

Una vez presentados a grandes rasgos los elementos que caracterizaron la situación problemática investigada, se enuncian a continuación las interrogantes de investigación que le dieron dirección a los procesos de indagación en el presente estudio. Se plantea una interrogante fundamental que sirvió de hilo conductor de la presente investigación:

- ¿Cómo ha contribuido la Comunidad Profesional de Aprendizaje Líderes Innovadores al desarrollo profesional y la gestión escolar de los directivos de los Distritos 13D02 y 13D03 de la provincia de Manabí, durante el periodo 2019-2021?

Adicionalmente se desarrolló un conjunto de interrogantes específicas con miras a enriquecer los hallazgos obtenidos en el transcurso del estudio para dar claridad a la situación problemática planteada:

- ¿Cuáles son las competencias desarrolladas por los directivos como consecuencia de la participación activa en la CPA en estudio en relación con los principios de formación profesional que las mismas buscan desarrollar?
- ¿Cuál es la percepción de los docentes respecto a la gestión académico-administrativa de los directivos en las instituciones educativas que estos lideran?

Objetivos de la investigación

Objetivo General

Analizar cómo ha contribuido la Comunidad Profesional de Aprendizaje "Líderes Innovadores" al desarrollo profesional y la gestión escolar de los directivos de los Distritos 13D02 y 13D03 de la provincia de Manabí, durante el periodo 2019-2021.

Objetivos Específicos

1. Examinar las competencias adquiridas por los directivos en su participación activa en la CPA en estudio de acuerdo con los principios de formación profesional que las mismas buscan desarrollar.

2. Determinar la calidad de la gestión académica-administrativa de los directivos integrantes de la CPA en estudio, en función de la percepción de los docentes.

3. Proponer un conjunto de lineamientos orientados a que las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) se constituyan en espacios para el desarrollo profesional de los directivos.

Razones que Justificaron la Investigación

Una vez presentado el problema de investigación fue fundamental esbozar, el conjunto de razones que le otorgan relevancia al desarrollo del presente estudio titulado "Contribuciones de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje en el desarrollo profesional y la gestión escolar de los directivos".

El objetivo general previsto para orientar su realización fue analizar cómo ha contribuido la Comunidad Profesional de Aprendizaje "Líderes Innovadores" al desarrollo profesional y la gestión escolar de los directivos de los Distritos 13D02 y 13D03 de la provincia de Manabí, durante el periodo 2019-2021. De esta manera, el conjunto de las motivaciones y argumentaciones que justificaron la ejecución de este estudio son las siguientes:

1.- En primer lugar, se debe señalar que la presente investigación, referida a la aplicación de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje como estrategia orientada al desarrollo profesional de directivos de un grupo de instituciones educativas de los Distritos Educativos 13D02 y 13D03 de la provincia de Manabí - Ecuador, se vincula con la Línea de Investigación del Doctorado en Educación de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) Currículum y Gerencia de la Educación.

2.- Es significativa, la pertinencia social e institucional del estudio desarrollado, cuyo propósito fue la generación de conocimientos sobre una Comunidad Profesional de Aprendizaje y el desarrollo profesional de los directivos de instituciones educativas participantes, dada la importancia estratégica que tiene el estudio de esta temática para el mejoramiento de la gestión escolar y de la calidad de la educación impartida por las instituciones que son dirigidas por los directivos que integran estas redes de aprendizaje.

3.- También debe mencionarse la importancia de la realización de esta investigación, ya que generó conocimientos con relación a la aplicación de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje y el desarrollo profesional de directivos de instituciones educativas, como estrategia innovadora para el fortalecimiento de este tipo de personal, fundamentada en la teoría del aprendizaje organizacional propuesta por Peter Senge (2010). Teoría inicialmente formulada para su aplicación en el sector empresarial, pero luego el mismo autor hace su adaptación al ámbito educativo.

4.- Otra razón que ratifica la significación del estudio emprendido es lo novedoso del enfoque interinstitucional a ser asumido. Al haberse realizado una indagación preliminar de algunos antecedentes de investigación, se pudo constatar que la tendencia general es al empleo de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje institucionales, para el desarrollo de las instituciones educativas con la participación de diferentes actores de la comunidad educativa o para el desarrollo profesional de docentes. En el caso de la investigación realizada, se orientó a analizar la experiencia de la conformación de una comunidad profesional de aprendizaje interinstitucional, integrada por un grupo de directivos, que dirigen diversas instituciones educativas de los Distritos Educativos 13D02 y 13D03 en la provincia de Manabí-Ecuador.

5.- Es de señalar como la propuesta del desarrollo de la presente investigación respondió a la motivación personal de la investigadora, debido a que en la actualidad en su ejercicio profesional se desempeña como Asesora Educativa del Ministerio de Educación del Ecuador en la provincia de Manabí, a la que se adscriben el conjunto de centros educativos que sus directivos participan en la Comunidad Profesional de Aprendizaje "Lideres Innovadores". En tal sentido, la realización de este proceso investigativo permitió la generación de conocimientos que contribuirán a su desarrollo personal y profesional, sobre todo, dado que la misma se desempeña como facilitadora para la integración y desarrollo de la Comunidad Profesional de Aprendizaje motivo de investigación.

6.- Por otro lado, es significativo que a partir de la ejecución de este estudio se generó un conjunto de conocimientos y experiencias que pueden apoyar la expansión del proyecto de creación e implementación de nuevas CPA orientadas al desarrollo profesional de directivos a nivel de los Distritos Educativos en la provincia de Manabí. De hecho, esta experiencia posibilitó desarrollar un conjunto de lineamientos de acciones para contribuir a la aplicación de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, a fin de responder a las realidades particulares del contexto donde se ubicarían las nuevas CPA a ser implementadas.

Delimitación de la Investigación

Dentro del trabajo investigativo "Contribuciones de la Comunidad Profesional de Aprendizaje en el desarrollo profesional y gestión escolar de los directivos"**,** un aspecto que se tuvo en cuenta fue determinar los alcances y límites que se planteó alcanzar en el estudio en mención (Arias, 2012).

A propósito, se enuncian las ideas y conceptos, que señalaron los limites teóricos del problema abordado, que guardan estrecha relación con los grandes conceptos que se estudiaron: Comunidad Profesional de Aprendizaje, Desarrollo Profesional y Gestión Escolar, a partir de allí se generaron temas como: Definición de CPA, Origen de las CPA en el Ecuador, atributos y características de las CPA, Contribuciones de la CPA en el Desarrollo Profesional de directivos, Aplicación de los principios de la CPA en la gestión académico,-administrativa de las instituciones educativas, Realidad de la Educación Técnica en el Ecuador, enunciados que se consideraron los soportes teóricos que permitieron el desarrollo de este trabajo.

El escenario en el que se focalizó el estudio ya indicado es la Comunidad Profesional de Aprendizaje "Lideres Innovadores", conformada por directivos: rectores y vicerrectores de diez Instituciones Educativas que ofertan Bachillerato Técnico, de los Distritos 13D02 y 13D03, pertenecientes a la provincia de Manabí, Zona Escolar 4 del Ecuador.

Los informantes claves por excelencia fueron 23 directivos de 10 Instituciones Educativas que son parte de la CPA en estudio, así mismo se consideró a 150 docentes del Bachillerato Técnico de dichas instituciones, que conforman la población total; 2 Asesoras Educativas de Zona 4 y una Asesora de la VVOB, todos ellos conformaron el grupo de sujetos bajo estudio que aportaron con información valiosa para la investigación desarrollada.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL

Fundamentación Teórica.

Origen de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA)

Hablar de comunidad es topar un término muy familiar y conocido, ya que todos somos parte de una o varias comunidades, al entenderse ésta como un grupo social del cual forma parte una persona y que sus miembros se identifican por intereses comunes que comparten y las mismas obedecen a ciertas reglas establecidas de común acuerdo (Real Academia Española, 2019). En tal sentido, se debe señalar que existen diferentes tipos de comunidades según los intereses compartidos en ellas, entre las cuales se pueden mencionar, a manera de ejemplo, la comunidad religiosa, la comunidad científica, la comunidad internacional y la comunidad educativa, entre otras. El tipo de comunidad a ser considerada en la presente investigación se asocia con comunidades conformadas en el ámbito educativo y específicamente las denominadas "Comunidades Profesionales de Aprendizaje".

Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje en español se las abrevia CPA y en inglés se las abrevia PLC, Professional Learning Communities. Se estima que su aparición inicial como concepto se dio en países anglosajones en algunas publicaciones académicas en la década de los años 90 (Krichesky 2013). Su origen se enmarca en la teoría de las denominadas organizaciones que aprenden de Peter Senge (2010) (Learning organization), en su obra "la Quinta Disciplina" enfocada en el ámbito empresarial, y que el mismo autor con algunos colaboradores adaptara posteriormente para su aplicación al ámbito de la educación en el año

2002 (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith Dutton y Kleiner, 2002). Al respecto es de resaltar que éste como enfoque conceptual fue asumido por Bolívar (2000) al escribir su obra "Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades". Esta teoría sin lugar a duda trazaría derroteros de muchas innovaciones y mejoras en el ámbito educativo.

Senge (2010) plantea abandonar las tradicionales prácticas educativas que en su concepción están vinculadas al desarrollo de la primera revolución industrial y propone cambiar de paradigma para que las escuelas se conviertan en "organizaciones que aprenden", es decir, instituciones en las cuales los alumnos y profesores aprendan juntos. En este sentido es importante la creación de un ambiente de aprendizaje por parte de los directivos, mediante la aplicación de estrategias que apunten al desarrollo profesional de los docentes y de sí mismos como directivos de las instituciones educativas. Desde este punto de vista, solo en la medida en que se confiera más capacidad y niveles de poder a los grupos e individuos, las instituciones aprenderán efectivamente (Krichesky, Murillo 2011).

Es de señalar que, a través del tiempo han sido varias las propuestas de organización de redes de trabajo colaborativo para la mejora, a saber: Communities of Practice (Wenger y N Snyder, 2000), Networked Learning Communities (Goodyear, 2005) y las Redes de Mejoramiento Escolar (MINEDUC CHILE, UNESCO 2017).

Asimismo, es de indicar que en los años 90 se escribieron un conjunto de libros y artículos sobre CPA. Entre ellos es de mencionar que Shirley M. Hord (1997) publicó un libro titulado "Comunidades de aprendizaje profesional: comunidades de investigación y mejora continua"; luego Richard DuFour y Robert E. Eaker (1998) publicaron el libro Professional Learning Communities at Work .

La información antes ofrecida da cuenta de que desde la década de los años noventa se ha producido un esfuerzo importante en materia de publicaciones referentes a las CPA. En esta misma década surgen importantes investigaciones sobre trabajo colaborativo (Little, 1990), lo que contribuye a la difusión de la noción conceptual de las escuelas como "comunidades" con un enfoque de trabajo en equipo que busca la erradicación de la cultura del individualismo o del trabajo en solitario que viene dándose en las instituciones educativas. Otro referente asociado a innovaciones y mejora educativa es David Hopkins (2007) quien sostenía que el "aislamiento es enemigo de la mejora" (citado por Krichesky, 2013). A partir de esta información se puede

concluir que desde entonces comienza a emerger la colaboración como una opción realmente válida para el desarrollo de los profesionales en educación, dando lugar a múltiples formas de agrupación de directivos y docentes promoviendo su autoformación y formación permanente con el fin último de la mejora educativa.

Actualmente existen varias opciones de organización en redes en el ámbito educativo como las comunidades de práctica, las comunidades de aprendizaje, las redes de mejoramiento escolar, observándose que ellas guardan entre si semejanzas y diferencias con las Comunidades Profesionales de Aprendizaje que es el tema en estudio. Al respecto Bolívar (2012) indica que "…las Comunidades Profesionales de Aprendizaje recogen el saber acumulado tanto de las 'organizaciones que aprenden' como de las llamadas 'culturas de colaboración' y de otros enfoques como las 'comunidades de práctica'..." (p.146).

Las distintas formas de hacer comunidad en el ámbito educativo han venido evolucionando a través del tiempo, en función del contexto donde se implementan, con sus propiedades y características propias. Pero ellas convergen en un vértice común; el objetivo que persiguen es lograr la mejora educativa; y que los medios utilizados para conseguirla son diversos y variados, atendiendo a los principios en los que se fundamentan dichas comunidades.

Definición de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje

En la actualidad la aldea o ciudad planetaria (Ianni, 1999) se caracteriza por ser una sociedad de la información o del conocimiento, denominada en palabras de Castells (2000) como la Sociedad Red en el marco de la Era de la Información, que analizó en publicación que se referencia. La sociedad en la cual vivimos atraviesa por una época de cambios e innovaciones que buscan la tan anhelada mejora educativa que se persigue a través del tiempo y por diferentes medios. En aras de lograr esta reforma y calidad de la educación, desde aproximadamente mediados de los años noventa se han utilizado como una de las estrategias para ello, la implementación de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

En tal sentido, es de señalar que el tema de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) ha sido el foco de atención de varios expertos (DuFour, Eaker y Many, 2008; McLaughlin y Talbert, 2006; Hargreaves 2008; entre otros), los cuales expresan diversas concepciones en torno a ellas. Hecho éste que contribuye a que su concepto se convierta en una definición de compleja comprensión, pues cada autor al tratar de definirla hace énfasis en

ciertos elementos, procesos y dimensiones. En algunos casos los elementos considerados son comunes, mientras que en otros no; pero al final tienen un punto de encuentro en el que todos convergen, que es en el propósito que se persigue: la mejora educativa.

A continuación, se pretende presentar a manera de síntesis, aquellas definiciones dadas por varios autores sobre el concepto de CPA, que avalan la relevancia de sus contribuciones por la experticia que tienen en el tema. En paralelo se irá generando una interpretación teórica del concepto de CPA, así como con relación a sus atributos, características y los beneficios que aporta su aplicación en el ámbito educativo, con el objeto de constituirse en una estrategia que contribuya a integrar los esfuerzos de sus miembros, en términos de discusión e indagación en aras de la calidad educativa y la reforma del servicio educativo que ofrecen los centros escolares en los cuales laboran.

Entre los autores que proporciona una valiosa contribución a la conceptualización de las CPA son de señalar a Dufour y Eaker (1998), citado por Bolívar (2014), quienes las definen como:

> Profesores comprometidos que trabajando en colaboración realizan procesos de investigación y acción para que los alumnos logren mejores resultados. Las comunidades de profesionales que aprenden actúan bajo el supuesto de que la clave para mejorar el aprendizaje del alumnado es el aprendizaje continuo de los profesores, situado en su lugar de trabajo. (p.24)

En la definición antes presentada, es relevante la importancia que los autores le otorgan al hecho de que los docentes estén en un continuo proceso de aprendizaje, a través de diferentes medios y estrategias adaptadas a los contextos en los cuales se está implementando la actividad de la CPA en cuestión, contribuyendo de esta manera al desarrollo profesional de sus miembros, con el fin último de mejorar el aprendizaje de los estudiantes que reciben el servicio educativo. Después de algunos años, este mismo autor junto con otros expertos en el área (DuFour, Eaker y Many, 2010), conceptualizaban a la CPA como: "un proceso continuo en el cual los educadores trabajan colaborativamente en ciclos recurrentes de indagación colectiva e investigación-acción para obtener buenos resultados para los estudiantes a los que sirven", citado por Krichesky (2013, p. 129).

De hecho, en esta definición a pesar de tomar en cuenta los mismos elementos que fueron presentados en el concepto anterior, se asume un enfoque diferente al focalizar a la CPA,

ya no como el conjunto de personas que la integran, sino más bien dándole relevancia al proceso que esos integrantes desarrollan como parte integrante de una CPA. Tal proceso continuo y permanente de trabajo en equipo, de espacios de reflexión e indagación, lógicamente tendrá un efecto significativo en las prácticas de dichos profesionales (docentes y directivos) lo que marca un cambio o transformación en la cultura y organización de las instituciones educativas.

Por otra parte, de acuerdo con Leonard y Leonard (2001) citado por Sue C. Thompson, Larry Gregg y John M. Niska, (2004), las comunidades de aprendizaje profesional se identifican por la colaboración profesional que se establece para mejorar el aprendizaje del estudiante; y al respecto mencionan lo siguiente:

> La colaboración profesional se evidencia cuando los maestros y los administradores trabajan juntos, comparten sus conocimientos, aportan ideas, y desarrollan planes con el fin de alcanzar los objetivos educativos y organizativos. En efecto, la práctica de colaboración se ejemplifica cuando los funcionarios escolares se reúnen de forma regular en sus intentos continuos para ser maestros más eficaces para que sus estudiantes puedan convertirse en estudiantes más exitosos. (p.4)

Del análisis de la definición aportada por Leonard y Leonard (2001), antes referenciada, se puede interpretar que para juicio de ellos la colaboración profesional aparece como un rasgo característico de las CPA que se evidencia en las prácticas colaborativas del trabajo entre directivos y docentes. Estas prácticas colaborativas pueden darse en la ejecución de un conjunto de actividades como por ejemplo reuniones, capacitaciones, observaciones de clases, retroalimentación, procesos de reflexión e indagación, las cuales permiten a los profesionales antes mencionados la generación de nuevas estrategias y nuevos caminos hacia la eficacia de la labor docente traducida en mejores resultados de aprendizaje estudiantil.

Continuando con la revisión de las distintas definiciones que los autores le dan al término CPA, se debe señalar la conceptualización realizada por McLaughlin y Talbert (2006) que conjuga en cierta manera los aportes realizados por otros autores, al definir que una CPA es:

> Una comunidad profesional en la cual los profesores trabajan de forma colaborativa para reflexionar sobre su práctica examina evidencia entre la práctica de enseñanza y los resultados de los alumnos, y realizan conjuntamente cambios para mejorar procesos de enseñanza y aprendizaje. (Krichesky, 2017, p.131)

En este concepto, se incluyen aspectos que fueron considerados en definiciones de otros autores (Leonard y Leonard, 2001; McLaughlin y Talbert 2006; DuFour, Eaker y Many, 2010; Dufour y Eaker 1998) citados por Krichesky (2017), pero es de señalar que indica un elemento adicional, como es el análisis de la evidencia. Componente éste que representa un insumo importante para evaluar la práctica docente, lo cual implica que el trabajo de indagación y reflexión de una CPA se desarrolle de una manera más objetiva al situar un mayor énfasis en la realidad educativa que caracteriza al centro escolar en consideración.

Al respecto se pensaría que, solo las prácticas exitosas vale la pena compartirlas, pero este enfoque rescata la idea de que son también los fracasos aquellos que motivan asumir un cambio, para transformar las debilidades que existen en fortalezas. Por ello, en consonancia con lo planteado por In Praxis Group Inc. (2006) informe que presenta a Alberta Education(2006), el compartir fallas y errores de manera abierta dan cuenta de las interacciones auténticas que se debe dar en el seno de una organización, dentro de un marco de respeto y confianza, con el objetivo de analizar prácticas y procedimientos; y, desde una actitud crítica, hacer aportes de manera constructiva para la mejora de ellos, ya que esto es lo que caracteriza la colegialidad.

Otro aporte importante relacionado con la revisión que se está realizando de las contribuciones de autores de relevancia sobre la noción teórica de la CPA, es dada por Mitchell y Sackney (2000), el cual es mencionado en el informe ya indicado por In Praxis Group Inc. (2006) presentado a Alberta Education, quienes argumentan que:

> Dentro de una comunidad de aprendizaje, el aprendizaje de los maestros es tan importante como el aprendizaje de los niños ... Suponemos, por lo tanto, que una comunidad de aprendizaje consiste en un grupo de personas que toman un aprendizaje activo, reflexivo, colaborativo y orientado al aprendizaje y un enfoque que promueve el crecimiento hacia los misterios y los problemas de la enseñanza y el aprendizaje. (In Praxis Group Inc. 2006, p.6)

En la anterior argumentación se indica la relevancia del aprendizaje no solo de los estudiantes sino también de los maestros. En este sentido ya lo planteaba Senge (2010), al indicar que las escuelas deben convertirse en organizaciones que aprenden; y para que este aprendizaje se produzca deben generarse espacios, tiempos y condiciones para promover estrategias que les permita a los docentes estar en constante aprendizaje, lo cual incidirá en su desempeño docente.

Años más tarde autores muy reconocidos en esta área del conocimiento, como Hargreaves y Shirley, (2009) proponen la siguiente definición: *"*La CPA es una comunidad viva con una cultura animada dedicada a la mejora del aprendizaje constante de los estudiantes y los profesores*"* (Krichesky, 2017, p.135). Se resalta en esta definición la cultura institucional como elemento clave para perseguir la mejora. Así, este aporte conceptual plantea la relevancia de la instauración de una cultura orientada para contrarrestar elementos desfavorecedores para el logro del propósito antes señalado: mejora educativa.

Entre los elementos desfavorecedores que se deben contrarrestar estarían entonces la cultura de aislamiento arraigada en los centros educativos a la cual se hizo referencia anteriormente (Bolívar Ruano, 2012). Para ello es esencial un cambio de paradigma que plantea la necesidad de la reestructuración de la escuela, en este sentido la transformación a emprender con el trabajo de las CPA puede ser una estrategia fundamental.

Por otra parte, un elemento fundamental que debe implementarse a partir del trabajo que puede ser desarrollado con la aplicación de la CPA como estrategia de reforma y mejora de la educación, es el trabajo sostenido para que el conocimiento tácito existente en cada uno de los miembros de las instituciones educativas se convierta en un conocimiento explicito (Nonaka y Takeuchi, 1999; Rodríguez 2007), que pueda ser compartido y transferido a sus pares para la aplicación en su práctica educativa y por ende se incorpore al saber de la institución educativa una vez que se convierta en una organización orientada al aprendizaje y por ende inteligente (Senge, 2010). Al respecto Hargreaves (2003), citado Krichesky (2017,) explica que una CPA "aglutina el conocimiento, las habilidades y las disposiciones de los profesores en una escuela o en varias escuelas para favorecer el aprendizaje compartido y la mejora" (p. 135). Este autor además plantea siete principios que aseguran el desarrollo de una CPA sostenible, a los cuales se hará referencia posteriormente.

Otra definición de CPA que se debe mencionar es la que ha formulado el Institute Annenberg para la Reforma Escolar de la Universidad de Brown, al indicar que las CPA son "grupos de profesores y otros miembros de la comunidad escolar para examinar de forma colectiva su práctica profesional y mejorarla" (Annenberg Institute for School Reform, (s.f.), citado por Krichesky, (2017, p. 130). Esta definición coincide en gran medida con las anteriores, pero también adicionalmente hace alusión a la participación de "otros miembros de

la comunidad", lo que indica la apertura que puede tener una CPA a la integración no solo de docentes sino de otros miembros de la comunidad educativa.

Por otra parte, Krichesky (2017) hace referencia a que las CPA pueden ser promovidas y prestar servicio a diferentes instancias o dependencia educativas. En este sentido, plantea que las mismas pueden estar conformadas a nivel de centros escolares, de un distrito escolar o incluso pueden ser de escala nacional. En el caso de la presente investigación se trata de una CPA conformada a nivel de Distritos Educativos de una Zona Escolar especifica del Ecuador que reúne a directivos de Instituciones Educativas con sus objetivos plenamente establecidos, orientados a emprender un esfuerzo de reflexión e indagación que pretende su propio desarrollo profesional, como una experiencia en la cual los integrantes buscan aprender juntos y alcanzar el desarrollo de competencias que les permitan mejorar los procesos de gestión pedagógica y administrativa de la red de instituciones representadas en la mencionada CPA.

Una vez presentados los conceptos abordados, se los puede alinear en dos vertientes. Entre ellos, estarían, por una parte, el conjunto de nociones que conceptualizan a las CPA como estrategia de formación docente innovadora; y por la otra, aquellas que las abordan como una nueva forma de cultura de los centros escolares (Krichesky, 2017). Esta clasificación la presenta la autora con el fin de clarificar el enfoque al cual responde una determinada CPA al momento de creación y posterior desarrollo con el propósito que la misma funcione con éxito.

Al realizar un análisis de las definiciones proporcionadas por varios autores como (Hargreaves, 2003; Hargreaves y Shirley, 2009; Mitchell y Sackney, 2000; McLaughlin y Talbert, 2006; DuFour, Eaker y Many, 2010), en las cuales se pueden identificar diferentes enfoques, se logra rescatar ideas que son comunes en los conceptos planteados. En tal sentido, se puede señalar como elementos característicos, imprescindibles y que identifican a una CPA, los siguientes: El aprendizaje profesional, el trabajo colaborativo, la indagación-reflexión, el aprendizaje compartido, el aprendizaje de estudiantes, la mejora educativa, entre otros.

Para desarrollar las competencias antes señaladas se requiere de un trabajo organizado y comprometido de un conjunto de actores educativos, pero vale mencionar el rol fundamental de quienes están al frente de las instituciones educativas, llámese a estos líderes educativos, rectores, directores, los cuales deben crear las condiciones para que éstas se conviertan en verdaderas CPA. Como señala Timperley (2008) citado por Bolívar (2014) "Los directivos

tienen la responsabilidad de promover oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesional para los docentes…" (p. 67), ya que éste es uno de los factores de mayor incidencia en la calidad educativa de los centros escolares.

A nivel internacional autores como Stoll (2005) y Bolívar y Bolívar-Ruano. (2016) coinciden en que la implementación de comunidades profesionales de aprendizaje se constituye en el medio más propicio para lograr la mejora educativa y mantenerla a través del tiempo. Si bien es cierto que existen varias propuestas que apuntan a este mismo fin, como los círculos de calidad, comunidades de aprendizaje (CdA), Redes de Mejoramiento Escolar (RME), entre otros, es importante indicar por qué la CPA es catalogada por dichos autores como el medio o la estrategia más efectiva para lograr el fin señalado, como lo es la mejora educativa y cuáles son los atributos que le dan dicha connotación.

En este sentido DuFour (2004) citado por Bolívar (2013) indica que "el modelo de comunidad profesional de aprendizaje es un gran diseño de una nueva y poderosa forma de trabajar juntos que afecta profundamente a las prácticas de enseñanza. Sin embargo, iniciar y mantener el concepto requiere mucho trabajo" (p. 5). En nuestras instituciones educativas, como ya se ha indicado, destaca el trabajo en solitario ejercido por los directivos y docentes y que el mismo constituye uno de los factores que más obstaculiza la labor de las instituciones, impidiendo desarrollar un trabajo colaborativo como una práctica permanente de la cultura escolar. (Bolívar Ruano, 2012).

En otros ámbitos como la medicina, los médicos se reúnen (juntas médicas) para tratar casos complicados de sus pacientes y juntos buscar las mejores alternativas de solución, sin embargo, en educación no son frecuentes estas prácticas y cada uno trata de resolver de manera aislada, a su mejor criterio los problemas que se le presentan.

Autores como Vescio, Ross y Adams (2008) indican que la CPA propone un modelo de organización escolar que permite a los centros maximizar el tiempo asignado al desarrollo profesional de sus docentes (Krichesky y Murillo, 2011). Si los docentes no encuentran espacios de aprendizaje en sus propios lugares de trabajo, estarían destinados a vivir en una constante rutina y a "vegetar" como docentes. Vale destacar que el generar el desarrollo profesional en los docentes y directivos consiste en una estrategia de cambio que redundara en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (Hord, 1997). De allí que las CPA sean consideradas como una

estrategia de educación bidireccional, ya que por un lado se forma a los docentes, pero por otro lado se apunta a la formación de los estudiantes.

En este sentido, Harris y Jones (2010) citado por Bolívar (2013) hacen referencia a que "el modelo de CPA es una forma de asegurar que existe la oportunidad para que los profesionales aprendan nuevas prácticas y para generar nuevos conocimientos" (p. 5). Los mismos pueden ser aplicables a su propio contexto y, a veces, compartidos con otros profesionales fuera de su entorno, para fortalecer las prácticas educativas propias y las de sus pares, generando cambios en la calidad de la educación que se ofrece.

Por otra parte, es interesante la propuesta que hace Krichesky y Murillo (2011) al tratar de resumir diferentes conceptos de CPA de autores expertos en el tema, desde las visiones de los actores y estamentos fundamentales en el ámbito educativo. Al respecto plantean que:

- Desde una visión centrada en los docentes, la CPA es considerada como un grupo de personas, cuyo objetivo es cuestionar su propia práctica para que mediante la reflexión y el trabajo colaborativo incidir en el aprendizaje de los estudiantes (Mitchell y Sackney, 2000; Stoll, Bolam, 2006).
- Desde una visión centrada en la escuela: Una CPA ineludiblemente debe estar comprometida con el fortalecimiento de una cultura de aprendizaje colectivo, en el marco de unos valores y visión común y de trabajo colaborativo (Pankake y Moller, 2002).
- Desde una visión de comunidad escolar: Las CPA son una estrategia organizativa que promueve en los docentes y otros miembros de la comunidad el trabajo colaborativo y el aprendizaje permanente (Hargreaves, 2008).

Frente a las definiciones revisadas se puede extraer la idea de que las CPA muestran una visión de desarrollo profesional muy potente, siendo así se convierte en una estrategia de cambio y mejora escolar muy eficaz (Hord, 1997, citado por Krichesky y Murillo, 2011), ya que el desarrollo profesional de los docentes va de la mano con el aprendizaje de los alumnos en el propio contexto de la escuela. Sin embargo, es de indicar que normalmente existe una cultura escolar en los diferentes actores (autoridades educativas, padres, los propios directivos y docentes) que privilegia la idea de que el uso exclusivo del tiempo del docente debe ser destinado para trabajar en las aulas, pararse frente a sus alumnos y dar sus clases (Hord 1997).

Según estudio realizado por Darling-Hammond (1994-1996) citado por Hord (1997), en Japón los docentes destinan buena parte de su tiempo en un conjunto de actividades que le agregan valor a su trabajo, como son: Consultas con sus pares (indagación y reflexión), visitas a otras aulas, trabajan con estudiantes individualmente y otras actividades de desarrollo profesional. La implementación de este modelo de desarrollo profesional requiere de un cambio de paradigma tanto de los propios docentes como de los demás actores inmersos en el ámbito educativo, en relación con lo que implica el rol del maestro. Es decir que se abandone la idea del maestro en solitario, centrado en su mundo, específicamente en su aula de clase; para dar paso al otorgamiento de la debida relevancia a los espacios que los docentes y directivos necesitan para su formación profesional, que les aporte competencias para cuestionar y reflexionar sobre su gestión y su práctica docente, entre otros aspectos.

La incorporación de esta nueva actitud frente a su trabajo y su propio desarrollo profesional, sin lugar a duda, incidirá significativamente en el aprendizaje de los estudiantes. Al respecto Hord (1997) indica que "Cambiar las perspectivas para permitir que el público y la profesión entiendan y valoren el desarrollo profesional de los maestros requerirá un esfuerzo concentrado y concertado" (p. 25).

Si se analiza las definiciones expuestas sobre CPA por los autores mencionados, saltan a la vista algunos aspectos que se topan en ellas, que involucran un cambio del quehacer educativo y las competencias que deben ser adquiridas producto del desarrollo profesional de los docentes y gerentes educativos como son: El liderazgo distribuido, el trabajo colaborativo, el aprendizaje profesional, la indagación-reflexión. Siendo éstas entonces las competencias que se deben fortalecer o generar en los miembros de las instituciones educativas para convertir sus organizaciones en una CPA. En razón a ello, se pudiera decir que una CPA funciona como la estructura de apoyo para que los centros educativos se muten constantemente por medio de la propia capacidad que reside en cada uno de sus miembros individualmente y sobre todo en el hacer en colectivo.

Ahora bien, ante lo expuesto no hay una definición única y aceptada universalmente (Hord 1997), justamente porque las definiciones existentes se basan en atributos que caracterizan al grupo de profesionales que deciden transformar su organización en una Comunidad Profesional de Aprendizaje. Sin embargo, este recorrido por un bagaje de conocimientos

resumidos en definiciones valederas e interesantes de varios autores con experticia en el tema ha permitido clarificar su concepción. Por lo que es pertinente continuar con la revisión de los atributos y características que según diversos autores deben caracterizar a una CPA eficaz.

Atributos y Características de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje

Al igual que no existe un concepto único y universalmente aceptado de CPA, así también ocurre con relación a las características y atributos de la misma, éstas difieren según el enfoque que asuman los diferentes autores. A continuación, se hará una revisión que conjugue la visión de las características más destacadas y comunes.

Haciendo una revisión de la literatura, Hord (1997), indica que la transformación de una organización escolar en comunidad profesional de aprendizaje únicamente se alcanza con la acción de los líderes y la participación activa de todo su personal. En tal sentido hace referencia a cinco atributos esenciales que deben caracterizar a una CPA: 1) liderazgo solidario y compartido; 2) creatividad colectiva; 3) valores y visión compartidos; 4) condiciones de apoyo (materiales, estructurales, competencias del personal); y 5) compartir la práctica personal.

Así mismo emergen de estudios de autores como Bolam, McMahon, Stoll y otros (2005) citados por Bolívar R (2013) cinco características ya utilizadas por otros autores, entre ellas, los valores compartidos y la visión, la responsabilidad colectiva para el aprendizaje del alumnado, la investigación profesional, la colaboración centrada en el aprendizaje y el aprendizaje individual y profesional. Adicionalmente a las anteriores características ya señaladas, integra tres características complementarias: Apertura, redes y asociaciones, inclusión de los miembros y confianza mutua, respeto y apoyo.

Al contrastar los enfoques dados, sobre las características esenciales que deben estar presentes en la implementación de una CPA, se puede identificar algunas características comunes. Al respecto Krichesky y Murillo (2011) reuniendo las características presentadas por varios autores, resumen con una breve explicación en que consiste cada una de ellas:

1. Valores y visión compartida: Hace referencia a que la visión de la institución educativa debería nacer de un consenso de toda la comunidad educativa, en la cual se focalizan los objetivos comunes en base a las expectativas y necesidades de sus alumnos con las cuales todos se sientan identificados y que direccionen su trabajo hacia el logro de esa visión.

2. Liderazgo distribuido: Las CPA deben brindar los espacios y oportunidades para generar en sus miembros un liderazgo desde las funciones y áreas que desempeñen para su mejora.

3. Aprendizaje individual y colectivo: Es necesario dentro de la institución educativa o de la red de aprendizaje conformadas como una CPA se desarrollen aprendizajes en base a las necesidades de sus miembros a partir de una evaluación de los logros de los estudiantes.

4. Compartir la práctica profesional: Es relevante que, en las CPA, exista la cultura de compartir lo realizado en la práctica docente, para reflexionar sobre la misma generando un aprendizaje que les permita mejorar permanentemente.

5. Confianza, respeto y apoyo mutuo: Es de vital importancia que en una CPA se fomenten ambientes de confianza y respeto entre sus miembros, en el sentido de que se sientan apoyados por sus pares, ya que ello contribuirá a empoderarse y comprometerse con los procesos de mejora que se emprendan.

6. Apertura, redes y alianzas: Existe la necesidad de establecer alianzas o vínculos fuertes entre los miembros que conforman la CPA y además con aliados externos, como es el caso de las redes de aprendizaje para consolidar el proceso de construcción y desarrollo de una CPA.

7. La responsabilidad colectiva: Se considera como una de las características más importantes que distinguen a una CPA, que se traduce en que los miembros que la conforman asumen una responsabilidad conjunta frente a los aprendizajes de los estudiantes (éxitos o fracasos) (Lieberman, 2000; Hord, 2004).

8. Condiciones para la colaboración: Es necesario que en una CPA se aseguren ciertas condiciones físicas y estructurales adecuadas para el trabajo en equipo que desarrollen sus miembros como materiales de trabajo, asesores externos, espacios de tiempo, entre otros.

Luego de haber realizado un recorrido por la literatura publicada sobre las CPA, por diversos autores expertos en el tema, se ha tratado de presentar un marco referencial donde se resumen los principales aportes desde diversos enfoques, en relación con el origen, conceptualización y características de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Revisión y análisis que ha generado una visión más amplia y profunda en el ámbito de la fundamentación teórica en relación con el tema objeto de estudio de la presente investigación: “Contribuciones de la Comunidad Profesional de Aprendizaje en el desarrollo profesional y gestión escolar de los directivos.

Desarrollo Profesional y las Comunidades Profesionales de Aprendizaje

La búsqueda de la calidad de la educación impartida y el mejoramiento del rendimiento de los aprendizajes de los estudiantes se ven altamente influenciados por una serie de factores entre los cuales juega un papel relevante el desarrollo profesional de los docentes, entendido éste como el mejoramiento continuo de las cualidades del educador en términos de conocimientos y en el manejo de estrategias de enseñanza; es decir de un conjunto de competencias que garanticen un alto nivel de la educación que imparte. Además, es de resaltar que estas competencias en términos de enseñanza no solo deben estar asociadas con el rendimiento de los alumnos, sino que las mismas posibiliten que los estudiantes puedan, además de aprender a aprender y a conocer, tengan la posibilidad de aprender a hacer y ser (Yoa, 2016), así como también a convivir para que esté a su alcance el desarrollo en ellos de los pilares de la educación definidos por Delors y otros (1996) antes indicados.

En esta dirección, la oferta de programas de desarrollo profesional de los docentes y la inversión de recursos que se emplee en ello, son un componente imperativo para adelantar reformas que contribuyan a la mejora de las comunidades educativas; y en tal sentido no sólo son consideradas como importantes sino indispensables (Montecinos, 2003; García-Martínez, Higueras-Rodríguez y Martínez-Valdivia, 2018).

Ahora bien, al igual que se requiere del desarrollo profesional de los docentes, como ya se indicó, también es necesario el desarrollo profesional de los gerentes educativos que constituyen los líderes formales, tanto en las diversas instancias del sistema educativo como en las propias instituciones educativas o escuelas que los integran (Avalos, 2011), al ser ésta una exigencia que contribuye de igual forma con la calidad educativa impartida en los diferentes centros escolares.

En tal sentido, es imperativo que los directivos desarrollen un conjunto de competencias asociadas tanto con el ejercicio del liderazgo en general, pero más específicamente con el ámbito del liderazgo pedagógico, al ser estos elementos fundamentales para lograr la mejora de los centros escolares desde una perspectiva que propicie la autonomía, la descentralización y la dirección del proyecto educativo de las escuelas (Bolívar, 2014). Como un rol protagónico de los directivos en su quehacer en el ámbito de la gestión de dichas instituciones en las cuales el liderazgo distribuido es un componente esencial, ya que el mismo implica "... múltiples fuentes

de orientación y dirección, siguiendo los niveles de los conocimientos especializados en una organización, coherentes a través de una cultura común" (Elmore, 2000 p. 15, citado por el Departament Education Victoria, 2007, p. 2. Traducción de la autora).

Según Lorente (2012) el concepto de desarrollo profesional asociado a los directores educativos parece estar más avanzado en el contexto del mundo de la educación anglosajona. Tomando en consideración esta situación, el autor se plantea la necesidad de hacer un análisis de esta noción en el caso de España, apoyándose por analogía de la experiencia del desarrollo profesional del profesorado. En este orden de ideas, señala algunos elementos de interés para poder estudiar el caso de los gerentes educativos, como son: 1. La diferencia que existe entre el ejercicio docente y la dirección de centros educativos: 2. El ejercicio como director educativo no implica una profesión, pero si existe como cargo o puesto de trabajo y 3. La relevancia que tiene para el desempeño de este cargo el requerimiento de su profesionalización y de una preparación específica.

Por otro lado, autores como García-Ruíz y Castro Zubizarreta (2012) y Lorente (2012) señalan como el desarrollo profesional de los docentes se da en dos grandes etapas o momentos (formación inicial y formación permanente); y apoyándose en dicha experiencia Lorente (2012), plantea la necesidad que en el campo del desarrollo profesional de los gerentes educativos se establezcan como propuestas " ... la profesionalización de la función directiva, la formación inicial y la formación permanente de los directores y de sus equipos directivos" (p. 23).

En este sentido, es relevante basándose en los aportes de Fernández-Salinero (2002) resaltar el papel que juegan los esfuerzos que se emprenden en materia de educación permanente como una estrategia fundamental de desarrollo profesional en las organizaciones, a las cuales no escapan las instituciones educativas. Al respecto, en primer lugar, es de señalar el conjunto de programas de formación de carácter formal (cursos, seminarios y talleres, etc.) ejecutados mediante la modalidad presencial o a distancia, considerando el desarrollo que viene adquiriendo en la actualidad la segunda de ellas, dado el conjunto de herramientas que ofrece la educación de carácter virtual, con el propósito de contrarrestar las limitaciones de espacio y de tiempo para la ejecución de los programas de formación. En segundo lugar, es de mencionar la relevancia que tienen las ofertas de formación en los puestos de trabajo, en los cuales los procesos de reflexión,

la demostración, la práctica y evaluación de los procesos asociados con la enseñanza y la propia gestión educativa son elementos fundamentales en aras del desarrollo profesional.

Finalmente se debe indicar, como una estrategia más novedosa el empleo de experiencia de la conformación de comunidades o redes de aprendizaje orientadas a la mejora de la calidad de la educación impartida y la gestión del sistema escolar y sus instituciones educativas, entre las cuales se deben considerar los esfuerzos y proyectos emprendidos, entre los que se tiene Comunidades de Práctica (Rodríguez, 2007;Wenger,1998), Comunidades de Aprendizaje (Flecha 1997), Redes de Mejoramiento Escolar (Ministerio de Educación de Chile 2017) y las propias Comunidades Profesionales de Aprendizaje (Krichesky, 2013) como iniciativas orientadas a la mejora y reformas de la educación, de allí la relevancia de investigar la relación entre el desarrollo de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje y sus vínculos con el desarrollo profesional de sus participantes.

Se viene analizando la participación activa de los integrantes en la realización del conjunto de actividades que llevan adelante las Comunidades Profesionales de Aprendizaje y su incidencia en los procesos de desarrollo profesional de ellos, al propiciarse un ambiente de reflexión, intercambio y discusión, así como de liderazgo distribuido y trabajo colaborativo.

El desarrollo profesional que se propicia en los integrantes de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje constituidas por gerentes educativos, como es el caso del estudio desarrollado, comprende la construcción de las competencias siguientes:

> *1.* El diálogo y reflexión colectiva de sus integrantes como una herramienta básica que propicia el intercambio para el análisis y establecimientos de acuerdos que posibilite emprender los esfuerzos de mejora y de reforma educativa.
>
> *2.* La indagación constante como herramienta fundamental que apoye el esfuerzo de búsqueda de información que posibilite la comprensión de manera contextualizada en los procesos de diagnóstico de situaciones y problemas y de evaluación de resultados e impactos. Esta competencia de estudio constante versaría sobre las acciones estratégicas emprendidas en la búsqueda de la mejora de la calidad educativa y gestión del sistema que la CPA busca optimizar. Esta posibilidad se basa en el principio planteado por Bolívar (2012), el cual, apoyándose en los aportes de

Stoll (2011), plantea la relevancia en una CPA del desarrollo del proceso de indagación colaborativa, al señalar que: "En general, una CPA se refiere a un grupo de personas que, de modo inclusivo y colaborativo, se apoyan mutuamente, indagando de modo reflexivo, para aprender más sobre su práctica en orden a mejorar los aprendizajes de los alumnos ..." (p. 4).

3. El liderazgo distribuido como factor que significa un cambio cultural que incide en el proceso de motivación, desarrollo del compromiso de participación de todos los miembros de la CPA en aras de emprender un esfuerzo de mejora del sistema o institución que se busca reformar (Harris y Chapman, 2002). Al respecto Murillo (2006) menciona que "El liderazgo distribuido no consiste en delegar, desde un lugar central, tareas o responsabilidades a los demás, sino de aprovechar las capacidades y destrezas de todos, pasando funcionalmente de unos miembros a otros según las actuaciones requeridas en cada caso" (p. 19).

4. El trabajo colaborativo como estilo y cultura organizacional fundamental para asegurar una gerencia comprometida y caracterizada por el ejercicio de un liderazgo distribuido, como elemento fundamental que permite el aprovechamiento de las habilidades de todos en el desarrollo de una tarea común (Fullan y Hargreaves (1997), citados por Krichesky (2013).) Dichos autores al referirse a los problemas de colaboración existentes en las instituciones educativas enfocaron el hecho preguntándose por qué los docentes no acostumbran a ayudarse entre sí en sus actividades educativas diarias reforzando la necesidad del trabajo colaborativo, Little (1990) resaltaba la importancia de fomentar una cultura colaborativa en las escuelas en las que "la enseñanza de cada profesor es problema de todos, y el éxito de cada profesor es responsabilidad de todos" (Krichesky,2013, p. 170).

En función de lo expuesto hasta ahora, los elementos abordados sustentan el desarrollo profesional del docente, el cual "se entiende como la necesidad de orientar el trabajo profesional hacia el desarrollo de los docentes en su propio contexto, especialmente entre ellos para facilitar el mejoramiento desde sus prácticas de enseñanza" (Aparicio y Sepúlveda, 2018, p. 63).

Gestión Educativa y el Desarrollo de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje

Uno de los constructos que más impacto ha generado en el ámbito educativo es la gestión escolar. En la misma se contemplan acciones o actividades dirigidas al alcance de determinados objetivos en las organizaciones educativas, donde participan las personas responsables de ellas, como son los directivos, rectores y vicerrectores, docentes, alumnos, padres de familia, así como otras personas que de manera indirecta coadyuvan en la ejecución de las actividades, tal es el caso de psicólogos, personal de salud, trabajadores sociales y otros. "Aun así, son los directores quienes con conciencia y conocimiento de la repercusión y alcance de sus decisiones y acciones impactarán a la comunidad educativa y quienes debieran prepararse para jugar el rol administrativo que les corresponde" (García et al., 2018, p. 207).

El análisis de la contribución de una Comunidad Profesional de Aprendizaje en los procesos de desarrollo profesional y en la gestión de los directivos o gerentes educativos como integrantes de la misma, tema específico de la investigación desarrollada, necesariamente exige de la consideración de la noción conceptual de gerencia o gestión educativa y los grandes procesos asociados con la ejecución de esta función de dirección organizacional para que pueda ofrecerse un servicio educativo de calidad, eficaz y eficiente, a nivel ya sea de todo el sistema educativo o muy especialmente de las instituciones educativas que lo conforman.

El estudio en esta área del conocimiento plantea la necesidad de analizar los elementos fundamentales de la administración como ciencia y su relación con el proceso de dirección en los sistemas educativos, para asegurar que los ciudadanos cuenten con la oferta de una educación de calidad, a partir de la aplicación de una estrategia innovadora.

La humanidad en general ha emprendido esfuerzos relevantes de reflexión sobre la administración y desarrollo del talento humano y de los recursos tanto materiales y financieros con que cuentan las diferentes naciones, ésta ha sido una preocupación importante desde hace muchos siglos, en el sentido de emprender una gestión eficaz y eficiente en las diferentes sociedades, Estados o instituciones tanto públicas como privadas, a lo cual no escapa el sector educativo y sus instituciones.

Con el arribo del último cuarto del siglo XIX y sobre todo con el trascurrir del propio siglo XX, en el campo de la ciencia de la administración se desarrollaron diferentes enfoques o escuelas del pensamiento administrativo que dieron origen a un conjunto de aportes conceptuales

y metodológicos en esta área de conocimiento. Una revisión general de estos enfoques teóricos exige considerar, entre otras, las escuelas o corrientes del pensamiento administrativo siguientes: La Escuela de Administración Científica (F. W. Taylor); la Teoría Clásica de la Administración (Henri Fayol) y la Escuela Burocrática (Max Weber). Posteriormente hace su aparición la Escuela de las Relaciones Humanas (Elton Mayo) a fin de identificar y analizar los factores que incidían en la productividad de los trabajadores, la Escuela Psicológica (Maslow) con su famosa teoría de la Jerarquía de las Necesidades Humanas, la Teoría de Sistemas (Ludwig V Bertalanffy) y la Teoría de la Contingencia.

Posteriormente es significativo el aporte que hace a las ciencias administrativas y al mundo empresarial en general, Peter Drucker, al desarrollar su enfoque de gerencia por objetivos, el cual presenta con motivo de la publicación de su libro *The Practice of Management* (1954, citado por Ander-Egg, 1993), y los aportes iniciales en relación al concepto de emprendimiento y el valor económico del conocimiento en la sociedad planetaria, sobre todo con la aparición del fenómeno de la sociedad de la información y del conocimiento, como un desarrollo de gran impacto posterior al proceso de la revolución industrial.

Con el advenimiento de la segunda mitad del Siglo XX, el pensamiento administrativo comienza a enriquecerse con nuevos desarrollos conceptuales y con las transformaciones que se producen en las propias organizaciones empresariales, al emprenderse esfuerzos importantes por introducir en la práctica gerencial enfoques novedosos de carácter administrativos vinculados a la gestión de las empresas y organizaciones públicas, como son: El Desarrollo Organizacional, el Mejoramiento Continuo o Calidad Total, la Gerencia Estratégica, las Organizaciones Inteligentes y la Gestión del Conocimiento, entre otras corrientes del pensamiento administrativo de los últimos años. (Deming, 1989; Senge, 1992; Viloria, 2001; Graffe, 2007; Valeriano, 2008; Serna, 2008; Viloria, 2015).

Por otra parte, es de señalar que la gestión y administración de las instituciones educativas inciden en el nivel de calidad de la educación impartida a los alumnos, ya que dicha función ejercida por los gerentes educativos con el propósito de darle dirección y orientación, tanto a las funciones docentes, administrativas, así como el desarrollo de un excelente clima organizacional son elementos fundamentales para así asegurar la calidad del servicio educativo que ellas ofrecen (Graffe, 2003; Yoa, 2016), al entenderse la dirección educativa como “ ... una

fuerza que ayuda a crecer, que facilita el desarrollo, que saca lo mejor de los miembros de la comunidad [educativa]" (Santos Guerra, 2014, p. 12).

En este sentido, Manes (1999) define la gestión institucional en el contexto educativo, como:

> ... el proceso de conducción de una institución educativa por medio del ejercicio de un conjunto de habilidades directivas orientadas a planificar, organizar, coordinar y evaluar la gestión estratégica de aquellas actividades necesarias para alcanzar eficacia pedagógica, eficiencia administrativa, efectividad comunitaria y transcendencia cultural. (p.17

Para el análisis del proceso de gerencia del sistema educativo en general y las instituciones educativas que lo integran, es relevante el aporte que ofrecen las ciencias de la administración, al haber desarrollado la noción teórica del proceso administrativo y sus componentes. En tal sentido, dicho proceso se asocia con el ejercicio de la gestión directiva en el campo educativo, entendida ésta como "... el conjunto de acciones orientadas a conseguir los objetivos institucionales mediante el trabajo de todos los miembros de la comunidad educativa" (Amarante, 2000, p. 11). Dichas nociones teóricas se vinculan con las funciones fundamentales que los directivos o gerentes educativos deben ejercer para darle dirección y administrar el talento humano y los recursos financieros y materiales del sistema o institución que dirigen, a saber: planificación, organización, dirección y control y seguimiento.

Seguidamente, se procede a explicar, con el apoyo de los aportes de Graffe (2002 y 2003) y otros autores, que se mencionarán progresivamente, los componentes principales del proceso administrativo que se debe llevar adelante para gerenciar los sistemas o las instituciones educativas que los integran, destacando el rol fundamental que debe ejercer el directivo en la ejecución de las funciones siguientes:

1. Planificación: La ejecución de esta función por parte del gerente educativo, conjuntamente con su equipo directivo, debe caracterizarse por ser un esfuerzo de trabajo colaborativo (Little, 1990) y de aplicación de la competencia de indagación sobre la gestión institucional (Pino, González y Ahumada 2018), con el propósito de diagnosticar los problemas que presenta la instancia del sistema educativo o la propia institución educativa que está bajo su

dirección, enfocada en identificar las causas de los mismos; y, en función a ello, como equipo comprometido, decidir los objetivos a lograr y diseñar los planes, programas y proyectos a emprender (Ander-Egg, 1993, 1995). De esta manera la planificación es entendida como: "... el proceso mediante el cual una institución vislumbra su futuro y desarrolla los procesos y operaciones necesarias para realizar dicho futuro" (Loizier, 1995, citado por Ruíz Cantisani, 2000).

2. Organización: Para el desarrollo de esta función el directivo educativo trabaja con su equipo en la definición de la estructura formal y los mecanismos de coordinación a ser aplicados en el desarrollo de la gestión y operaciones del sistema o institución educativa bajo su dirección, con el objeto de poder ejecutar las acciones que le son propias y así alcanzar los objetivos que se hayan definido en el proceso de planificación. Ello, dirigido a generar los mecanismos necesarios que faciliten la participación de los actores involucrados y la utilización de los recursos para el desarrollo de los planes, programas y proyectos establecidos de conformidad al marco legal y reglamentario que rige el funcionamiento del sistema educativo y las propias instituciones educativas y sus áreas o instancias constitutivas.

3. Dirección: Mediante el desarrollo de este proceso el gerente educativo estimula a través del ejercicio de su liderazgo, la motivación y la generación de un clima organizacional que favorezca la integración de todos los miembros de la comunidad educativa, así como el aprovechamiento de los esfuerzos y las competencias de los diversos actores que participan en el funcionamiento del sistema o institución educativa que el gerente educativo dirige con el empleo de un liderazgo distribuido y el trabajo colaborativo de todos.

4. El control y seguimiento de la gestión: Esta función es ejercida con el propósito de asegurar la ejecución de las actividades establecidas en el marco de los planes, programas y proyectos que la institución ha definido, así como la implementación de las acciones correctivas necesarias que posibiliten el logro de los objetivos y metas que fueron previamente definidas para el funcionamiento del sistema o institución educativa bajo su dirección. Es relevante indicar que, para el desarrollo de manera eficaz y eficiente de este proceso, la acción de control y seguimiento debe caracterizarse por ser un esfuerzo de acompañamiento que asegure la identificación, la participación y el trabajo colaborativo de los actores involucrados en el

quehacer propio del componente del sistema o institución educativa, bajo el liderazgo del gerente o directivo en cuestión.

Ahora bien, el ejercicio de este rol fundamental de dirección, hoy por hoy, en cualquier tipo de organización, a lo cual no escapa el sistema educativo en su conjunto y las instituciones de diversa índole que lo integran, exige de un conjunto de competencias gerenciales que las CPA buscan desarrollar entre sus participantes como lo son:

La indagación como elemento fundamental que posibilita los procesos de planificación que contempla el diagnóstico de situaciones y problemas, así como los procesos de evaluación ex-ante, monitoreo y evaluación ex- post (SIEMPRO y UNESCO, 1999).

El liderazgo distribuido como factor que significa un cambio cultural que incide en el proceso de motivación, desarrollo del compromiso e implicación de todos los actores sociales miembros de la comunidad educativa, mediante el aprovechamiento de las habilidades de todos para emprender una causa común (Murillo, 2006).

Cada docente debe ser capaz de convertirse en un líder que promueva el cambio en los otros. En consonancia con las ideas de Andrews y Lewis (2007) citados por Bolívar (2013, p. 4) debe "movilizar a sus compañeros de trabajo, de esta forma influye e incentiva la participación, el reflexionar y trabajar juntos da un extraordinario valor a la escuela, mejora la enseñanza y el aprendizaje". De este modo, a medida que vayan emergiendo líderes, se conformarán comunidades de líderes en las instituciones educativas que estarán comprometidos con su transformación.

Por otra parte, si se designa a una sola persona para que promueva la iniciativa del cambio, impidiendo la emergencia de nuevos líderes, entonces bloquearía el aprendizaje en la organización. Por ello, reviste gran relevancia el hecho de distribuir las actividades o tareas, así como el poder, de una forma dinámica entre todos los docentes.

> Al fin y al cabo, la capacidad de cambio de una escuela dependerá no de una cúspide, sino de que el liderazgo de la dirección se diluya, de modo que –como cualidad de la organización– genere el liderazgo múltiple de los miembros y grupos, siendo –por tanto– algo compartido. Si queremos que los profesores asuman un papel más profesional, con funciones de liderazgo en sus respectivas áreas y ámbitos, deben asumir dirección y autoridad en sus respectivos ámbitos. Por otra parte, configurar los centros escolares como comunidades profesionales de aprendizaje que puedan posibilitar el aprendizaje a través del trabajo conjunto. (Bolívar Antonio, 2010, p.29)

En el ámbito educativo, el trabajo colaborativo cobra vital importancia como estilo y cultura organizacional fundamental para asegurar una gerencia comprometida con la satisfacción de los diferentes actores sociales involucrados en la vida de la comunidad educativa que el gerente educativo lidera. Asimismo, para impulsar el trabajo colaborativo y lograr que este sea efectivo, se debe participar en la toma de decisiones de manera oportuna y adecuada.

> La toma de decisiones implica el establecimiento de las normas internas por parte de los docentes y que éstas puedan servir para el trabajo en común. Para ello, los miembros que conforman este equipo deben involucrase en el repartimiento de los deberes o tareas, de tal manera, estos integrantes dan su punto de vista o sus pareceres. (Sucari y Quispe, 2019, p.160)

Por otra parte, para avanzar en el aprendizaje colaborativo y fortalecer la toma de decisiones en las CPA, es menester superar los modelos individualistas, caracterizados por la burocracia y la autocracia. En este sentido, Bolívar (2014) refiere el imperativo de:

> Reconvertir lugares y espacios atrapados por burocracia, trabajo individualista y toma de decisiones jerárquicas, por un trabajo en colaboración no es tarea fácil. Requiere, en último extremo, un cierto compromiso ético y político por parte del profesorado y de la propia comunidad educativa por una regeneración educativa y cambio social. (p.13)

En muchos casos, la toma de decisiones se dificulta, porque la prevalencia de una estructura jerárquica y centralista en el sistema educativo obstaculiza la autonomía de los directivos o rectores para tomar decisiones oportunas, adecuadas, colegiadas y democráticas vinculadas con las prioridades de la institución educativa; los obliga a seguir las indicaciones establecidas que, frecuentemente, no consideran la problemática del centro escolar que lideran y los supedita a invertir gran parte de su tiempo en actividades gerenciales que no son relevantes para la organización ni redundan en su calidad. (Barrientos y Taracena, 2008)

Para poder realizar una eficiente toma de decisiones, se requiere contar con suficiente información y reflexionar sobre la misma. Según el estudio de caso realizado en cuatro escuelas municipales de la Región Metropolitana de Chile, la valoración de la información se hace en función del tipo de información requerida, del rol de cada actor educativo, su motivación, función y origen (Parra y Matus, 2016). Al respecto, elaboraron una síntesis sobre la información en las mencionadas instituciones (Tabla 1).

Tabla 1

Componentes de la información en escuelas municipales de la Región Metropolitana de Chile

Nota. Datos tomados de Parra y Matus (2016).

Actor	Tipo de Información	Motivación	Función	Origen y fuentes
Equipo directivo	**1.-Centrada en los estudiantes**			
	-Resultados académicos (evaluaciones estandarizadas y no estandarizadas, formativas y sumativas) -Rendimiento y percepción de estudiantes (comportamiento, asistencia, aprobación, repitencia, deserción, percepción de calidad, etc.) -Convivencia y ambiente escolar -Información psicosocial	Intrínseca y extrínseca	-Desarrollo de capacidades internas, mejora de la escuela y responsabilización. -Vigilancia externa	Externo (Agencias ministeriales y ATEs) Interno directivos, docentes, Inspectores, dupla psicosocial y Educadoras diferenciales
	2.- Centrada en los docentes			
	-Procesos de enseñanza y cobertura curricular -Desempeño laboral docentes	Intrínseca	-Desarrollo de capacidades internas, mejora de la escuela y responsabilización	Interno (Directivos y docentes)
	3.- Centrada en las familias y el entorno			
	-Características de las familias, percepciones, niveles de vulnerabilidad y red con el entorno	Intrínseca	-Desarrollo de las capacidades internas, mejora de la escuela y responsabilización	Interno (Directivos y docentes)
	4.- Centrada en la gestión de la escuela			
	-Cumplimiento PME, matricula, ejecución presupuestaria, resultados Agencia, resultados Superintendencia	Intrínseca y extrínseca	-Desarrollo de capacidades internas, mejora de la escuela y responsabilización Vigilancia externa	Externo (Agencias ministeriales y ATEs) Interno (Directivos)
Docentes	**1.- Centrada en los estudiantes**			
	-Resultados académicos -Rendimiento y percepción de estudiantes -Convivencia y ambiente en aula -Información psicosocial	Intrínseca y extrínseca	-Desarrollo de las capacidades internas, mejora de la escuela y responsabilización -Vigilancia externa	Externo (Agencias ministeriales y ATEs) Interno (Directivos, docentes, Inspectores, Dupla psicosocial y Educadoras diferenciales)
	2.- Centrada en las familias y el entorno			
	-Características y problemáticas de las familias, percepciones y apoyos familiares y red del entorno	Intrínseca	Desarrollo de las capacidades internas, mejora de la escuela y responsabilización	Interno (Directivos y docentes)

La capacidad reflexiva sobre los datos es un factor importante para impulsar y consolidar procesos de mejora sostenidos, adaptados a la realidad educativa y pertinentes, pero en ocasiones puede estar débilmente desplegada (Parra y Matus, 2016).

Otro elemento de manifiesta relevancia en las Comunidades Profesionales de Aprendizaje lo constituye el aprender a trabajar juntos, como una estrategia para la mejora e instauración de una nueva concepción de escuela, lo cual demanda su resignificación a través de una nueva cultura escolar (Donoso, 2020).

Las denominadas culturas colaborativas son de tipo flexible, apropiadas para el desarrollo de las CPA, donde la colaboración va consolidando a su vez, una cultura enfocada en el apoyo y estímulo al aprendizaje, de tal manera que, la cohesión y colaboración entre los actores de las organizaciones educativas conforme una comunidad profesional con fortaleza que ejercerá un alto impacto al asumir la responsabilidad colectiva del aprendizaje estudiantil (Morales y Morales, 2018).

En correspondencia con lo planteado, la cultura escolar en las CPA también se debe caracterizar por un clima escolar favorable para la colaboración y el aprendizaje, entendiéndolo, según LLECE (2013) citado por López et al. (2018), como:

> …la calidad del ambiente donde se desenvuelven los diferentes actores escolares caracterizado por una atmósfera positiva, amigable, donde todos puedan desarrollar su trabajo con sentido de pertenencia, satisfacción por el trabajo cumplido, altos niveles de motivación, buenos canales de comunicación, manejo institucionalizado de conflictos, buenas relaciones interpersonales entre el personal y buen trato hacia los alumnos y los padres de familia. (p.1)

Vale destacar la importancia del acompañamiento pedagógico como una de las competencias gerenciales que contribuye de manera significativa en el desarrollo profesional y por ende en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, al respecto, la Secretaría de Educación Pública (2017) define al acompañamiento como:

> Asesoría calificada que se brinda al personal docente y a la escuela para apoyar procesos de formación continua y desarrollo profesional. Facilita que los docentes tengan elementos teóricos y metodológicos para la construcción de ambientes de aprendizaje, al mismo tiempo que promueve el apoyo de una manera cercana a su práctica en tiempo, espacio y contenido. Todo ello dentro del respeto a la libertad y autonomía del docente. (p.67)

En el análisis de la práctica docente en las CPA, las conversaciones juegan un papel muy importante, porque mediante las mismas se propicia la integración de los miembros a la

organización como una unidad particular. Especialmente destaca la retroalimentación que brindan los directores, rectores o vicerrectores a las prácticas pedagógicas de los docentes. De este modo, la retroalimentación es un proceso que a partir de las observaciones recabadas en las aulas cobra valor en la medida que la misma puede retornar enriquecida a los docentes, esto es, después de compartirla, analizarla y comprenderla como un equipo (Echeverría, 1994 citado por Ulloa y Gajardo, 2016).

La retroalimentación puede ser de varios tipos, según Ulloa y Gajardo (2016): retroalimentación evaluativa positiva (premiar/aprobar) o negativa (castigar/desaprobar), retroalimentación descriptiva con retroalimentación de logros (describir logros/generar mejores niveles de logros) y retroalimentación para mejorar (especificar los logros/diseñar caminos para mejorar). En el proceso de observación de clases, una estrategia muy necesaria es la retroalimentación, de tal modo que, como proceso consciente, implica un conjunto de dificultades, desde las perspectivas ontológica, epistemológica y metodológica; además, de tres elementos que las incrementan: diferenciación, observador/observación, el proceso de observación y sus variantes y, el marco de observación. (Ulloa y Gajardo, 2016).

Desarrollo Profesional, Gestión Escolar y Calidad Educativa

La implementación de la CPA en una institución educativa no es automática, requiere un progreso continuo que involucra esfuerzos, resistencias y la adopción de una cultura colaborativa y menos separada (Flores-Fahara et al., 2021), donde el docente se transforma en un actor comprometido con su formación y desarrollo profesional en pro de la educación (Guerra et al., 2020).

Comprender las relaciones que se pueden establecer entre el desarrollo profesional, la gestión escolar y la calidad de la educación, pasa primero por el análisis de las diferentes perspectivas que se han especificado en la literatura sobre las maneras cómo se conceptualizan e interactúan cada uno de estos constructos con los restantes en el marco de las CPA.

Si bien, la calidad de la educación puede concebirse desde diferentes perspectivas. En el Seminario Educación para transformar el país, Herrera (2012), indica que la educación de calidad constituye un bien público y un derecho con respecto al cual, la familia, el Estado y la sociedad tienen obligaciones y deben integrarse para lograr la satisfacción exitosa de esa necesidad y ese derecho.

Para García et al. (2018), la calidad es un constructo muy difícil de definir, pero al referirse a esta, indica que se pueden tomar en consideración cuatro componentes esenciales en el proceso educativo, los cuales son: relevancia, eficacia, eficiencia y equidad. La relevancia hace alusión a la capacidad que tienen las organizaciones educativas para ofrecer aprendizajes de importancia para la vida presente y futura de los actores, especialmente de los alumnos, por medio del aseguramiento de la calidad y la cobertura; pero, además, a su contribución con la satisfacción de las necesidades de la sociedad. En consonancia con la eficacia, ésta se logra cuando se alcanzan los objetivos de mayor relevancia en los estudiantes, y puede clasificarse como interna, si cumple con las demandas propias de la institución; o externa, si el logro de los objetivos ayuda a la sociedad a satisfacer sus necesidades, lo que deriva en el reconocimiento social hacia las escuelas. Con relación a la eficiencia, las organizaciones educativas propenden al alcance de los objetivos, pero utilizando el mínimo de recursos para ello. En torno a la equidad, resulta perentorio el reconocimiento de la diversidad en los estudiantes, a fin de ofrecer estrategias y apoyo acordes a la situación de ellos para el logro de los objetivos, brindando mayor atención a quienes tienen menos posibilidades.

Cabe resaltar que García et al. (2018) expresan la necesidad de observar el proceso educativo y los resultados que se evidencien, en consecuencia:

> …la escuela debe ser capaz de ofrecer, según su demanda real y potencial, aprendizajes relevantes para la vida actual y futura de los usuarios y para las necesidades de la sociedad en la que se desenvuelven, lo que asegure cobertura y permanencia de los alumnos en la institución (p.211).

Uno de los retos que se deben afrontar en las CPA es el desarrollo profesional sostenido para lograr una enseñanza de alta calidad (Janc, 2017). Tradicionalmente, el desarrollo profesional se ha limitado a cursos escolarizados, pero de acuerdo con nuevos enfoques, como el de las CPA, se entiende como el proceso de aprendizaje que se alcanza con los colegas en el trabajo, donde "espacios y tiempos de formación estén ligados con los espacios y tiempos de trabajo, en que los lugares de acción puedan ser –a la vez– lugares de aprendizaje" (Bolívar, 2014, p. 4). En este sentido, los procesos de desarrollo profesional -que incluyen el aprendizaje de los docentes y directivos entre iguales dentro de las CPA- ameritan su participación activa para la toma de decisiones, el compromiso con el cambio y la aplicación de una visión

autocrítica (Durán, 2019), a su vez, estos últimos aspectos están asociados con la gestión escolar (Rodríguez, 2000).

En el mismo orden de ideas, el desarrollo profesional se interpreta como la necesidad de dirigir el trabajo profesional hacia el desarrollo de los docentes en su ámbito laboral particular, primordialmente entre ellos para facilitar el mejoramiento desde sus prácticas de enseñanza (Molina y Sepúlveda, 2019), el cual se construye de manera directa en las CPA mediante los aportes que cada uno de los docentes genera sobre el abordaje de la práctica pedagógica desde una perspectiva de investigación permanente, y comparte con el resto de los miembros de la comunidad; pero también de manera indirecta sobre los aprendizajes de los estudiantes (Guerra et al., 2020). Esto implica que "son los profesores quienes por voluntad se comprometen e influyen unos a otros dentro de un proceso de aprendizaje que tributa al aprendizaje de los estudiantes y a la mejora continua de la institución" (Donoso, 2020, p. 115).

Particularmente, el desarrollo profesional del personal directivo involucra la capacidad técnica o manera de realizar las actividades características de su labor directiva, como son la gestión pedagógica, la gestión administrativa y la social (Sandoval-Estupiñán et al., 2008). Para las CPA, el cumplimiento de estas funciones, se caracterizan por el aprendizaje entre iguales, como un elemento fundamental vinculado al desarrollo profesional, donde las experiencias de aprendizaje que benefician en forma individual, grupal o escolar, favorecen la mejora de la calidad educativa (Day, 1999 citado por Durán 2019, p. 51).

Aunado a lo anterior, se considera que entre los factores que inciden en la calidad de los procesos educativos están las políticas de responsabilización por desempeño, de acuerdo con las cuales, los docentes o directivos asumen el compromiso de innovación y mejora dentro de las CPA, impactando en su trayectoria profesional y autoconcepción (Molina y Sepúlveda, 2018).

La calidad educativa se pone de manifiesto en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y de los profesores. En este sentido, la responsabilidad compartida de los profesionales en las CPA para hacer bien el trabajo y responder por los aprendizajes de los estudiantes (Bolívar, 2014b); las herramientas, habilidades, destrezas y conocimientos adquiridos por el profesorado facilitando en los alumnos la mejora en su aprendizaje (Padilla y Madueño, 2019); y, el desempeño de los directivos para estimular a los docentes en su proceso de

desarrollo profesional mediante la adquisición de competencias colaborativas entre ellos (Guerra et al., 2020), son esenciales, para resignificar la educación (Donoso, 2020).

Sin embargo, algunas dimensiones pueden afectar la calidad de la enseñanza y, por ende, los aprendizajes. Al respecto King & Bouchard (2011) citado por Bolívar (2014b) menciona las siguientes:

> • Conocimiento, competencias y disposiciones de los docentes individualmente considerados individuo. El personal ha de ser profesionalmente competente en el currículo, la pedagogía, evaluación y manejo de la clase, y deben mantener altas expectativas para el aprendizaje de los estudiantes.
> • Comunidad profesional: la competencia individual ha de ejercerse como una empresa colectiva organizada.
> • Coherencia y coordinación del currículum, con objetivos de aprendizaje claros y sostenidos en el tiempo.
> • Conjunto de recursos técnicos, necesarios para ejercer bien la acción educativa.
> • Efectivo liderazgo de la dirección escolar, que articule las distintas dimensiones, entendido de modo ampliado, colectivo o compartido. (p. 18)

En el marco de las dimensiones indicadas, se pretende que docentes y directivos confluyan en la reflexión sobre experiencias educativas para favorecer la equidad y calidad del sistema educacional (Donoso, 2020), lo cual resultaría factible por medio del desarrollo profesional de estos actores, enfocándose en las temáticas de cada dimensión y otras que consideren pertinentes, según su contexto y realidad.

Específicamente, la modalidad de trabajo en las CPA por medio de la cooperación, las decisiones consensuadas, las prácticas conjuntas y la participación en actividades de desarrollo profesional, favorece el observar y ser observado, donde lo restringido o privado se hace público (desprivatización); y redunda en la calidad del proceso de enseñanza, a través de rutinas de cooperación, pero, sobre todo, la reflexión sobre las prácticas educativas en el aula (Donoso, 2020). Adicionalmente, el proceso de desarrollo profesional de los rectores implica la valoración que ellos hacen de su propia capacidad directiva para aprender, pero también la de hacer que los

demás integrantes aprendan, con la finalidad de producir cambios y mejoras, generar conocimientos innovadores y socializar experiencias (Sandoval-Estupiñán et al., 2008).

Por otra parte, el desarrollo profesional también guarda proximidad con la gestión escolar. En correspondencia con ello, el docente para su desarrollo profesional puede optar por formación externa, actualización a lo interno de la institución educativa o a través de redes de escuelas (Durán, 2019), pero para lograrlo, en el ámbito organizacional educativo, los docentes que conforman las CPA precisan el apoyo de los administradores de la educación (Morales et al., 2020), quienes al ejercer un liderazgo compartido deben evidenciar estructuras flexibles de organización y participación (Krichesky y Murillo, 2011; Morales y Morales, 2018) dirigidas al fomento de relaciones de coordinación, la organización de la estructura administrativa y sus funciones, el mantenimiento y dotación de la planta física, la preparación académica del personal docente y directivo; el desarrollo de los procesos de comunicación, planificación, actualización y supervisión, entre otros aspectos (Rodríguez, 2000). Igualmente, los directivos pueden aprovechar el conocimiento, las innovaciones e iniciativas que comparten los docentes para reflexionar sobre la resolución de problemas inherentes a la gestión escolar (Flores-Fahara et al., 2021).

Entre los componentes de la gestión escolar que refieren Sucari y Quispe (2019), se encuentra el trabajo en equipo, el cual se describe por medio de participación en la toma de decisiones, gestión de conflictos, resolución de problemas, comunicación interna, comunicación externa, colaboración y liderazgo. En este sentido, se considera que "el liderazgo directivo es uno de los factores clave que determina la calidad de un centro educativo" (Murillo y Román, 2013, p. 143), entre cuyos propósitos se encuentra principalmente el referido a "promover y participar en el aprendizaje y desarrollo profesional de su profesorado" (Rodríguez-Gallego et al., 2020).

De lo expuesto, se deduce que, la calidad de la educación que se ofrece está estrechamente ligada al desarrollo profesional de docentes y directivos, porque de ello depende que se apliquen procesos de gestión escolar (pedagógicos y administrativos) acordes para alcanzar la relevancia de los aprendizajes, la eficacia, la eficiencia y la equidad, coadyuvando al mejoramiento de la vida de los estudiantes y de la sociedad en general. En este sentido, se

considera relevante profundizar los aspectos inherentes a la calidad de la educación en el contexto de las CPA, a fin de establecer de manera precisa cómo se interrelacionan estas categorías y verificar los factores que inciden en la calidad educativa, bajo las premisas que se promueven en este tipo de comunidades de aprendizaje.

Contexto de la Situación en Estudio

Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje en Ecuador

Las CPA se implementaron en Ecuador en el año 2017 a través de un convenio entre el Ministerio de Educación (MINEDUC) y la Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica, que se la conoce por las siglas VVOB (2016-2021). El desarrollo de este convenio se celebró a partir de las necesidades y problemáticas presentes en el sector educativo, una de ellas apegada al hecho que un alto porcentaje de sus directivos son designados por encargo sin la formación requerida para su desempeño, siendo el foco de atención las Instituciones Educativas que ofertaban Bachillerato Técnico. Ello obedeció al hecho de que uno de los objetivos estratégicos del Ministerio de Educación del Ecuador es fortalecer esta oferta educativa, que es una opción válida para aquellos estudiantes que desean incorporarse tempranamente al mundo laboral; y dado que actualmente esta modalidad adquiere relevancia por el requerimiento de perfiles técnicos derivados de la estrategia de cambio de la matriz productiva, los sectores priorizados y las agendas zonales de desarrollo (MINEDUC, s.f.). Dicha oferta venía arrastrando una serie de dificultades de toda índole, lo que le direccionaba a su desaparición.

El Gobierno Nacional (2006-2017) dentro de sus retos se plantea la construcción de una sociedad más justa y equitativa a través de la implementación de dos estrategias: el cambio de la matriz productiva y la erradicación de la pobreza. En este sentido se firma el convenio entre el Ministerio de Educación y la VVOB consientes de la importancia de la educación, priorizando la atención al Bachillerato Técnico (Paredes y Jarrin, 2015). Esta oferta tiene su foco en el desarrollo de competencias profesionales en primera instancia de los equipos directivos de Instituciones Educativas de Bachillerato Técnico, para que a su vez generen el desarrollo profesional de sus equipos docentes en las instituciones que lideran y de esta manera se mejoren los procesos educativos y por ende los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes.

En primera instancia la creación y la formación de las CPA se realizó en la provincia de Santo Domingo, en el año 2017, donde se implementaron ocho CPA; las cuales han venido contando con el acompañamiento de una asesora educativa de Bélgica perteneciente a la VVOB; y luego, al implementarse el nuevo Modelo Nacional de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa (MNASGE) en Zona 4, aparece la figura de los asesores educativos, equipo que se involucra en el desarrollo y sostenibilidad de las CPA ya creadas en esta zona en la provincia de Santo Domingo en calidad de facilitadores de las mismas, con el objetivo de brindar acompañamiento a los directivos, hasta lograr que se genere autonomía y puedan sus miembros organizarse por sí mismos y dar continuidad a las CPA, hacia el logro de sus metas.

Vale recalcar que, dentro de las funciones del Asesor Educativo según el Modelo Nacional de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa, Acuerdo Ministerial 0450 (2013) se considera: "orientar y promover el diseño de estrategias dirigidas al logro de los estándares de calidad educativa y orientar actividades de formación y desarrollo profesional" (p.8), lo que vincula el trabajo que viene realizando un grupo de asesores en las CPA como una estrategia de trabajo en redes.

En este sentido el equipo de asesores de Zona 4, del cual formo parte, ha venido recibiendo formación para brindar el acompañamiento a los equipos directivos en el rol de facilitadores de las CPA que se iban conformando. Las capacitaciones se dieron en diferentes tópicos inherentes a las CPA, como liderazgo distribuido, indagación colaborativa, uso de datos, coaching, así mismo hubo un proceso de sensibilización, observación y modelamiento previo al acompañamiento a las CPA creadas. Este proceso de formación recibido a través de diferentes estrategias se convirtió en un aporte significativo al desarrollo de nuestras capacidades para asumir dichas funciones y aportar de esta manera a la sostenibilidad de las CPA.

Posteriormente en el 2019 se da la implementación de tres CPA en la provincia de Manabí, siendo una de ellas, la CPA en estudio, "Lideres Innovadores", conformada por 23 directivos (rectores y vicerrectores) de diez instituciones educativas que ofertan bachillerato en el área técnica; de dos Distritos Educativos, 13D02 que comprende los cantones de Manta, Montecristi y Jaramijó y 13D03, Jipijapa y Puerto López, pertenecientes a la provincia de Manabí, Zona Escolar 4 del Ecuador, siendo asignada en calidad de Facilitadora de esta red, la investigadora del presente estudio, para el proceso de acompañamiento a este grupo de profesionales.

En la CPA, se ha establecido una modalidad de reuniones mensuales, que se las venía realizando de manera presencial, durante toda una jornada de trabajo (8 horas), siendo sede las instituciones educativas de manera alternada. El asesor educativo coordina la organización de las jornadas de trabajo en primera instancia y luego van asumiéndolo los Coordinadores internos con el acompañamiento de éste, para ir generando autonomía en la red. El proceso de acompañamiento se focaliza en la implementación del ciclo de indagacion colaborativa, en base a una problemática o reto identificado por los participantes en sus Instituciones Educativas, y así mismo se realizan procesos de reflexión sobre el liderazgo distribuido.

Las reuniones de CPA a partir de la emergencia sanitaria , se realizan de manera virtual, mensualmente, con periodos que no sobrepasan las 3 horas, por lo que las actividades a desarrollarse se ven restringidas, sin embargo se continua aplicando protocolos y estrategias que permitan desde la virtualidad generar un trabajo colaborativo, intercambio de experiencias y apoyo entre pares en estos tiempos de crisis sanitaria para enfrentar los problemas que se presentan en los centros que lideran..

Actualmente a nivel del país se han conformado 19 CPA en diferentes provincias del Ecuador, con la misma modalidad interinstitucional y acompañadas por un asesor educativo, con el objetivo de que la CPA se convierta en un espacio de aprendizaje donde estos compartan sus problemas, intereses, expectativas, innovaciones, para juntos retroalimentarse y fortalecerse como directivos y lograr su desarrollo profesional y la mejora de las instituciones que dirigen.

La Educación Técnica en Ecuador

Antecedentes

El análisis de la modalidad de la Educación Técnica del Sistema Educativo Ecuatoriano debe ser considerado, en primer lugar, con relación al contexto global que juega la educación en la Agenda de Desarrollo de las diversas naciones del mundo. En tal sentido, como ya se analizará, es relevante la contribución que este sector social aporta al cumplimiento de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada por la ONU en septiembre de 2015 (CEPAL, s.f.). Es de señalar en especial el objetivo 4 (ODS 4) que plantea la necesidad del desarrollo de una educación de calidad al buscar “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, s.f., p.7). De igual manera se debe destacar la relevancia que tiene el desarrollo de

procesos educativos como estrategia fundamental para llevar adelante varios de los objetivos incluidos en esta agenda (ONU, s.f.).

De igual manera como ya se señaló anteriormente, los esfuerzos por emprender transformaciones de importancia en la educación a nivel mundial ha colocado en el tapete de discusión en foros internacionales y en la propia agenda política de diversos países la continua preocupación por la búsqueda de la mejora de la calidad de la educación que se ofrece a los educandos y la definición de acciones fundamentalmente por los países desarrollados por mejorar los estándares de la educación de sus ciudadanos (UNESCO/OREALC/UNESCO, 2007).

El compromiso asumido con la Declaración de Incheon por la Unesco (s.f.), tiene un marco de acción cuyo propósito es movilizar a todos los países al cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) de la Agenda 2030, enunciado anteriormente. Dicho documento plantea posibles estrategias que pueden servir de base en la elaboración de planes y programas por los países de acuerdo con sus realidades. En este sentido dicha declaración concede destacada importancia a la Educación y Formación Técnica Profesional (EFTP) para el logro de sus metas.

Así se plantea garantizar el acceso igualitario a una EFTP de calidad para todos, esto es, asegurando la inclusión y la equidad, como elementos claves para una educación de calidad, dejando de lado toda forma de exclusión y marginación relacionada con el género, el origen social, regional y étnico, la edad y la discapacidad, entre otros factores, De allí que se establece como prioridad reducir los obstáculos al acceso a la EFTP a partir de la secundaria y a la educación terciaria entendida como la educación académica (Unesco, 2016).

Otra de las metas planteadas en la misma Declaración es la de incrementar de manera significativa el número de jóvenes y adultos con una formación pertinente que garantice el desarrollo de competencias técnicas y profesionales que avalen su desempeño para acceder en las mejores condiciones al mundo laboral, al trabajo decente y el emprendimiento, destacando el aporte que puede ofrecer esta acción estratégica al crecimiento social, económico e inclusivo en el marco de la sostenibilidad del planeta.

Para el logro de esta meta es necesario que las políticas de formación y educación implementadas por los países estén en sintonía con sus necesidades. Por lo tanto, es

imprescindible garantizar que los programas de EFTP estén acordes a los constantes cambios que se vienen produciendo en el mercado laboral, lo cual exige de manera continua revisar que las figuras profesionales entendidas estas como las especialidades en áreas técnicas, definidas por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional (Art.35 RLOEI), de manera tal que las mismas puedan responder a la matriz productiva del contexto (Unesco, 2016).

Ante lo expuesto se considera necesario que se creen y fortalezcan las oportunidades de aprendizaje que permitan a jóvenes y adultos nutrirse de competencias necesarias para hacer frente a los problemas de la vida y acceder a un trabajo digno y decente. Se destaca como prioridad fortalecer el nexo entre la EFTP y el mercado laboral, ya sea formal e informal, mediante alianzas y convenios en la que ambas partes salgan favorecidas, donde se asuman compromisos y responsabilidades para que se facilite el paso de la escuela al trabajo en las mejores condiciones. Así mismo se enfatiza en el desarrollo no solo de competencias técnicas y profesionales sino también de competencias socioafectivas como resolución de problemas, el pensamiento crítico, la creatividad, el trabajo en equipo y las competencias de comunicación, competencias básicas en todos los ámbitos profesionales y personales (Unesco, 2016).

No hay que perder de vista el hecho de evaluar los logros de las políticas y programas educativos de EFTP, para en base al análisis de dichos resultados plantear estrategias de mejora que lleven a la consecución del objetivo de insertar a los estudiantes al mundo laboral en las mejores condiciones posibles.

Proyectos de mejora para el Bachillerato Técnico

En Ecuador la Educación Técnica ha venido atravesando por diferentes etapas, dentro de las cuales los gobiernos de turno han ido implementando diferentes programas, proyectos, reformas, todos orientados a fortalecer la Educación Técnica.

Paredes y Jarrin (2015) realizan un trabajo investigativo titulado “Formulación de políticas públicas para el Bachillerato Técnico” en el cual realizan un diagnóstico situacional del Bachillerato Técnico en el contexto ecuatoriano con el objetivo de definir lineamientos, políticas y estrategias para la cobertura de esta oferta de estudio, en aras de conseguir la mejora en los resultados de aprendizaje de los estudiantes y que eso les dé la posibilidad de insertarse en el mundo laboral o continuar sus estudios en el nivel superior.

Estos autores hacen un recorrido por la historia del Bachillerato Técnico (BT) del Ecuador que data del año 1957 hasta la actualidad, de cuyo análisis se puede concluir que la educación técnica tiene un largo recorrido que lo presentan consolidado en la tabla 2, en orden cronológico, como se muestra a continuación:

Tabla 2

Síntesis histórica del Bachillerato Técnico

Año	Hito
1957	Plan de organización y estudios para colegios de Educación Agropecuaria del nivel secundario
1976	Institutos técnicos de Educación Media Superior Agropecuaria
1979	Estudio técnico de la Situación de la Educación Técnica - UNESCO
1980	Departamento de Educación Técnica
1983	Ley de Educación
1985	Proyecto de Mejoramiento y Expansión de la Educación Técnica (PROMEET I)
1987	Junta consultiva para la Educación Técnica
1989	PROMEET II
1994-1995	Dirección de Educación Técnica
2001	Marco normativo general de Bachillerato
2002	Proyecto de Reforzamiento de la Educación Técnica (RETEC)
205-2010	Proyecto Consolidación del RETEC
2014	Proyecto de Fortalecimiento de la Educación y Formación Técnico Profesional (EFTP)

Nota. Datos tomados de Paredes, M y Jarrin, M. (2015).

Por otra parte, al analizar los datos presentados por Paredes y Jarrin (2015), se puede deducir que son varios los esfuerzos y estrategias que a través de los años los gobiernos de turno han venido desarrollando con el propósito de fortalecer la formación técnica, siempre tratando de establecer la vinculación entre la formación brindada y el sector productivo. Sin embargo, no parece existir un informe de los logros alcanzados en materia de implementación de los diferentes proyectos aplicados para el desarrollo del Bachillerato Técnico.

El Bachillerato Técnico retoma su importancia durante el proyecto de reforzamiento de la educación técnica (RETEC), ya que las figuras profesionales (especialidades en áreas técnicas) ofertadas por las instituciones educativas, están en consonancia con la oferta laboral y con los indicadores de evaluación de la gestión de las instituciones (Paredes y Jarrin 2015).

La Educación Técnica viene siendo una preocupación importante asumida por las autoridades educativas del Ecuador y en tal sentido a inicios de los años noventa se firma el Convenio Marco de Cooperación Interinstitucional entre el Ministerio de Educación del Ecuador y la Asociación Flamenca al Desarrollo y Asistencia Técnica (VVOB) del Reino de Bélgica (1991) con el objetivo de mejorar el servicio educativo ofertado en el país, con énfasis en la Educación Técnica (Convenio Marco de Cooperación Interinstitucional MinEduc y VVOB, 2016).

En el marco del desarrollo de una línea estratégica de mejoramiento de la Educación Técnica, se incluyeron algunos proyectos justamente orientados al fortalecimiento del Bachillerato Técnico como son: "Relación Colegio Comunidad" (RCC), "Turismo para el desarrollo sostenible" y las "Comunidades Profesionales de Aprendizaje". Cada uno de los proyectos aplica diferentes estrategias y poseen características y atributos propios al momento de su creación y desarrollo, pero coinciden en el objetivo que persiguen: el fortalecimiento del Bachillerato Técnico, en sentido general, a través de diferentes líneas de acción.

Las CPA se implementaron en Ecuador a partir del año 2017 en zona 4, en la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas, conformadas por directivos (rector y vicerrector) de instituciones educativas que ofertan Bachillerato Técnico, es decir con la modalidad de carácter interinstitucional, acción ésta que se emprendió en la provincia de Manabí en el año 2019, circunscripción escolar donde se realizó la presente investigación e igualmente este proceso de expansión con la creación y puesta en marcha de las CPA se realizó en otras provincias del Ecuador, existiendo en la actualidad 19 Comunidades Profesionales de Aprendizaje a nivel del país (MinEduc, 2021).

El Bachillerato Técnico en el contexto de la normativa que rige su funcionamiento

A partir de la publicación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) en el 2011 se implementaron significativas modificaciones en el Sistema Nacional de Educación en cuanto a los tipos, modalidades y niveles educativos. Según el Art. 27, Reglamento General a la

Ley Orgánica de Educación Intercultural (2012), se establecen tres niveles: Inicial, Básica y Bachillerato, cada uno de los cuales tiene sus subniveles a excepción del Bachillerato.

El Sistema Nacional de Educación establece como tercer nivel de educación escolarizada y nivel terminal al Bachillerato que comprende tres años de estudio. Para acceder a este nivel, los estudiantes deben de haber finalizado la Educación General Básica y luego de aprobar este nivel (3 años de estudio), se les otorga el título de bachiller (Art. 28 RLOEI), que lo habilita para continuar sus estudios de educación superior en la universidad, junto con la aprobación de las evaluaciones SER BACHILLER, que son pruebas de acceso a la universidad. Dichas pruebas son aplicadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) instancia del Ministerio de Educación cuya función es evaluar a los actores del Sistema Educativo, de acuerdo con políticas establecidas para el efecto (Art. 16 del RLOEI).

En el Bachillerato se complementan las destrezas, habilidades y aptitudes adquiridas en el transcurso de la Educación General Básica (elemental, media y superior), mediante una formación integral e interdisciplinaria orientados a la consecución del perfil de salida del bachiller ecuatoriano. Dicho perfil se enfoca en el desarrollo de tres valores: la justicia, la innovación y la solidaridad, como ejes fundamentales en torno a los cuales se establece una serie de responsabilidades y capacidades (MinEduc, 2016).

A partir del 2011 entra en vigencia el Bachillerato General Unificado que establece un currículo con un tronco común conformado por un grupo de asignaturas generales (Art. 28 RLOEI.), capaz de que todos los estudiantes accedan a una formación básica, que les de las bases adecuadas para continuar sus estudios superiores. A diferencia de la modalidad del bachillerato anterior que el estudiante al finalizar la Educación Básica (décimo año) debía escoger una especialidad, por lo que al momento de ingresar a la universidad se limitaba a escoger carreras afines con la formación recibida en los tres años de bachillerato. Desde ese punto de vista, se hizo una modificación a dicha modalidad, que establece que todos los estudiantes reciban una formación general, lo que luego les permitirá escoger la especialidad que consideren pertinentes en su carrera universitaria.

En este sentido, el Bachillerato Técnico se convierte en una opción del Bachillerato General Unificado, en el cual, además de desarrollar competencias definidas en las diferentes áreas del conocimiento como un tronco común del currículo, también involucra una formación

complementaria en la figura profesional que elijan. Para responder a una formación integral de los estudiantes se articulan las asignaturas del tronco común (grupo de asignaturas generales que deben cursar los estudiantes del Bachillerato, sea en Ciencias o Técnico) con módulos formativos para el desarrollo de competencias técnicas según la figura ofertada. Las Figuras Profesionales de la Oferta Formativa en Bachillerato Técnico están en relación con las siguientes áreas técnicas: agropecuaria, industrial, de servicios, artística y deportiva (Art. 43 RLOEI, 2011).

En el año 2018, el Ministerio de Educación establece los estándares de calidad educativa para el Bachillerato Técnico que se los define como "parámetros de logros esperados". (MinEduc, 2017, p.13). Haciendo referencia a los estándares específicos del BT, estos se constituyen en las grandes metas a desarrollarse en este periodo escolar, así como en los referentes comunes que deben alcanzar los estudiantes durante los años de trayectoria estudiantil (MinEduc, 2018, p.7).

El Ministerio de Educación del Ecuador (2018) plantea algunas características de los estándares del BT, entre las que se mencionan: Están de acuerdo con el currículo oficial de cada Figura Profesional, (especialidad técnica), se centran en lo académico, son producto de un proceso de consulta y consenso y son insumos para la evaluación externa. En los actuales momentos se cuenta con los estándares de 17 figuras profesionales. El hecho de que no se tenía dicho insumo para el BT, a los estudiantes de esta modalidad se les ha venido aplicando la evaluación de las pruebas "Ser Bachiller" de manera estandarizada, lo que genera incomodidad y rechazo, ya que dichas pruebas no consideraban el desarrollo de las competencias técnicas propias de esta modalidad, sino solo los aprendizajes en relación con el tronco común (BGU).

Acercamiento a la realidad del Bachillerato Técnico

Entre los principales problemas que enfrenta el Bachillerato Técnico en el Ecuador de acuerdo con los estudios realizados en este sentido por Paredes y Jarrin (2015) son de mencionar los siguientes:

- Falta de pertinencia de la oferta de Bachillerato: este problema se ve reflejado en la falta de estudios socioeconómicos que sirvan de base para la asignación de la oferta, existiendo un desfase entre la oferta y la realidad del contexto, lo que conduce a una saturación de figuras profesionales (especialidades en áreas técnicas). Es de señalar también que el escaso incentivo y difusión de las figuras profesionales incide en la poca

motivación de los estudiantes al momento de escoger la especialidad o al cursarla respectivamente. Un aspecto muy significativo a tener en cuenta es la escasa vinculación de los centros educativos con el sector productivo, elemento de suma importancia al momento en que los estudiantes deben realizar sus pasantías como parte de su formación académica, que es justamente el espacio propicio para que lleven a la práctica en un escenario real las competencias desarrolladas a lo largo del Bachillerato.

- Débil organización: Este problema se evidencia en las escasas políticas en relación con el funcionamiento de instituciones educativas que ofertan Bachillerato Técnico, lo que trae como consecuencia que no exista una secuencia en los procesos de implementación de un monitoreo y seguimiento a las mismas. Un aspecto por destacar es la falta de compromiso de los actores de la comunidad educativa, lo que se ve reflejado en una incipiente consecución de metas establecidas en los planes y proyectos institucionales.

- Carencia de laboratorios y talleres: En las instituciones educativas que ofertan Bachillerato Técnico, pese a que es esencial conjugar la teoría con la práctica, para la adquisición de competencias en el área técnica, no se cuenta con el equipamiento necesario en los talleres, debido a los insuficientes recursos económicos asignados por parte de los gobiernos de turno y la prohibición de emprender acciones para la autogestión, lo que genera un limitado desarrollo de competencias en los estudiantes.

- Formación docente: Por otro lado, un factor de destacar es la insuficiente capacitación del personal docente del Bachillerato Técnico, con relación a la actualización de conocimientos técnicos y más aún cuando en algunos casos los docentes encargados de las áreas técnicas no cuentan con el perfil requerido, generándose que el docente se vea abocado a una improvisación pedagógica que incide directamente en los procesos de aprendizaje del estudiantado.

Uno de los objetivos estratégicos del Ministerio de Educación del Ecuador (MinEduc, s.f.) es fortalecer esta oferta educativa, que es una opción válida para aquellos estudiantes que desean incorporarse tempranamente al mundo laboral, al mismo tiempo que están preparados para continuar sus estudios en el nivel superior. Actualmente esta modalidad adquiere relevancia por el requerimiento de perfiles técnicos derivados de la estrategia de cambio de la

matriz productiva, los sectores priorizados y las agendas zonales de desarrollo previstas a nivel nacional y regional (MinEduc, s.f.). La necesidad del mejoramiento de la calidad educativa en el Bachillerato Técnico se vincula con los retos que plantea el Gobierno Nacional en el sentido de la construcción de una sociedad más justa y equitativa a través de la implementación de dos estrategias: el cambio de la matriz productiva y la erradicación de la pobreza.

El Bachillerato Técnico se convierte por lo tanto en una herramienta para la erradicación de brechas de acceso a la educación y promoción del derecho al empleo (Paredes y Jarrin 2015). El desarrollo de las competencias técnicas que promueven la oferta educativa del Bachillerato Técnico, en consecuencia, les permite a los estudiantes convertirse en ciudadanos productivos, capaz de asumir retos y contribuir al desarrollo económico y social del país.

Estado de la Investigación Científica de las CPA, Desarrollo Profesional y Gestión Escolar

En este apartado del capítulo se presenta un grupo significativo de antecedentes de investigación que puedan dar una visión general de cuál es el estado de la investigación científica en el área del conocimiento de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

En primer lugar, es de referenciar a Krichesky (2013) quien desarrolló una tesis para optar por el título de Doctora en Educación en la Universidad Autónoma de Madrid, titulada "El desarrollo de las comunidades profesionales de aprendizaje. Procesos y factores de cambio para la mejora de las escuelas", cuyo objetivo general fue: "Comprender el proceso de mejora escolar mediante el desarrollo de una Comunidad Profesional de Aprendizaje" (p.202).

Esta investigación se caracterizó por utilizar en su implementación el paradigma cualitativo en un estudio de caso de dos instituciones de educación secundaria con el propósito de comprender el proceso de desarrollo de una Comunidad Profesional de Aprendizaje.

Es relevante la aclaratoria que hace la autora sobre que al seleccionar como metodología de investigación el estudio de casos en específico, ella desarrolló la investigación utilizando como enfoque metodológico el estudio de caso instrumental planteado por Stake (1999). Con ello la autora pretende explicar que más que darles relevancia a los casos en sí de las dos instituciones de educación media estudiadas, lo que intenta es comprender el proceso de desarrollo de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje para lograr la mejora escolar en el contexto de la sociedad española.

Las conclusiones fundamentales que el estudio arroja en la interpretación de la autora en aras de comprender el proceso de funcionamiento de las CPA, a partir de los casos de estudio de las dos instituciones de educación secundaria, le permitieron develar entre los hallazgos encontrados que el trabajo colaborativo que caracteriza a una CPA contribuye de manera significativa al desarrollo de una cultura organizacional para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a pesar de los factores que dificultan el desarrollo de esta cultura de participación e intercambio entre docentes.

Este trabajo de investigación constituye un antecedente de relevancia para la ejecución de la presente investigación. Ello en razón a su contribución al análisis de nociones teóricas relacionadas con los procesos de mejoramiento de la calidad educativa y sobre la categoría y funcionamiento de las CPA; así como también al presentar, el estudio instrumental de casos, como una opción metodológica para la realización de estudios en esta área del conocimiento.

En tal sentido, son significativos estos aportes, a pesar de las diferencias sustanciales del área temática a ser abordada, ya que la investigación de Krichesky (2013) difiere en cuanto al ámbito de aplicación, en el sentido que el estudio a realizarse aborda el desarrollo de una CPA de carácter interinstitucional, orientada a la creación de una red para el desarrollo profesional de los directivos que la conforman.

Otro antecedente de especial significación es la investigación realizada por Rodríguez (2007), titulada "El proceso de creación del conocimiento pedagógico en una comunidad de práctica educativa, desde la perspectiva de los actores" desarrollado en la escuela Canaima de la Ciudad de Caracas-Venezuela, estudio realizado como tesis doctoral para optar al título de Doctor en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Dicho trabajo tuvo como objetivo fundamental "Construir una representación del proceso de creación del conocimiento pedagógico en una comunidad de práctica educativa, desde la perspectiva de sus actores" (Rodríguez, 2007, p.7).

El desarrollo de la tesis doctoral se caracterizó por la utilización de un enfoque cualitativo, basándose de manera específica en la metodología del análisis narrativo de los saberes y quehaceres, que obtuvo a través de un proceso de entrevistas en profundidad que aplicó a los principales actores de la escuela Canaima, el análisis de los datos obtenidos los

realizó mediante la aplicación del método comparativo constante, con el fin de buscar cual era la representación del saber pedagógico que se había desarrollado en dicha institución.

Una vez desarrollada la investigación, el autor concluye que entre los diferentes elementos que constituyen la representación del saber pedagógico que se da en la escuela objeto de estudio, puede ser sintetizado en la presencia de los elementos que a continuación se señalan:

La conclusión fundamental que se deriva de los hallazgos del proceso de investigación implementado por el autor dentro del contexto de la escuela objeto de estudio, como comunidad de práctica se asocia con: La construcción de una institución que ha desarrollado una cultura propicia para la creación del saber pedagógico. Ello en razón a que fomenta el aprendizaje situado y distribuido de valores y la ejecución de iniciativas para crear nuevas prácticas pedagógicas en un clima de liderazgo distribuido entre sus miembros, al desarrollar acciones y roles desde la comprensión de sus actores, orientado a la participación de todos en el proceso educativo de los estudiantes.

Para el autor estos logros de la Institución se vinculan estrechamente con la importancia otorgada al liderazgo distribuido y a la cultura escolar que desarrolla sentido de pertenencia, observándose el ejercicio de buenas prácticas en la que se involucran todos sus actores, acciones imprescindibles en la constitución de una escuela como comunidad de práctica en una multiplicidad de dimensiones de la vida de dicha institución.

El aporte fundamental de la investigación en mención al desarrollo de la tesis doctoral en ejecución es la identificación y futura utilización en el análisis que se hará a lo largo de la misma, de la noción que utiliza Rodríguez (2007) relativa al liderazgo distribuido y cultura escolar como elementos prioritarios en las comunidades de práctica para la creación del conocimiento. Esta sería una categoría importante para considerar en el desarrollo de la presente investigación en la cual se pretende analizar cómo ha contribuido la Comunidad Profesional de Aprendizaje al desarrollo profesional y la gestión escolar para la mejora educativa de las instituciones que dirigen.

Ello bajo la premisa de que aprender no solo implica adquisición de saberes sino también la creación de estos, implícita en la teoría de las organizaciones que aprenden, al transformar el

conocimiento tácito a conocimiento implícito en el acervo propio de la institución. (Senge 2010; Nonaka y Takeuchi, 1999)

Entre los estudios que se han realizado en relación con el tema de la presente investigación se encuentra la tesis doctoral desarrollada por Bolívar (2017), cuyo título es: "Los centros escolares como Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Adaptación, validación y descripción del PLCA-R, en la Universidad de Granada, Facultad Ciencias de la Educación, como requisito para la obtención de su título Doctoral.

El propósito del estudio desarrollado por María Rosel Bolívar Ruano se enfoca en indagar y revisar instrumentos para diagnosticar y medir el grado de cultura de aprendizaje en una organización, Comunidad Profesional de Aprendizaje y de esta manera proponer un cuestionario adaptado y validado al contexto español y aunque dentro de los objetivos no se contempla describir el estado de la situación en una muestra, la investigadora considera importante hacerlo, ya que al validar los cuestionarios obtuvo valiosa información de las fuentes primarias.

Para el desarrollo del estudio en mención se toma una muestra representativa de Centros de Primaria y Secundaria involucrados en el "Programa de Calidad y Mejora de los Rendimientos Escolares" en Andalucía, a quienes se les aplica el cuestionario "Professional Learning Conmunity Assessment-Revised, PLCA-R", adaptado a dicho contexto. Previo a la aplicación de dicho cuestionario, fue necesario realizarle un proceso de traducción, adaptación y validación. Para la validación del mismo, se siguieron los respectivos procesos: Fase 1 Adaptación (traducción directa e inversa, [forward translation y backward translation] jueces, prueba piloto y análisis), Fase 2 Validación (instrumento definitivo, selección de muestra, aplicación, análisis factorial [Exploratorio (AFE), Confirmatorio (AFC)]) y secundariamente un Análisis Descriptivo.

Tras un proceso riguroso, dicho cuestionario, se convierte en una herramienta útil para evaluar una CPA, de acuerdo con las dimensiones establecidas: liderazgo compartido y de apoyo, visión y valores compartidos, aprendizaje colectivo y aplicación, practica personal compartida, condiciones de apoyo: relaciones y estructuras. Dicha herramienta permitiría apoyar y mejorar los procesos de creación y desarrollo de las CPA, ya que se enfoca en la evaluación de prácticas reales de los centros escolares, arrojando resultados referentes a: la importancia que los

participantes le dan a la implementación de las CPA y también del comportamiento actual de los directores en los centros donde desarrollan su labor docente. Recalca en la fiabilidad y validez del cuestionario diseñado, ya que fue debidamente comprobado.

Aunque la investigación realizada, a diferencia de la referenciada como antecedente, tiene como objeto de estudio una CPA conformada por directivos de diferentes instituciones y que busca conocer en qué medida las competencias adquiridas en las CPA por los directivos en relación con su desarrollo profesional son transferidas a la gestión escolar (académico-administrativa) en las instituciones educativas que gerencian, pues resulta de mucha valía el estudio en mención, ya que se abordan concepciones teóricas y dimensiones propias de una CPA, desde el punto de vista de diversos autores representativos en el tema que fortalecen el trabajo investigativo, así como el cuestionario propuesto por la autora, muy bien elaborado que sirvió de orientación para la elaboración de los instrumentos de recolección de datos de informantes claves como los docentes y directivos.

Otro antecedente de investigación vinculado con el presente estudio es el artículo reportado por Sucari y Quispe (2019) titulado: "Trabajo docente en equipo y su relación con los compromisos de gestión escolar en educación secundaria". El mismo fue publicado en la Revista Innova Educación del Instituto Universitario de Investigación Inudi Perú.

El objetivo que se propusieron los autores fue determinar la relación entre el trabajo docente en equipo con el cumplimiento de los compromisos de gestión escolar en la Institución Educativa Secundaria Santa Rosa, periodo 2018.

En cuanto a la metodología empleada, los autores refieren que el tipo de investigación que utilizaron fue no experimental y la forma fue descriptiva y correlacional. Con relación al método de investigación, aplicaron el hipotético-deductivo. La población de estudio estuvo representada por todos los docentes de la Institución Educativa Secundaria Santa Rosa, Puno. Para el año 2018, la población docente existente correspondió a 84 docentes. Dado que, la población no era muy grande, fue seleccionada como muestra.

El procedimiento para la obtención de los datos fue mediante la aplicación de dos cuestionarios en uno, a los docentes de la institución objeto de estudio. Un cuestionario lo realizaron para la variable de trabajo docente en equipo y otro para los compromisos de gestión

escolar. El primer instrumento fue de Viles, Zárraga-Rodríguez & García (2013) quienes ofrecen una herramienta para evaluar el funcionamiento de los equipos de trabajo en entornos docentes, el cual abarca siete componentes o procesos operativos: Participación/toma de decisiones, Gestión de conflictos, Resolución de problemas, Comunicación interna/respeto mutuo/ confianza, Comunicación externa/feedback, Colaboración/cooperación/coordinación, y Liderazgo. El segundo instrumento fue adaptado bajo los presupuestos teóricos del MINEDU (2017) los cuales tienen como objetivo conocer los compromisos de gestión escolar, abarca cinco componentes: progreso anual de aprendizajes de todos los estudiantes de la institución educativa, retención anual de estudiantes en la institución educativa, cumplimiento de la calendarización planificada en la institución educativa, acompañamiento y monitoreo a la práctica pedagógica en la institución educativa y gestión de la convivencia escolar en la institución educativa.

Los resultados del estudio, demostraron la relación entre la variable trabajo docente en equipo (toma de decisiones, gestión de conflictos, comunicación interna, comunicación externa, colaboración y liderazgo) y la variable compromiso de gestión escolar, encontrando un coeficiente de correlación igual a: 0,807 entre la toma de decisiones y los compromisos de gestión escolar, 0,793 para la gestión de conflictos y los compromisos de gestión escolar, 0,710 con respecto a la resolución de problemas y el cumplimiento de gestión escolar; 0,722 entre la comunicación interna y el compromiso de gestión escolar, 0,855 para la comunicación externa y el compromiso de gestión escolar, 0,816 con relación a la colaboración y el compromiso de gestión escolar alcanzaron un valor igual y, 0,751 en cuanto al liderazgo y el compromiso de gestión escolar; valores que demuestran en todos los componentes del trabajo docente en equipo una influencia positiva considerable con respecto a la variable compromiso escolar. El promedio de relación de trabajo docente en equipo y los compromisos de gestión escolar que obtuvieron fue de 0,780 (se obtuvo del promedio de las correlaciones entre las dimensiones de las dos variables), el cual demostró una alta correlación.

Este antecedente de investigación no aborda las Comunidades Profesionales de Aprendizaje en particular, pero se enfoca en la gestión escolar o administrativa, la cual constituye una de las dimensiones del presente estudio. De este modo, brinda basamentos teóricos y resultados que sirven para hacer los análisis, contrastes e interpretaciones con relación a los resultados derivados de la presente investigación desde el punto de vista cuantitativo.

Por otra parte, Yana y Adco (2018) realizaron un estudio que fue publicado como un artículo científico en la Revista de Investigaciones Altoandinas, titulado "Acompañamiento pedagógico y el rol docente en jornada escolar completa: Caso instituciones educativas Santa Rosa y Salesianos de San Juan Bosco – Puno Perú".

Este estudio abordó la estrategia de acompañamiento pedagógico y el rol docente en instituciones educativas secundarias, el caso de colegios Santa Rosa y Salesianos de San Juan Bosco - Puno Perú, como programas piloto implementados con Jornada Escolar Completa durante el año académico 2015.

Metodológicamente, este estudio fue de carácter cuantitativo no experimental, transeccional, de corte descriptivo y correlacional. Las variables que consideraron fueron: acompañamiento pedagógico y desempeño docente. Los datos los recopilaron mediante una encuesta cerrada de sondeo de opinión que fue aplicada a una muestra conformada por 92 docentes al azar pertenecientes a las instituciones educativas secundarias referidas. La recolección de información de la prueba estadística y la significancia se hizo a través de la Correlación de Pearson.

Los resultados que obtuvieron les permitió establecer que el nivel de acompañamiento pedagógico en el proceso de planificación, desarrollo y evaluación del nivel de desempeño docente en el dominio I (Preparación para el aprendizaje de estudiantes) y el dominio II (Enseñanza para el aprendizaje de estudiantes) se encuentran entre la categoría bueno (10%) muy bueno (85%) y excelente (5%) con un coeficiente r de Pearson = 0,763. Los autores concluyeron que existe una correlación positiva alta y directa entre el acompañamiento pedagógico y el rol de los profesores como el factor preponderante del éxito educativo en las instituciones educativas secundarias con Jornada Escolar Completa en la ciudad de Puno.

Este antecedente con enfoque cuantitativo ofrece aportes relacionados con la gestión académica y el desarrollo profesional o desempeño docente. De tal modo que, ayudan al análisis y discusión de resultados en torno a la dimensión gestión académica en general y también de forma específica contribuirá con la interpretación de indicadores como acompañamiento pedagógico en el presente estudio.

Para concluir, se presenta el artículo elaborado por Morales-Inga y Morales-Tristán (2020), el cual tiene por título: “Viabilidad de Comunidades Profesionales de Aprendizaje en sistemas educativos de bajo desempeño”. El mismo fue publicado en la revista Educación y Educadores.

El objetivo que se propusieron los autores fue discutir la aplicabilidad de las CPA en escuelas públicas pertenecientes a sistemas educativos de bajo desempeño, tomando la institución educativa Villa Magisterial como referente empírico.

Desde la perspectiva metodológica, desarrollaron una investigación exploratoria bajo la modalidad cualitativa, en la cual analizaron los componentes principales de las CPA (estructura organizativa flexible, liderazgo distribuido, valores compartidos y cultura escolar colaborativa), en función de la realidad de Villa Magisterial, con la finalidad de determinar si tales componentes pueden ser hallados en una escuela pública perteneciente a un sistema educativo de bajo desempeño. En el estudio emplearon técnicas como la observación etnográfica a fin de comprender las escuelas para analizar la interacción de los distintos componentes organizacionales de la escuela; y entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos, para aprehender su perspectiva de las cosas. Asimismo, vincularon la teoría y la práctica para discutir la aplicabilidad de las CPA en instituciones públicas pertenecientes a sistemas educativos de bajo desempeño.

Los hallazgos del estudio revelaron que: a) la estructura ejerce una fuerte influencia, al determinar las formas de gestión que desarrollarán las diversas escuelas, por lo que es necesario considerar sus posibilidades y limitaciones en función del contexto sociocultural; b) es importante distribuir el liderazgo mediante comités de gestión en los que los docentes sean responsables del manejo de las instituciones educativas, sin descuidar la posibilidad de implementar instancias semejantes; c) es fundamental compartir valores (enfatizando en la visión y el compromiso individual) en las escuelas, no solo de manera informal, sino también formalmente, a través de normativas; y, finalmente, d) es necesario desarrollar culturas escolares colaborativas que sirvan de cimiento a las CPA y que se sostengan en el buen funcionamiento de los demás componentes organizacionales.

Este antecedente de investigación ofrece basamentos teóricos sobre el aprendizaje organizacional y las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, la visión y el compromiso, la cultura escolar colaborativa y la estructura organizacional, entre otros aspectos. Estos ayudarán a la convalidación de los resultados con referentes teóricos en la presente investigación, pero, además, la metodología aplicada en el marco de la investigación cualitativa se constituyó en una guía para la elaboración del diseño metodológico que se aplicó para efectos de esta tesis doctoral. Aunado a lo señalado, los hallazgos se pudieron contrastar para establecer congruencias o discrepancias desde el punto de vista de la categorización e interpretación de los datos cualitativos, porque el contexto de la investigación comprende una CPA.

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se presenta de manera sintética el abordaje metodológico utilizado para el desarrollo de la investigación, contemplando para ello los elementos siguientes: 1. La definición del diseño de investigación; 2. La identificación de la población considerada para la realización del estudio; 3. Las variables y temas o categorías que posibilitaron el análisis desarrollado; 4. Las técnicas e instrumentos de recolección de datos; y, finalmente 5. Las técnicas de procesamiento y análisis de datos.

Diseño de la Investigación

En la investigación desarrollada "*Contribuciones de la Comunidad Profesional de Aprendizaje en el desarrollo profesional y gestión escolar de los directivos"*, que tuvo como objetivo: Analizar cómo ha contribuido la Comunidad Profesional de Aprendizaje "Líderes Innovadores" al desarrollo profesional y la gestión escolar de los directivos de los Distritos 13D02 y 13D03 de la provincia de Manabí-Ecuador, se consideró pertinente por las particularidades del tema de estudio, apegarse al enfoque mixto, haciendo uso de metodologías de naturaleza cualitativa y cuantitativa, considerando que toda realidad tiene atributos de ambas indoles (Ríos, 2018) y que usar datos y resultados cuantitativos y cualitativos implica obtener una mayor comprensión sobre

el problema, así como obtener variados puntos de vista, ya que un enfoque puede visionar perspectivas que el otro no, es decir se complementan y compensan (Hernández-Sampieri y otros, 2014) dando como resultado una mayor profundización, al incorporar los hallazgos de las dos bases de datos

En tal sentido se contempla el desarrollo de dos fases de ejecución, una donde se recogieron datos **cuantitativos**, desde la percepción de los docentes, relacionadas con el análisis de si los gerentes integrantes de la CPA transfieren las competencias adquiridas al desempeño en su función en los centros escolares que dirigen, clasificadas en gestión pedagógica y administrativa y la otra fase fue de naturaleza **cualitativa** con el propósito de poder conocer, interpretar y explicar la propia vivencia de los Directivos integrantes de la CPA en el proceso de la creación y desarrollo de la misma; y cómo ellos perciben la influencia de la experiencia vivida en esta red de aprendizaje en su desarrollo profesional a partir de las prácticas colaborativas que caracterizan el propio quehacer de la misma,

Así, luego de hacer una exploración del tema a abordarse en la presente investigación tanto de manera documental como de campo, teniendo en cuenta que a nivel del país existen escasos estudios sobre las CPA, por ser una estrategia relativamente nueva, específicamente en la provincia de Manabí donde se implementaron recientemente, se inició con un proceso de indagación, para recopilar información respecto a la pregunta de investigación. Luego se realizó la codificación, análisis e interpretación de la información aplicando el diseño de Teoría Fundamentada lo que permitió teorizar sobre el problema planteado, profundizando en el conocimiento, más allá de la descripción.

En base a las argumentaciones anteriores se debe indicar que la investigación, tanto en su fase cuantitativa como cualitativa, se ejecutó mediante la aplicación de un diseño de **investigación de campo**, ya que las mismas involucraron el estudio de la CPA en estudio en su contexto natural (Ramírez, 2010), con el objeto de analizar fundamentalmente los procesos de desarrollo profesional y de gestión escolar como experiencias vividas por los gerentes y los docentes de las diferentes instituciones escolares participantes de la red de aprendizaje que involucra esa CPA constituida en la Provincia de Manabí en Ecuador.

Población y Muestra

El desarrollo de la presente investigación se da en el escenario de la Comunidad Profesional de Aprendizaje "Líderes Innovadores", conformada por directivos (rectores y vicerrectores) de diez Instituciones Educativas que ofertan Bachillerato Técnico de los Distritos 13D02 y 13D03 de Manabí- Ecuador. A continuación, en la tabla 3, se presentan los códigos utilizados:

Tabla 3

Códigos de los niveles desconcentrados en los que se aplicó la investigación

Niveles desconcentrados	Provincias	Cantones
Zona 4	Manabí y Santo Domingo de los Tsáchilas	
Distrito 13D02		Manta, Montecristi, Jaramijó
Distrito 13D03		Jipijapa, Puerto López

Nota. La implementación del Nuevo Modelo de Gestión Educativa Ecuatoriano incluye 9 Zonas Educativas (Subsecretarías de Quito y Guayaquil), 140 distritos educativos y 1.117 circuitos educativos. Fuente: Plataforma del MinEduc.

Por el hecho de que en el presente estudio se consideró desarrollar una fase cuantitativa y una fase cualitativa, se establece la población objeto de estudio para cada una de ellas. La población la conforman las personas involucradas en la situación a investigar, convirtiéndose por lo tanto en la parte primaria de la recolección de datos, en el grupo de referencia objeto de la investigación (Ríos, 2018; Cerda,1993).

En vista de que la población es relativamente pequeña y que dado el caso existe la factibilidad de poder acceder a ellos en su totalidad, se tomó la decisión de tomar el universo, obviando la aplicación de una selección muestral. Al respecto Arias (2012), indica que:

> Si la población, por el número de unidades que la integran, resulta accesible en su totalidad, no será necesario extraer una muestra. En consecuencia, se podrá investigar u obtener datos de toda la población objetivo, sin que se trate estrictamente de un censo. (p. 83)

La población en estudio para la fase cuantitativa la conforman los docentes de diez instituciones educativas, que involucra un número aproximado de 150 sujetos que imparten asignaturas en el nivel de Bachillerato Técnico de las diferentes figuras profesionales (áreas de conocimiento) que ofertan dichos centros educativos y cuyos directivos pertenecen a la CPA en

mención, para que desde su visión aporten con información que permita analizar la aplicación de estrategias por parte de los directivos que la conforman en la gestión (académico-administrativa) en las instituciones educativas que lideran.

Objetivo Específico: Determinar la calidad de la gestión académica-administrativa de los directivos integrantes de la CPA en estudio, en función de la percepción de los docentes.

Se considera de mucha valía la información recopilada de los docentes para el presente estudio ya que es en el propio escenario educativo donde la investigación adquiere relevancia y puede constatarse el hecho de la aplicación de competencias de desempeño directivo desde una CPA Interinstitucional a la institución que es donde se enfoca la incidencia para una auténtica mejora educativa.

En la tabla 4, se detallan las fuentes cuantitativas a las que se recurrió en este proceso en detalle.

Tabla 4

Fuentes cuantitativas

#	Zona	Distrito	Nombre institución	AMIE	Población: Docentes del Bachillerato Técnico	Fuente de datos	Fecha de aplicación
1	4	13D02	Unidad Educativa Fiscal San Mateo	13H02399	12		16 al 23 de noviembre de 2020
2	4	13D02	Unidad Educativa Ahitana Ponce	13H05376	9		
3	4	13D02	Colegio de Bachillerato Luís Arboleda Martínez	13H02319	37		
4	4	13D03	Unidad Educativa Fiscal El Anegado	13H01992	8		
5	4	13D03	Unidad Educativa Provincia de Manabí	13H04127	26		
6	4	13D03	Unidad Educativa Manuel Inocencio Parrales y Guale	13H04180	25		
7	4	13D03	Unidad Educativa Jipijapa	13H01842	10		
8	4	13D03	Unidad Educativa Fiscal Dos de Agosto	13H04180	12		
9	4	13D03	Unidad Educativa Fiscal Puerto Cayo	13H02071	3		
10	4	13D03	Unidad Educativa La Unión	13H05422	8		
Total					150		

Nota. La encuesta fue aplicada a docentes del Bachillerato Técnico de las instituciones educativas cuyos directivos son parte de la CPA "Líderes Innovadores" a través de la aplicación Form del correo institucional.

Se consideró como informantes claves para la fase cualitativa a la población constituida por 23 directivos que corresponde a la totalidad de rectores y vicerrectores que integran la CPA en estudio, ya que desde su visión aportaron información sobre la influencia de la CPA en su desarrollo profesional mediante las experiencias colaborativas compartidas en la misma.

Otro grupo de informantes claves está constituido por la Asesora de la VVOB, persona con experticia en el tema que ha estado al frente del proceso de creación y desarrollo de las CPA en el Ecuador a partir del año 2017 y así mismo 2 Asesoras Educativas del equipo de Zona 4, quienes se han sumado a partir del año 2018 en el proceso de acompañamiento a las CPA y a un proceso permanente de capacitaciones en temas relacionados a dicha función, por lo que se considera de importancia la información que se pudo recoger de este grupo por la experticia y

experiencia en torno a la creación y desarrollo de las CPA en nuestro país. A continuación, se detallan en la tabla 5, las fuentes cualitativas a las que se recurrió en este proceso.

Tabla 5

Fuentes cualitativas

Objetivo Especifico: Examinar las competencias adquiridas por los directivos en su participación activa en la CPA en estudio, de acuerdo con los principios de formación profesional que las mismas buscan desarrollar.

#	Zona	Distrito	Nombre institución	AMIE	Población: Directivos (Rectores y Vicerrector	Fuente de datos	Fecha de aplicación

					es)		
1	4	13D02	Unidad Educativa Fiscal San Mateo	13H02399	2		
2	4	13D02	Unidad Educativa Ahitana Ponce	13H05376	2		
3	4	13D02	Colegio De Bachillerato Luis Arboleda Martínez	13H02319	2		
4	4	13D03	Unidad Educativa Fisca El Anegado	13H01992	2		
5	4	13D03	Unidad Educativa Provincia de Manabí	13H04127	3	Grupo Focal (4)	21,22 y 23 de diciembre de 2020
6	4	13D03	Unidad Educativa Manuel Inocencio Parrales y Guale	13H04180	3		
7	4	13D03	Unidad Educativa Jipijapa	13H01842	2		
8	4	13D03	Unidad Educativa Fiscal Dos de Agosto	13H04180	2		
9	4	13D03	Unidad Educativa Fiscal Puerto Cayo	13H02071	1		
10	4	13D03	Unidad Educativa La Unión	13H05422	2		
			TOTAL		23		
	4		MinEduc		Asesoras Educativas	Entrevistas	12 al 19 de febrero de 2021
			Coordinación Zonal		2		
			VVOB		1		
			Total		3		

Nota. El grupo focal se aplicó a los directivos: rectores y vicerrectores de manera virtual y a un grupo de manera presencial. Las entrevistas se las hizo en modalidad virtual a dos asesoras y a una de ellas de manera presencial, teniendo en cuenta la disponibilidad y condiciones de los informantes claves.

Variables, Conceptos o Temas

Dentro del tratamiento del presente trabajo de investigación aparecen conceptos o temas en líneas gruesas como: Comunidad Profesional de Aprendizaje, Desarrollo Profesional Directivo y Gestión Escolar.

Vale aclarar que los conceptos o temas fueron emergiendo, producto de las percepciones de los informantes claves mediante la aplicación de las diversas técnicas de carácter cualitativo como el grupo focal y entrevista semiestructurada. De la información obtenida surgieron las categorías y dimensiones para luego determinar las unidades de análisis a utilizar a través del

desarrollo de la investigación. De esta manera cada sujeto objeto de estudio está en libertad de expresar su propia versión u opinión, sin que el investigador lo encasille a utilizar determinadas categorías de análisis (León y Montero, 2003; citado por Ríos, 2018).

Para la aplicación de las técnicas de carácter cuantitativo como la encuesta se han definido dimensiones e indicadores a partir de grandes conceptos (variables) antes mencionados. Se procede a su operacionalización ya que es un proceso necesario que permitió el diseño del cuestionario para recolectar los datos requeridos de manera precisa, evitando ambigüedades (Ramírez, 2010; Ríos, 2018). Esta tarea es importante y necesaria, se trata de descomponer, luego de una definición nominal (conceptual), cada una de las variables en estudio en los aspectos que las componen, a fin de facilitar la recolección, con un alto grado de precisión, de los datos necesarios. Se presenta en la tabla 6, cómo se lleva a cabo este proceso.

Tabla 6

Operacionalización de variables

Definición del constructo	Dimensiones del constructo	Indicadores de cada dimensión	Técnica	Instrumento	Fuente
Comunidad Profesional de Aprendizaje de directivos escolares. Grupo de profesionales, directivos escolares, comprometidos con el fortalecimiento de una cultura de aprendizaje colectivo y permanente, que cuestionando su propia practica mediante la reflexión, indagación y trabajo colaborativo inciden en la calidad de la gestión escolar, como una estrategia de cambio y mejora educativa.	Experiencias colaborativas desarrolladas en una CPA interinstitucional de directivos.	• Dialogo y reflexión colectiva. • Indagación sobre su propia práctica. • Implementación de plan de indagación • Implementación de plan de acción (atendiendo a desafíos comunes de CPA). • Compartir experiencias: éxitos y fracasos. • Procesos de retroalimentación entre directivos.	Grupos focales Entrevista semi estructurada	Guion de preguntas Guion de entrevista	Rectores y vicerrectores de 10 IE de los Distritos Educativos 13D02 y 13D03 Asesores Educativos de Zona 4 y Asesora de la VVOB.
Desarrollo Profesional directivo Conjunto integrado de conocimientos, habilidades y actitudes que garantizan el desarrollo continuo de las cualidades de los gerentes educativos para una gestión eficiente.	Competencias adquiridas por los directivos en su participación en la CPA.	• Indagación colaborativa • Liderazgo distribuido • El trabajo colaborativo • Diálogo reflexivo	Grupos focales Entrevista semi estructurada	Guion de preguntas Guion de entrevista	Rectores y vicerrectores de 10 IE de los Distritos Educativos 13D02 y 13D03 Asesores Educativos de Zona 4 y Asesora de la VVOB.

			Encuesta	Cuestionario	
Gestión escolar de los directivos institucionales.	Gestión académica	• Acompañamiento pedagógico • Observaciones de clases y retroalimentación. • Procesos de educación permanente. • Espacios de intercambio de experiencias. • Promoción de espacios de reflexión colectiva. • Procesos de indagación sobre las prácticas educativas. • Motivación a equipo docente para el cumplimiento de funciones.		• Ítem 4 • Ítem 5 • Ítem 18 • Ítem 19 • Ítem 12 • Ítem 11 • Ítem 13 • Ítem 6	Docentes del Bachillerato Técnico de 10 Instituciones Educativas.
Es el desarrollo o ejecución de las funciones y actividades vinculadas con los ámbitos educativo y administrativo para lograr los fines institucionales.	Gestión administrativa	• Trabajo focalizado en metas y desafíos comunes. • Uso de datos para la toma de decisiones. • Toma de decisiones de manera consensuada y participativa. • Promoción de Liderazgo distribuido • Distribución de responsabilidades en sus equipos de trabajo. • Distribución de poder en su equipo de trabajo. • Desarrollo de trabajo colaborativo. • Clima escolar. • Relaciones interinstitucionales.		• Ítem 3 • Ítem 14 • Ítem 17 • Ítem 7 • Ítem 8 • Ítem 9 • Ítem 10 • Ítem 15 • Ítem 20 • Ítem 16 • Ítem 21 • Ítem 22	Docentes del Bachillerato Técnico de 10 Instituciones Educativas.
Proponer un conjunto de lineamientos teóricos y metodológicos para contribuir a la aplicación de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) como espacios para el desarrollo profesional de directivos en los Distritos Educativos de Manabí-Ecuador.	**Aporte teórico del trabajo investigativo**				

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Una vez que se definieron los informantes claves de quienes se obtuvo de primera mano la información requerida para conseguir el logro de objetivos planteados y dar respuesta a las preguntas esbozadas en el desarrollo de la presente investigación, se seleccionaron las técnicas e instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos.

Según Ríos (2018) las técnicas son el medio que utiliza el investigador para establecer contacto con el sujeto que proporciona los datos y los instrumentos los cataloga como los objetos y mecanismos de los que se vale el investigador para recoger y registrar los datos.

Para fines de la realización del presente estudio, se previó la ejecución de una fase de investigación cualitativa y otra cuantitativa, se utilizaron diversas técnicas e instrumentos de recolección de datos, con el objeto de poder complementar la información que permitió explicar los datos obtenidos (Ríos, 2018), los cuales se detallan a continuación.

Técnicas e Instrumentos Aplicados en la Fase de Investigación Cualitativa

Grupos Focales

En primera instancia se aplicó los grupos focales como técnica para la recolección de datos del grupo de informantes claves compuesto por 23 directivos (rectores y vicerrectores) que conforman la CPA en estudio.

El grupo focal es una de las técnicas utilizadas en las investigaciones cualitativas y el interés de su empleo en la presente investigación radica en la riqueza de información que se logró de los informantes claves al aplicarla, dado que el papel del entrevistador deja de ser protagónico, creando un ambiente de mayor apertura y confianza para el entrevistado lo que determina que la información obtenida sea confiable y válida (Ríos, 2018; Álvarez y Jurgenson, 2003).

Para tal propósito se estructuraron cuatro grupos focales conformados rectores y vicerrectores de 10 Instituciones Educativas, con el propósito de comprender de qué manera su participación en la CPA en estudio incide en su desarrollo profesional desde su forma de pensar, su propia experiencia, su manera de sentir, lo que permitió obtener datos de primera mano, aportando múltiples opiniones y explicaciones sobre el tema en estudio.

Para la recolección de la información de los grupos focales se elaboró previamente un guion de preguntas (ver Anexo A), información que se registró mediante grabaciones de audio y

video y el empleo de un registro de observaciones, en el cual se plasmaron las acciones y comentarios de los informantes claves en el desarrollo de sus discusiones.

Entrevistas

De acuerdo con las interrogantes de investigación planteadas y los objetivos propuestos, se consideró pertinente el empleo de la entrevista como técnica de recolección de datos a aplicarse al equipo de Asesores Educativos de Zona 4-Ecuador y Asesora de la VVOB involucrados de manera directa en el proceso de creación y desarrollo de las CPA en Zona 4 del Ecuador.

Según Ríos (2018) "La entrevista es una técnica orientada a obtener información de manera oral y personalizada sobre hechos vividos y aspectos subjetivos de los informantes, los cuales se relacionan con el tema que se investiga" (p. 216). La inclusión de la entrevista como herramienta de recolección de datos obedece al interés de recoger información de los sujetos antes mencionados en cuanto a sus testimonios y opiniones, sobre las CPA como estrategia de desarrollo profesional para los directivos institucionales que las conforman y por otro lado conocer desde su percepción que factores favorecen y dificultan la creación e implementación de las CPA.

Dado que, dentro de las competencias de los asesores educativos, se contempla fortalecer los procesos de implementación y desarrollo de proyectos de mejora educativa en sus territorios y como actores inmersos directamente en los procesos de creación y desarrollo de las CPA en Zona 4, se consideró de mucha valía la información que estos sujetos aportaron en la búsqueda de respuestas a las interrogantes planteadas en el presente trabajo de investigación.

El tipo de entrevista aplicada fue la semiestructurada, ya que se alternaron preguntas estructuradas con preguntas espontaneas que surgieron en el diálogo, dependiendo de la información que se quiso obtener de los asesores educativos en relación con el tema. Al respecto Arias (2012) indica que: "Aun cuando existe una guía de preguntas, el entrevistador puede realizar otras no contempladas inicialmente. Esto se debe a que una respuesta puede dar origen a una pregunta adicional o extraordinaria. Esta técnica se caracteriza por su flexibilidad" (p. 74).

Para la recolección de la información se diseñó previamente un guion de preguntas, dicha información fue recogida utilizando grabaciones de audio y video (ver Anexo B).

Técnicas e Instrumentos Aplicados en la Fase de Investigación Cuantitativa

La encuesta

La técnica seleccionada para la recolección de datos en la fase cuantitativa del presente estudio fue la encuesta, que se aplicó a la población total de docentes que labora en el nivel de Bachillerato Técnico en las Instituciones Educativas cuyos directivos forman parte de la CPA en estudio, para conocer desde la mirada de los docentes aspectos de la gestión tanto académica como administrativa que llevan a cabo sus directivos como producto de las competencias fortalecidas por los directivos en su desarrollo profesional mediante su participación en la CPA en estudio.

Mediante la aplicación de esta técnica se procuró explorar, describir y explicar un fenómeno de interés Ríos (2018), en este caso la contribución de la CPA en el desarrollo profesional y gestión escolar de los directivos.

El instrumento que se utilizó para la recolección de datos fue **el cuestionario**, el que contenía un conjunto de preguntas cerradas en torno a los objetivos planteados. La modalidad para su aplicación fue virtual a través de un formato diseñado en la aplicación Microsoft Form del correo institucional al que tienen acceso los docentes a través de una cuenta asignada desde el MinEduc. Esta opción se aplicó debido a la emergencia sanitaria declarada en el país por el Ministerio de Salud Pública (MSP), a la suspensión de clases presenciales decretada por el MinEduc y a la modalidad de teletrabajo a la que actualmente se acogen los docentes para realizar sus actividades laborales. Fue aplicada al total de la población de docentes del Bachillerato Técnico de las instituciones educativas especificadas anteriormente.

La elaboración del cuestionario se realizó focalizado en los objetivos planteados, específicamente en el objetivo dos que hace referencia a determinar la calidad de la gestión académica-administrativa de los directivos integrantes de la CPA en estudio, en función de la percepción de los docentes (ver Anexo C).

A partir de este objetivo, se definieron las variables, sus dimensiones y los indicadores, que a continuación se detallan:

Gestión académica-administrativa de los directivos institucionales: En esta variable se contemplan dos dimensiones:

Gestión Académica: Definida como el desarrollo o ejecución de las funciones y actividades vinculadas con el ámbito académico para lograr los fines institucionales. En esta dimensión se ubican los siguientes indicadores:

- Acompañamiento pedagógico
- Observación de clases y retroalimentación
- Procesos de educación permanente
- Espacios de intercambio de experiencias
- Promoción de espacios de reflexión colectiva
- Procesos de indagación sobre las prácticas educativas.
- Motivación al equipo docente para el cumplimiento de funciones.

Gestión Administrativa: Definida como el desarrollo o ejecución de las funciones y actividades vinculadas con el ámbito administrativo para lograr los fines institucionales. En esta dimensión se ubican los siguientes indicadores:

- Trabajo focalizado en metas y desafíos comunes.
- Uso de datos para la toma de decisiones.
- Toma de decisiones de manera consensuada y participativa.
- Promoción de Liderazgo distribuido
- Distribución de responsabilidades en los equipos de trabajo.
- Distribución de poder en los equipos de trabajo.
- Desarrollo de trabajo colaborativo.
- Clima escolar
- Relaciones interinstitucionales

Técnica de Procesamiento y Análisis de Datos

Una vez que se determinaron las técnicas e instrumentos para la recolección de la información que se precisó recoger de los informantes claves para el desarrollo del presente trabajo de investigación se abordaron las técnicas de procesamiento y análisis de datos a utilizarse.

Para el análisis de datos se utilizó tanto el enfoque cualitativo, como cuantitativo, ya que las técnicas de recolección de datos seleccionadas responden a ambos enfoques. Así para el análisis de los datos recogidos mediante técnicas cualitativas como grupo focal y entrevistas, se aplicó el **análisis de contenido** con el objetivo de comprender los diferentes textos provenientes de las percepciones, experiencias y sentimientos, registradas en grabaciones de audio y video, notas de campo, transcripciones de entrevistas para elaborar una descripción sistemática de estos.

Por otro lado, se utilizó la **Estadística Descriptiva** para el proceso de análisis de información de los datos de carácter cuantitativo, recolectados mediante el proceso de encuesta aplicada al grupo de docentes antes especificados, con el objeto de poder lograr la caracterización del fenómeno en estudio, haciendo uso de ciertas sistematizaciones (procesos estadísticos) que dieron apertura a interpretaciones significativas de los datos recolectados.

Los datos cuantitativos se analizaron a partir de la interpretación de la media aritmética, según el baremo de respuestas y el baremo de interpretación de la media, según tabla 7

Tabla 7

Baremo de respuestas

Alternativas de respuesta	Valor	Abreviaturas
Totalmente de acuerdo	5	TA
De acuerdo	4	DA
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	NAD
En desacuerdo	2	ED
Totalmente en desacuerdo	1	TD

El baremo para el constructo Gestión académica-administrativa de los directivos institucionales comprende las alternativas de respuesta: totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. El baremo de interpretación del constructo se representa con intervalos. Para calcular los intervalos se resta el valor mayor del menor que se obtuvo en las respuestas (5-1). El resultado es 4. Luego se divide entre el número de alternativas de respuesta (5) para dar un total de 0,8. Este valor se va sumando en cada categoría de respuesta. En la tabla 8 se muestra el baremo para la interpretación del resultado para la media aritmética.

Tabla 8

Baremo de interpretación de la media

Alternativas		Categorías	Intervalos	Descripción
Totalmente de acuerdo	TA	Muy alta	4,21 <5,00	El aspecto analizado se ubica dentro de una muy alta frecuencia para las dimensiones e indicadores planteados.
De acuerdo	DA	Alta	3,41 < 4,2	El aspecto analizado se ubica dentro de una alta frecuencia para las dimensiones e indicadores planteados.
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	NAD	Moderada	2,61 < 3,4	El aspecto analizado se ubica dentro de una moderada frecuencia para las dimensiones e indicadores planteados.
En desacuerdo	ED	Baja	1,81 < 2,6	El aspecto analizado se ubica dentro de una baja frecuencia para las dimensiones e indicadores planteados.
Totalmente en desacuerdo	TD	Muy baja	1,00 <1,8	El aspecto analizado se ubica dentro de una muy baja frecuencia para las dimensiones e indicadores planteados.

Nota. Fuente: Palella y Martins (2012)

Se utilizó en el procedimiento de análisis de los datos cuantitativos, el programa estadístico para Ciencias Sociales SPSS y para los datos cualitativos el programa Atlas ti, herramientas informáticas que permitieron al investigador obtener resultados ágiles y entendibles para realizar el análisis de la información y llegar a establecer conclusiones.

Procedimiento de Validación y Confiabilidad de Instrumentos de Recolección de Datos

Como forma de garantizar la confiabilidad y validez del instrumento a aplicar en el proceso de recolección de datos, se utilizó el método del coeficiente Alpha de Cronbach y juicio de expertos respectivamente. En este sentido se detallan dichos procedimientos

Validación del Cuestionario

Siendo la validez de contenido un requisito indispensable para determinar la pertinencia de los instrumentos a utilizarse (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), se consideró el método

de juicio de expertos para la validación de la primera versión del cuestionario que se aplicó a los docentes de Bachillerato Técnico de diez instituciones educativas cuyos directivos pertenecen a la CPA en estudio.

El mismo que tuvo como objetivo conocer desde la percepción de los docentes la gestión (académico-administrativa) de los directivos escolares en las Instituciones que lideran.

Se presentó una primera versión del cuestionario, con 23 ítems, para someterlo a la evaluación de cinco expertos seleccionados en función de sus credenciales académicas y conocimientos metodológicos, con el objetivo de recibir una valoración de los ítems en relación con las dimensiones planteadas y por ende al logro de los objetivos formulados.

Se solicitó formalmente la colaboración de los expertos a través de medios virtuales, una vez obtenida la aceptación, se procedió a enviar el cuestionario en su primera versión, la operacionalización de variables y el formato de una plantilla de validación para el análisis de los ítems teniendo en cuenta los criterios de pertinencia, redacción y sesgos (Ver anexo D).

Una vez recibida la valoración de cada uno de los expertos, se realizó el análisis de sus evaluaciones y observaciones, lo que se constituyó en aportes significativos para mejorar los ítems del cuestionario, en base a dichas sugerencias. En este sentido se realizó la reestructuración de las dimensiones, modificación de la escala, la relación entre ítems y dimensiones, ajustes que permitieron consolidar dicho instrumento.

La Confiabilidad del Cuestionario

La confiabilidad es uno de los atributos que debe estar presente en los instrumentos de recolección de datos, en el sentido que, si se aplica el instrumento en repetidas ocasiones y en condiciones similares, los resultados obtenidos serán similares, lo que permitirá obtener datos veraces y consistentes.

Si bien es cierto que existen varios procedimientos para garantizar la confiabilidad de un instrumento, se creyó pertinente utilizar el método del coeficiente Alpha de Cronbach. El cuestionario propuesto se procedió a aplicarlo y probarlo en una muestra representativa de 44 docentes de varias instituciones que ofertan Bachillerato Técnico y cuyos directivos pertenecen a otras CPA, de otros distritos de la provincia de Manabí a manera de prueba piloto.

Al utilizar una escala de Likert de nivel de acuerdo o desacuerdo, de 5 grados, los docentes respondieron la alternativa que mejor representaba su percepción sobre la gestión académica y administrativa de los directivos de su centro escolar. El Alpha de Cronbach se calculó a través del paquete estadístico SPSS, arrojando un coeficiente de 0,99 lo que representa un alto nivel de confiabilidad.

Validación con los Informantes

En la investigación cualitativa, se cuenta con una serie de procedimientos de verificación, en este caso se utilizó la "validación con los informantes" uno de los más extendidos en este ámbito (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Se consideró pertinente obtener de los informantes claves: directivos y asesoras educativas, su opinión sobre el análisis de la información realizada por la investigadora, la misma que fue recogida a través de diferentes técnicas como los grupos focales y entrevistas, es decir, corroborar si se recoge lo que el sujeto de investigación manifestó, si se captó el mensaje emitido.

Se envió a los participantes a través del correo personal un documento indicando el objetivo del proceso de la validación con una matriz para el registro de su opinión sobre el análisis realizado (Ver Anexo E), donde se adjuntó el memorando y diagrama respectivo del grupo focal o entrevista, para que luego de la revisión de la información enviada emitieran su criterio de acuerdo o desacuerdo indicando las razones del mismo. Proceso que permitió tener la certeza de que el análisis realizado de los datos recolectados respondía al criterio que los informantes emitieron.

Con la finalidad de contrastar e integrar información se procedió a aplicar la triangulación metodológica de los datos cualitativos y cuantitativos obtenidos y desde el punto de vista de los actores, en este caso, directivos institucionales, docentes y asesores educativos, lo que generó información significativa y variada, permitiendo lograr una mayor validez de los resultados de la investigación y conclusiones confiables y valederas frente a los objetivos planteados (Ríos, 2018).

CAPITULO IV

RESULTADOS

Análisis y Discusión de Resultados del Constructo: Gestión Académica-Administrativa de los Directivos Institucionales

Análisis Descriptivo de Frecuencias para la Dimensión: Gestión Académica

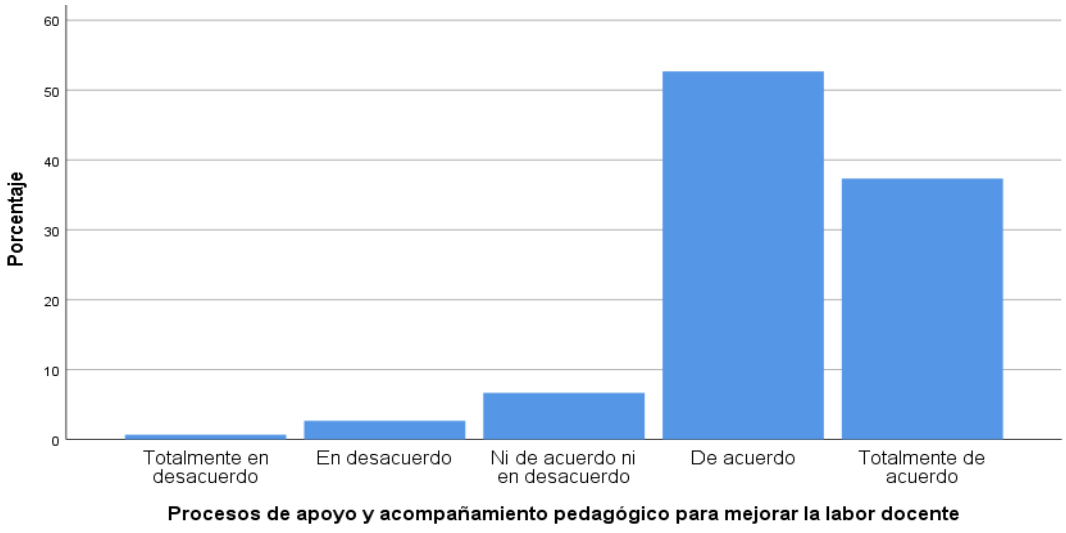
El análisis e interpretación de cada uno de los indicadores vinculados a la gestión académica se presentan a continuación.

Indicador Acompañamiento Pedagógico

El indicador Acompañamiento pedagógico presenta un promedio de 4,23, lo cual permite ubicarlo en una categoría de muy alta frecuencia, según el baremo para el análisis de la media aritmética. Los porcentajes para cada una de las alternativas de respuesta son: Totalmente de acuerdo (37,33 %), De acuerdo (52,67 %), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (6,67 %), En desacuerdo (2,67 %) y Totalmente en desacuerdo (0,67 %). En la figura 1 se observa que el mayor porcentaje se atribuye a la alternativa De acuerdo; y el 90 % de los encuestados respondieron favorablemente, ubicándose en las alternativas De acuerdo y Totalmente de acuerdo.

Figura 1

Indicador Acompañamiento pedagógico



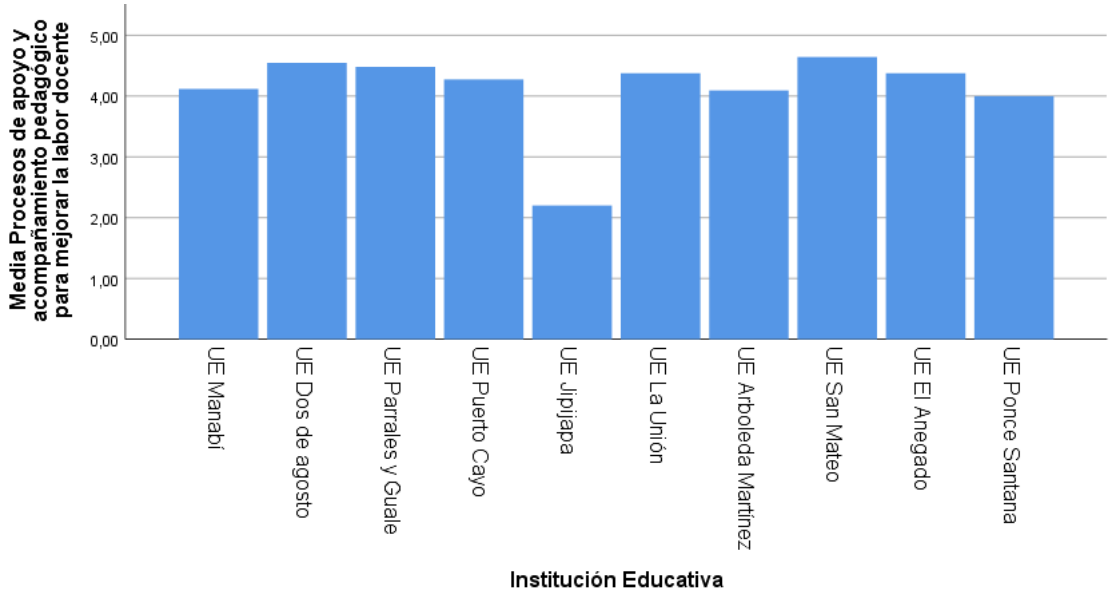
Nota. La figura muestra los porcentajes del indicador Acompañamiento pedagógico de instituciones cuyos directivos son parte de la CPA Líderes Innovadores (2020).

Los resultados confirman las ideas de Minez (2013), quien define el acompañamiento pedagógico como un proceso de asesoramiento a los profesores con el propósito de mejorar la calidad de sus prácticas pedagógicas y de gestión, en sus propias instituciones educativas y en función de la evaluación de su propia práctica docente para alcanzar mayores niveles de rendimiento en los alumnos. Asimismo, los porcentajes de acuerdo elevados sugieren que el acompañamiento pedagógico y el desempeño docente pueden estar correlacionados, tal y como lo afirman Yana y Adco (2018), quienes investigaron la estrategia de acompañamiento pedagógico y el rol docente en instituciones educativas secundarias del Perú, donde el 90 % se encuentra en las categorías muy bueno (85 %) y excelente (5 %), arrojando una correlación positiva alta y directa entre el acompañamiento pedagógico y el rol de los docentes como el factor preponderante del éxito educativo en las instituciones educativas secundarias con jornada escolar completa en la ciudad de Puno-Perú.

Al analizar este indicador en relación con las instituciones educativas, se observa en la figura 2 que, seis (6) instituciones se ubican en la categoría muy alta frecuencia, tres (3) se encuentran en alta frecuencia y una en baja frecuencia. Esto refleja que aun cuando prevalece la categoría de muy alta frecuencia, resulta necesario el fortalecimiento del acompañamiento pedagógico en algunas instituciones. En general, los resultados coinciden con lo expresado por Krichesky y Murillo (2011), pues la cultura de compartir lo realizado en la práctica docente y reflexionar sobre la misma ayuda a generar un aprendizaje que conduce a la mejora permanentemente, resaltando como un aspecto relevante de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

Figura 2

Indicador Acompañamiento pedagógico por institución educativa



Nota. La figura muestra los porcentajes del indicador Acompañamiento pedagógico por institución educativa, cuyos directivos son parte de la CPA Líderes Innovadores (2020).

En este contexto, la cultura hacia la mejora del aprendizaje en la CPA referida por Hargreaves (2008), se deduce que está presente en la gran mayoría de las instituciones educativas, porque el promedio obtenido es muy cercano al valor máximo (5). Por otra parte, es muy probable que en la institución con más baja frecuencia se esté privilegiando una cultura de aislamiento, por lo cual, tal vez se requiera un viraje hacia otro paradigma orientado a su reestructuración y transformación para minimizar los elementos desfavorecedores. En este sentido, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje jugarían un papel preponderante, tal y como lo asevera Bolívar (2012).

También es importante señalar que, dado los altos niveles de frecuencia encontrados en los resultados, es muy posible que los valores de confianza, respeto y apoyo mutuo estén contribuyendo con ello, de modo que es probable que se fomente el apoyo entre pares y se promueva el empoderamiento y compromiso con los procesos de mejora que emprenden, según lo señalado por Krichesky y Murillo (2011). En contraste, la institución con un proceso menos

consolidado requeriría el fomento de ambientes de confianza y respeto que propendan a la transformación y, por ende, al logro de aprendizajes como en las CPA.

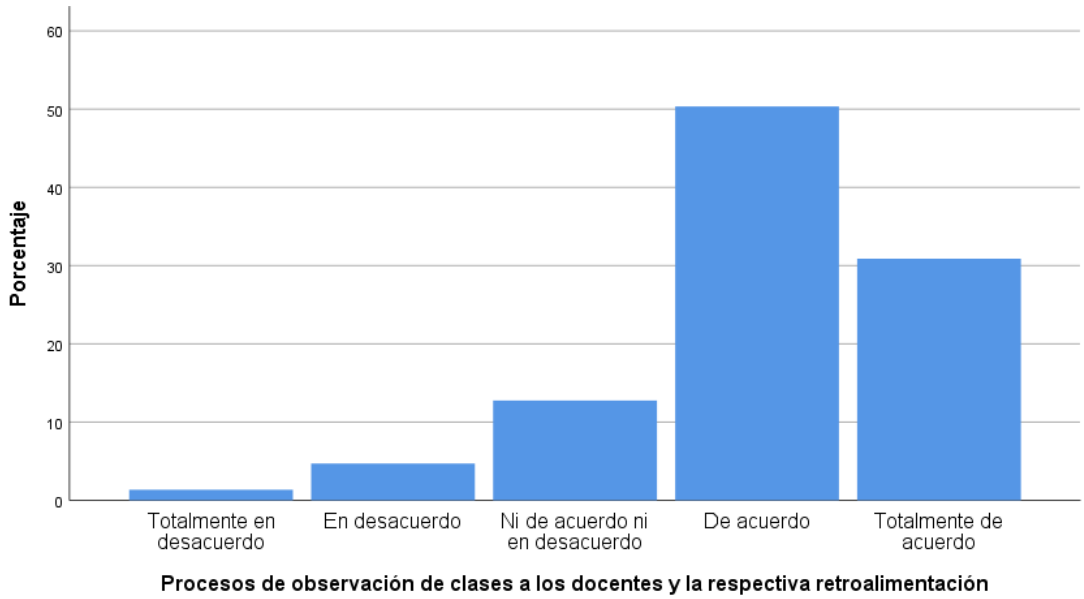
Indicador: Observación de Clases y Retroalimentación

Con respecto al indicador Observaciones de clases y retroalimentación, se registra una media de 4,05 y se sitúa en una categoría de alta frecuencia. Las alternativas de respuesta registraron promedios de: Totalmente de acuerdo (30,87 %), De acuerdo (50,34 %), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (12,75 %), En desacuerdo (4,70 %) y Totalmente en desacuerdo (1,34 %). Las alternativas con tendencia positiva acumulan un porcentaje igual a 81,21 %, tal y como se observa en la figura 3.

Los resultados indican que su equipo directivo posiblemente se enfoque en los procesos de observación de las clases de los docentes para brindarles la respectiva retroalimentación, de modo que, tal y como lo sostienen Nonaka y Takeuchi (1999), existe un trabajo sostenido en el cual el conocimiento tácito de los integrantes de las instituciones educativas se convierte en conocimiento explícito que deja de ser individual y pasa a ser compartido y transferido para que sea aplicado en la práctica educativa y por ende se incorpore al saber de la institución educativa, ayudándola a consolidarse como una organización inteligente, es decir, abierta al aprendizaje.

Figura 3

Indicador Observaciones de clases y retroalimentación



Nota. La figura muestra los porcentajes del indicador Observaciones de clases y retroalimentación de instituciones cuyos directivos son parte de la CPA Líderes Innovadores (2020).

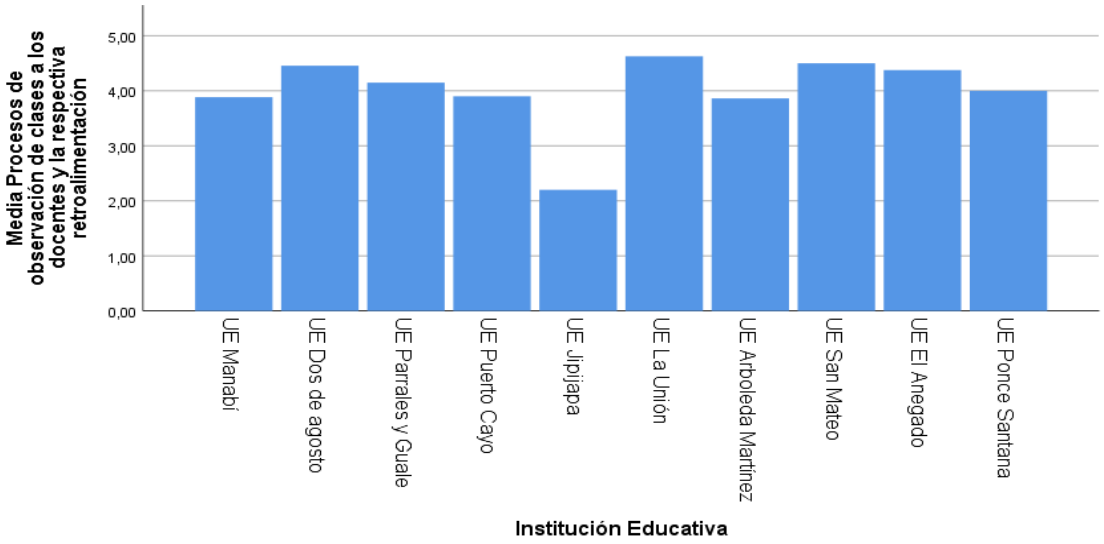
Igualmente, estos resultados también son consistentes con lo planteado por Hargreaves (2003) citado por Krichesky y Murillo (2018), al afirmar que las CPA buscan la aglutinación del conocimiento, las habilidades, destrezas y las disposiciones de los docentes en una o varias instituciones educativas para fomentar el aprendizaje compartido y la mejora permanente, porque precisamente el aprendizaje es un proceso, tanto individual como colectivo que circula por toda la organización educativa y facilita el cambio sostenido aunque no estático gracias al proceso de retroalimentación entre los docentes e incluso con otros actores de la comunidad educativa.

Atinente a las instituciones educativas, 4 de ellas se ubican en una categoría muy alta, 5 en la categoría alta y 1 en la categoría baja. En la figura 4 se muestra el comportamiento de las diversas instituciones educativas en función de este indicador.

Al respecto, los resultados permiten establecer que la mayoría de las instituciones educativas objeto de estudio, perciben una valoración positiva, porque están en las categorías alta ($3{,}41 < 4{,}2$) o muy alta ($4{,}21 < 5$) en cuanto a sus respuestas, lo cual revela que las observaciones de clases y retroalimentación se están llevando a cabo en buena medida.

Figura 4

Indicador Observaciones de clases y retroalimentación por institución educativa



Nota. La figura muestra los porcentajes del indicador Observaciones de clases y retroalimentación por institución educativa, cuyos directivos son parte de la CPA Líderes Innovadores (2020).

Los resultados coinciden con lo expuesto por Echeverría (1994) citado por Ulloa y Gajardo (2016), quienes aseveran que en las organizaciones todo puede ser entendido y mejorado por medio de las conversaciones, ya que las mismas propician la integración de los miembros a la organización como una unidad particular. Especialmente, destaca la retroalimentación que brindan los directores, rectores o vicerrectores a las prácticas pedagógicas de los docentes. De este modo, la retroalimentación es un proceso que a partir de las observaciones recabadas en las aulas cobra valor en la medida que la misma puede retornar enriquecida a los docentes, esto es, después de compartirla, analizarla y comprenderla como un equipo.

Aunque en la mayoría de las instituciones educativas prevalecen las observaciones de clases y la retroalimentación, una minoría que representa el 18,79 % está totalmente en desacuerdo, en desacuerdo o ni de acuerdo ni en desacuerdo. Esto significa que hay discrepancias con lo señalado por los autores citados anteriormente, debido posiblemente a que "la observación de clases, como proceso consciente, supone una serie de dificultades, tanto desde el punto de vista ontológico, así como del epistemológico y metodológico" (Ulloa y Gajardo, 2016, p. 7).

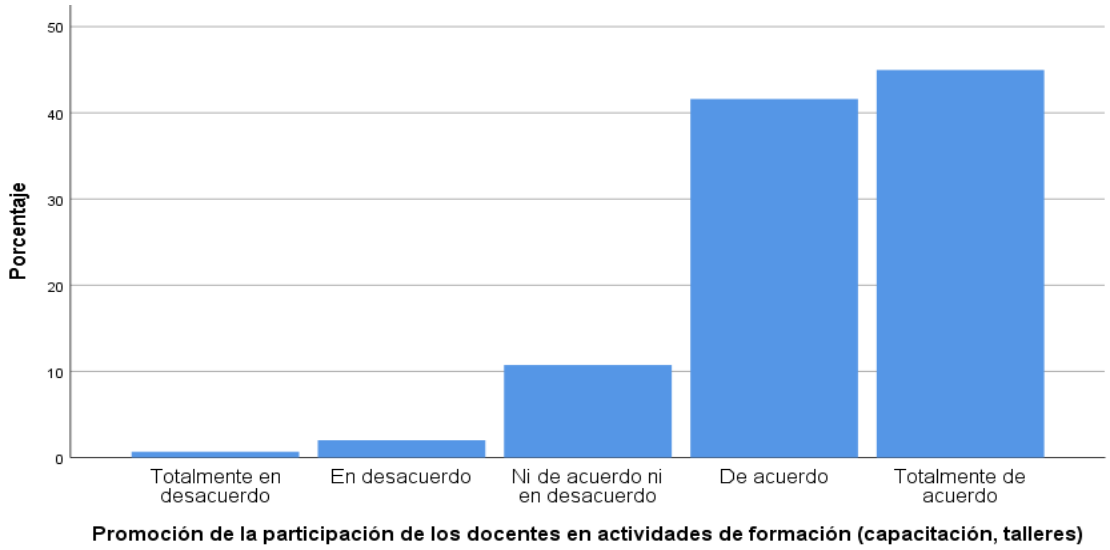
Por otra parte, también es probable que el proceso de retroalimentación amerite ser mejorado, pues el mismo se puede presentar en diversas modalidades que tal vez no respondan a las necesidades o a la realidad de algunas instituciones educativas, pudiendo ser una retroalimentación evaluativa, como por ejemplo la aplicación de premios y castigos que son dados al docente en función de su desempeño, pero que puede ser negativa (Ulloa y Gajardo, 2016).

Indicador: Procesos de Educación Permanente

El indicador Procesos de educación permanente revela una media correspondiente a 4,28 que lo coloca en la categoría de muy alta frecuencia. Con respecto a las alternativas de respuesta, los resultados evidencian porcentajes correspondientes a: Totalmente de acuerdo (44,97 %), De acuerdo (41,61 %), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (10,74 %), En desacuerdo (2,01 %) y Totalmente en desacuerdo (0,67 %). En este caso, la alternativa con mayor porcentaje es la denominada Totalmente de acuerdo. La sumatoria de los porcentajes cónsonos con las alternativas de respuesta De acuerdo y Totalmente de acuerdo es 86,58 %. Estos resultados se ilustran en la figura 5.

Figura 5

Indicador Procesos de educación permanente



Nota. La figura muestra los porcentajes del indicador Procesos de educación permanente de instituciones cuyos directivos son parte de la CPA Líderes Innovadores (2020).

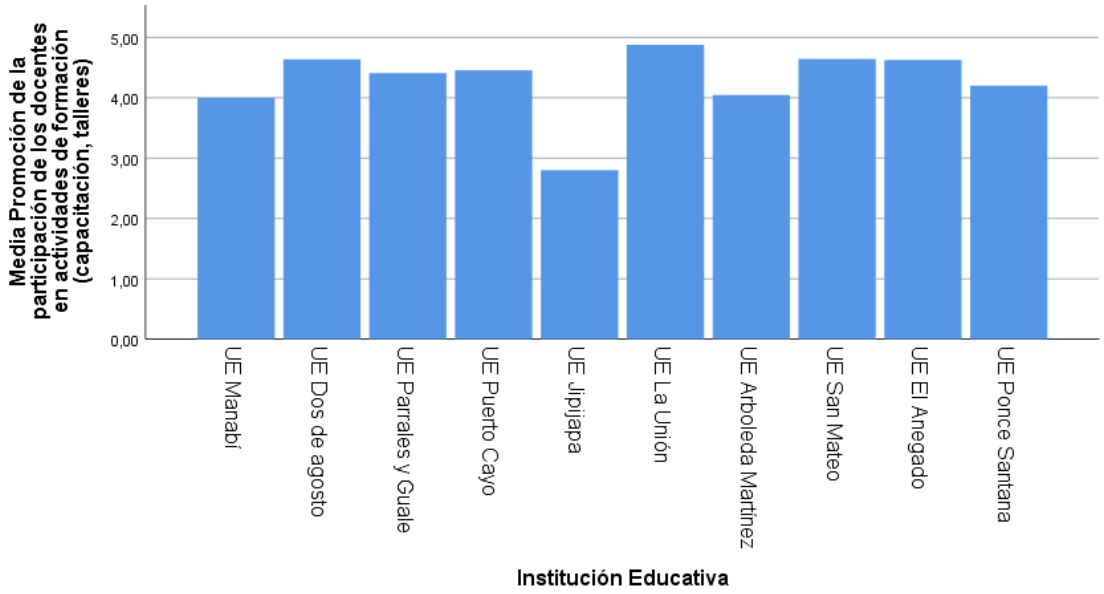
Los valores alcanzados demuestran que se le da prioridad a los procesos de educación permanente que caracterizan a las Comunidades de Aprendizaje, coincidiendo con lo que afirman Mitchell y Sackney (2000) citados por In Praxis Group Inc. (2006), al argumentar que, en las CPA, el aprendizaje de los docentes es tan importante como el de los alumnos. Además, parten del supuesto que, en las comunidades de aprendizaje las personas conformadas como un equipo asumen un rol protagónico al considerar el aprendizaje como un proceso activo, colaborativo, reflexivo que propicia el crecimiento en torno a los aspectos vinculados a la enseñanza y el aprendizaje. Del mismo modo, hay coincidencias con lo referido por Senge (2010), quien también destaca la importancia no solamente de los alumnos, sino de los docentes en el proceso de aprendizaje. Además, señala la relevancia de que las escuelas u organizaciones educativas se transformen en organizaciones que aprenden, lo cual demanda espacios, tiempos, condiciones y estrategias que fomenten en los docentes un constante aprendizaje que indudablemente fortalecería su desarrollo profesional.

Adicionalmente, es importante destacar que, generar el desarrollo profesional en los docentes y directivos constituye una estrategia de cambio que redunda en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (Hord, 1997), lo cual posiblemente está relacionado con los resultados obtenidos en este sentido, evidenciando que los procesos de formación permanente son una característica de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

En cuanto a las instituciones educativas, la figura 6 muestra los valores promedios registrados en cada una de las mismas, visualizándose 6 instituciones para la categoría muy alta frecuencia, 3 para la de alta frecuencia y 1 para la categoría moderada. Estos resultados permiten aseverar que la mayoría de estas organizaciones educativas promueven procesos de educación permanente cónsonos con las CPA.

Figura 6

Indicador Procesos de educación permanente por institución educativa



Nota. La figura muestra los porcentajes del indicador Procesos de educación permanente por institución educativa, cuyos directivos son parte de la CPA Líderes Innovadores (2020).

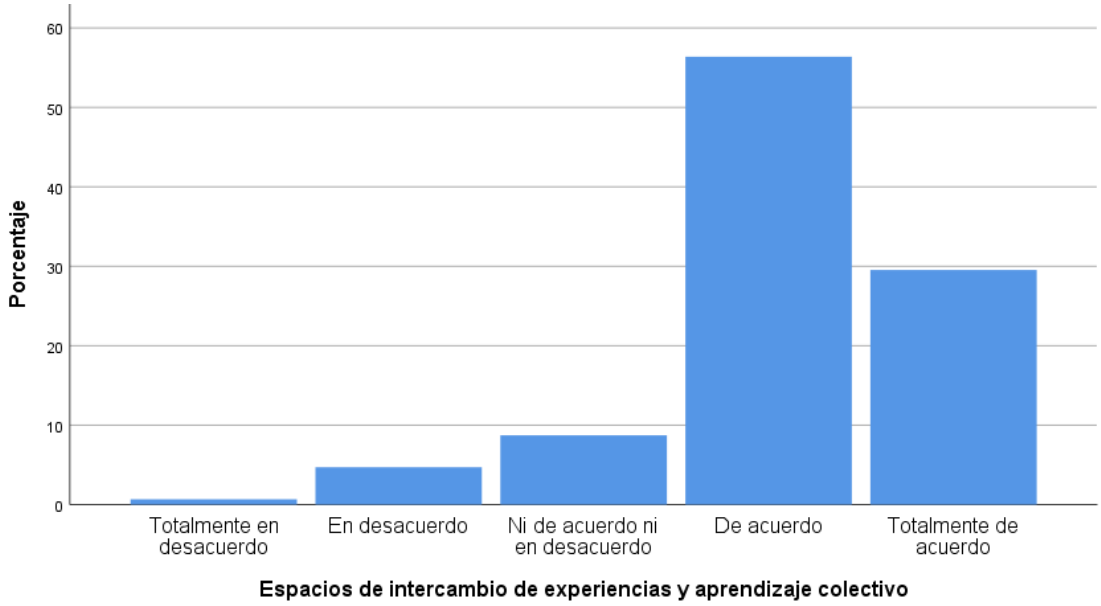
Sin embargo, en algunos de estos establecimientos no están de acuerdo o totalmente de acuerdo con ello. Lo expresado implica que existen coincidencias con lo referido por Krichesky y Murillo (2011), quienes afirman que, si los docentes no encuentran espacios de aprendizaje en sus propios lugares de trabajo, estarían destinados a vivir en una constante rutina y a "vegetar" como docentes. De allí que las CPA sean consideradas como una estrategia de educación bidireccional, ya que por un lado se forma a los docentes, pero por otro lado se apunta a la formación de los estudiantes.

Indicador: Espacios de Intercambio de Experiencias

En lo concerniente al indicador Espacios de intercambio de experiencias, este exhibe una categoría alta porque su promedio se ubica en 4,09 conforme al baremo de interpretación de la media aritmética. Con relación a los porcentajes inherentes a cada una de las alternativas de respuesta, los valores son: Totalmente de acuerdo (29,53 %), De acuerdo (56,38 %), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (8,72 %), En desacuerdo (4,70 %) y Totalmente en desacuerdo (0,67 %). En la figura 7 se grafican los resultados y se observa que el mayor porcentaje se atribuye a la alternativa De acuerdo, registrándose un porcentaje acumulado igual a 85,91 % para las alternativas De acuerdo y Totalmente de acuerdo que demuestran una valoración positiva.

Figura 7

Indicador Espacios de intercambio de experiencias

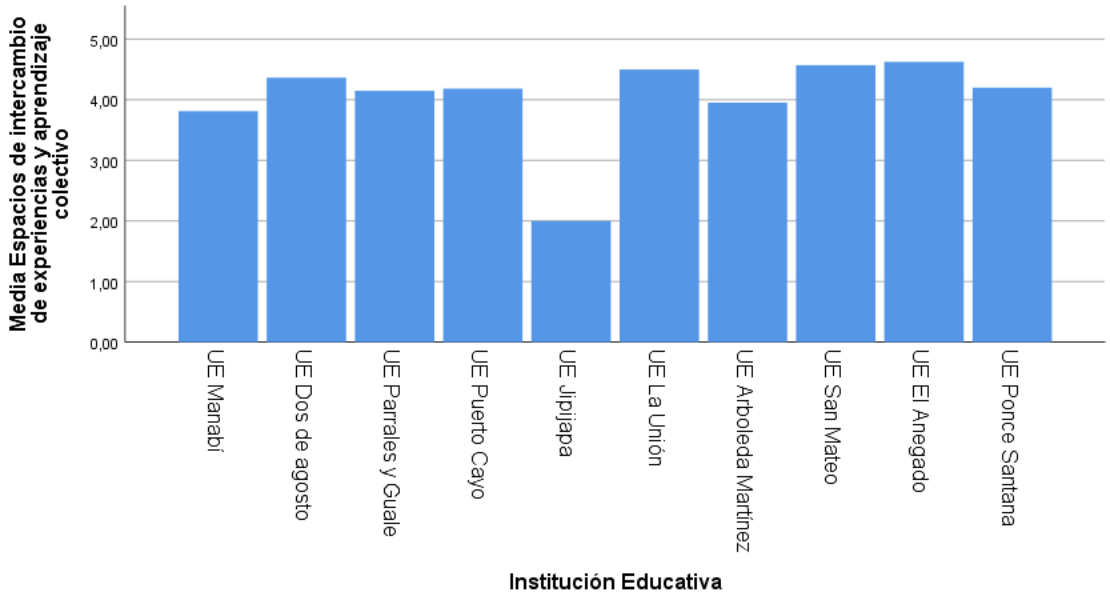


Nota. La figura muestra los porcentajes del indicador Espacios de intercambio de experiencias de instituciones cuyos directivos son parte de la CPA Líderes Innovadores (2020).

El análisis detallado por institución educativa revela que, en 4 de ellas prevalece una muy alta frecuencia, 5 están asociadas con una alta frecuencia y 1 se sitúa en baja frecuencia, tal y como se evidencia en la figura 8.

Figura 8

Indicador Espacios de intercambio de experiencias por institución educativa



Nota. La figura muestra los porcentajes del indicador Espacios de intercambio de experiencias por institución educativa, cuyos directivos son parte de la CPA Líderes Innovadores (2020).

En función de los resultados alcanzados, conforme a los cuales, la mayoría de los encuestados (85,91 %) está de acuerdo o totalmente de acuerdo con los espacios de intercambio de experiencias, se encuentra coincidencia con lo planteado por In Praxis Group Inc. (2006), para quienes las CPA rescatan que no solamente las prácticas exitosas deben ser compartidas, sino también los fracasos, pues estos últimos motivan a asumir el cambio para transformar las debilidades que existan en fortalezas. Asimismo, es muy posible que en estas instituciones se estén compartiendo fallas y errores de manera abierta, lo cual refleja que se producen interacciones auténticas dentro de la organización, en el marco de valores como el respeto, la confianza y la crítica constructiva, sobre las prácticas y procedimientos, así como los aportes para la mejora.

Asimismo, estos resultados confirman lo descrito por Krichesky y Murillo (2011), pues denotan condiciones para la colaboración e intercambio de experiencias y aprendizaje colectivo, entre las cuales pudieran estar figurando ciertas condiciones físicas y estructurales adecuadas para el trabajo en equipo que desarrollen sus miembros como materiales de trabajo, asesores

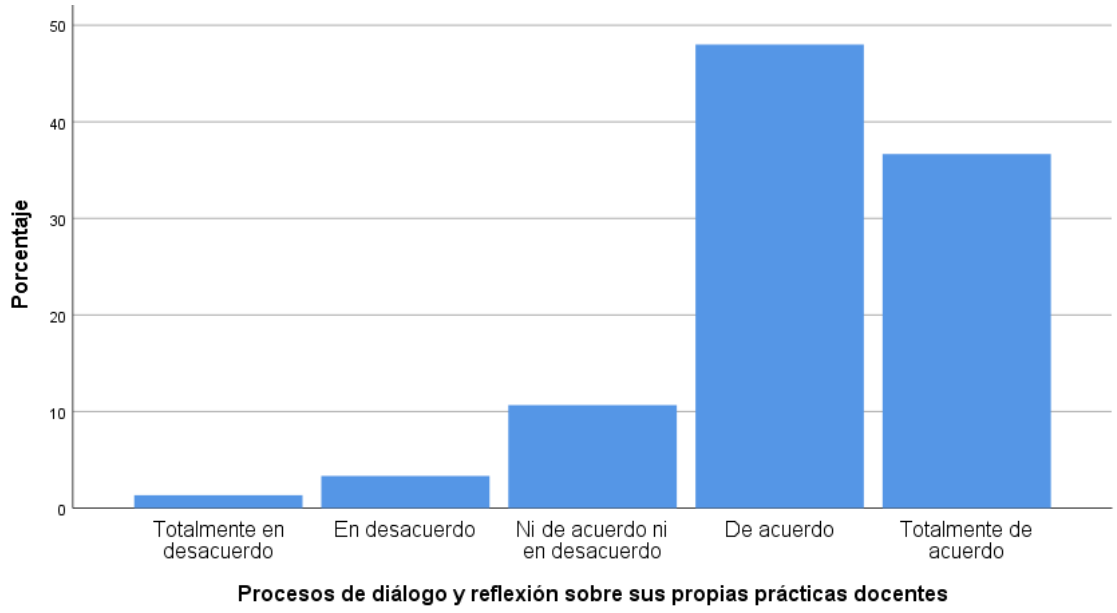
externos y espacios de tiempo, entre otros. Sin embargo, discrepan de lo reflejado por los autores, al observar que hay instituciones educativas que se encuentran en niveles poco favorecidos, porque el 14,09 % está completamente en desacuerdo, en desacuerdo y ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Indicador: Promoción de Espacios de Reflexión Colectiva

Con respecto a los resultados para el indicador Promoción de espacios de reflexión colectiva, estos revelan una media aritmética de 4,15 que la ubica en una categoría alta, según el baremo. Con relación a los porcentajes inherentes a cada una de las alternativas de respuesta, los valores son: Totalmente de acuerdo (36,67 %), De acuerdo (48,00 %), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (10,67 %), En desacuerdo (3,33 %) y Totalmente en desacuerdo (1,33 %). En la figura 9 se representan gráficamente los resultados y se observa que el mayor porcentaje se atribuye a la alternativa De acuerdo.

Figura 9

Indicador Promoción de espacios de reflexión colectiva



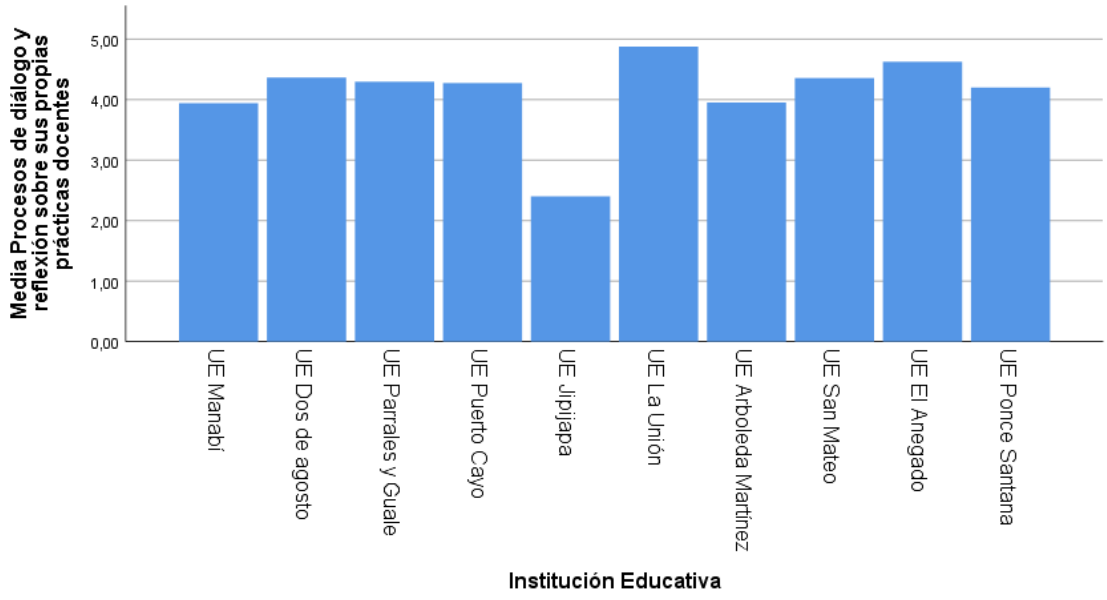
Nota. La figura muestra los porcentajes del indicador Promoción de espacios de reflexión colectiva de instituciones cuyos directivos son parte de la CPA Líderes Innovadores (2020).

Específicamente, las instituciones educativas exhiben un comportamiento conforme al cual 6 de ellas se ubican en muy alta frecuencia, 3 en alta frecuencia y 1 en baja frecuencia, tal y como se observa en la figura 10.

Al contrastar los resultados con los elementos teóricos se encuentran coincidencias, pues los valores registrados implican que la mayoría (84,67 %) adjudica una valoración positiva a la promoción de espacios de reflexión colectiva, por lo cual se confirma lo expuesto por Padilla y Madueño (2019), quienes conciben el diálogo con pares docentes como una práctica que ellos valoran para reflexionar acerca de las experiencias propias y las de otros docentes, sobre la disciplina en particular que enseñan y el proceso de docencia en general. De modo que, compartir y apoyarse en otros conforma un espacio esencial para promover la formación permanente y el ejercicio de la profesión docente, y al mismo tiempo, impulsa la valoración de la práctica docente.

Figura 10

Indicador Promoción de espacios de reflexión colectiva por institución educativa



Nota. La figura muestra los porcentajes del indicador Promoción de espacios de reflexión colectiva por institución educativa, cuyos directivos son parte de la CPA Líderes Innovadores (2020).

Asimismo, los resultados convergen con lo señalado por Castro et al. (2012), quienes asumen que la reflexión en la docencia constituye un instrumento valioso para que los docentes puedan desarrollar las competencias que se requieran, utilizando para ello el diálogo, la participación y el intercambio de experiencias con otros docentes.

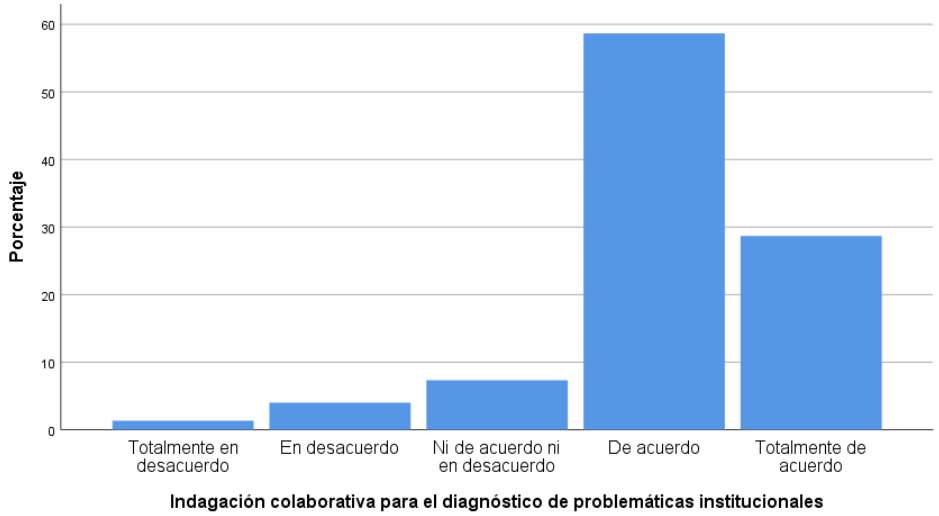
Adicionalmente, los resultados también muestran que una minoría (15,33 %) a considerar, está completamente en desacuerdo, en desacuerdo o ni de acuerdo ni en desacuerdo. Esto implica que, la promoción de espacios de reflexión colectiva está obstaculizada por algunas razones, las cuales pudieran ser la motivación o disposición de los docentes, la influencia negativa del horario, escasas instancias para la reflexión (poco tiempo) o también que "la carga académica de los docentes puede llegar a eclipsar el modo en que se involucran en el desarrollo de las sesiones y en su participación dentro de las mismas" (Castro et al., 2012, p. 584).

Indicador: Procesos de Indagación sobre las Prácticas Educativas

En cuanto al indicador Procesos de indagación sobre las prácticas educativas, su promedio se sitúa en 4,08 y se vincula a la categoría alta frecuencia. Con relación a los porcentajes para la escala de respuestas, se tienen los siguientes: Totalmente de acuerdo (36,00 %), De acuerdo (50,67 %), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (7,33 %), En desacuerdo (5,33 %) y Totalmente en desacuerdo (0,67 %). En este caso, la alternativa con mayor porcentaje es la denominada De acuerdo. En las figuras 11 y 12 se representan los resultados para los ítems 11 y 12 y en la figura 13 se observan los resultados para el indicador.

Figura 11

Resultados del ítem 11



Nota. La figura muestra los porcentajes del indicador Indagación colaborativa para el diagnóstico de problemáticas institucionales de instituciones cuyos directivos son parte de la CPA Líderes Innovadores (2020).

Figura 12

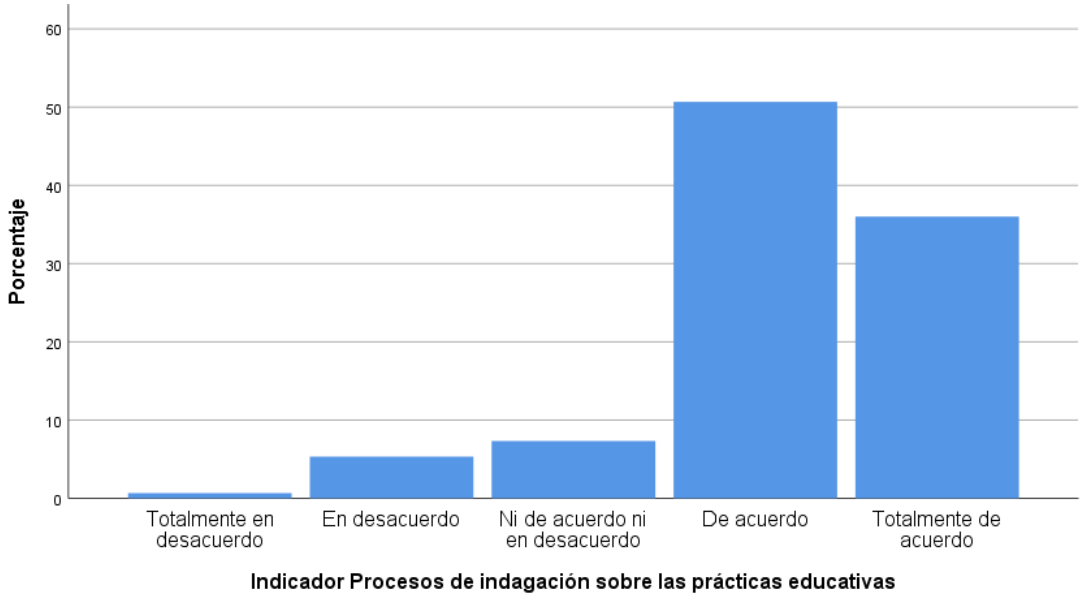
Resultados del ítem 13



Nota. La figura muestra los porcentajes del indicador Aplicación de protocolos que faciliten y guíen las conversaciones grupales de instituciones cuyos directivos son parte de la CPA Líderes Innovadores (2020).

Figura 13

Indicador Procesos de indagación sobre las prácticas educativas

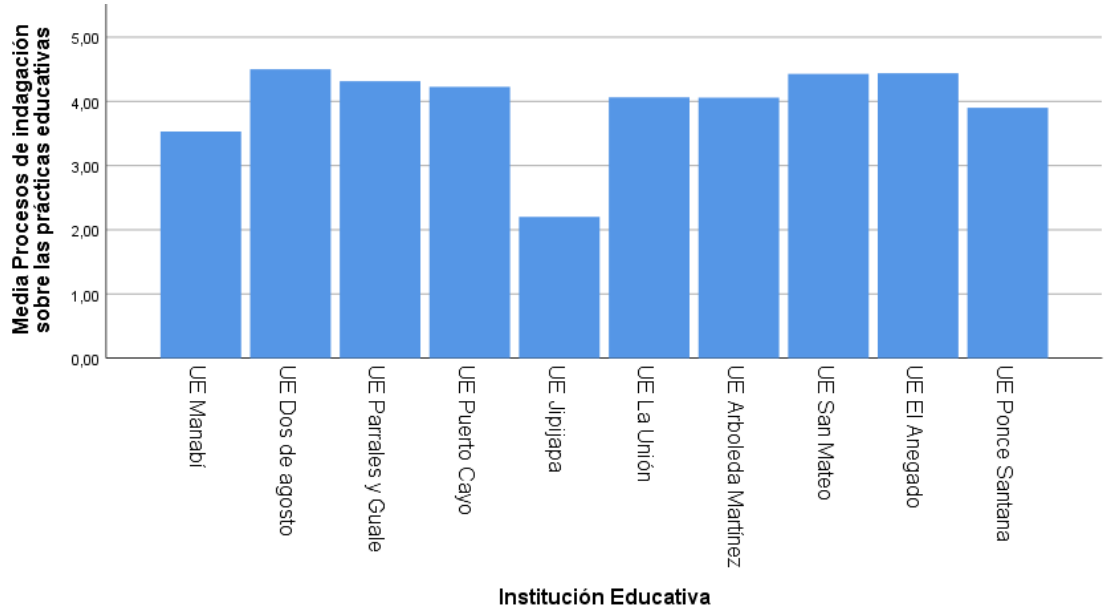


Nota. La figura muestra los porcentajes del indicador Procesos de indagación sobre las prácticas educativas de instituciones cuyos directivos son parte de la CPA Lideres Innovadores (2020).

El comportamiento de las instituciones educativas se representa en la figura 14 y permite deducir que 5 de éstas se ubican en la categoría muy alta frecuencia, mientras que 4 en la categoría alta frecuencia y 1 en baja frecuencia.

Figura 14

Indicador Procesos de indagación sobre las prácticas educativas por institución educativa



Nota. La figura muestra los porcentajes del indicador Procesos de indagación sobre las prácticas educativas por institución educativa, cuyos directivos son parte de la CPA Líderes Innovadores (2020).

En concordancia con los resultados obtenidos, se observa que el 86,67 % de los encuestados le atribuye una valoración positiva a los procesos de indagación sobre las prácticas educativas que involucran la indagación colaborativa para el diagnóstico de problemáticas institucionales y la aplicación de protocolos que faciliten y guíen las conversaciones grupales. Esto confirma la indagación constante como herramienta fundamental que apoya el esfuerzo de búsqueda de información que posibilite la comprensión de manera contextualizada en los procesos de diagnóstico de situaciones y problemas y de evaluación de resultados e impactos. Esta competencia de estudio constante versaría sobre las acciones estratégicas emprendidas en la búsqueda de la mejora de la calidad educativa y gestión del sistema que la CPA busca optimizar. Su posibilidad se basa en el principio propuesto por Bolívar (2012), quien, apoyándose en los aportes de Stoll (2005), plantea la relevancia en una CPA del desarrollo del proceso de indagación colaborativa, al señalar que: "En general, una CPA se refiere a un grupo de personas que, de modo inclusivo y colaborativo, se apoyan mutuamente, indagando de modo reflexivo,

para aprender más sobre su práctica en orden a mejorar los aprendizajes de los alumnos ...” (p. 4).

Igualmente, los resultados validan lo expuesto por Darling-Hammond (1994-1996) citado por Hord (1997), ya que, en países como Japón los docentes destinan buena parte de su tiempo en un conjunto de actividades que le agregan valor a su trabajo, como son: Consultas con sus pares (indagación y reflexión), visitas a otras aulas, trabajan con estudiantes individualmente y otras actividades de desarrollo profesional.

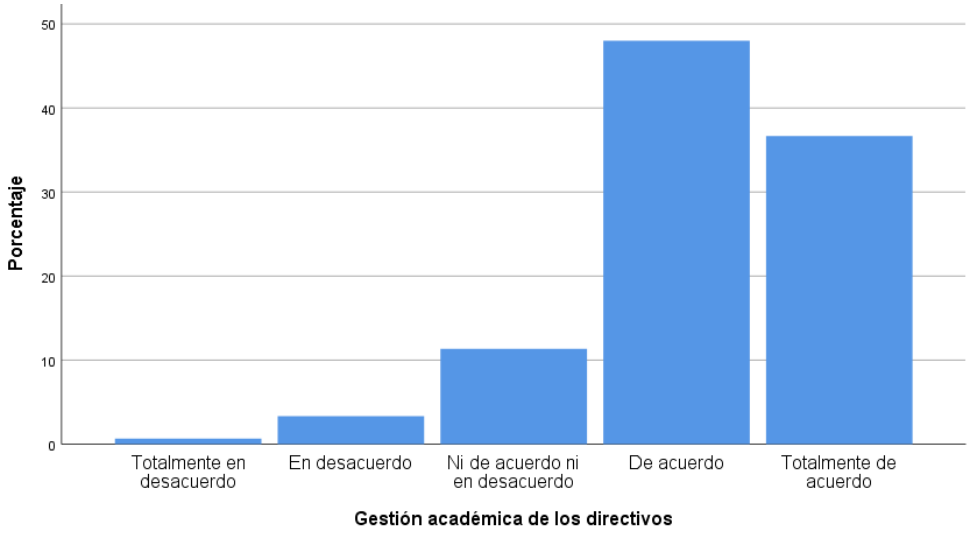
Por otra parte, la minoría (13,33 %) que está en total desacuerdo, en desacuerdo ni de acuerdo ni en desacuerdo, pudiera tener la necesidad de establecer alianzas o vínculos entre los miembros que conforman la CPA y con aliados externos, así como desarrollar una responsabilidad conjunta o colectiva, tal y como lo describen Krichesky y Murillo (2011).

Indicador: Motivación a Equipo Docente para el Cumplimiento de Funciones

En concordancia con el indicador Motivación a equipo docente para el cumplimiento de funciones, su media aritmética alcanzó un valor de 4,12 asociado a la categoría alta frecuencia. En función de los resultados, para las alternativas de respuestas, se hallaron los siguientes porcentajes al determinar la media aritmética para los ítems 1 y 6: Totalmente de acuerdo (46,67 %), De acuerdo (39,33 %), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (7,33 %), En desacuerdo (4,67 %) y Totalmente en desacuerdo (2,00 %). En este caso, la alternativa con mayor porcentaje es la denominada Totalmente de acuerdo. La valoración positiva acumula un 86,00 % y la negativa o indiferente suma 14,00 %. En las figuras 15 y 16 se grafican los resultados para los ítems 1 y 6 que integran el indicador. El comportamiento del indicador se observa en la figura 17.

Figura 15

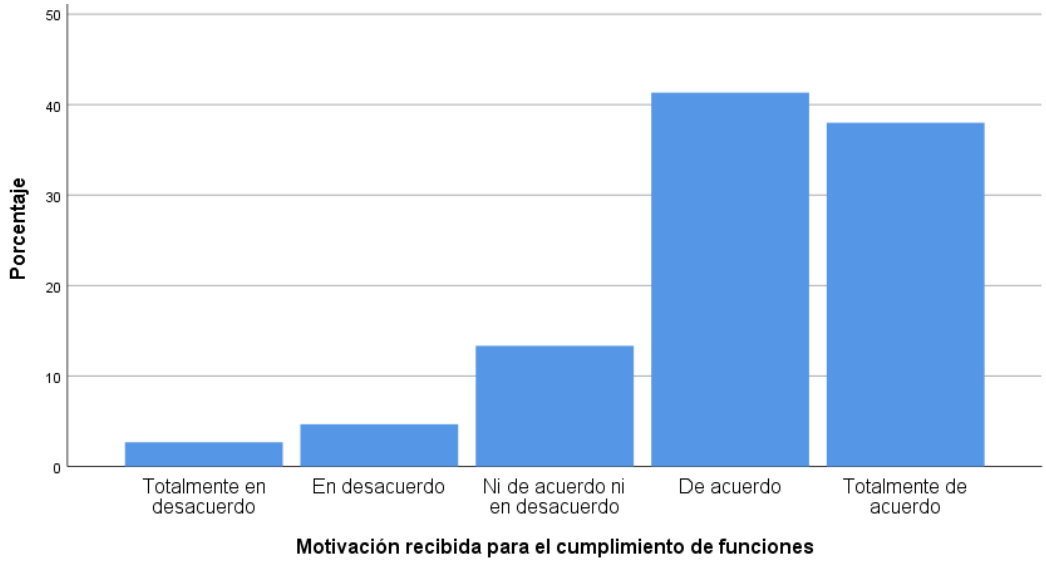
Resultados del ítem 1



Nota. La figura muestra los porcentajes del indicador Gestión académica de los directivos de instituciones cuyos directivos son parte de la CPA Líderes Innovadores (2020).

Figura 16

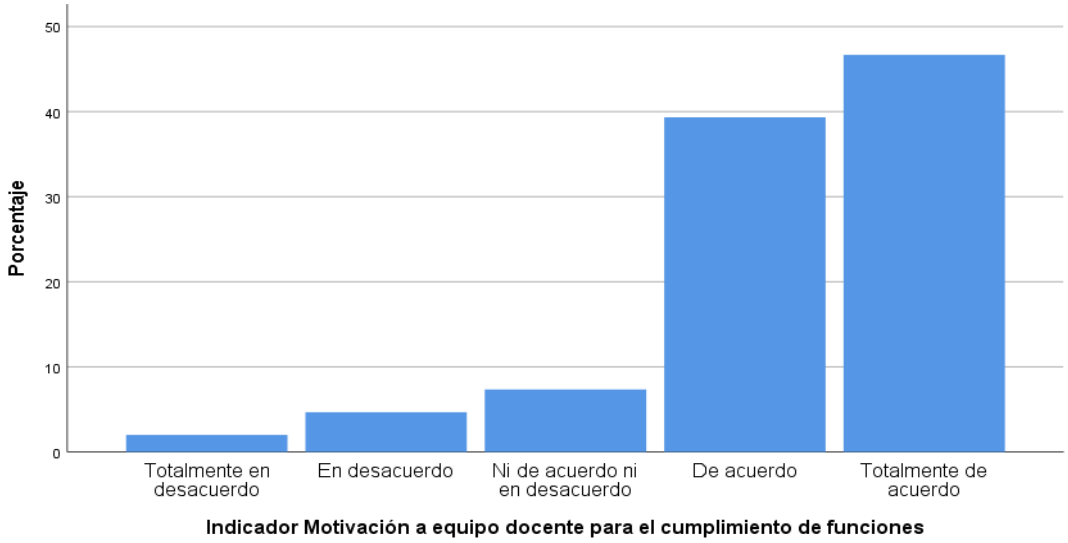
Resultados del ítem 6



Nota. La figura muestra los porcentajes del indicador Motivación recibida para el cumplimiento de funciones de instituciones cuyos directivos son parte de la CPA Líderes Innovadores (2020).

Figura 17

Indicador Motivación a equipo docente para el cumplimiento de funciones.

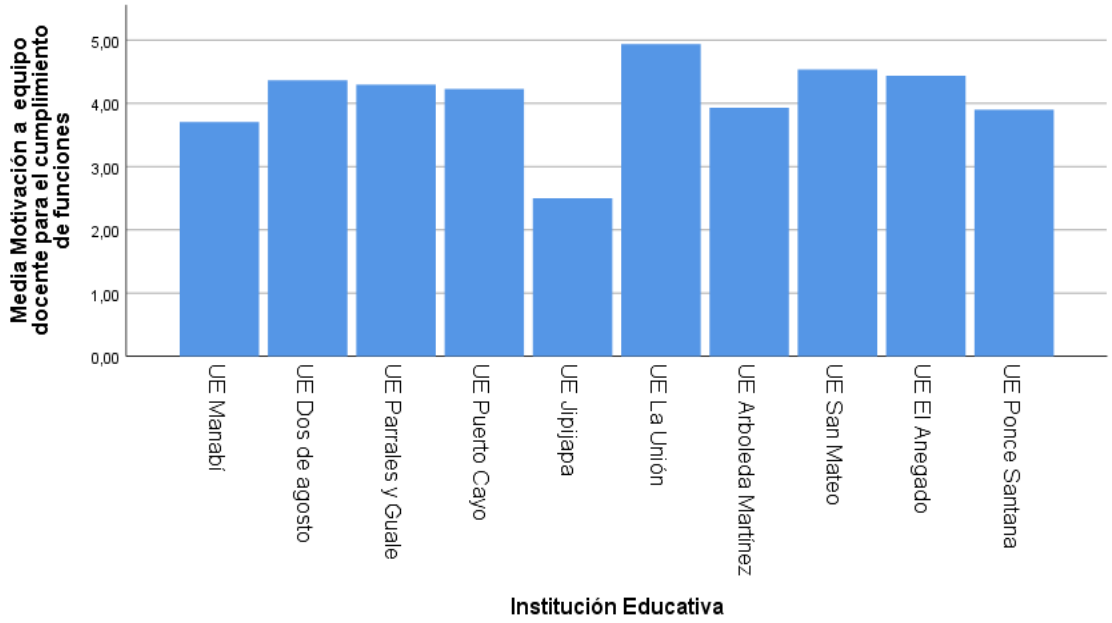


Nota. La figura muestra los porcentajes del indicador Motivación a equipo docente para el cumplimiento de funciones de instituciones cuyos directivos son parte de la CPA Líderes Innovadores (2020).

Las instituciones exhiben un comportamiento en función del cual 5 de estas se sitúan en muy alta frecuencia, 4 en alta frecuencia y 1 en baja frecuencia, como se aprecia en la figura 18.

Figura 18

Indicador: Motivación a equipo docente para el cumplimiento de funciones por institución educativa.



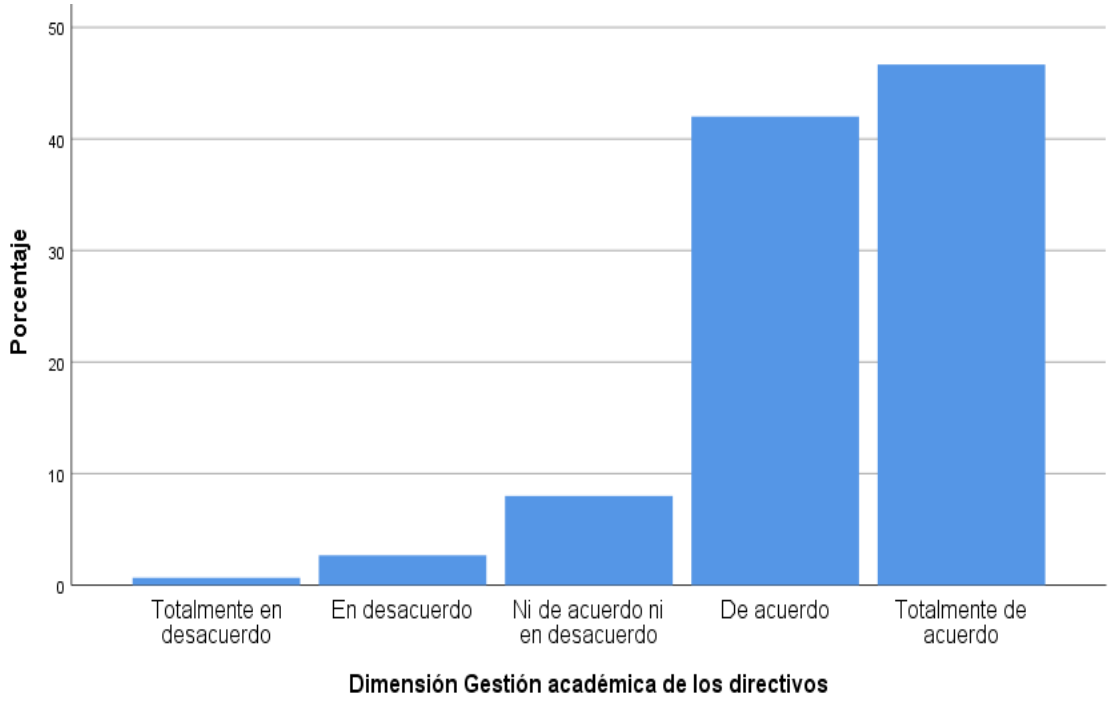
Nota. La figura muestra los porcentajes del indicador Motivación a equipo docente para el cumplimiento de funciones por institución educativa, cuyos directivos son parte de la CPA Líderes Innovadores (2020).

Síntesis de Dimensión: Gestión Académica

La dimensión gestión académica presenta una valoración que mayoritariamente se ubica en las alternativas de respuesta De acuerdo (42,00 %) y Totalmente de acuerdo (46,67 %), tal y como se observa en la figura 19 para los datos agrupados según la escala de Likert. Esto puede indicar que los docentes encuestados perciben la gestión académica de forma positiva en las instituciones educativas.

Figura 19

Frecuencia para datos agrupados según la escala de Likert para la dimensión Gestión académica de los directivos



Nota. La figura muestra los porcentajes para la dimensión de Gestión académica de instituciones cuyos directivos son parte de la CPA Líderes Innovadores (2020).

Para los estadísticos descriptivos de frecuencia general, en la tabla 9 se pueden apreciar los detalles para esta dimensión. De los 150 instrumentos aplicados, los valores mínimo y máximo seleccionados como alternativas de respuestas fueron 1 y 5, respectivamente. Esto significa que la gestión académica fue valorada en algunos casos de forma positiva y en otros de forma negativa. La media aritmética es de 4,14, por lo cual se considera que los docentes en general le atribuyeron una valoración alta a la gestión académica. La moda, que es el puntaje que más se repite alcanza un valor de 4, mientras que la mediana presenta un valor igual a la media. La desviación estándar refleja un valor inferior a uno, de modo que los datos se encuentran agrupados cerca de su media.

Tabla 9

Estadísticos descriptivos de la dimensión Gestión académica de los directivos

	N	Media	Mediana	Moda	Desviación	Mínimo	Máximo
Válido	150	4,14	4,14	4,00	0,68	1,00	5,00
Perdidos	0						

Después de analizar los resultados obtenidos para la dimensión Gestión académica de los directivos, se encuentran coincidencias con los resultados reportados por Yana y Adco (2018), quienes al realizar un estudio en instituciones educativas secundarias de Perú encontraron que el 85 % de los docentes atribuyeron la calificación de muy bueno en cuanto a la participación satisfactoria en el proceso de acompañamiento pedagógico a través del cual recibieron orientaciones para la planificación, el desarrollo y evaluación del currículo, así como sobre el acompañamiento mediante estrategias formativas que coadyuvaron al mejoramiento de los procesos pedagógicos. Esto es congruente con las características de las CPA atribuidas por Aparicio y Sepúlveda (2018) en cuanto al desarrollo profesional del docente, concebido como "una necesidad de orientar el trabajo profesional hacia el desarrollo de los docentes en su propio contexto, especialmente entre ellos para facilitar el mejoramiento desde sus prácticas de enseñanza" (p. 63).

Igualmente, los resultados validan la postura teórica de Donoso (2020), quien considera a la escuela como el lugar fundamental para el aprendizaje profesional, no solo de los docentes que se inician, sino de aquellos que están en ejercicio y tienen experiencia, por lo cual, resulta relevante el conocimiento como una construcción consensuada a partir de las experiencias diarias vividas por los docentes, lo cual amerita la reflexión crítica y socializada. Además, se confirman las condiciones que Krichesky y Murillo (2011) proponen, desde el punto de vista de la gestión académica, para las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, como son: aprendizaje individual y colectivo, compartir la práctica profesional; confianza, respeto y apoyo mutuo; además de fomentar la cultura de colaboración como una condición para desarrollar las CPA.

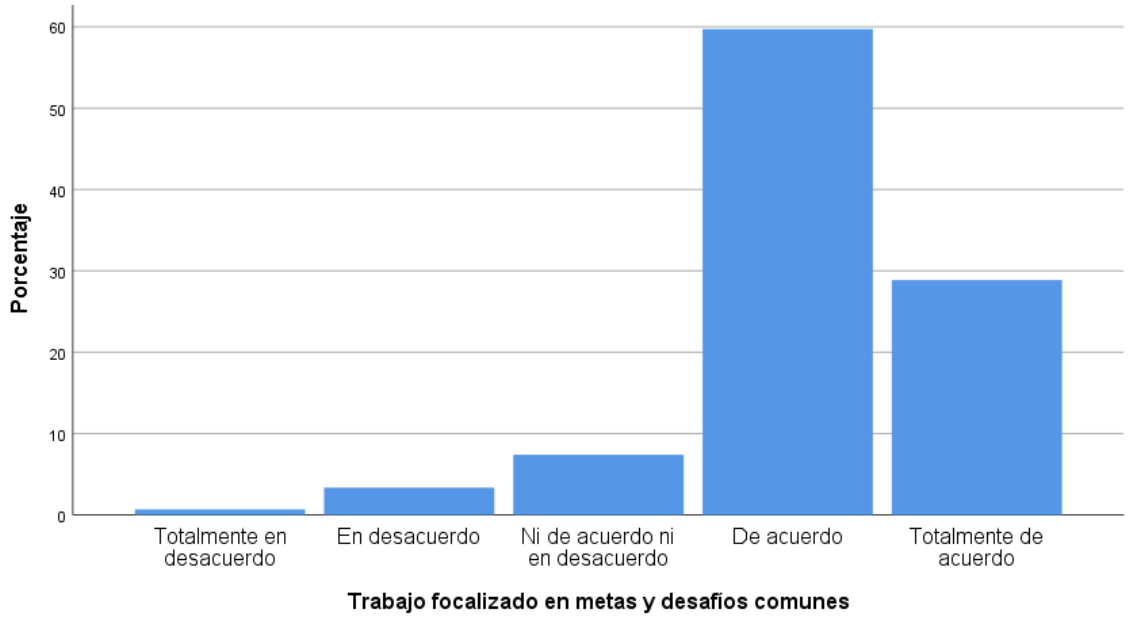
Análisis Descriptivo de Frecuencias para la Dimensión: Gestión Administrativa

Indicador: Trabajo Focalizado en Metas y Desafíos Comunes

El indicador Trabajo focalizado en metas y desafíos comunes registra una media aritmética correspondiente a 4,13, lo cual permite ubicarlo en una categoría de alta frecuencia, conforme al baremo para el análisis de este estadístico descriptivo. Los porcentajes que presentan las diversas alternativas de respuesta son: Totalmente de acuerdo (28,86 %), De acuerdo (59,73 %), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (7,38 %), En desacuerdo (3,36 %) y Totalmente en desacuerdo (0,67 %). En la figura 20 se observa el comportamiento porcentual de este indicador. El mayor porcentaje se atribuye a la alternativa De acuerdo; y el porcentaje acumulado para las alternativas De acuerdo y Totalmente de acuerdo es 88,59 %.

Figura 20

Indicador Trabajo focalizado en metas y desafíos comunes

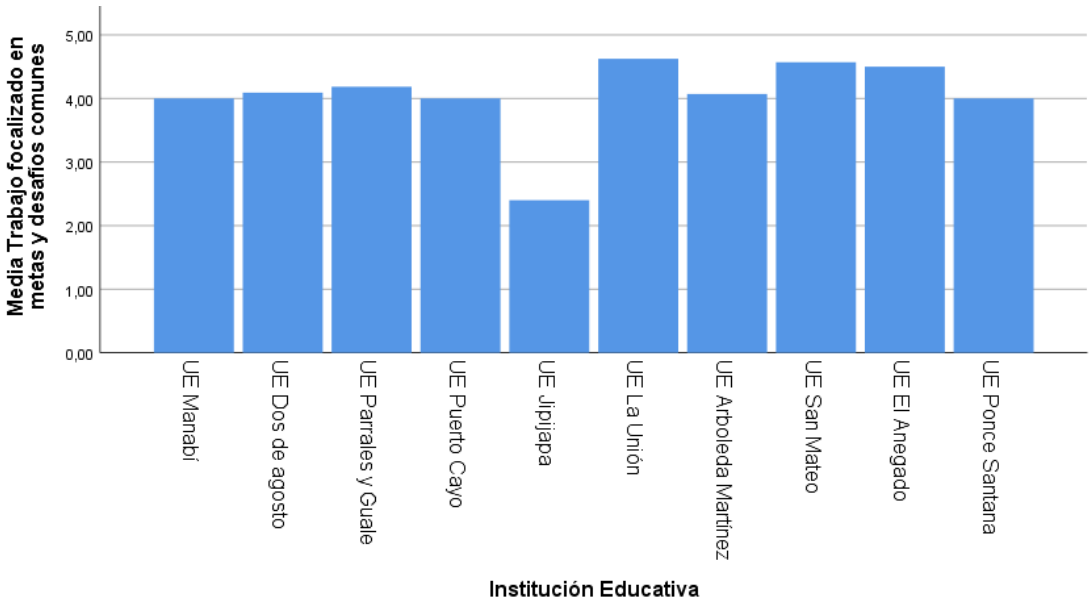


Nota. La figura muestra los porcentajes del indicador Trabajo focalizado en metas y desafíos comunes de instituciones cuyos directivos son parte de la CPA Líderes Innovadores (2020).

De manera específica, las instituciones reflejan un comportamiento que se muestra en la figura 21, conforme al cual 3 de las mismas se ubican en muy alta frecuencia, 6 en alta frecuencia y 1 en baja frecuencia.

Figura 21

Indicador Trabajo focalizado en metas y desafíos comunes por institución educativa



Nota. La figura muestra los porcentajes del indicador Trabajo focalizado en metas y desafíos comunes por institución educativa, cuyos directivos son parte de la CPA Líderes Innovadores (2020).

En función de los resultados señalados, se confirma lo señalado por Graffe (2002 y 2003) en cuanto a la función de control y seguimiento de la gestión, infiriéndose que la misma es ejercida con el propósito de asegurar la ejecución de las actividades establecidas en el marco de los planes, programas y proyectos que la institución ha definido, así como la implementación de las acciones correctivas necesarias que posibiliten el logro de los objetivos y metas que fueron previamente definidas para el funcionamiento del sistema o institución educativa. De este modo, es relevante indicar que, para el desarrollo de manera eficaz y eficiente de este proceso, la acción de control y seguimiento debe caracterizarse por ser un esfuerzo de acompañamiento que asegure la identificación, la participación y el trabajo colaborativo de los actores involucrados en el

quehacer propio del componente del sistema o institución educativa, bajo el liderazgo del gerente o directivo en cuestión.

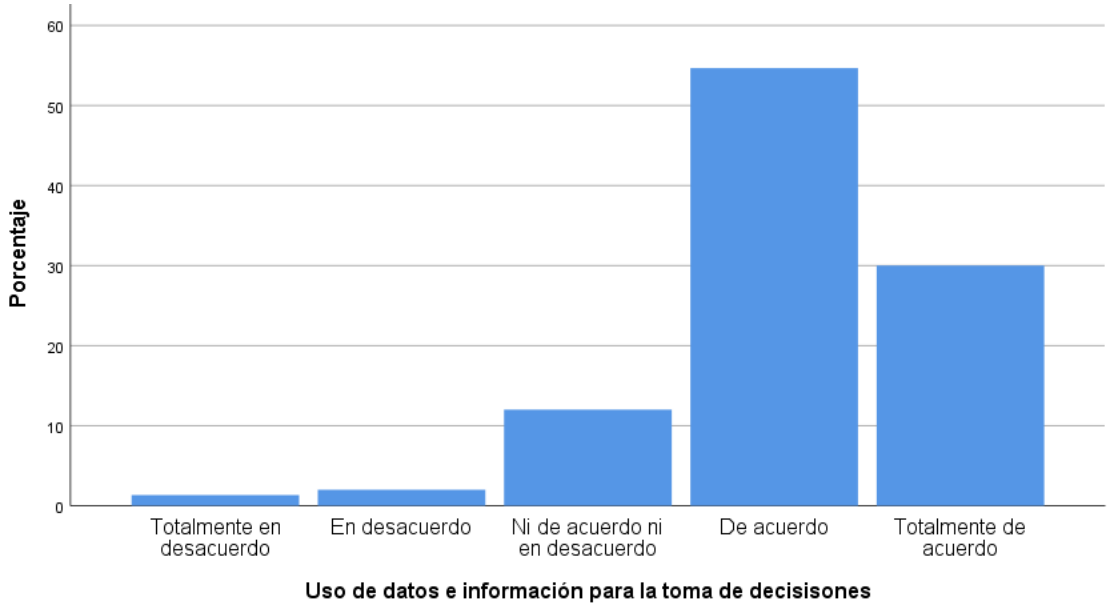
También es relevante acotar que un porcentaje minoritario (11,41 %) está totalmente en desacuerdo, en desacuerdo o ni de acuerdo ni en desacuerdo con el hecho de que el trabajo está focalizado en metas y desafíos comunes, lo cual discrepa de lo expuesto por Graffe (2002 y 2003). Posiblemente, esto revela uno de los principales problemas que enfrenta el Bachillerato Técnico en el Ecuador, según Paredes y Jarrín (2015), el cual se refiere a una débil organización. En concordancia con el autor, este problema se evidencia en las escasas políticas en relación con el funcionamiento de instituciones educativas que ofertan Bachillerato Técnico, lo que trae como consecuencia que no exista una secuencia en los procesos de implementación de un monitoreo y seguimiento a las mismas. Además, un aspecto por destacar que puede estar presente es la falta de compromiso de los actores de la comunidad educativa, lo que se ve reflejado en una incipiente consecución de metas establecidas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Indicador: Uso de Datos para la Toma de Decisiones

Para el indicador Uso de datos para la toma de decisiones se obtiene una media aritmética igual a 4,10 que lo sitúa en la categoría de respuesta designada como alta frecuencia, en concordancia con el baremo de análisis de la misma. Con relación a los porcentajes que arrojan las diversas alternativas de respuesta, se tienen los siguientes: Totalmente de acuerdo (30,00 %), De acuerdo (54,67 %), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (12,00 %), En desacuerdo (2,00 %) y Totalmente en desacuerdo (1,33 %). Estos resultados se visualizan en la figura 22, donde el porcentaje más alto se ubica en la alternativa De acuerdo. Igualmente, se observa que la suma de los porcentajes correspondientes a las alternativas de tendencia positiva De acuerdo y Totalmente de acuerdo, totalizan un valor de 84,67 %; mientras que, una minoría refleja un porcentaje de 15,33 % que aglutina las alternativas Totalmente en desacuerdo, En desacuerdo y Ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Figura 22

Indicador Uso de datos para la toma de decisiones

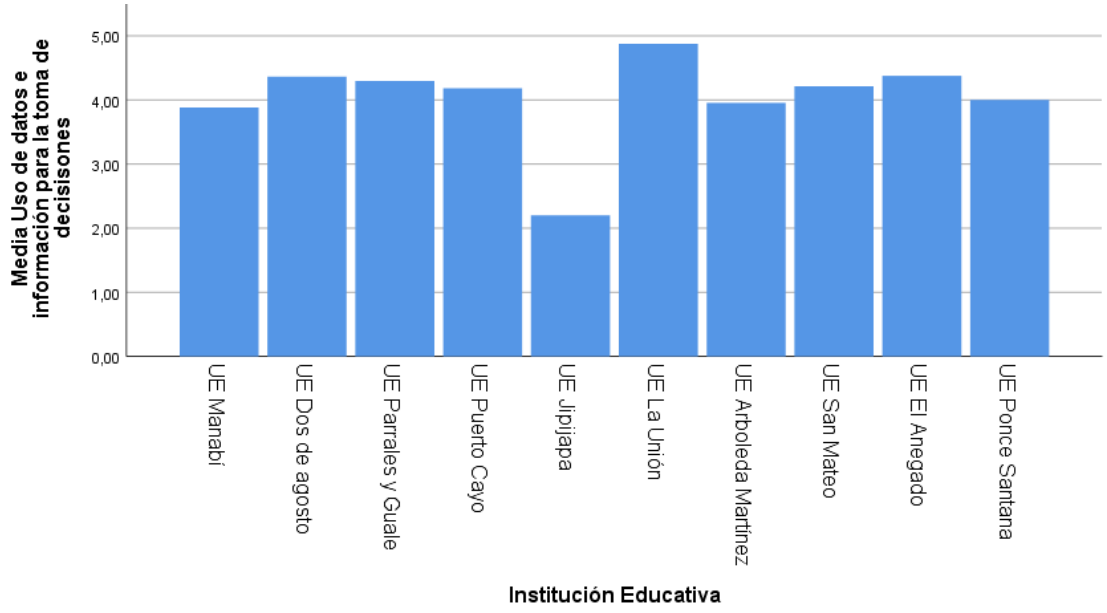


Nota. La figura muestra los porcentajes del indicador Uso de datos para la toma de decisiones de instituciones cuyos directivos son parte de la CPA Líderes Innovadores (2020).

En referencia a las instituciones educativas, el indicador exhibe un comportamiento que se detalla en la figura 23 y permite establecer que 5 de éstas presentan una muy alta frecuencia en la respuesta, 4 poseen alta frecuencia y 1 se ubica en baja frecuencia.

Figura 23

Indicador Uso de datos para la toma de decisiones por institución educativa



Nota. La figura muestra los porcentajes del indicador Uso de datos para la toma de decisiones por institución educativa, cuyos directivos son parte de la CPA Líderes Innovadores (2020).

La mayoría de los encuestados se ubican en una tendencia positiva, pues el 84,67 % respondió que está De acuerdo o Totalmente de acuerdo con el uso de datos e información para la toma de decisiones, significa que en general se validan los supuestos de García et al. (2018), para quienes, a pesar de que existen actores directos e indirectos involucrados en la gestión escolar, "son los directores quienes con conciencia y conocimiento de la repercusión y alcance de sus decisiones y acciones impactarán a la comunidad educativa y quienes debieran prepararse para jugar el rol administrativo que les corresponde" (García et al., 2018, p. 207).

Adicionalmente, los resultados también arrojan una minoría (15,33 %) que se sitúa en una postura de indiferencia o negación al responder que está Totalmente en desacuerdo, En desacuerdo o Ni de acuerdo ni en desacuerdo. Esto valida los resultados reportados por Parra y Matus (2016), quienes, al desarrollar un estudio en escuelas municipales de la región metropolitana en Chile, encontraron que la capacidad reflexiva en el uso de los datos está débilmente desplegada en estas instituciones, pues, a pesar de que observaron aspectos positivos

en los componentes y factores que estructuran la capacidad reflexiva de datos, la presencia y sistematicidad de estos es heterogénea al interior de dichas escuelas.

Indicador: Toma de Decisiones de Manera Consensuada y Participativa

El análisis del indicador Toma de decisiones de manera consensuada y participativa alcanza un valor promedio de 4,29 que permite ubicarlo en la categoría de respuesta inherente a muy alta frecuencia, cónsono con el baremo de análisis e interpretación de la media aritmética. En cuanto a las diversas alternativas de respuesta, los valores que se obtienen son: Totalmente de acuerdo (47,33 %), De acuerdo (38 %), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (12,00 %), En desacuerdo (1,33 %) y Totalmente en desacuerdo (1,33 %); resaltando la alternativa Totalmente de acuerdo con el máximo porcentaje. Los resultados se representan gráficamente en la figura 24. De la misma, se infiere que los porcentajes de las alternativas de tendencia positiva como son De acuerdo y Totalmente de acuerdo, toman un valor total de 85,33 %; a diferencia de las de tendencia negativa que presentan un 14,66 % para las alternativas Totalmente en desacuerdo, En desacuerdo y Ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Figura 24

Indicador Toma de decisiones de manera consensuada y participativa

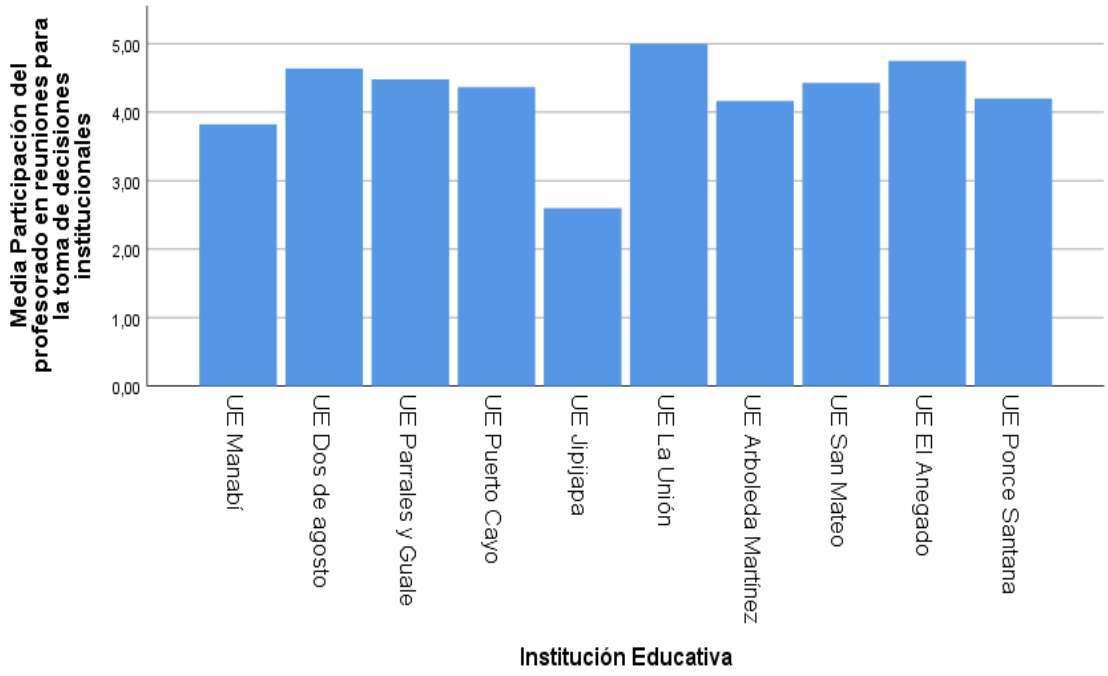


Nota. La figura muestra los porcentajes del indicador Toma de decisiones de manera consensuada y participativa de instituciones cuyos directivos son parte de la CPA Líderes Innovadores (2020).

Al detalle, en la figura 25 se muestran los valores promedio de cada una de las instituciones educativas con respecto al indicador Toma de decisiones de manera consensuada y participativa. En la misma se observa que 6 instituciones registran una muy alta frecuencia en la respuesta, 3 presentan alta frecuencia y 1 arroja baja frecuencia.

Figura 25

Indicador Toma de decisiones de manera consensuada y participativa por institución educativa



Nota. La figura muestra los porcentajes del indicador Toma de decisiones de manera consensuada y participativa por institución educativa, cuyos directivos son parte de la CPA Líderes Innovadores (2020).

Los resultados de forma general (85,33 %) evidencian que se toman decisiones de manera consensuada y participativa, lo cual demuestra congruencia con lo que afirman Sucari y Quispe (2019), en torno a que la participación de los docentes en la toma de decisiones involucra el establecimiento de normas en las instituciones educativas que favorezcan el trabajo en común. De este modo, los integrantes de los equipos de trabajo se involucran en la asignación de las actividades, dando sus opiniones libremente y favoreciendo la toma de decisiones por consenso. Asimismo, se confirman los resultados al compararlos con los que obtuvieron los autores al encontrar un 80,7 % en el aspecto de participación y toma de decisiones en la gestión escolar; además, determinaron una tendencia positiva al relacionar la toma de decisiones con los compromisos de gestión escolar. Desde su perspectiva, esto implica que las decisiones involucran la participación de docentes, estudiantes, directivos y padres de familia dando a conocer sus opiniones en lo relativo a las actividades que planifica la institución educativa.

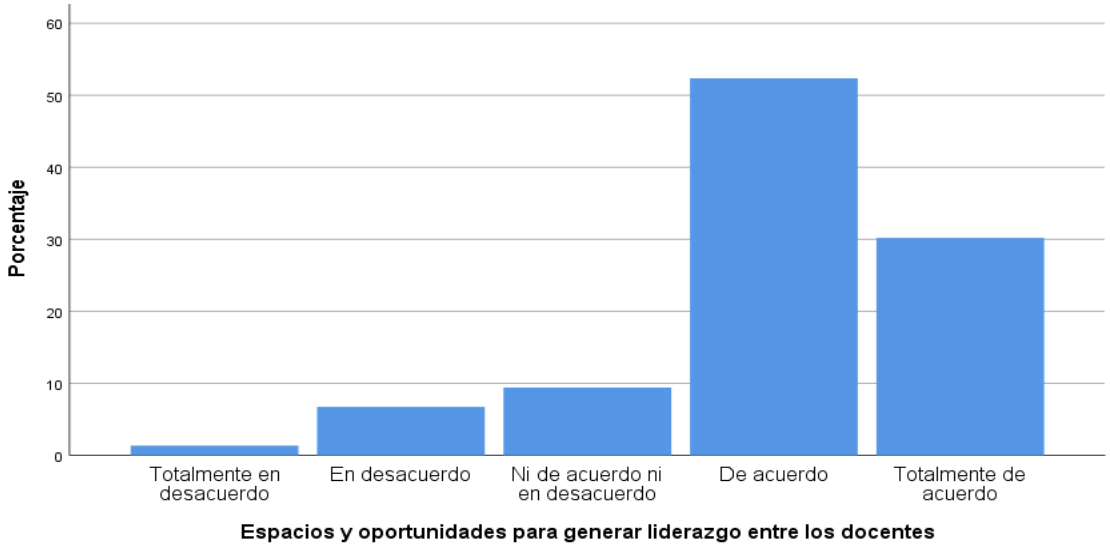
En otro sentido, una minoría (14,66 %) se ubica en una postura contraria o de indiferencia para este indicador, la cual puede estar asociada a que las instituciones educativas están atrapadas por la burocracia, enfoques de trabajo individualistas, poca autonomía de los directivos, predominio de estructuras jerárquicas y asignación de actividades que no son congruentes con las necesidades de los centros educativos, coincidiendo con lo expuesto por Bolívar (2014b) y, Barrientos y Taracena (2008).

Indicador: Promoción de Liderazgo Distribuido

El cotejo de los resultados para los ítems 7 y 8 concernientes al indicador Promoción del liderazgo distribuido, permite establecer una media aritmética de 4,10 que lo ubica en la categoría de alta frecuencia de conformidad con el baremo establecido. Las variadas alternativas de respuesta muestran los siguientes resultados: Totalmente de acuerdo (45,33 %), De acuerdo (40,67 %), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (6,67 %), En desacuerdo (6,00 %) y Totalmente en desacuerdo (1,33 %). En las figuras 26 y 27 se observa el comportamiento porcentual de cada ítem para este indicador. El mayor porcentaje con respecto al indicador se atribuye a la alternativa De acuerdo; el porcentaje acumulado para las alternativas De acuerdo y Totalmente de acuerdo es 86,00 %, mientras que el porcentaje para las alternativas de indiferencia o rechazo suma 14,00 %. La valoración del indicador se observa en la figura 28.

Figura 26

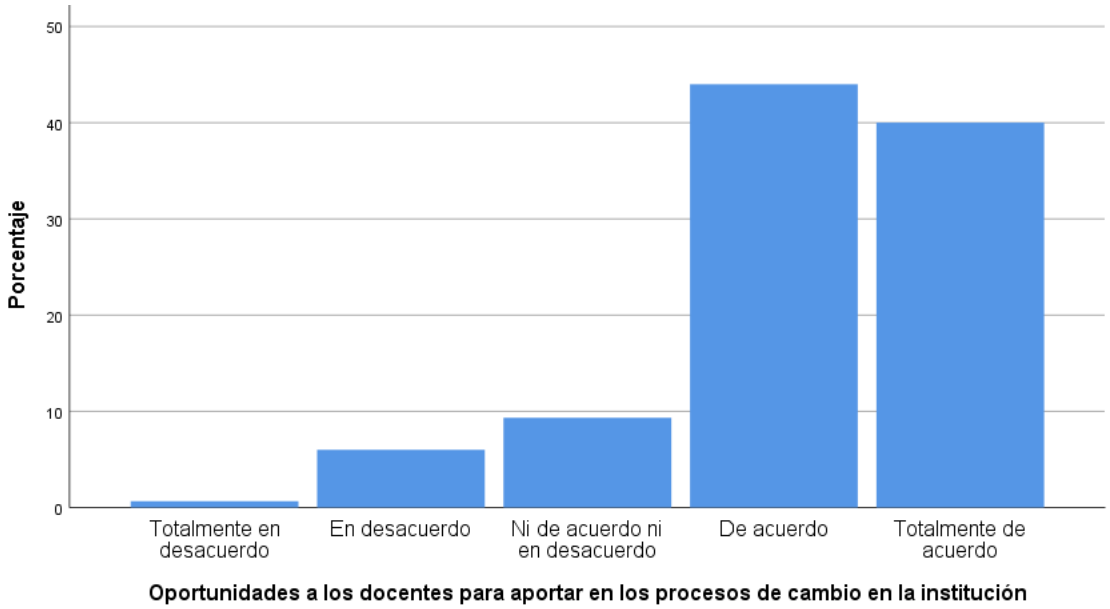
Resultados del ítem 7



Nota. La figura muestra los porcentajes del indicador Espacios y oportunidades para generar liderazgo entre los docentes de instituciones cuyos directivos son parte de la CPA Líderes Innovadores (2020).

Figura 27

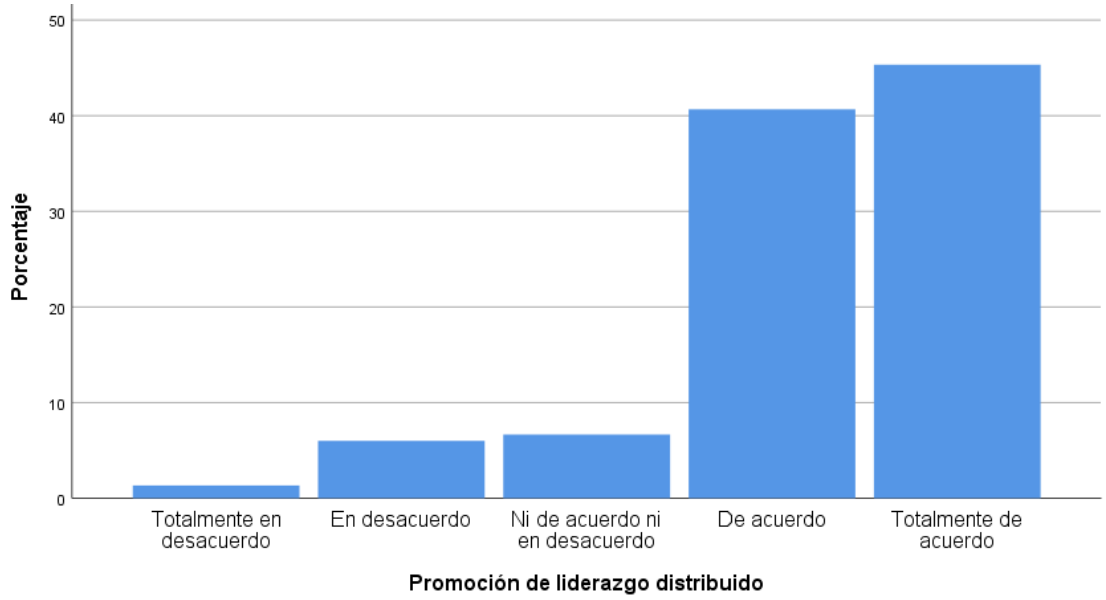
Resultados del ítem 8



Nota. La figura muestra los porcentajes del indicador Oportunidades a los docentes para aportar en los procesos de instituciones cuyos directivos son parte de la CPA Líderes Innovadores (2020).

Figura 28

Indicador Promoción del liderazgo distribuido

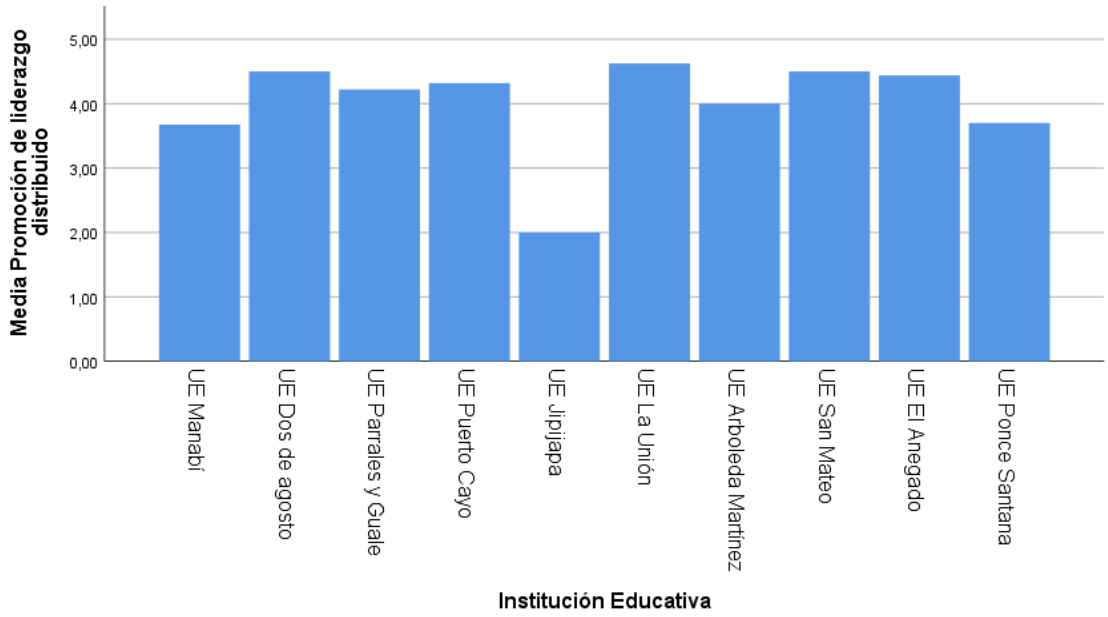


Nota. La figura muestra los porcentajes del indicador Promoción del liderazgo distribuido de instituciones cuyos directivos son parte de la CPA Líderes Innovadores (2020).

En consonancia con el comportamiento del indicador Promoción del liderazgo distribuido en las diversas instituciones educativas, la figura 29 refleja los valores referidos a la media aritmética para cada una de estas. En este caso, 6 instituciones registran una muy alta frecuencia en la respuesta, 3 presentan alta frecuencia y 1 arroja baja frecuencia.

Figura 29

Indicador Promoción del liderazgo distribuido por institución educativa



Nota. La figura muestra los porcentajes del indicador Promoción del liderazgo distribuido por institución educativa, cuyos directivos son parte de la CPA Líderes Innovadores (2020).

En correspondencia con los resultados que presentan valoración positiva en la mayoría de la población encuestada, se valida lo referido por Elmore (2000) citado por el Departament Education Victoria (2007), quien considera que, el liderazgo distribuido es un componente esencial, ya que el mismo implica diversas fuentes de orientación y dirección, enfocándose en los niveles de conocimiento especializado que posee la organización educativa y los cuales se develan en una cultura común.

En el mismo orden de ideas, los resultados también confirman lo señalado por Krichesky (2013), para quien el liderazgo distribuido es una competencia que se debe construir para impulsar el desarrollo profesional en los integrantes de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje constituidas por gerentes educativos, las cuales involucran un cambio cultural dirigido al aprovechamiento de las capacidades, habilidades y destrezas de todos, transfiriéndose de unos a otros, de acuerdo al tipo de desempeño requerido. Además, incide en la motivación, la participación, la mejora de la institución y favorece la función de dirección.

Los resultados además son consistentes con lo aseverado por Andrews y Lewis (2007) citado por Bolívar (2013), pues destacan lo ventajoso del liderazgo distribuido, conforme al cual un docente puede ejercer su rol como líder en la CPA, incentivando la participación del resto de los integrantes para que reflexionen juntos, asuman compromisos y mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En contraste, el 14,00 % de los encuestados manifiesta desacuerdo o indiferencia en torno al indicador Promoción del liderazgo distribuido. Posiblemente, los resultados que se registran sean atribuibles al hecho reconocido por Stoll y Louis (2007) citados por Bolívar (2014), en cuanto a que, no es tarea fácil poder redimensionar espacios colapsados por la burocracia, la prevalencia del trabajo individualista y la toma de decisiones por niveles jerárquicos de autoridad; y sustituir por un trabajo colaborativo que indudablemente tiene como propósito la mejora de las instituciones educativas.

Indicador: Distribución de Responsabilidades en sus Equipos de Trabajo

Los resultados derivados del análisis del indicador Distribución de responsabilidades se visualizan en la figura 30 y arrojan una media aritmética igual a 4,03 que lo sitúa en la categoría de respuesta referida a alta frecuencia, en relación con el baremo de análisis e interpretación de este estadístico descriptivo.

Figura 30

Indicador Distribución de responsabilidades en los equipos de trabajo



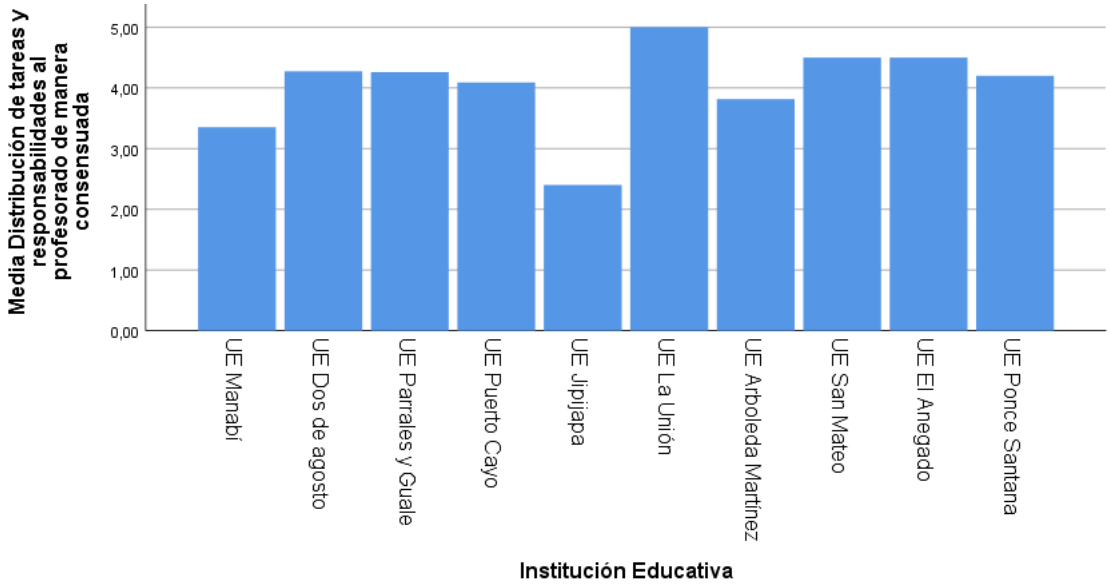
Nota. La figura muestra los porcentajes del indicador Distribución de responsabilidades en sus equipos de trabajo de instituciones cuyos directivos son parte de la CPA Líderes Innovadores (2020).

Los valores reflejan lo siguiente: Totalmente de acuerdo (36,67 %), De acuerdo (40,00 %), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (15,33 %), En desacuerdo (6,00 %) y Totalmente en desacuerdo (2,00 %); resaltando la alternativa De acuerdo con el mayor valor porcentual. Estos resultados permiten inferir que los porcentajes para las alternativas con valoración positiva como De acuerdo y Totalmente de acuerdo, acumulan un valor del 76,67 %, mientras que las de tipo negativa o de indiferencia, suman un porcentaje equivalente a 23,33 %.

Particularmente, los resultados que se obtienen para las diferentes instituciones objeto de estudio muestran que en cuanto al indicador Distribución de responsabilidades en sus equipos de trabajo, 5 instituciones presentan una muy alta frecuencia en la respuesta, 4 tienen alta frecuencia y 1 arroja baja frecuencia, tal y como se evidencia en la figura 31.

Figura 31

Indicador Distribución de responsabilidades en los equipos de trabajo por institución educativa.



Nota. La figura muestra los porcentajes del indicador Distribución de responsabilidades en los equipos de trabajo por institución educativa, cuyos directivos son parte de la CPA Líderes Innovadores (2020).

Con respecto a estos resultados, el porcentaje con valoración positiva (76,67 %) denota la prevalencia de la distribución de responsabilidades en los equipos de trabajo, lo cual convalida lo expuesto por Leithwood, Jantzi y Steinbach (1999) citados por Bolívar (2010, p. 27), pues para que los directores o rectores puedan ejercer un rol transformador e innovador en las instituciones educativas, se deben debatir "entre resolver las tareas más apremiantes de gestión y reaccionar a los numerosos requerimientos administrativos (paradójicamente, incrementados, de modo más complejo, en los últimos tiempos), e inducir un sentido proactivo a la acción colectiva".

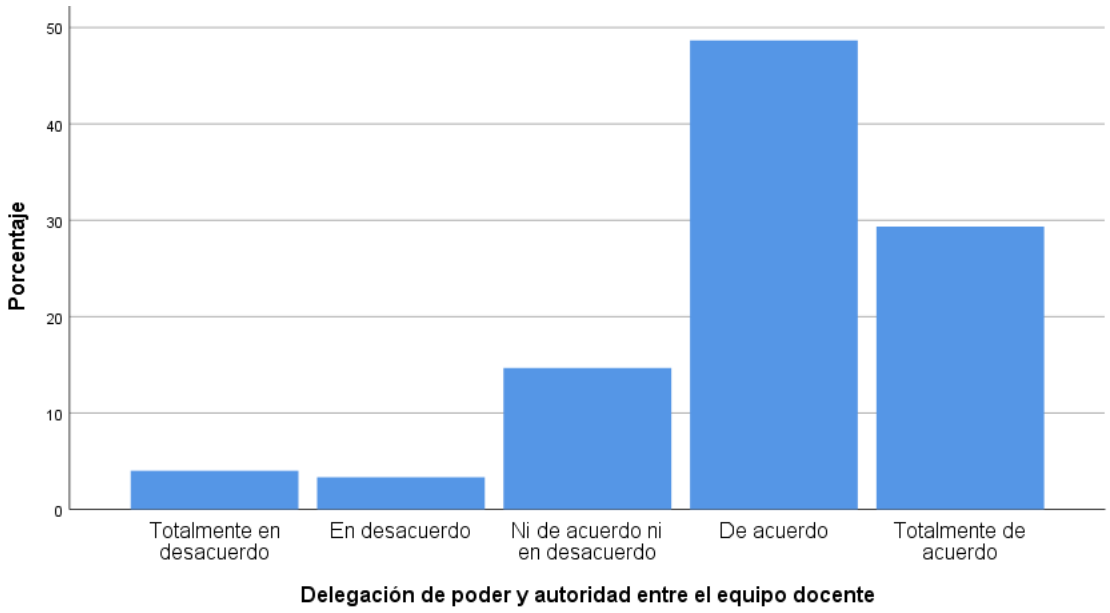
Por otra parte, el hecho de que un 23,33 % de los encuestados manifieste una actitud indiferente o de desacuerdo con relación a este indicador, probablemente se deba a la inefectividad de los rectores o el equipo directivo para desempeñar esa doble función de transacción con los docentes colegas y responder a las necesidades de cambio o mejora que demandan las diferentes instancias del sistema educativo, tal y como asevera Bolívar (2010).

Indicador: Distribución de Poder en sus Equipos de Trabajo

Para el indicador Distribución de poder en sus equipos de trabajo, los resultados se representan en la figura 32 y registran una media aritmética correspondiente a 3,96 que permite ubicarlo en la categoría de respuesta inherente a una alta frecuencia, de conformidad con el baremo de análisis e interpretación seleccionado para este estudio.

Figura 32

Indicador Distribución de poder en el equipo de trabajo.



Nota. La figura muestra los porcentajes del indicador Distribución de poder en su equipo de trabajo de instituciones cuyos directivos son parte de la CPA Líderes Innovadores (2020).

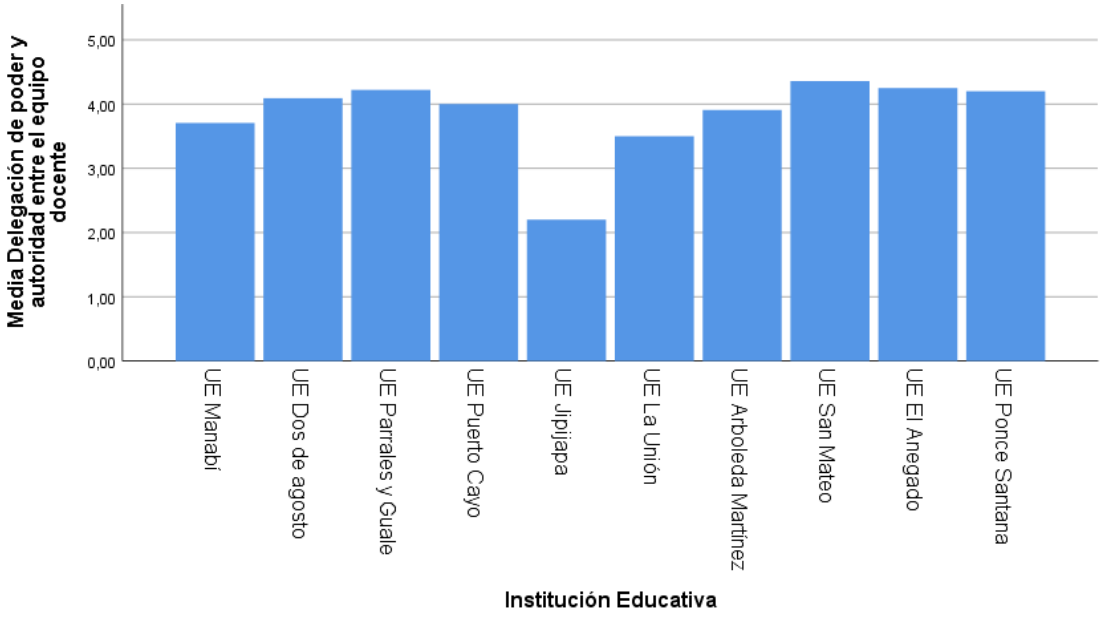
En torno a las alternativas de respuesta seleccionadas por los encuestados, los valores que se obtienen son: Totalmente de acuerdo (29,33 %), De acuerdo (48,67 %), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (14,67 %), En desacuerdo (3,33 %) y Totalmente en desacuerdo (4,00 %). En este sentido, se encuentra que, la alternativa De acuerdo alcanza el mayor porcentaje. Asimismo, se deduce que, los valores con respecto a las alternativas De acuerdo y Totalmente de acuerdo, que reflejan una valoración positiva suman el 78 %; y las que muestran una valoración negativa o indiferente arrojan un valor acumulado de 22 %.

Concretamente, los resultados que refleja el indicador Distribución de poder en su equipo de trabajo para las instituciones educativas arrojan que: 3 instituciones registran una muy alta

frecuencia en la respuesta, 6 exhiben alta frecuencia y 1 presenta baja frecuencia. Los valores de la media aritmética para cada institución se observan en la figura 33.

Figura 33

Indicador Distribución de poder en el equipo de trabajo por institución educativa.



Nota. La figura muestra los porcentajes del indicador Distribución de poder en su equipo de trabajo por institución educativa, cuyos directivos son parte de la CPA Líderes Innovadores (2020).

Los resultados atinentes a la distribución de poder en los equipos de trabajo, reflejan en general, un 78,00 % de respuestas con tendencia positiva que son congruentes con la postura asumida por Bolívar (2010), ya que desde las organizaciones que aprenden descritas por Senge, se considera prioritaria la distribución de tareas dinamizadoras entre todo el equipo docente, ya que la capacidad de aprendizaje o cambio en las organizaciones educativas no dependen de la cúspide, sino de la habilidad que tenga el equipo directivo para ceder su poder y distribuirlo entre todos los integrantes, logrando la generación de un liderazgo múltiple y compartido. Por otra parte, los resultados para este indicador muestran un 22,00 % de indiferencia o desacuerdo, lo cual también se puede validar con las ideas de Bolívar (2010), para quien el liderazgo no está unido a la ocupación de un cargo y manejo del poder desde la cúspide, sino que, los docentes deben tener autoridad para liderar sus propios espacios y además se le debe permitir su participación y aprendizaje en las instituciones educativas donde laboran, pues el nombramiento

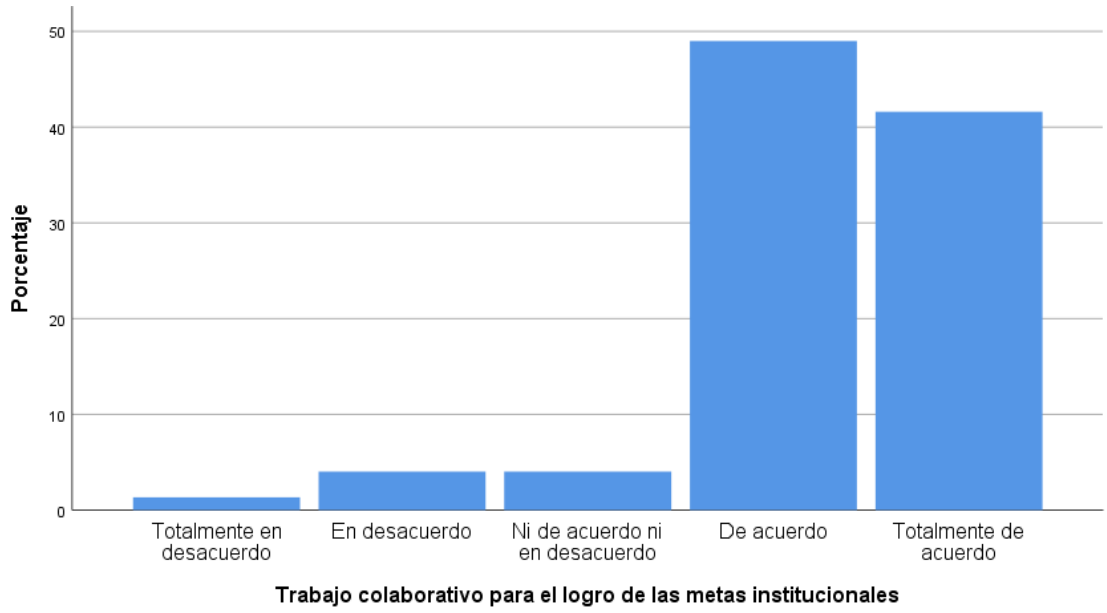
de una sola persona para promover el cambio, impide que emerja el liderazgo de las demás y obstaculizaría que la organización aprenda.

Indicador: Desarrollo de Trabajo Colaborativo

La constatación de los resultados vinculados al indicador Desarrollo de trabajo colaborativo, presenta un valor para la media aritmética equivalente a 4,25 que lo sitúa en la categoría de muy alta frecuencia en concordancia con el baremo para este parámetro estadístico. Las variadas alternativas de respuesta registran los siguientes valores: Totalmente de acuerdo (41,61 %), De acuerdo (48,99 %), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (4,03 %), En desacuerdo (4,03 %) y Totalmente en desacuerdo (1,34 %). En la figura 34 se observa el comportamiento porcentual para este indicador. El mayor porcentaje lo registra la alternativa De acuerdo, mientras que el porcentaje acumulado para las alternativas De acuerdo y Totalmente de acuerdo es 90,60 %.

Figura 34

Indicador Desarrollo de trabajo colaborativo.



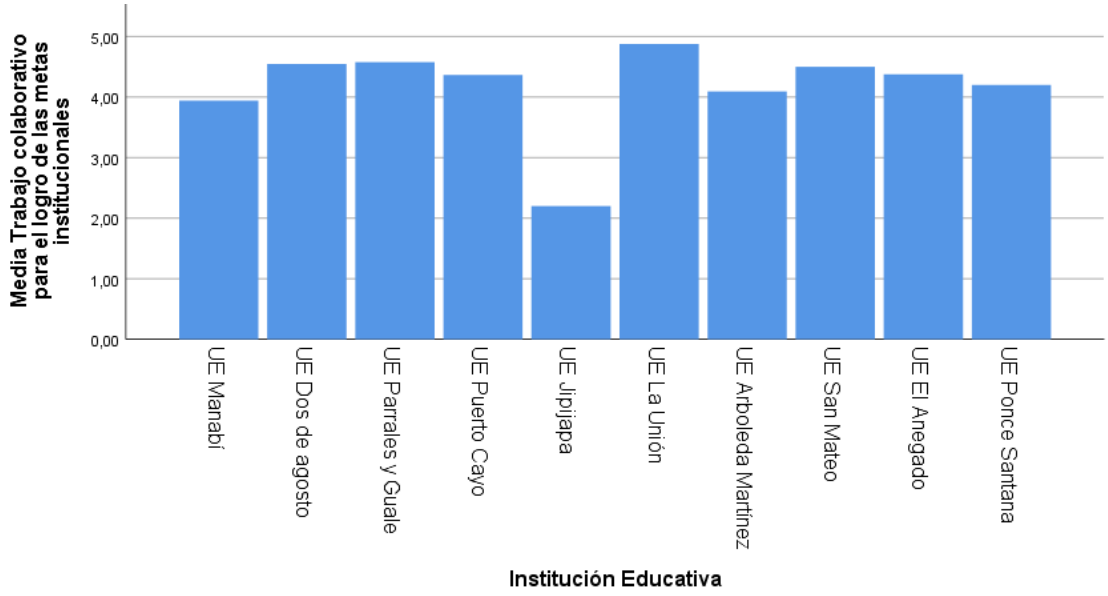
Nota. La figura muestra los porcentajes del indicador Desarrollo de trabajo colaborativo de instituciones cuyos directivos son parte de la CPA Líderes Innovadores (2020).

El análisis del indicador Desarrollo de trabajo colaborativo con respecto a las instituciones educativas, permite apreciar en la figura 35 que, seis (6) instituciones se ubican en

la categoría muy alta frecuencia, tres (3) se encuentran en alta frecuencia y una en baja frecuencia.

Figura 35

Indicador Desarrollo de trabajo colaborativo por institución educativa.



Nota. La figura muestra los porcentajes del indicador Desarrollo de trabajo colaborativo por institución educativa, cuyos directivos son parte de la CPA Líderes Innovadores (2020).

Los resultados demuestran una alta tendencia hacia las respuestas positivas (90,60 %), lo cual implica que el desarrollo de trabajo colaborativo está muy potenciado en estas instituciones educativas, lo que valida los supuestos teóricos de DuFour (2004) citado por Bolívar (2013) en cuanto a que el modelo de las CPA se erige como una forma original de trabajar juntos para mejorar las prácticas educativas; así como también, se confirman las ideas de Morales-Inga y Morales-Tristán (2020) con respecto a que las CPA con culturas escolares colaborativas muestran mayor posibilidad de mejoramiento educativo a tal punto que instituciones educativas con debilidades puedan convertirse en establecimientos de alto desempeño.

También son congruentes con lo señalado por Donoso (2020) en el sentido de que las CPA constituyen una estrategia de mejora para la construcción de una nueva escuela, en la cual el aspecto crucial es que los docentes asumen el compromiso de trabajar y aprender juntos con el propósito de enfocar su actividad colectiva, dialógica y reflexiva en pro del aprendizaje de los estudiantes, lo cual implica asumir el desafío de repensar la escuela y más allá de ello,

resignificarla desde una perspectiva colectiva que propicie la unidad y facilite el desarrollo e instauración de una nueva cultura escolar.

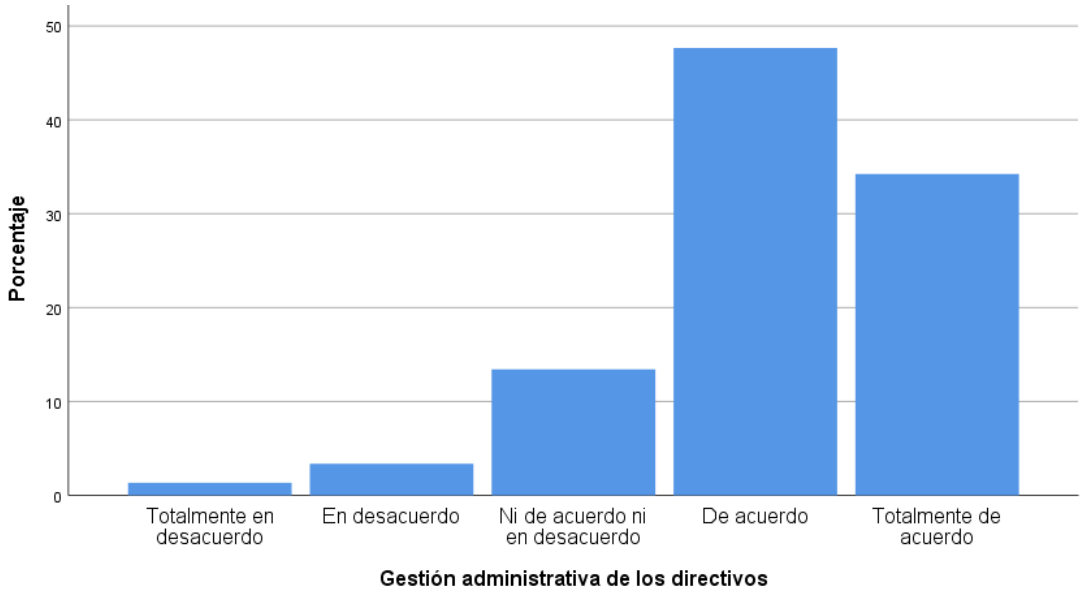
Asimismo, los resultados convalidan los preceptos teóricos de Morales y Morales (2018), pues, como las CPA constituyen estrategias de trabajo colaborativo, la cultura escolar también es colaborativa, esto implica que su característica principal es la flexibilidad, de manera que se crea una cultura de aprendizaje para construir comunidad, colaborando con los docentes colegas, y ello instaura la manifestación de una comunidad profesional fuerte que genera un alto impacto en la responsabilidad colectiva del aprendizaje de los estudiantes.

Indicador: Clima Escolar

En cuanto al análisis del indicador Clima escolar, su promedio se sitúa en 4,34 y se vincula a la categoría alta frecuencia. Con relación a los porcentajes para la escala de respuestas, se tienen los siguientes resultados: Totalmente de acuerdo (53,33 %), De acuerdo (35,33 %), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (5,33 %), En desacuerdo (4,00 %) y Totalmente en desacuerdo (2,00 %). En este caso, la alternativa con mayor porcentaje es la denominada De acuerdo. En las figuras 36, 37, 38 y 39 se representan los resultados para cada uno de los ítems que conforman el indicador.

Figura 36

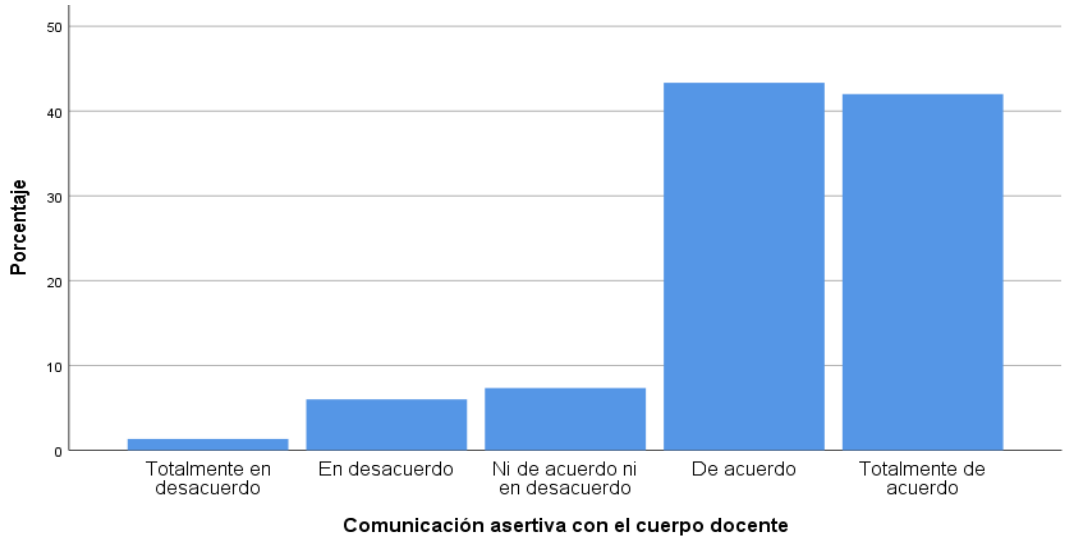
Resultados del ítem 2



Nota. La figura muestra los porcentajes del indicador Gestión administrativa de los directivos de instituciones cuyos directivos son parte de la CPA Líderes Innovadores (2020).

Figura 37

Resultados del ítem 16



Nota. La figura muestra los porcentajes del indicador Comunicación asertiva con el cuerpo docente de instituciones cuyos directivos son parte de la CPA Líderes Innovadores (2020).

Figura 38

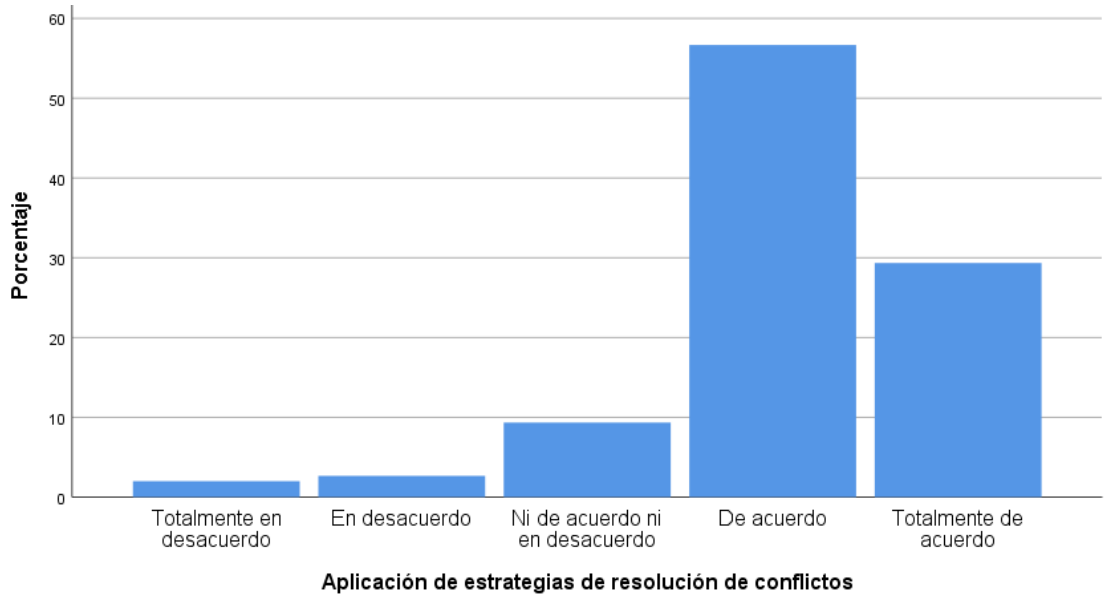
Resultados del ítem 20



Nota. La figura muestra los porcentajes del indicador Promoción de buenas relaciones entre directivos y docentes en instituciones cuyos directivos son parte de la CPA Líderes Innovadores (2020).

Figura 39

Resultados del ítem 21

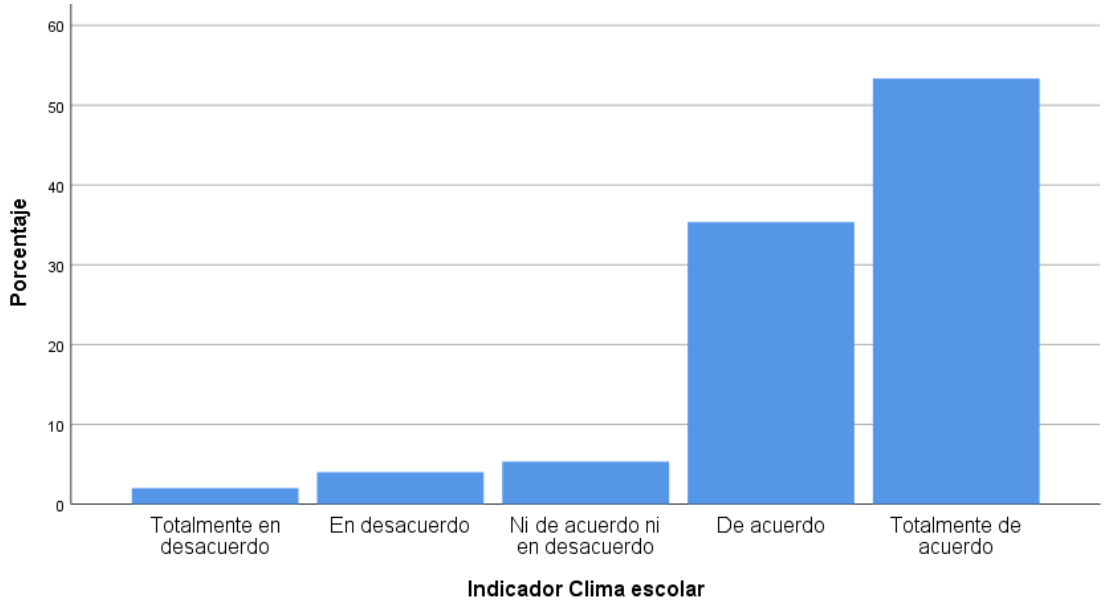


Nota. La figura muestra los porcentajes del indicador Aplicación de estrategias de resolución de conflictos en instituciones cuyos directivos son parte de la CPA Líderes Innovadores (2020).

El porcentaje que suman las alternativas con valoración positiva es igual a 88,66 %, mientras que las alternativas con tendencia negativa o indiferente acumulan un porcentaje correspondiente a 11,33 %. El comportamiento del indicador se aprecia en la figura 40.

Figura 40

Indicador Clima escolar

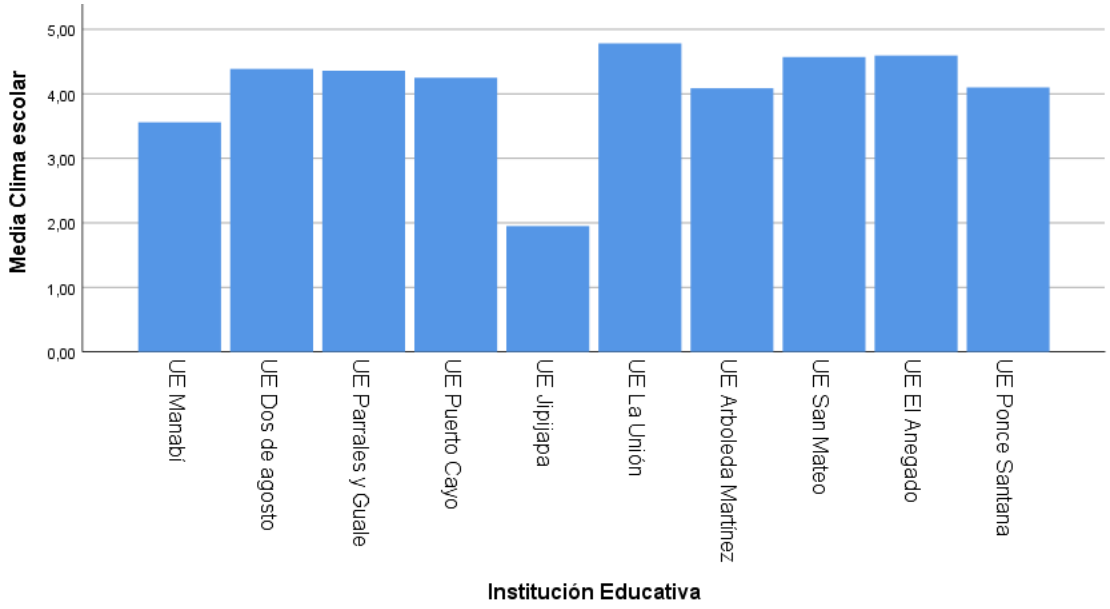


Nota. La figura muestra los porcentajes del indicador Clima escolar en instituciones cuyos directivos son parte de la CPA Líderes Innovadores (2020).

En torno a las instituciones educativas, el indicador Clima escolar se ilustra en la figura 41 y permite inferir que 6 de éstas se ubican en la categoría muy alta frecuencia, mientras que 3 en la categoría alta frecuencia y 1 en baja frecuencia.

Figura 41

Indicador Clima escolar por institución educativa.



Nota. La figura muestra los porcentajes del indicador Clima escolar por institución educativa, cuyos directivos son parte de la CPA Líderes Innovadores (2020).

Los resultados obtenidos confirman lo especificado por LLECE (2013) citado por López et al. (2018), en cuanto a que el clima escolar se refiere a la calidad del entorno donde se desempeñan los diferentes integrantes de la organización educativa, caracterizado por un ambiente positivo, donde realizan sus actividades con sentido de pertenencia, sienten satisfacción por la labor cumplida, existen altos niveles de motivación, una comunicación fluida, se manejan adecuadamente los conflictos y se fomentan buenas relaciones interpersonales.

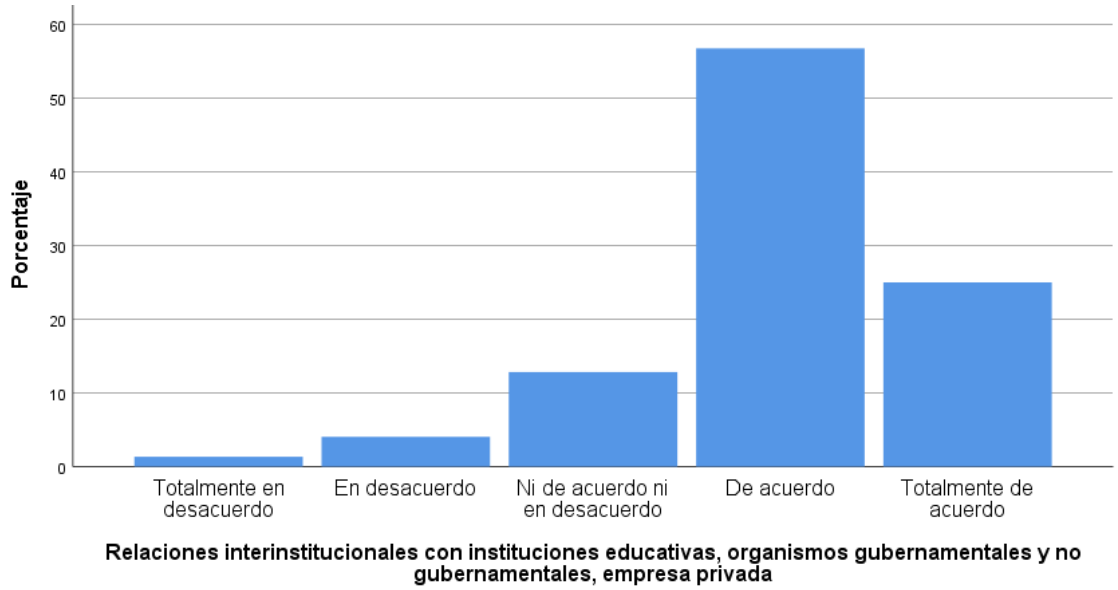
Indicador: Relaciones Interinstitucionales

En cuanto a los resultados que arroja el indicador Relaciones interinstitucionales, estos revelan una media aritmética de 4,00 que lo ubica en una categoría alta, según el baremo indicado. Con respecto a los porcentajes que se obtienen en cada una de las alternativas de respuesta, los valores son: Totalmente de acuerdo (25,00 %), De acuerdo (56,76 %), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (12,84 %), En desacuerdo (4,05 %) y Totalmente en desacuerdo (1,35 %). En la figura 42 se representan gráficamente los resultados y se observa que el mayor

porcentaje se atribuye a la alternativa De acuerdo. Igualmente, se aprecia que las alternativas con tendencia negativa (TD, ED y NAD) muestran un porcentaje acumulado de 18,24 %.

Figura 42

Indicador Relaciones interinstitucionales

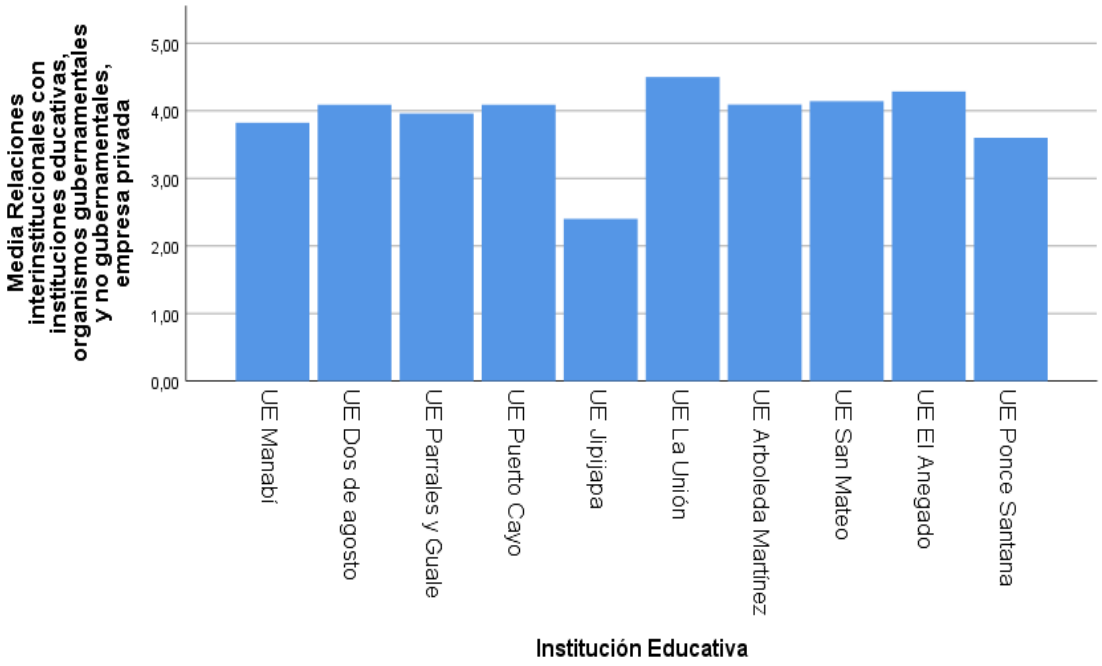


Nota. La figura muestra los porcentajes del indicador Relaciones interinstitucionales de instituciones cuyos directivos son parte de la CPA Líderes Innovadores (2020).

En función del indicador Relaciones interinstitucionales, los valores que se presentan para cada una de las instituciones educativas permiten ubicar 2 instituciones en la categoría muy alta frecuencia, mientras que 7 se encuentran en la categoría alta frecuencia y 1 en baja frecuencia, tal y como se observa en la figura 43.

Figura 43

Indicador Relaciones interinstitucionales por institución educativa.



Nota. La figura muestra los porcentajes del indicador Relaciones interinstitucionales por institución educativa, cuyos directivos son parte de la CPA Líderes Innovadores (2020).

En concordancia con los resultados, se encuentran coincidencias con lo reportado por Barrientos y Taracena (2008) en un estudio realizado sobre la participación y estilos de gestión escolar de directores de secundaria en México, donde los informantes relataron que la participación colectiva impulsada por la dirección permitió el desarrollo de un nuevo proyecto de escuela que logró la redefinición de relaciones a lo interno de la escuela, fomentó contactos interinstitucionales y ayudó en la consolidación de principios mediante actividades realizadas con la participación de grupos conformados por estudiantes universitarios que dictaron talleres y conferencias.

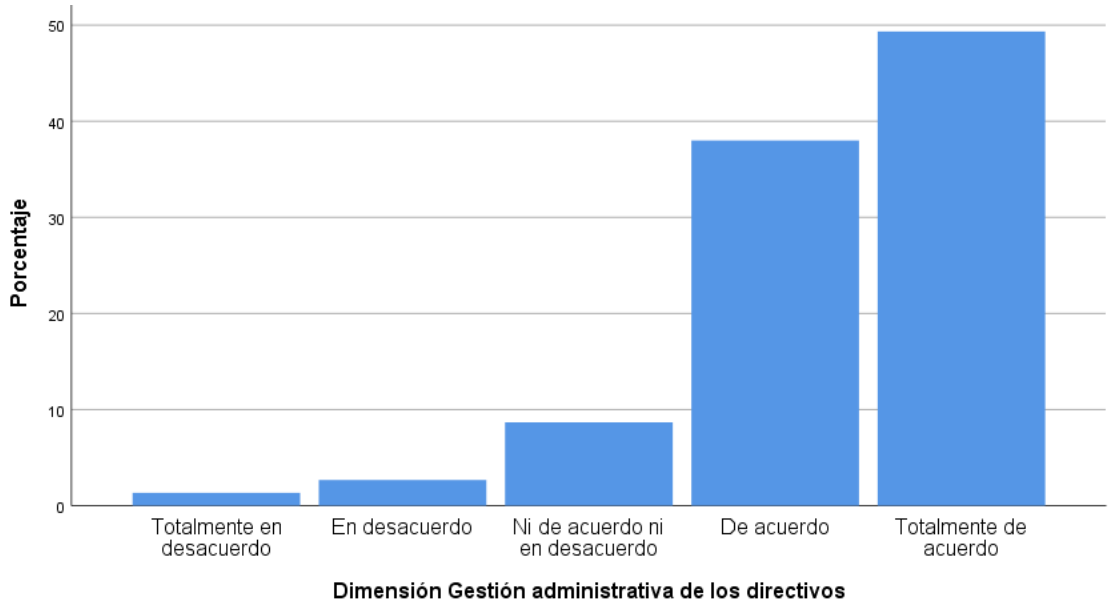
Síntesis de Dimensión: Gestión Administrativa

La dimensión gestión administrativa presenta una valoración que mayoritariamente se ubica en las alternativas de respuesta De acuerdo (38,00 %) y Totalmente de acuerdo (49,33 %), tal y como se observa en la figura 44 para los datos agrupados según la escala de Likert. Esto

puede indicar que los docentes encuestados perciben la gestión administrativa de forma positiva en las instituciones educativas.

Figura 44

Frecuencia para datos agrupados según la escala de Likert para la Dimensión Gestión Administrativa de los Directivos.



Nota. La figura muestra los porcentajes de la dimensión Gestión administrativa de los directivos de instituciones cuyos directivos son parte de la CPA Líderes Innovadores (2020).

Para los estadísticos descriptivos de frecuencia general, en la tabla 10 se pueden apreciar los detalles para esta dimensión. De los 150 instrumentos aplicados, los valores mínimo y máximo seleccionados como alternativas de respuestas fueron 1 y 5, respectivamente. Esto significa que la gestión administrativa es valorada en algunos casos de forma positiva y en otros de forma negativa. La media aritmética es de 4,13, por lo cual se considera que los docentes en general le atribuyeron una valoración alta a la gestión administrativa. La moda, que es el puntaje que más se repite alcanza un valor de 4, mientras que la media y la mediana presentan valores relativamente cercanos. La desviación estándar refleja un valor inferior a uno, de modo que los datos se encuentran agrupados cerca de su media.

Tabla 10

Estadísticos descriptivos de la dimensión Gestión administrativa de los directivos

	N	Media	Mediana	Moda	Desviación	Mínimo	Máximo
Válido	150	4,13	4,23	4,00	0,67	1,00	5,00
Perdidos	0						

Después de analizar los resultados obtenidos para la dimensión Gestión administrativa de los directivos, se encuentran coincidencias con los resultados reportados por Sucari y Quispe (2019) cuando estudiaron la relación entre la variable trabajo docente en equipo (toma de decisiones, gestión de conflictos, comunicación interna, comunicación externa, colaboración y liderazgo) y la variable compromiso de gestión escolar, encontrando un coeficiente de correlación igual a: 0,807 entre la toma de decisiones y los compromisos de gestión escolar, 0,793 para la gestión de conflictos y los compromisos de gestión escolar, 0,710 con respecto a la resolución de problemas y el cumplimiento de gestión escolar; 0,722 entre la comunicación interna y el compromiso de gestión escolar, 0,855 para la comunicación externa y el compromiso de gestión escolar, 0,816 con relación a la colaboración y el compromiso de gestión escolar alcanzaron un valor igual y, 0,751 en cuanto al liderazgo y el compromiso de gestión escolar; valores que demuestran en todos los componentes del trabajo docente en equipo una influencia positiva considerable con respecto a la variable compromiso escolar.

De manera similar, se hallan similitudes con López et al. (2018) quienes investigaron el clima escolar y el desempeño docente en las escuelas públicas de la provincia del Carchi-Ecuador, encontrando que para los docentes existe una excelente relación con sus colegas (83,57 %), en la escuela se fomenta el trabajo en equipo (69,08 %), hay buenos canales de comunicación (79,71 %) y no hay violencia en la escuela (93,24 %). Además, reportan que el liderazgo de los directores posee altos porcentajes de satisfacción y es catalogado como democrático por un 71,01 % de los docentes encuestados, de igual manera el 74,40 % percibe que su director mantiene elevada la motivación de los docentes, el 80,19 % menciona que cuentan con el apoyo de los directores cuando hay dificultades, el 74,40 % comenta que el director valora el trabajo realizado por los profesores y de igual manera que esta autoridad brinda retroalimentación al trabajo realizado (Siempre 49,76 % y Algunas veces 46,38 %).

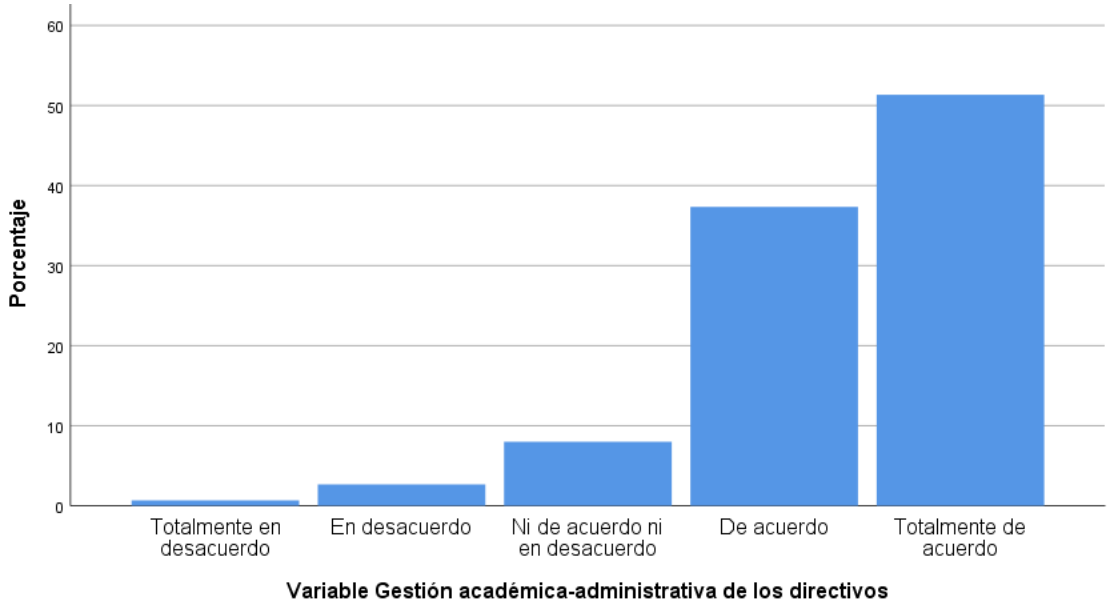
Asimismo, se puede afirmar que los resultados validan los postulados teóricos asociados a la gestión administrativa en las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, que según Krichesky y Murillo (2011) son: valores y visión compartida, liderazgo distribuido; apertura, redes y alianzas; condiciones para la colaboración y la responsabilidad colectiva. También se encuentran consistencias con los preceptos formulados por Morales y Morales (2018), quienes aseveran que las CPA están conformadas por cinco componentes fundamentales: *estructura organizativa flexible* para promover la participación, *liderazgo compartido* con el propósito de posibilitar una función directiva que facilite la participación docente y su rol como agentes de gestión, *valores organizacionales* para dinamizar las interacciones entre los integrantes de la CPA, *visión compartida* que propicie la confluencia de los miembros para el alcance de los objetivos organizacionales y la *cultura escolar colaborativa* que vincula las prácticas de trabajo colaborativo para el desarrollo de las CPA.

Constructo Gestión Académica Administrativa

En cuanto al constructo Gestión académica-administrativa de los directivos en la Comunidad Profesional de Aprendizaje "Líderes Innovadores" de Manabí-Ecuador, los resultados se ubican principalmente en las alternativas de respuesta De acuerdo (37,33 %) y Totalmente de acuerdo (51,33 %), tal y como se observa en la figura 45 para los datos agrupados según la escala de Likert. Esto puede indicar que los docentes encuestados perciben la gestión académica-administrativa de forma positiva en las instituciones educativas.

Figura 45

Frecuencia para datos agrupados según la escala de Likert para el constructo Gestión académica-administrativa de los directivos



Nota. La figura muestra los porcentajes de la variable Gestión académica y administrativa de instituciones cuyos directivos son parte de la CPA Líderes Innovadores (2020).

Con respecto a los estadísticos descriptivos de frecuencia general, en la tabla 11 se pueden apreciar los detalles para este constructo o variable. De los 150 instrumentos aplicados, los valores mínimo y máximo seleccionados como alternativas de respuestas fueron 1 y 5, respectivamente. Esto significa que la gestión académica-administrativa fue valorada en algunos casos de forma positiva y en otros de forma negativa. La media aritmética es de 4,13, por lo cual se considera que los docentes en general le atribuyeron una valoración alta a la gestión académica-administrativa. La moda, que es el puntaje que más se repite alcanza un valor de 4, mientras que la mediana presenta valores cercanos a la media y a la moda. La desviación estándar refleja un valor de 0,67 (inferior a uno), de modo que los datos se encuentran agrupados cerca de su media.

Tabla 11

Estadísticos descriptivos del constructo Gestión académica-administrativa de los directivos

		Media	Mediana	Moda	Desviación	Mínimo	Máximo
Válido	50	4,13	4,23	4,00	0,67	1,00	5,00
Perdidos	0						

Los resultados que muestra la gestión académica-administrativa hace suponer que en las instituciones educativas objeto de estudio, la mayoría de los docentes otorga una valoración positiva a la misma, de modo que para este constructo se convalidan las características que poseen las Comunidades Profesionales de Aprendizaje investigadas por Aparicio y Sepúlveda (2018), en cuanto a las categorías acordes a la experiencia de los docentes, las cuales son: desarrollo profesional docente en el propio contexto educativo, foco en los aprendizajes y la mejora de las prácticas de enseñanza, resolución de conflictos y la colaboración entre profesores para mejorar las prácticas; y las categorías acordes al trabajo colaborativo desde la experiencia docente, como son: reconocimiento institucional, docencia en contextos de vulnerabilidad y satisfacción ante el trabajo colaborativo.

Asimismo, es probable que la alta valoración dada por los docentes a la gestión académica-administrativa de los directivos esté relacionada con la capacidad de los directivos en el desarrollo de las CPA, respaldando lo aseverado por Barrientos y Taracena (2008) en torno a que los estilos de gestión que implementan los directores de secundaria son producto del contexto socio-histórico en el cual se encuentran inmersas las escuelas, del personal directivo, rectores y vicerrectores que laboran en ellas; así como de las condiciones materiales, necesidades y expectativas más resaltantes en el ámbito social e institucional en el cual cada uno de los miembros de las CPA desempeñe su trabajo.

En este sentido, los resultados confirman lo expuesto por Fernández-Salinero (2002) al resaltar el papel que juegan los esfuerzos que se emprenden en materia de educación permanente como una estrategia fundamental de desarrollo profesional en las organizaciones, a las cuales no escapan las instituciones educativas. En tal sentido, en primer lugar, son de señalar el conjunto

de programas de formación de carácter formal (cursos, seminarios y talleres, etc.) ejecutados mediante la modalidad presencial o a distancia, considerando el desarrollo que viene adquiriendo en la actualidad la segunda de ellas, dado el conjunto de herramientas que ofrece la educación de carácter virtual, con el propósito de contrarrestar las limitaciones de espacio y de tiempo para la ejecución de los programas de formación. En segundo lugar, es de mencionar la relevancia que tienen las ofertas de formación en los puestos de trabajo, en los cuales los procesos de reflexión, la demostración, la práctica y evaluación de los procesos asociados con la enseñanza y la propia gestión educativa son elementos fundamentales en aras del desarrollo profesional.

El análisis de cada uno de los indicadores y dimensiones del constructo revela algunos aspectos del constructo gestión académica-administrativa que necesitan ser profundizados mediante un análisis cualitativo con los actores involucrados en el desarrollo e impulso de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje en el caso de la provincia de Manabí- Ecuador, pues también se pudo detectar que una de las instituciones en particular muestra desacuerdo en los aspectos investigados y otras no muestran una valoración positiva para ciertos aspectos.

Análisis y Discusión de Resultados del Constructo Desarrollo Profesional Directivo

Memorando y Diagramas del Grupo Focal N° 1

En el grupo focal N° 1, el análisis de los datos permite el acercamiento y una primera aproximación en cuanto a una serie de categorías o códigos que se describen mediante subcategorías y propiedades iniciales.

Categoría Formación

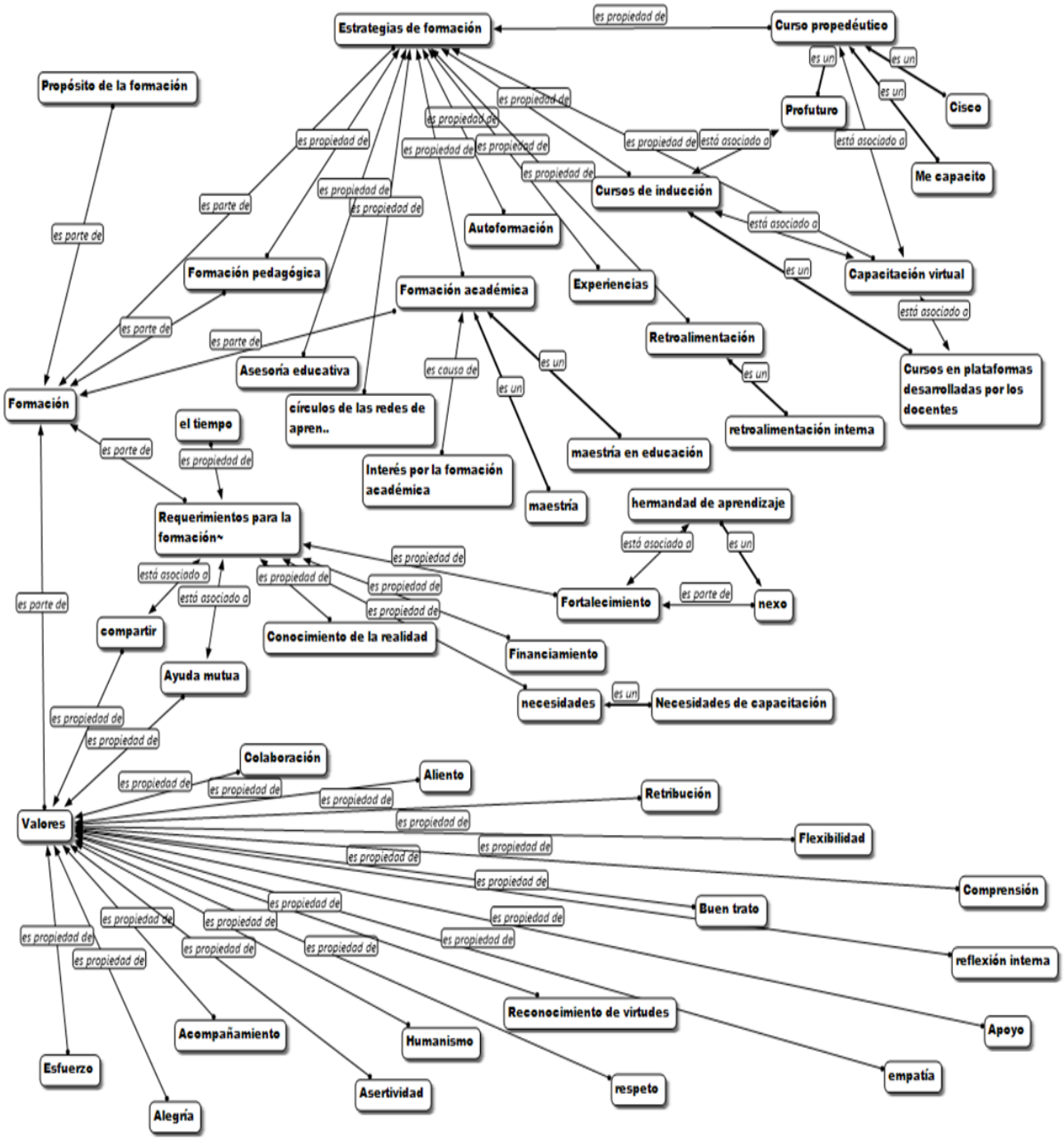
Lo primero que llama la atención y parece emerger como una de las categorías en este estudio, tanto de la teoría como de los datos, es la Formación. Atendiendo a los datos extraídos y la agrupación de los mismos, se consideran tentativamente cuatro subcategorías, las cuales son: el *propósito de la formación*, las *estrategias de formación*, los *requerimientos para la formación* y los *valores*.

La subcategoría **propósito de la formación** se considera inicialmente que lo es, sin embargo, aún no se le han podido atribuir propiedades y dimensiones. Fue necesario seguir examinando la información de este y otros grupos focales para establecer si realmente es una subcategoría o solo se expresa como una propiedad. La misma se devela en las finalidades que los informantes le adjudican a la actualización docente, aunque esto no se obtuvo de una

pregunta directa. Ellos destacan la posibilidad de ayudar, manifestando "me siento fortalecido para poder ayudar a mi comunidad educativa", así como el mejoramiento de los procesos, alegando que "eso ha llegado a ser un pilar fundamental, para mejorar muchos procesos académicos y administrativos en la institución" a través de la acción, pues "todo esto queda grabado en la mente, para luego ponerlo en práctica en cada una de nuestras unidades educativas". Aun cuando se debe seguir profundizando al respecto, se plantean unas primeras hipótesis que a lo largo del análisis se decidió si se consideraban para hacer generalizaciones en las CPA o se excluyen. Lo señalado permite inferir que: ***la formación fortalece al personal directivo para ayudar a las comunidades educativas" y "lo aprendido en la formación se pone en práctica en las comunidades educativas mediante el mejoramiento de los procesos académicos y administrativos.***

Figura 46

Categoría Formación



*Nota. L*a categoría Formación es una de las primeras categorías que emerge de la información del grupo focal # 1, aplicado a directivos de instituciones que integran la CPA Líderes Innovadores.

La otra subcategoría que se percibe en esta aproximación inicial corresponde a las **estrategias de formación**. La misma presenta una diversidad de atributos y algunas dimensiones que parecen estar relacionados con esta. En este sentido, los actores refieren diversas estrategias como la *formación pedagógica*, que subyacen en expresiones como: "siempre he tratado de estar con las últimas estrategias pedagógicas, para fortalecer todo relacionado con la institución educativa", "en mi preparación he ido evolucionando a través de los años" y "nos ha contribuido profesionalmente al estar empapándonos constantemente, actualizándonos"; *la asesoría educativa* por parte de la investigadora en su rol como asesora, pues un miembro del personal directivo afirma: "con la ayuda de usted especialmente, que hemos venido trabajando, nos ha fortalecido"; los "*círculos de las redes de aprendizaje*"; la *formación académica* que se manifiesta en la obtención de títulos de cuarto nivel, que ellos manifiestan han obtenido, lo que refleja un alto espíritu de superación, así como la perseverancia en su formación, para lo cual emplean diversas estrategias.

Aunado a lo señalado previamente, otras estrategias relacionadas con la formación que al parecer aplican los directivos son la autoformación, las experiencias y los cursos (propedéuticos y de inducción). Con respecto a la *autoformación*, los directivos asumen la responsabilidad de su actualización académica, pues sienten que desde otras instancias no se les apoya. Ellos apelan a sus propios recursos para formarse: "cuando me encargaron mi rectorado, tuve que prepararme y capacitarme por mi propia cuenta", "estoy haciendo una maestría en tecnología educativa por mis propios medios", "también por autogestión hace un año", "gestionada por mi persona", "la tome por mis propios medios antes de estar involucrada en este cargo", "cuando me encargaron mi rectorado, tuve que prepararme y capacitarme por mi propia cuenta", "compañeros de manera personal haciendo maestrías". Resulta interesante seguir ahondando en lo que atañe al rol que debe desempeñar el Ministerio de Educación en el proceso de Formación de los rectores y vicerrectores ¿Por qué los directivos sienten que el Ministerio de Educación no les ayuda lo suficiente en la Formación? ¿Por qué las CPA no son vistas como una estrategia donde convergen tanto el Ministerio de Educación como otras instancias? ¿Qué está sucediendo aquí? Al respecto, es importante establecer con los participantes de otros grupos focales ¿Cómo definen o reflejan esta situación? ¿Sus significados son iguales o difieren para los otros actores? ¿En qué se diferencian las situaciones?

Con relación a las *experiencias*, éstas constituyen un aspecto interesante, pues los docentes manifiestan que al escuchar las experiencias que relatan sus compañeros en las CPA, ellos también aprenden, aplican lo que está bien y mejoran lo que pueden. Para ellos "el escuchar la experiencia de los directivos, que también tienen esta función, este cargo, me ha servido muchísimo y he obtenido experiencia y me ha ayudado también como una auto preparación la experiencia de los otros compañeros, yo en la docencia solo tengo 6 años y cada día sigo aprendiendo más". La palabra "experiencia" puede sugerir un código *in vivo* que pareciera significar "aprendo con el otro", lo cual necesita seguir siendo explorado en este y los otros grupos focales, pero además se requiere establecer su presencia en otras categorías iniciales de aproximación, porque tal vez adquiera un nivel de agrupación bajo un orden de abstracción más amplio.

La participación en las CPA les fortalece para el desempeño de sus funciones, afirman que: "el directivo se fortalece día a día con las experiencias que justamente nos suceden a diario y es importante contribuir a esta CPA cuando nosotros los directivos nos fortalecemos con las experiencias que vivimos dentro de nuestras instituciones". Resalta la importancia de aprender del otro y con el otro: "ustedes saben que con la experiencia de los demás, uno aprende". Además, la posibilidad de compartir experiencias con otros directivos ayuda a que puedan establecer con precisión las cosas que están realizando adecuadamente y las que deben mejorar. Al respecto refieren que: "a veces no sabemos cómo trabajar en nuestras instituciones educativas, pero ya cuando nosotros nos hemos reunido, escuchamos la experiencia de cada uno y sabemos las cosas que estamos haciendo bien y las cosas que podemos mejorar, entonces a mí me han inducido a mantener las cosas que estoy haciendo bien y a mejorar las cosas que han dado resultado con los otros compañeros". Este otro posible concepto *in vivo* "aprender del otro y con el otro", ameritaría un mayor análisis al seguir explorando el discurso, porque quizás "la experiencia" sea un código distinto al de "aprender del otro y con el otro" o pudieran estar inmersos uno en el otro. Habrá que buscar sobre cada uno de estos conceptos, respuestas a las preguntas: ¿Quién?, ¿Qué?, ¿Cuándo?, ¿Por qué?, ¿Dónde? y ¿Cómo?, lo cual ayudará a encontrar similitudes, diferencias y relaciones.

En las CPA, la *retroalimentación* parece ser otra propiedad de las estrategias de formación, es muy importante para los directivos, principalmente para aquellos que son noveles

en sus cargos. Una de las informantes expresa: "estoy muy agradecida por este proceso de CPA, de verdad que fue justo al inicio de obtener mi cargo de rectora, gracias a ustedes compañeros y a usted con su asesoría me he retroalimentado". En este proceso se realizan reuniones enfocadas en las labores dentro de las instituciones educativas: "también decidimos reuniones grupales, para ir analizando las planificaciones, para que aquellos que tienen más conocimiento para planificar retroalimenten a aquellos que tienen dificultades". Los directivos que conforman las CPA también especifican que realizan una *retroalimentación interna*, "si ha habido esa retroalimentación interna, por parte de los conocimientos de los compañeros en el caso de la institución".

Otra de las estrategias de formación que emplean los directivos es la realización de cursos, por lo cual pareciera ser una propiedad. Los realizan de forma presencial y virtual a través de plataformas. Ellos "se han inscrito en algunos cursos". Uno de los directivos expresa: "he estado en los cursos de inducción e incluso usted fue parte de ese proceso en Portoviejo". Otro indica: "también estoy en el curso de inducción, así como otros compañeros, que me ha servido muchísimo y también he aprendido desde el inicio que he estado participando en las comunidades de aprendizaje". Entre los cursos a los cuales asisten, se encuentran los de: Plataforma "Me capacito", "Profuturo" "Cisco", los mismos se realizan en diferentes áreas: "estoy en un curso de inducción en "me capacito" justo estoy realizando también uno de Medio Ambiente, otro de TIC". El Ministerio de Educación ofertó y exigió la realización de cursos, pero, además de estos cursos, tanto los directivos como los docentes, buscaron otras alternativas. Uno de los informantes refiere que: "eran cursos ofertados por el Ministerio dentro del proceso de la modalidad de teletrabajo, nos exigían que debíamos tener horas de capacitación". Así mismo manifiestan: "estuvimos en el propedéutico que nos ayudó muchísimo a realizar nuestras actividades". Para comprender mejor este aspecto, se revisó la información en los otros grupos focales a fin de establecer cómo se expresa esta propiedad. En concordancia con lo descrito, se puede afirmar como una posible hipótesis, que: ***En las CPA las estrategias de formación recaen fundamentalmente en los directivos, pues son escasas las opciones por parte del Ministerio de Educación.***

Con base a la información aportada por los actores, se deduce que el proceso de formación también requiere ciertos elementos para su ejecución. Los **requerimientos para la**

formación se perfilan tentativamente como otra subcategoría y estaría conformada por: *el tiempo*, las *necesidades*, el *financiamiento*, el *fortalecimiento* y los valores como *compartir* y *ayuda mutua*. Una de las limitantes para el proceso de formación parece ser *el tiempo*. Los rectores y vicerrectores argumentan que "el tiempo no nos da". Intentando comprender lo expresado, esto posiblemente tenga como causa las innumerables tareas a nivel administrativo y pedagógico que deben cumplir. Fue necesario seguir indagando las perspectivas de los participantes con relación a ello.

Por otra parte, los informantes tienen *necesidades* de formación para desempeñarse en su cargo directivo. Entre las aseveraciones que hacen en correspondencia con lo mencionado, se tienen: "no he recibido una capacitación para el cargo actual que tengo", "nosotros nunca hemos sido capacitados por medio de ministerio para hacernos cargo de una rectoría", "no hemos recibido nunca capacitaciones del Ministerio de Educación para este tipo de funciones", reforzándose la idea de que el Ministerio de Educación no contribuye con la satisfacción de sus necesidades. Tratando de visualizar conexiones entre los aspectos sondeados, se sigue haciendo presente que los participantes conciben a las CPA como ajenas al Ministerio de Educación y consideran que estas permiten "sacar provecho de lo más importante para nuestras necesidades".

Al seguir examinando los datos, se infiere que los directivos y docentes en general requieren *financiamiento* para abordar su proceso de actualización, pero no disponen de suficientes recursos, alegando que: "hasta el sueldo se nos redujo y tuvimos que ajustarnos a los medios". Este otro atributo tal vez esté en proximidad con la autoformación, pues eventualmente, esta se produce si se cuenta con el financiamiento necesario o con alternativas como las CPA. De este modo, aunque es necesario continuar la inspección de los datos, se podría asumir que: ***Las CPA pueden contribuir a la satisfacción de necesidades de formación de los directivos sin mayores requerimientos financieros.***

Es así que, las CPA brindan el *fortalecimiento* necesario a los directivos para su desarrollo profesional y humano: "Gracias a la CPA, formo parte de ella, estoy desde el inicio, he aprendido mucho, me ha fortalecido tanto en lo profesional como en la parte humana, me ha fortalecido muchísimo y también me he capacitado para seguir siendo una líder educativa para mi institución", "nos fortalece muchísimo"; además obtienen aprendizajes: "en la CPA, hemos

sido fortalecidos, hemos obtenido aprendizaje" que les permite mejorar en su trabajo: "me he fortalecido y creo que estoy haciendo un buen trabajo". Las vivencias en las CPA hacen que las perciban como una "hermandad de aprendizaje". Quizá el fortalecimiento deba seguir estudiándose, porque sugiere una especie de concepto *in vivo*. Por ello, sería relevante escudriñar en los datos para establecer si este se manifiesta en todos los grupos focales, ¿Quiénes hacen referencia al fortalecimiento?, ¿Cuándo?, ¿En qué contextos? ¿Qué otros elementos están vinculados con el mismo? Pareciera que, el fortalecimiento es el principal requerimiento de una CPA. Inicialmente, los valores *compartir* y *ayuda mutua* tal vez están imbricados con este. Una hipótesis que pudiera establecerse es: ***Uno de los requerimientos más importantes para el funcionamiento de las CPA es el fortalecimiento mediante la hermandad de aprendizaje.***

En el análisis de esta categoría tentativa como es la Formación, también pudiera articularse a la misma, una probable subcategoría denominada **Valores**. En algunos docentes subyacen diversos valores que orientan sus acciones, los cuales afloran cuando relatan cómo se comportan con los docentes a su cargo: "destacando cada una de las virtudes de ellos y siendo más humano, más comprensivo", "muchos docentes de la institución fueron mis docentes, la mayoría ha salido, pero algunos que quedan fueron mis docentes, luego compañeros de trabajo y pues ahora soy su autoridad, pero eso no significa que el grado de respeto, que tengo hacia ellos haya cambiado". De manera específica, se encuentran valores asociados a los requerimientos para la formación, como: *compartir* "tratando de siempre compartir" y *ayuda mutua* " "gracias a ustedes compañeros y a usted con su asesoría", "gracias a la comunidad de aprendizaje a la CPA, el gusto de haberla conocido a usted y a todo este grupo de excelentes compañeros y a través de ayudarnos mutuamente hemos aprendido también muchos procesos muy significativos para llevar a cabo nuestra labor de una mejor manera" En proximidad a estos valores, también parecieran hallarse otros como la comprensión, la unión y el respeto, que tal vez sigan aflorando a medida que se avance con el análisis.

Sería importante preguntarse: ¿en qué magnitud estos valores están presentes en la acción diaria de los rectores y vicerrectores, tanto a lo interno en las CPA, como en las unidades educativas? ¿Las CPA contribuirán con la consolidación de valores en los directivos para el mejoramiento de su accionar profesional? Tal vez sea necesario contrastar esta información con la aportada por otros actores y mediante otros métodos de recolección de información. Una

hipótesis que representaría la información procesada sobre la subcategoría Valores es: ***Las CPA fortalecen los valores personales de los directivos para su desempeño administrativo y***

Grupo Focal 1

pedagógico. En correspondencia con el análisis realizado, en la tabla 12 se muestra la categorización siguiente.

Subcategorías	Propiedades	Dimensiones
Propósito de la formación		
Estrategias de formación	Formación pedagógica	
	Círculos de las redes de aprendizaje	
	Formación académica	
	Autoformación	
	Experiencias	
	Retroalimentación	Retroalimentación interna
	Cursos de inducción	
	Curso propedéutico	Cursos en plataformas
	Capacitación virtual	
Requerimientos para la formación	El tiempo	
	Necesidades	
	Financiamiento	
	Fortalecimiento	
	Compartir	
Valores	Ayuda mutua	
	Colaboración	
	Aliento	
	Retribución	
	Flexibilidad	
	Comprensión	
	Buen trato	
	Reflexión interna	
	Apoyo	
	Empatía	
	Reconocimiento de virtudes	
	Asertividad	
	Humanismo	
	Acompañamiento	
	Alegría	
	Esfuerzo	

Tabla 12

Categoría Formación

Categoría Alianzas

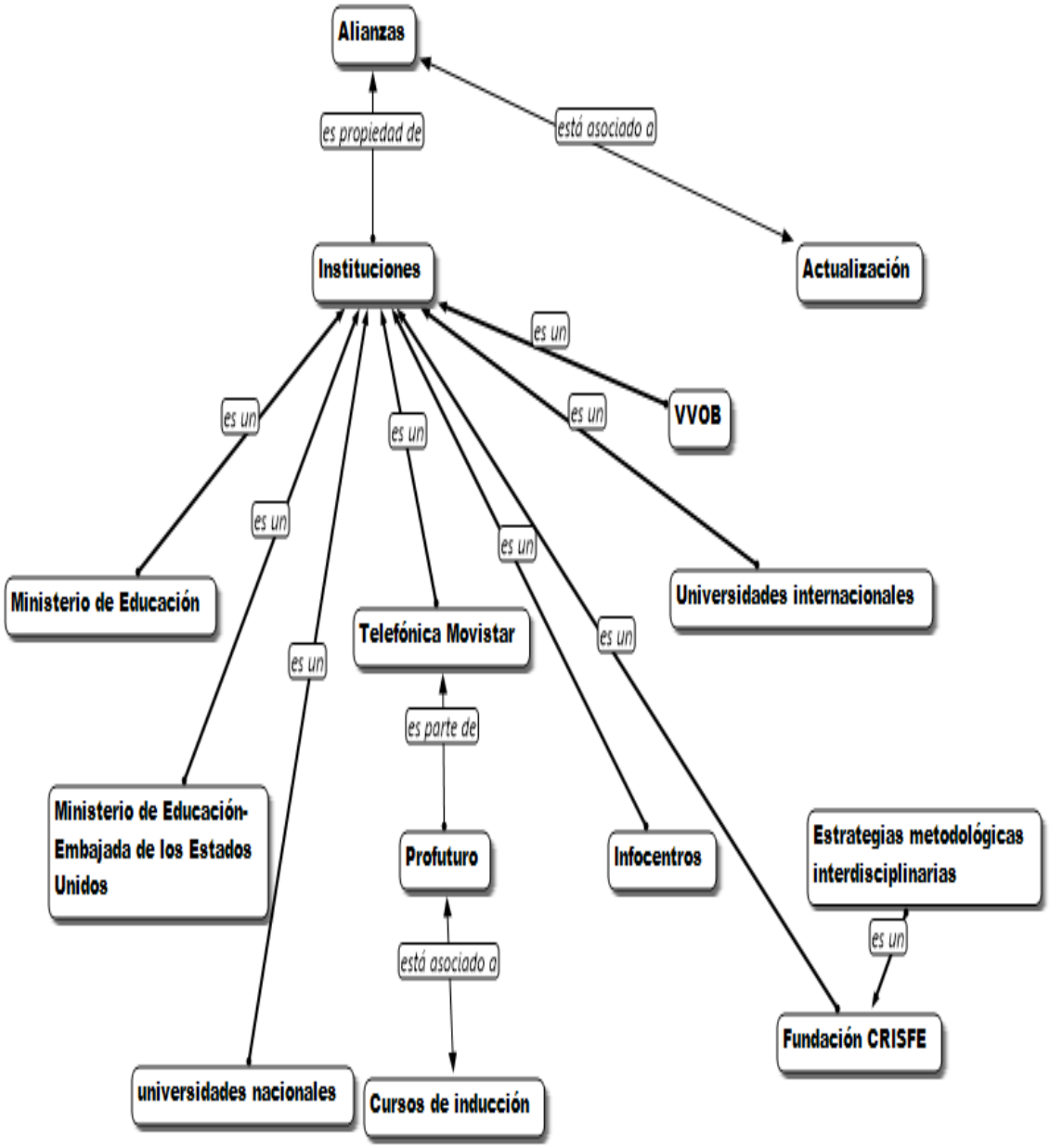
Este acercamiento a la información recabada pareciera indicar que otra categoría probablemente presente es la relativa a las Alianzas, de modo que los directivos refieren que: "estas capacitaciones han sido con varias universidades nacionales e internacionales". También gracias a las alianzas "hay los docentes que imparten módulos en servicios hoteleros y ventas de formación turística, ellos han tenido una formación técnica con la VVOB para fortalecer estas 2 figuras profesionales". Asimismo, las instituciones educativas se vinculan a otras instituciones: "Nosotros trabajamos con la Junta Parroquial y con el Ministerio de Ambiente, con el refugio de vida silvestre marino pesquera Pacoche".

Diversas *instituciones* participan mediante alianzas y convenios, tales como: *Ministerio de Educación-Embajada de Estados Unidos* "también las docentes de Inglés siguen revisando los cursos que tienen convenio con el Ministerio de Educación y la Embajada de Estados Unidos, hasta abril del año que viene"; *universidades nacionales* y *universidades internacionales* "estas capacitaciones han sido con varias universidades nacionales y universidades internacionales"; *telefónica Movistar* "por medio de la plataforma "Profuturo" también están haciendo algunos cursos los compañeros que están más bien liderados por la telefónica Movistar", y la *Fundación CRISFE* "nuestra institución tiene el agrado de contar con la Fundación CRISFE, que aplica *estrategias metodológicas interdisciplinarias* "desarrollan estrategias metodológicas a través del arte adaptadas al área de Lengua y Literatura, Matemática a un nivel interdisciplinario".

Se requiere continuar sondeando para establecer si las alianzas constituyen una nueva categoría para efectos de este estudio o se presenta como una subcategoría en conexión con la formación de los rectores y vicerrectores en las CPA. Tal vez, las alianzas también pudieran considerarse como una propiedad o atributo de la categoría formación. En este primer acercamiento a los datos, se presentan como una categoría.

Figura 47

Categoría Alianzas



Nota. La categoría Alianzas, emerge de la información del grupo focal # 1 aplicado a directivos de instituciones que integran la CPA Líderes Innovadores.

Según los participantes, a través de las alianzas se busca la posibilidad de que las instituciones contribuyan con su formación: “nos ha contribuido profesionalmente al estar empapándonos constantemente, actualizándonos”. Algunos directivos “han tenido una formación técnica con la VVOB”. En correspondencia con estas aseveraciones, se puede plantear la siguiente hipótesis: ***Las alianzas con instituciones nacionales e internacionales favorecen la formación de los directivos y de los docentes***. De conformidad con el análisis ejecutado, en la tabla 13, se presenta la categorización.

Tabla 13

Categoría Alianzas

Grupo Focal 1		
Subcategorías	**Propiedades**	**Dimensiones**
Instituciones	VVOB (Educación para el desarrollo)	
	Ministerio de Educación	
	Ministerio de Educación-Embajada de Estados Unidos	
	Universidades	Universidades nacionales
		Universidades internacionales
		Cursos de inducción
	Telefónica Movistar	
	Infocentro	
Actualización	Fundación CRISFE	Estrategias metodológicas interdisciplinarias

Nota. La categoría Alianzas, emerge de la información del grupo focal # 1 aplicado a directivos de instituciones que integran la CPA Líderes Innovadores.

Categoría Competencias de los Directivos

Otro aspecto que parece perfilarse como una categoría emergente, es el relacionado con las Competencias de los directivos. Pues, al parecer está constituida, según la información suministrada, por las subcategorías: competencias administrativas, competencias pedagógicas, visión de la función directiva, metodologías y técnicas e interacción.

Las **competencias administrativas** eventualmente se describen mediante atributos o propiedades, tales como: *liderazgo, toma de decisiones, gestión del tiempo, planificación y organización, mejoramiento continuo* y *habilidades comunicativas*. Las mismas, después de un proceso de abstracción, se fueron comparando y relacionando con otras similares o que representaran aspectos más uniformes o integrados, atendiendo a relaciones de jerarquía, desde los códigos de mayor amplitud a los de menor amplitud o más específicos.

La concepción de *liderazgo* que declaran los participantes revela lo siguiente: "el liderazgo que se practica en la institución es un rol de todos por igual, es decir, no me siento por encima de los compañeros, creo que estoy igual, sigo siendo un docente más, simplemente, la figura que representa la institución con los fines legales por ahora, pero no me considero que soy la autoridad para ellos, como tal, por eso, el liderazgo distribuido".

El liderazgo fue un tema discutido en las CPA y los informantes exponen al respecto: "yo considero relevante, cuando a través de usted y los compañeros, tratamos los temas de liderazgo educativo".

Los actores consideran el *liderazgo distribuido* como un tipo de liderazgo que reviste gran importancia dentro de las CPA y así lo corrobora uno de los directivos: "a raíz de todos los aprendizajes que fui adquiriendo, vi como realmente podía utilizar el liderazgo distribuido que justamente usted nos pudo incentivar". En su experiencia como líder, uno de los directivos refiere: "comparto conocimientos, los roles también los comparto, porque si bien soy un líder, los padres de familia, los estudiantes, también me ven como un líder, yo no me considero así, sino que comparto también ese liderazgo con los otros directivos, no hay que ser egoístas, ellos son parte de la comunidad y creo que nosotros no podemos hacer todas las cosas, entonces es un liderazgo compartido, el enseñarles que ellos también tomen roles y decisiones importantes". Además, el liderazgo juega un papel preponderante en el trabajo colaborativo: "se aplica un liderazgo en donde todos fomentamos un trabajo colaborativo, que sea entre todos y que no

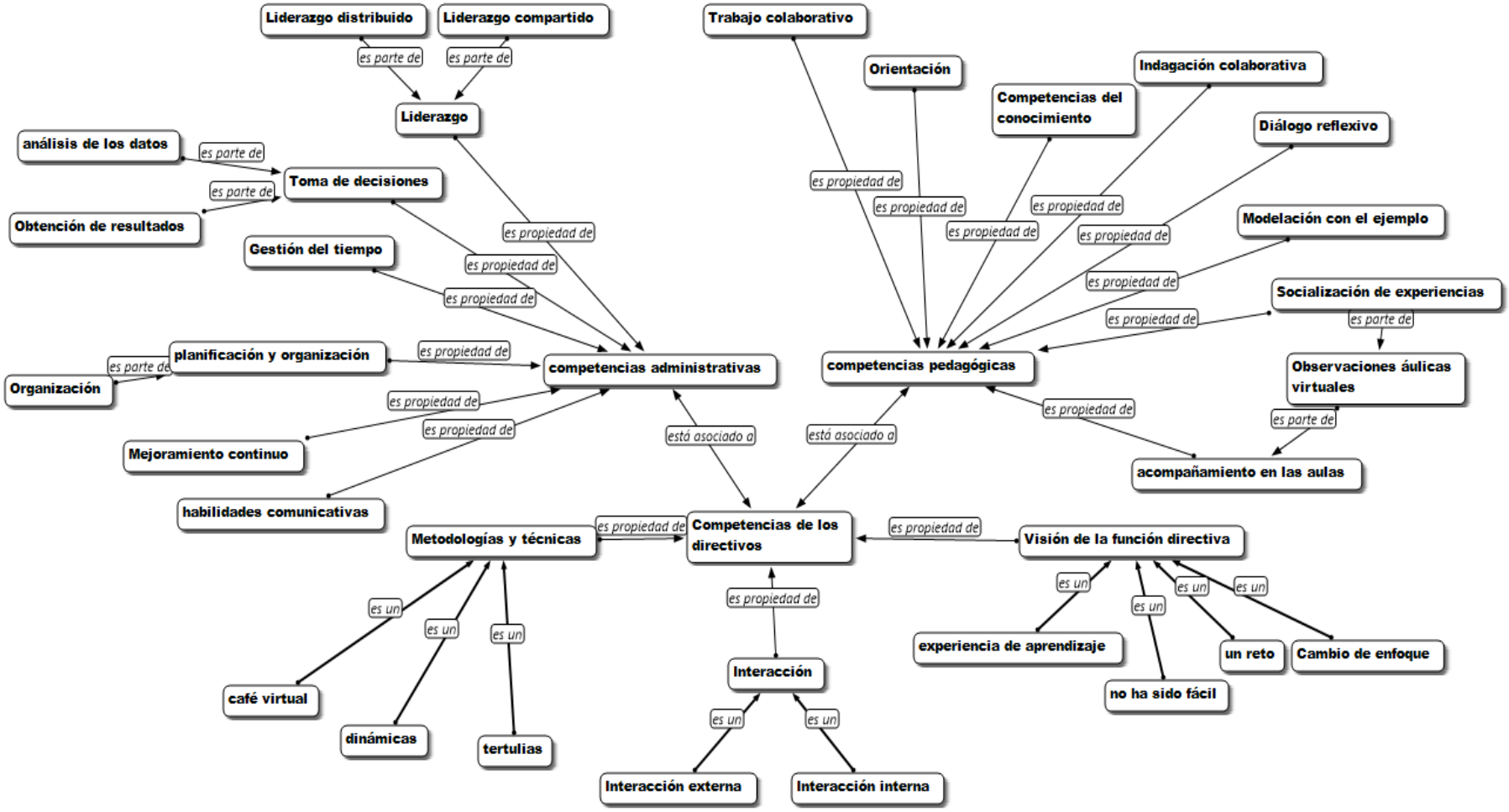
porque uno sea vicerrector o director de una institución está por encima de los demás". En este tipo de liderazgo, los directivos manifiestan su carácter empático al considerar la necesidad de "ponerse, justamente en los zapatos del compañero". Esto significa que la empatía está relacionada con el liderazgo, tal vez, pudiera considerarse una característica del líder o acaso se pudiera catalogar como un valor que se fomenta en las CPA. Aquí se comienza a develar que, el fortalecimiento no solo tiene un ámbito de influencia como son los directivos, sino que para ellos abarca las instituciones como un todo. De esta manera, se va ampliando un poco el contexto donde se pone de manifiesto el fortalecimiento.

Fue preciso continuar inspeccionando ¿qué papel juegan los valores en otros aspectos?, ¿en qué otras situaciones se manifiestan?, ¿cómo se relacionan los valores y el liderazgo desde el punto de vista de otros grupos focales?, ¿formarán parte los valores de una categoría como tal o pudiera permear la totalidad de los aspectos que se analizan en este estudio?

En este mismo contexto de las CPA, los actores indican que el *liderazgo distribuido* fue tratado y lo fortalecieron. Uno de ellos afirma: "el liderazgo distributivo, una vez que usted nos explicó en la metodología, lo aplico mucho, antes lo aplicaba, pero lo pudimos fortalecer con el trabajo de la CPA". Su concepción es que el "liderazgo distribuido, si se asigna un rol a un compañero docente, pues en este caso tiene toda esa potestad de poder tomar cualquier tipo de decisión, la verdad en este caso, tratamos que todo sea de una manera transparente, para que obtengamos resultados, eso es lo que se necesita, en caso que al directivo se le esté escapando algo, pues los compañeros ya saben cómo es el rol en el cual tienen que enfocarse, tiene que conocer y cuáles son las funciones de estos organismos". Cuando los participantes hacen alusión al liderazgo distribuido, nuevamente emerge el fortalecimiento, pero se utiliza relacionándolo con el liderazgo, es decir, una nueva conexión: fortalecimiento del liderazgo, pero, el contexto de aplicación es el concerniente a las CPA. Según lo acotado, habría que continuar examinando si el fortalecimiento es un valor que se puede incluir en una categoría o subcategoría denominada Valores, o tal vez responda a una categoría más amplia y con significados particulares desde la óptica de los directivos.

Figura 48

Categoría Competencia de los directivos



Nota. La categoría Competencia de los directivos, emerge de la información del grupo focal # 1 aplicado a directivos de instituciones que integran la CPA Líderes Innovadores.

Por otra parte, en concordancia con el discurso que manejan los informantes, aquí se pone de manifiesto un tipo de liderazgo muy horizontal, donde se comparten roles y existe autonomía para la toma de decisiones. Lo especificado también apunta a que el poder se comparte, pero fue necesario seguir profundizando al respecto. En este sentido, pudiera declararse como una hipótesis a seguir indagando, la siguiente: ***El liderazgo que se fomenta en las CPA es cónsono con estructuras horizontales donde se comparten roles, se goza de autonomía para la toma de decisiones, está orientado a la distribución del poder y a la obtención de resultados.***

Intentando comprender lo expresado por el grupo focal, otro concepto que surge es la *toma de decisiones* como una propiedad inherente a las competencias administrativas, la cual inicialmente se estructura en subpropiedades, que se develan y denominan: *análisis de los datos* y *obtención de resultados*. La toma de decisiones "Cuando nosotros tenemos que tomar una decisión, como rectora, siempre lo pongo en conocimiento con todos los compañeros, ustedes saben que a veces pensamos de una manera que tal vez, es errónea o quizás estamos acertando, pero cuando conversamos con los compañeros, sobre una decisión que tenemos que tomar, pues yo la expongo delante de los compañeros y ahí vamos sacando ideas, la mejor idea o esa misma idea fortalecerla, entonces, ahí nosotros sabemos que estamos hablando el mismo idioma y nos quedan de esas ideas sacar resultados, eso es lo que nosotros siempre hemos hecho y no he tenido problemas, porque se expone, se explica, se dice sus pro, sus contras y se toma una decisión y es compartida". Destaca en este apartado que el rector no toma las decisiones de manera aislada, sino que lo hace en forma consensuada, analizando los aspectos positivos y negativos entre todos los miembros de la organización. Eso ha conducido a decisiones acertadas: "hemos podido tomar buenas decisiones"

De manera similar se expresa otro de los informantes: "yo siempre tomo las decisiones con mi grupo de trabajo, por ejemplo vicerrector, inspector general y de ahí ya vamos y conversamos con los organismos, yo no tomo decisiones sola, desde que soy rectora no me he atrevido a tomar una decisión personal, porque yo creo que no trabajo sola, yo tengo un equipo de trabajo, el cual me puede ayudar, dirigir, por el hecho de ser rectora, no significa que uno tenga que tomar decisiones propias, por eso trabajo con un grupo y a partir de ahí podemos socializar con los demás compañeros en una reunión para llegar a un acuerdo, por ejemplo, coordinar las actividades que se van a realizar".

Las ideas expuestas por los rectores y vicerrectores exhiben nuevamente una concepción horizontal al referirse a la toma de decisiones, lo cual se encuentra en proximidad con un liderazgo de carácter horizontal, tal y como se señaló anteriormente. También es importante rescatar otras características sobre este proceso de toma de decisiones, como son: toma de decisiones en forma grupal, acuerdo con los otros, contraponiéndose a lo que podría ser una toma de decisiones de tipo unilateral, sin socialización y sin consenso grupal. De allí que, una hipótesis que expresaría lo manifestado por los participantes de las CPA, pudiera ser: ***La toma de decisiones es un proceso de socialización grupal que propende al consenso.***

En correspondencia a la toma de decisiones, parecieran emerger dos subpropiedades: el *Análisis de los datos* y la *Obtención de resultados*. La primera se manifiesta cuando un rector puntualiza: "Fortalecen a una institución educativa, sobre todo el análisis de los datos, pues gracias a todo lo que se dio en las capacitaciones correspondientes aprendimos mucho sobre cómo realizar un análisis respectivo de los datos". De este modo se infiere que el análisis de los datos permite tomar decisiones adecuadas. La segunda se refleja cuando un directivo señala: "hicimos una observación áulica, realmente con un resultado, con un acompañamiento pedagógico". Estas subpropiedades permiten ampliar la hipótesis anterior y aproximarse con esta: ***La toma de decisiones es un proceso de socialización grupal que propende al consenso mediante el análisis de los datos para la obtención de resultados.***

Otra competencia administrativa que surge como una posible propiedad es la *gestión del tiempo*, la cual es destacada por uno de los informantes: "nos orientó mucho porque ya estábamos inmersos en las funciones administrativas un poco antes, porque igual en mi caso ya estaba de coordinador de bachillerato, haciendo función administrativa, entonces cuando vamos a la CPA, yo considero algo importantísimo es como gestionar realmente nuestro tiempo, gestionar la parte administrativa como pedagógica". De conformidad con lo declarado por uno de los rectores, aparece la gestión del tiempo como una propiedad que refleja una competencia administrativa. Tal vez tenga mucha relevancia, porque en una cita anterior uno de los actores afirma: "el tiempo no nos da", como una posible limitante en el proceso de formación. Entonces, es probable que la gestión del tiempo tenga implicaciones importantes en las CPA. Quizá sea necesario abordar este aspecto en las CPA, porque pareciera que algunos participantes aún tienen dificultades para gestionar el tiempo, y esto pudiera no tener relación con la excesiva cantidad de

actividades que deben cumplir. Se debe continuar estudiando la gestión del tiempo en este y otros grupos focales para alcanzar mayor claridad en las ideas.

En este mismo sentido, por medio de las ideas manifestadas por los informantes, se perfila la propiedad *planificación y organización*. Al respecto, indican: "también una parte que me fortaleció fue la de planificación y organización" y dentro de esta también se menciona la *organización* y se considera como una competencia básica, de acuerdo con lo que refieren los actores: "la competencia básica ha sido la organización" y "la competencia básica que nos han enseñado y nos siguen enseñando es la organización". Es notorio que vuelva a aparecer el fortalecimiento a través del término "fortaleció", ahora en conexión con la competencia administrativa de planificación y organización. No hay que perder de foco este código y seguir registrando su aparición, porque pudiera ser una gran categoría que agrupe a otras. También es importante recalcar que, las CPA son vistas como un contexto en el cual se enseña la organización como una competencia básica. Posiblemente la organización y la gestión del tiempo estén imbricadas. Quizá se requiera más adelante separar la planificación y la organización como dos competencias básicas, pero ello dependerá de la información que se vaya adicionando, según lo que declaren los directivos en los diversos grupos focales. Tentativamente, se puede afirmar que: ***La planificación y la organización son competencias administrativas básicas que se enseñan y son fortalecidas en los miembros de las CPA.***

Por otra parte, los actores hacen alusión al *mejoramiento continuo*, el cual se presenta como una propiedad que se describe del siguiente modo: "de pronto al inicio no estaba bien encaminada pero después con lo que observamos inclusive pudimos mejorar dentro de nuestra institución" y "estamos condicionados a mejorar cada día y a conocernos". Aquí se denota que hay una noción temporal (al inicio, cada día) y espacial (individuo, institución). De inicio, no se puede proponer el mejoramiento continuo como un valor, pero tal vez lo sea; aunque también pudiera ser un principio o supuesto que guía el desarrollo de las CPA. Fue importante seguir examinando los datos.

Y como última propiedad atribuible a esta subcategoría designada **competencias administrativas**, se encuentran las *habilidades comunicativas* sobre las cuales los informantes especifican: "nos ha ayudado a mejorar nuestras habilidades comunicativas con todos nuestros docentes" y "de pronto en las habilidades comunicativas, todo profesional debe saber

comunicarse de una manera eficaz". En correspondencia con lo exteriorizado por los directivos, se puede formular una hipótesis aproximada: ***En las CPA se ha ayudado a los directivos a desarrollar habilidades comunicativas.***

Después de seguir relacionando los códigos, las **competencias pedagógicas** pudieran quedar identificadas como otra subcategoría que agruparía varias propiedades, las cuales inicialmente se identificarían de la siguiente manera: *trabajo colaborativo, orientación, socialización de experiencias, competencias del conocimiento, indagación colaborativa, diálogo reflexivo, modelación con el ejemplo y acompañamiento en las aulas*. En correspondencia con lo planteado por uno de los actores, este tipo de competencias las han aprendido en las CPA, lo cual se refleja así: "también hemos aprendido mucho sobre competencias pedagógicas a través de las metodologías y técnicas que usted aplicaba para direccionar los procesos, entonces, eso de una u otra manera también nos da aprendizaje". Se devela aquí que el aprendizaje a través del modelaje se pone de manifiesto en las CPA, pudiéndose afirmar que: ***Una de las estrategias para el aprendizaje de las competencias pedagógicas en la CPA es la modelación con el ejemplo.***

El *trabajo colaborativo* constituye eventualmente otra propiedad que se manifiesta de la siguiente manera: "agradecida y espero seguir aprendiendo de cada uno de ustedes", "como coordinar acciones con los docentes", "El trabajo colaborativo, lo fortalecemos a través de la distribución, delegar funciones y responsabilidades a los demás compañeros", "el trabajo colaborativo, usted nos enseñó también a trabajar en esa parte, el trabajo colaborativo, el trabajo grupal, el trabajo participativo, en estrategias que teníamos que utilizar para llegar a esas entidades para llegar así a fortalecer las áreas técnicas, por ejemplo nos enseñaba videos de como con pocas cosas, instituciones educativas en otros países llegaron a ser grandes, me alegra muchísimo el estar participando en esta CPA, todo esto queda grabado en la mente, para luego ponerlo en práctica en cada una de nuestras unidades educativas" y "en mi institución considero que una de las actividades que hemos hecho, por ejemplo, crear comisiones, grupos de trabajo". Esta visión del trabajo colaborativo muestra características afines al liderazgo y la toma de decisiones, se continuó inspeccionando los datos para saber si existe un deslinde entre este y las competencias mencionadas, de modo que se sigan comparando y contrastando los datos con el fin de establecer si las tres constituyen propiedades independientes o si es que el trabajo colaborativo permea al liderazgo y a la toma de decisiones, de manera que tal vez pueda ser visto

por otros participantes como una estrategia. También los informantes establecen una relación con la delegación de funciones, donde no pareciera que el trabajo colaborativo y la delegación de funciones son equivalentes. Igualmente, aparece como en aspectos anteriores, una expresión estrechamente ligada al fortalecimiento: "lo fortalecemos". Aunque, algunos componentes no se describen con detalle, en este primer acercamiento a los datos, no sería conveniente formular una hipótesis ni siquiera tentativa, hasta ver si emergen otros datos que ayuden a complementar la información.

Siguiendo con el esquema de integración preliminar que se ha visualizado, surge la orientación como una competencia de los directivos, reflejándose en el siguiente fragmento: "Antes de ser rectora era docente técnica de la institución y también eso me ha ayudado a orientar a mis compañeros en este proceso de bachillerato técnico, que para algunos son nuevos porque hubo cambios entonces ellos han acudido a mí para que yo los pueda orientar y ayudar en este proceso". Otra vez se observa como un valor está implícito en una probable competencia, en este caso pedagógica, de los directivos. Pudiera hacerse una aproximación por medio de la hipótesis: La orientación ayuda a la implementación de los cambios en el Bachillerato Técnico.

De conformidad con las competencias pedagógicas, las *competencias del conocimiento* se revelan como una nueva competencia de los directivos, es así que para ellos: "todo ese conocimiento que hemos adquirido en la CPA, que ha sido una de las competencias que hemos adquirido". Los propios directivos declaran que el conocimiento es una competencia que han adquirido en las CPA. Habría que preguntarse, en función de las interpretaciones anteriores, si ese conocimiento es visto como una teoría, una práctica o una unidad teoría-práctica. Fue necesario profundizar en la concepción que poseen los rectores en cuanto a las competencias del conocimiento y al conocimiento como tal. Además, sería relevante indagar cómo hacen ellos para gestionar ese conocimiento en favor de su desempeño como directivos y en el mejoramiento de la calidad de la educación para el nivel de bachillerato.

Continuando con las competencias pedagógicas, la indagación colaborativa se muestra como otra propiedad que cobra gran importancia en la superación de situaciones relacionadas con la calidad de la educación, lo cual se pone de manifiesto en lo expuesto por uno de los informantes: "Otro punto relevante, sería cuando analizamos lo de las pruebas "Ser Bachiller" que nos ayudó a llegar a los chicos, a fortalecerlos, para que ellos, se dediquen más, lleguen más

y puedan dar más para estas pruebas que son muy importantes, tanto para ellos, como para nosotros como institución, porque aportó mucho los datos estadísticos del ministerio de educación, entonces la realidad que vivíamos nosotros, era que estábamos en un nivel demasiado bajo, entonces creo que con este fortalecimiento, nosotros pudimos mejorar un poco, aunque todo cambio, con lo de la pandemia, entonces igual hicimos un esfuerzo, creo que lo trabajamos en cada institución para poder sobrellevar este asunto de los promedios bajos y creo que algunos trabajamos para poder superar este problema de bajo porcentaje en los resultados de aprendizajes". Otra vez aparece el término "fortalecimiento", lo cual pudiera hacer pensar que es un concepto in vivo que de algún modo subyace en varias propiedades y tal vez permee todas las categorías, pero esto ameritó la inspección en el resto del discurso de este grupo focal y de los restantes. De acuerdo con los participantes, la indagación colaborativa apoyada en datos contribuye al mejoramiento de los resultados de aprendizaje, y en función de ello, se formula la siguiente hipótesis: ***La indagación colaborativa es una competencia que facilita el mejoramiento de la calidad educativa.***

Otra propiedad articulada a las competencias pedagógicas que se devela en el discurso de los actores es el *diálogo reflexivo*, en torno al cual afirman: "entrar con un diálogo con el docente", "pudimos conversar con los docentes, con los estudiantes, para ayudarlos de una u otra manera, para que puedan tomar conciencia de ese problema, yo creo que a todos nos ayudó, fue un punto muy importante en la CPA" y "es aquí, donde entra la función directiva y de los docentes para establecer diálogos con ellos". En esencia el diálogo se maneja como una competencia o función directiva que engloba no solo a los directivos, sino también, a los docentes y a los estudiantes. También se presenta la ayuda como un valor y la toma de conciencia como una posible norma, supuesto o propósito. Se requirió mayor indagación en la información suministrada. Eventualmente se propone la hipótesis: ***El diálogo reflexivo facilita la integración de directivos, docentes y estudiantes.***

Anteriormente, ya se habían encontrado visos de la *modelación con el ejemplo* como otro aspecto interesante que se pudiera clasificar dentro de las competencias pedagógicas. Para los rectores y vicerrectores: "debemos copiar lo bueno, en el buen sentido de la palabra, entonces nos ha servido para nosotros también direccionar esos procesos acá en nuestras instituciones educativas"

Asimismo, la socialización de experiencias se cataloga inicialmente como una propiedad atribuible a las competencias pedagógicas y se manifiesta por parte de uno de los rectores: "como directivo si no conocía como se aplicaba una observación áulica, después de la experiencia de CPA, en la cual se socializó, lógicamente antes nos regíamos a una ficha, pero era necesario por ejemplo que uno lo aplicara de una forma flexible, entrar con un diálogo con el docente, de pronto al inicio no estaba bien encaminada pero después con lo que observamos inclusive pudimos mejorar dentro de nuestra institución". En esta propiedad destacan las observaciones áulicas como uno de los aspectos aprendidos a través de la socialización de experiencias y con base a ello, se plantea esta hipótesis: La socialización de experiencias ayuda a mejorar el proceso de observación áulica.

El *acompañamiento en las aulas* también surge como otra posible propiedad inherente a las competencias pedagógicas. En este sentido, los informantes expresan: "el rol de directivo en un centro educativo es una gran responsabilidad, una responsabilidad compleja, que de pronto ha sido poco o muy apoyada, eso es lo que justamente estaban indicando los compañeros, pero sin embargo a raíz de lo que tiene que ver con la CPA, nos ha ayudado mucho a modificar esos aspectos en cuestiones de gestión, un ejemplo claro es el proceso de ejecución y las observaciones áulicas y como nosotros podíamos llevarlo de acuerdo a todo lo que tiene que ver con los estándares de calidad, eso también nos ayudó muchísimo a fortalecernos como institución y a la vez a llevar a cabo un acompañamiento pedagógico que en mi caso, en calidad de vicerrector apoyó muchísimo en el monitoreo de cada una de las actividades".

A raíz de la situación generada por la pandemia, donde se pasó a la modalidad estrictamente virtual, el *acompañamiento en las aulas* se transformó, lo cual se pone de manifiesto en lo señalado por uno de los informantes: "en este caso las observaciones cambian, nosotros como institución educativa llegamos a un acuerdo, de que los docentes que programan su clase en la plataforma TEAMS, estamos invitados a todas las clases, mi persona, el vicerrector encargado y el inspector."

Se devela en la información aportada por los rectores y vicerrectores que el principal propósito del acompañamiento en las aulas es el alcance de mejores niveles de calidad, tal y como lo refiere uno de los informantes: "también el punto fuerte en donde nos enfocamos, fue el trabajo de monitorear actividades de acompañamiento en las aulas y más que todo a lo que tiene

que ver a estándares de calidad, eso nos ayudó muchísimo y también a fortalecernos como institución e incluso recuerdo que aún había instituciones que no habían implementado nada de lo que tiene que ver a un plan de acompañamiento a observaciones áulicas, entonces a raíz de todo lo que conjuntamente establecimos, que las actividades de acompañamiento pedagógico frente a la práctica docente era la actividad esencial en la cual debemos trabajar y eso fortaleció muchísimo en el desempeño académico de nuestra institución"

Para realizar el acompañamiento en las aulas hoy se les da prioridad a las observaciones áulicas virtuales, algunos directivos de las CPA han realizado este tipo de observaciones: "hemos realizado visitas áulicas, pero no se las ha documentado". En las aulas virtuales también se hacen observaciones áulicas virtuales, tal y como enfatizan los actores: "si se sigue haciendo las visitas áulicas, el coordinador puede ingresar a las clases virtuales de los chicos, él le hace un seguimiento a cada uno de los docentes entonces gracias a esta organización nos ha ido muy bien sin ningún problema".

A pesar de que suele estarse repitiendo algún tipo de información, es bueno acotar que aún se están tratando de reunir los componentes y relaciones que emergen a partir de los relatos y códigos. Después se siguió integrando la información y se fue refinando las categorías. Sobre la base de lo aportado por los informantes se puede deducir que: ***El acompañamiento en las aulas por medio de observaciones áulicas incide en la calidad educativa.***

La categoría en análisis presenta una posible propiedad: **Visión de la función directiva** La misma se describe como un cambio de enfoque: "he tenido un cambio de mi enfoque, de mi punto de vista que antes tenía de mi rol de directivo"; así como también, se la concibe como "un reto" y una "experiencia de aprendizaje": "ha sido una gran experiencia de aprendizaje cada día en lo que se tiene que ver en la labor administrativa y de talento humano"; y además se considera que "no ha sido fácil". Se considera necesario seguir examinando esta propiedad para detectar coincidencias en otros grupos focales.

Como otro atributo de esta categoría se encuentran las **Metodologías y técnicas**, las cuales contribuyen al direccionamiento de procesos, pues alegan que emulaban las que aplicaba la asesora educativa: "a través de las metodologías y técnicas que usted aplicaba para direccionar

los procesos". Entre estas metodologías se encuentran: el *café virtual*, las *tertulias* y los protocolos.

Resulta interesante que al analizar esta categoría se haga alusión a una nueva propiedad como es la **Interacción**, que puede ser de dos tipos: interacción externa e interacción interna. Al respecto, los rectores refieren que: "a medida que fuimos avanzando en la CPA si nos ha servido muchísimo y no tanto del punto de vista interno, sino que externamente, porque cuando ya salimos de una reunión ha seguido funcionando, entonces hemos estado llamándonos, contándonos las experiencias". Esta propiedad no había sido abordada en el basamento teórico consultado. Es un aparente código "*in vivo*" que fue necesario seguir sondeando. También indican cómo se puede activar la interacción: "usted salía con algo nuevo y novedoso que eso hace que la interacción de un grupo se vuelva interesante, entonces eso de una u otra manera contagia a los demás". Esto pareciera estar relacionado con la motivación. Intentando comprender lo expresado por los actores, se afirma de manera tentativa: ***La interacción entre los rectores de las CPA revela que los aprendizajes trascienden el ámbito de las reuniones y presentan dos dimensiones: interna y externa.*** De acuerdo con el análisis desarrollado, se refleja la categorización en la tabla 14.

Tabla 14

Categoría Competencia de los directivos

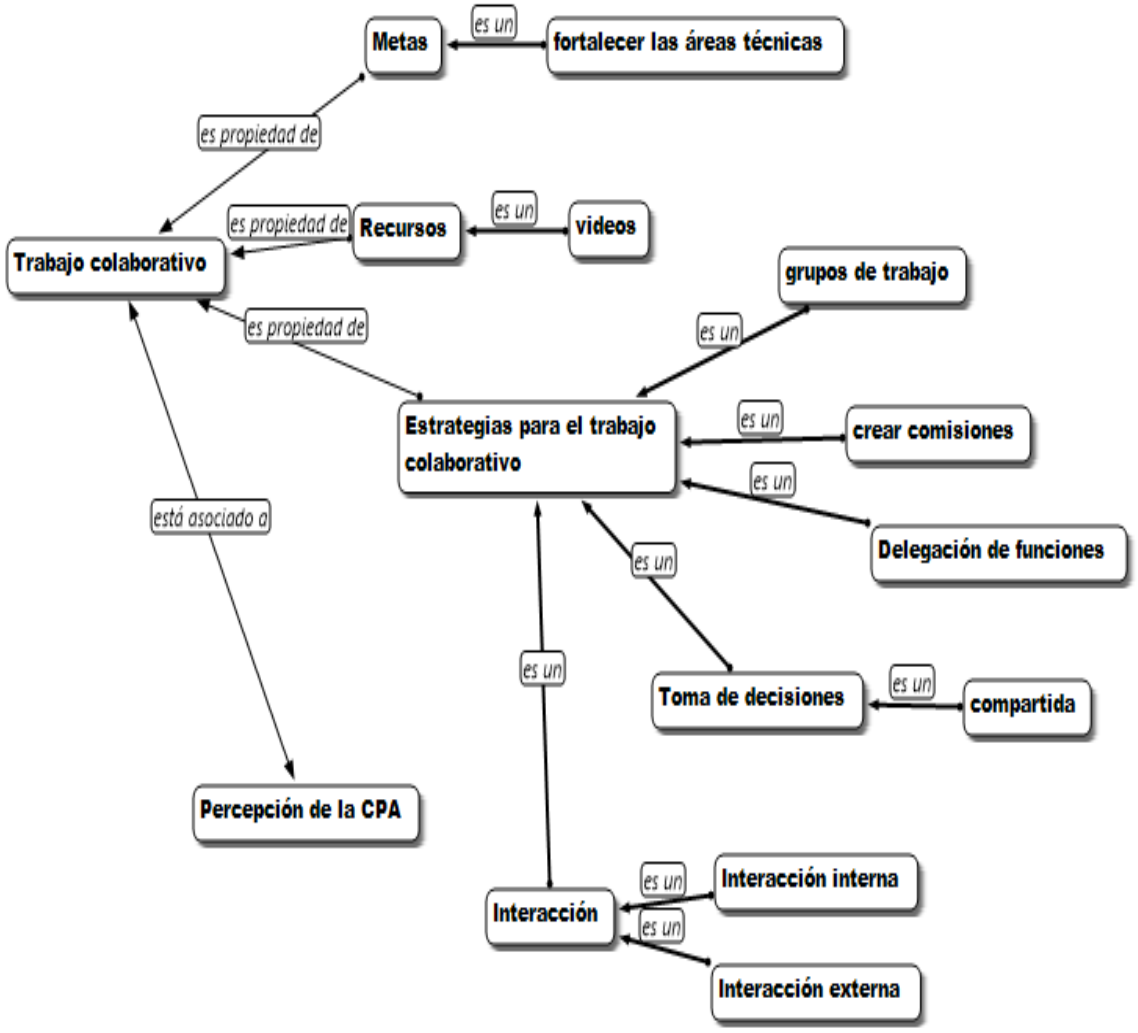
Grupo Focal 1		
Subcategorías	**Propiedades**	**Dimensiones**
Competencias Administrativas	Liderazgo	Liderazgo distribuido
		Liderazgo compartido
	Toma de decisiones	Análisis de los datos
		Obtención de resultados
	Gestión del tiempo	
	Planificación y organización	Organización
	Mejoramiento continuo	
Competencias pedagógicas	Habilidades comunicativas	
	Trabajo colaborativo	
	Orientación	
	Competencias del conocimiento	
	Indagación colaborativa	
	Diálogo reflexivo	
	Modelación con el ejemplo	
	Socialización de experiencias	Observaciones áulicas
	Acompañamiento en las aulas	
	Visión de la función directiva	Experiencia de aprendizaje
		No ha sido fácil
		Un reto
		Cambio de enfoque
	Metodologías y técnicas	Café virtual
		Dinámicas
		Tertulias
	Interacción	Interacción interna
		Interacción externa

Categoría Trabajo Colaborativo

El análisis de la información revela otra posible categoría designada como Trabajo colaborativo, aunque la misma ya se había considerado antes como una competencia pedagógica. Pero de forma simultánea, se la percibe como una propiedad de otra categoría y como una categoría independiente, es decir, surge la duda de si es una propiedad de las competencias pedagógicas de los directivos o pudiera presentar independencia y mostrarse como otra cat

Figura 49 ego

Categoría Trabajo colaborativo ría.



Esto solo se pudo aclarar a medida que se siguió avanzando con el análisis de la información.

El trabajo colaborativo lleva implícito el aprendizaje con los otros: “agradecida y espero seguir aprendiendo de cada uno de ustedes”; las acciones conjuntas: “como coordinar acciones con los docentes” y la aplicación de estrategias para desarrollarlo: “en mi institución considero que una de las actividades que hemos hecho, por ejemplo, crear comisiones, grupos de trabajo”, “El trabajo colaborativo, lo fortalecemos a través de la distribución, delegar funciones y responsabilidad a los demás compañeros”.

Entre sus propiedades destacan*: metas, recursos y estrategias para el trabajo colaborativo*. Las *metas* están dirigidas principalmente al fortalecimiento de las áreas técnicas del bachillerato: “estrategias que teníamos que utilizar para llegar a esas entidades y así a fortalecer las áreas técnicas”. Los *recursos* que mencionan son los “videos”, los cuales sirven para hacer extrapolaciones con respecto al Ecuador: “específicamente nos enseñaba videos de como con pocas cosas, unidades en otros países llegaron a ser grandes”. Las *estrategias para el trabajo colaborativo* son variadas, tales como “*grupos de trabajo*”, “*crear comisiones*”: “en mi institución considero que una de las actividades que hemos hecho, por ejemplo, crear comisiones, grupos de trabajo”, *delegación de funciones*: “distribución, delegar funciones y responsabilidad a los demás compañeros” y *toma de decisiones*: “hemos podido tomar buenas decisiones” de tipo “*compartida*”.

En el trabajo colaborativo también surge la “*interacción*” como un componente o código

Nota. La categoría Trabajo colaborativo, emerge de la información del grupo focal # 1 aplicado a directivos de instituciones que integran la CPA Líderes Innovadores.

Esta puede adquirir las dimensiones de interacción interna e interacción externa: “a medida que fuimos avanzando en la CPA si nos ha servido muchísimo y no tanto del punto de vista interno, sino que externamente, porque cuando ya salimos de una reunión ha seguido funcionando, entonces hemos estado llamándonos, contándonos las experiencias”. Es interesante la expresión “*Hermandad de aprendizaje*” como un código in vivo que está asociado a la interacción y capacitación en las CPA: “la mejor capacitación, que hemos tenido es la CPA”. En

correspondencia con las ideas reflejadas por los informantes, se puede establecer la hipótesis: ***El trabajo colaborativo es un proceso de interacción que refleja el aprendizaje con los otros estableciendo metas y estrategias.*** Tomando como fundamento el análisis efectuado, en la tabla 15 se muestra la categorización.

Tabla 15

Categoría Trabajo colaborativo

		Grupo Focal 1	
Subcategorías	**Propiedades**	**Dimensiones**	**Subdimensiones**
	Metas	Fortalecer las áreas técnicas	
	Recursos	Videos	
		Grupos de trabajo	
		Crear comisiones	
	Estrategias para el trabajo colaborativo	Delegación de funciones	
		Toma de decisiones	Compartida
	Percepción de la CPA		

Nota. La categoría Trabajo colaborativo, emerge de la información del grupo focal # 1 aplicado a directivos de instituciones que integran la CPA Líderes Innovadores.

Categoría Acompañamiento Pedagógico

Otra posible categoría que subyace en las CPA es el Acompañamiento Pedagógico. Entre los diferentes aspectos que pudieran ser parte de esta nueva categoría se encuentran la *Innovación*: "nos hizo innovadores"; *Actualización*: "en mi preparación he ido evolucionando a través de los años", "nos ha contribuido profesionalmente al estar empapándonos constantemente, actualizándonos"; "yo siempre he tratado de superarme, quizás el ministerio de educación no nos apoya con lo que uno quiere…"; *Búsqueda de la calidad*: "uno siempre trata de dar lo mejor y más que esta CPA nos ha inducido a nosotros a ser mejores cada día"; en este sentido, los informantes expresan la vinculación del acompañamiento pedagógico a un *estándar de calidad educativa* "el rol de directivo en un centro educativo es una gran responsabilidad, una

responsabilidad compleja, que de pronto ha sido poco o muy apoyada, eso es lo que justamente estaban indicando los compañeros, pero sin embargo a raíz de lo que tiene que ver con la CPA, nos ha ayudado mucho a modificar esos aspectos en cuestiones de gestión, un ejemplo claro es el proceso de ejecución y las observaciones áulicas y como nosotros podíamos llevarlo de acuerdo a todo lo que tiene que ver con los estándares de calidad, eso también nos ayudó muchísimo a fortalecernos como institución y a la vez a llevar a cabo un acompañamiento pedagógico que en mi caso, en calidad de vicerrector apoyó muchísimo en el monitoreo de cada una de las actividades".

Se devela en la información aportada por los rectores y vicerrectores que el principal propósito del acompañamiento en las aulas es el alcance de los *estándares de calidad educativa*, tal y como lo refiere uno de los informantes: "también el punto fuerte en donde nos enfocamos, fue el trabajo de monitorear actividades de acompañamiento en las aulas y más que todo a lo que tiene que ver a estándares de calidad, eso nos ayudó muchísimo y también a fortalecernos como institución e incluso recuerdo que aún había instituciones que no habían implementado nada de lo que tiene que ver a un plan de acompañamiento a observaciones áulicas, entonces a raíz de todo lo que conjuntamente establecimos, que las actividades de acompañamiento pedagógico frente a la práctica docente era la actividad esencial en la cual debemos trabajar y eso fortaleció muchísimo en el desempeño académico de nuestra institución"

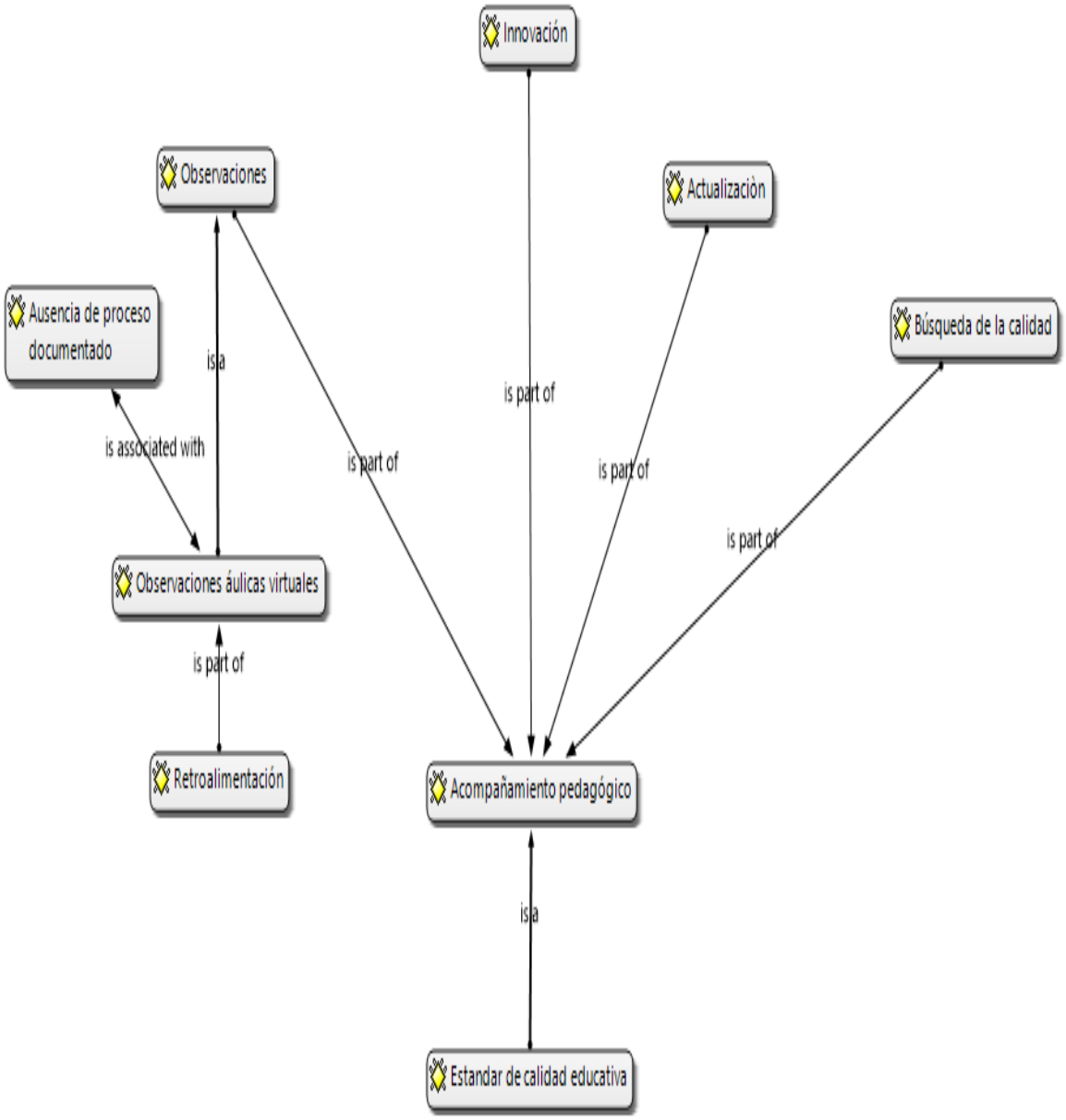
A raíz de la situación generada por la pandemia, donde se pasó a la modalidad estrictamente virtual, el *acompañamiento en las aulas* se transformó, lo cual se pone de manifiesto en lo señalado por uno de los informantes: "en este caso las observaciones cambian, nosotros como institución educativa llegamos a un acuerdo, de que los docentes que programan su clase en la plataforma TEAMS, estamos invitados a todas las clases, mi persona, el vicerrector encargado y el inspector."

Para realizar el acompañamiento en las aulas hoy se le da prioridad a *las observaciones áulicas virtuales,* algunos directivos de las CPA han realizado este tipo de observaciones. En las aulas virtuales también se hacen observaciones áulicas virtuales, tal y como enfatizan los actores: "si se sigue haciendo las visitas áulicas, el coordinador puede ingresar a las clases virtuales de los chicos, él le hace un seguimiento a cada uno de los docentes entonces gracias a esta organización nos ha ido muy bien sin ningún problema".

Adicionalmente, destacan el proceso de *Retroalimentación* que se pone de manifiesto en: "estoy muy agradecida por este proceso de CPA, de verdad que fue justo al inicio de obtener mi cargo de rectora, gracias a ustedes compañeros y a usted con su asesoría me he retroalimentado", "también decidimos reuniones grupales, para ir analizando las planificaciones, para que aquellos que tienen más conocimiento para planificar retroalimenten a aquellos que tienen dificultades", "nosotros hacemos reuniones todos los días, para cualquier información, inconveniente, cualquier dificultad de algún docente y así podemos ayudarnos". Sin embargo, se observa una contradicción al indicar la *Ausencia de proceso documentado* "no estamos haciendo un proceso documentado, pero si lo estamos llevando a cabo, de la forma que le estoy diciendo, porque somos conscientes que este proceso del trabajo en línea, en casa" con respecto a las *Observaciones áulicas virtuales* y afirman: "hemos realizado visitas áulicas, pero no se las ha documentado.

Figura 50

Categoría Acompañamiento pedagógico



Nota. La categoría Acompañamiento pedagógico, emerge de la información del grupo focal # 1 aplicado a directivos de instituciones que integran la CPA Líderes Innovadores.

El acompañamiento pedagógico presenta elementos que ya fueron atribuidos a diversas subcategorías y propiedades, pero luego se fue depurando la información y reagrupando los datos, porque todavía no se ha alcanzado la visión de integralidad en los datos. Tal vez esta no sea otra categoría, sino que sus atributos pueden estar inmersos en otras categorías. No obstante, dada la amplitud de este concepto y la cantidad de atributos o propiedades que se articulan a este, pudiera ser una categoría diferenciada por lo que se requirió una mayor profundización. En correspondencia con lo revelado por los informantes, se puede acotar inicialmente que: ***El acompañamiento pedagógico de los actores involucrados en el proceso educativo puede incidir en los procesos de actualización e innovación educativa.***

Aún no se puede esclarecer si el acompañamiento pedagógico agrupa las competencias de los directivos o es otra competencia. En correspondencia al análisis realizado, en la tabla 16 se presenta la categorización.

Tabla 16

Categoría Acompañamiento pedagógico

Grupo Focal 1		
Subcategorías	**Propiedades**	**Dimensiones**
	Innovación	
	Actualización	
	Búsqueda de la calidad	
	Observaciones áulicas	Observaciones áulicas virtuales Proceso no documentado
	Retroalimentación	
	Estándar de calidad educativa	

Nota. La categoría Acompañamiento pedagógico, emerge de la información del grupo focal # 1 aplicado a directivos de instituciones que integran la CPA Líderes Innovadores.

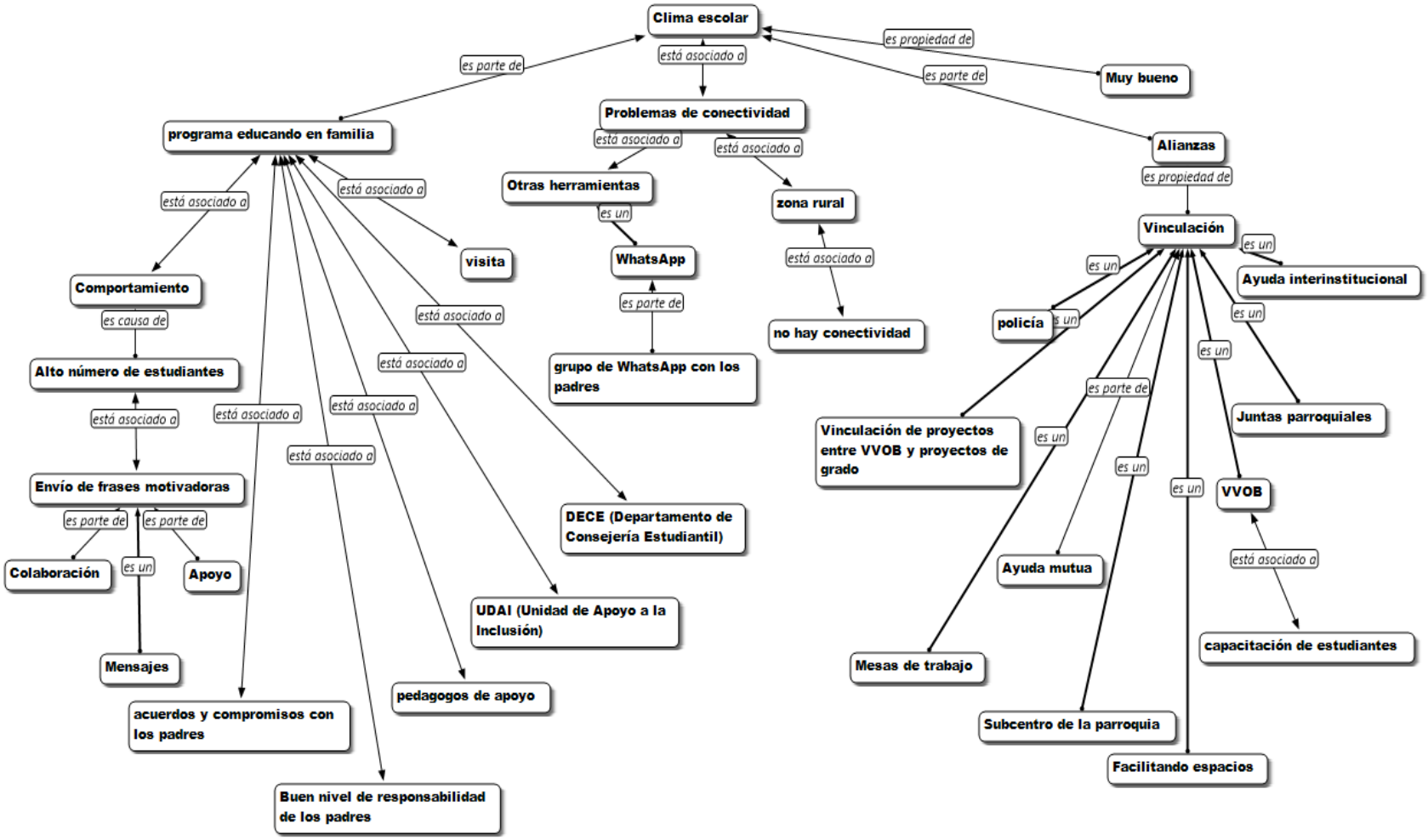
Categoría Clima Escolar

Para concluir el análisis de este grupo focal, se hace una aproximación a una posible categoría como lo es el Clima escolar. Desde la perspectiva de los actores, el Clima escolar se caracteriza por ser "Muy bueno". Presenta tres posibles subcategorías: Programa Educando en familia, problemas de conectividad y Alianzas. Con relación al Programa Educando en familia, este ayuda con el *Comportamiento* "en cuanto al comportamiento, estamos en constante comunicación con los padres ya que ellos juegan un rol importantísimo bajo esta modalidad de trabajo, por ahora cualquier situación que se presente, la estamos trabajando a través del DECE (Departamento de Consejería Estudiantil) y con UDAI (Unidad de Apoyo a la Inclusión), los pedagogos de apoyo, que también nos están ayudando muchísimo". El *Alto número de estudiantes* parece estar asociado con el *Comportamiento*. En torno a ello, señalan: "el clima de aula según lo que pude observar es que hay muchos estudiantes, al inicio se tornó un poquito compleja la situación, que muchos estudiantes suelen dejar activos su TEAMS, pero que a la vez están realizando otras actividades, es aquí, donde entra la función directiva y de los docentes para establecer diálogos con ellos, fomentar un buen clima organizacional y de esta manera muchos de los estudiantes actualmente, están encendiendo sus cámaras, de tal manera de mantener la interacción con ellos y generar el aprendizaje que nosotros tenemos para ellos"; también al *Envío de frases motivadoras*: "están mandando mensajes de apoyo, frases motivadoras que ayudan mucho".

Posiblemente, otras propiedades que también pudieran asociarse al **Programa Educando en familia** son las referidas a los "*Acuerdos y compromisos con los padres*", el *Buen nivel de responsabilidad de los padres* "Estamos bien encaminados y sobre todo tenemos por parte de los padres, como de los estudiantes, un buen nivel de responsabilidad, desde que empezó la pandemia, no se opusieron a los cambios en la metodología de trabajo, no lo digo a un 100% pero si a un 90%", "tenemos compañeros que nos están ayudando con eso, se dirigen al campo a dejarles las fichas y a darle las explicaciones para el desarrollo de las mismas".

Figura 51

Categoría Clima Escolar



Nota. La categoría Clima Escolar, emerge de la información del grupo focal # 1 aplicado a directivos de instituciones que integran la CPA Líderes Innovadores

En el contexto de la pandemia, la educación es virtual y emerge una probable subcategoría relacionada con **Problemas de conectividad**. Al respecto, los actores indican: "todos tenemos conocimiento del problema de la conectividad, a veces resulta ser un factor importante", "Muy bueno, ha habido algunos inconvenientes, pero hay que hacerles entender que se está trabajando de esta manera y tenemos que seguir, así se nos ponga muchas trabas, hay que seguir", "Acá en la unidad educativa se nos torna difícil, los estudiantes no tienen acceso a la plataforma TEAMS", "Con la conectividad de los estudiantes, nosotros en el primer quimestre tuvimos 7 estudiantes que no se podían conectar, pero este segundo quimestre ya son 15, más los 7 padres de familia que no tienen conectividad, unos porque se les ha dañado, otros porque son del campo". Estos problemas son más frecuentes en la *Zona rural* donde *No hay conectividad*: "Bien, usted sabe, que nosotros somos zona rural, este círculo me ayuda a tomar estrategias, pero en si colaboro con otros compañeros de mi circuito C03-13 y tengo bastante diálogo con la compañera rectora de la Unidad Educativa Santa Marianita, porque ellos tienen la misma problemática que nosotros, como usted sabe, nosotros trabajamos por medio del WhatsApp, de forma asincrónica, entonces tenemos los mismos problemas y siempre estamos en contacto para tomar decisiones importantes para afrontar los problemas que se nos presentan tanto a ellos como a nosotros". De aquí surge la necesidad de emplear *Otras herramientas* "ellos se manejan por WhatsApp, pero esto no ha desmayado la parte nuestra como docente, llegar a ellos, al inicio de la clase se les da una frase motivadora, para que ellos opinen, para que reflexionen y para empezar bien el día", como "*WhatsApp*" y también se crea un "*grupo de WhatsApp con los padres de familia*".

El Clima escolar también se ha visto favorecido por las **Alianzas**, vislumbrándose como una posible subcategoría. Estas Alianzas se ponen de manifiesto a través de una propiedad denominada *Vinculación*: "ahora con el PICE hemos trabajado juntas, en este proceso, ha sido muy beneficioso, una experiencia enriquecedora". Las formas de Vinculación varían, según las instituciones involucradas "*Policía*", "*Juntas parroquiales*", *VVOB* "han tenido una formación técnica con la VVOB" y "*Subcentro de la parroquia*", "especialmente la VVOB, ellos apoyan a los docentes de la especialidad de turismo, con capacitaciones, últimamente con esto del Covid. Las alianzas se presentan como una categoría, además de proponerse como una subcategoría del Clima escolar. Pero, acá se mencionan otras instituciones que participan en las alianzas y una

mayor vinculación con los estudiantes. Indudablemente, este concepto de Alianzas debe ser inspeccionado y profundizado.

Se efectúa la *Vinculación de VVOB y proyectos de grado*: "estamos analizando con la junta académica , para vincular el proyecto que se está realizando con la VVOB con el proyecto de grado, ya que es un proyecto que tenemos que demostrarlo, hay un grupo de estudiantes que ellos tienen que participar, en un concurso, como medio de incentivo, pero lo podemos implementar en los proyectos que nos está solicitando el Ministerio de Educación", "especialmente la VVOB, ellos apoyan a los docentes de la especialidad de turismo, con capacitaciones, últimamente con esto del Covid.". Este tipo de Vinculación refleja la Ayuda interinstitucional: "en la construcción del PICE, estamos en contacto, para ayudarnos mutuamente", "nosotros somos zona rural, este círculo me ayuda a tomar estrategias, pero en si colaboro con otros compañeros de mi circuito C03-13 y tengo bastante diálogo con la compañera rectora de la Unidad Educativa Santa Marianita, porque ellos tienen la misma problemática que nosotros", "… entonces tenemos los mismos problemas y siempre estamos en contacto para tomar decisiones importantes para afrontar los problemas que se nos presentan tanto a ellos como a nosotros".

En general, resalta el valor de la *Ayuda mutua*: "gracias a la comunidad de aprendizajes a la CPA, el gusto de haberla conocido a usted y a todo este grupo de excelentes compañeros y a través de ayudarnos mutuamente hemos aprendido también muchos procesos muy significativos para llevar a cabo nuestra labor de una mejor manera", "gracias a ustedes compañeros y a usted con su asesoría", "ayudarlos, darles a entender que todo era posible, que podíamos salir de esto, que se iban a venir tiempos duros, pero podíamos trabajarlo", "les digo que hagamos hasta donde nosotros podamos y estamos juntos siempre", "hemos tenido buenas relaciones que nos han permitido, fortalecernos mucho como instituciones, hemos unido a docentes con las otras dos instituciones, ha sido una experiencia positiva, esto de juntarnos con estas instituciones", "en la construcción del PICE, estamos en contacto, para ayudarnos mutuamente". Por ejemplo: se colabora entre las instituciones educativas *Facilitando espacios*: "aparte de eso cuando hay algún tipo de evaluación para estudiantes, sean estas de escuela o colegio, nosotros les prestamos el plan de contingencia de la institución, la mayoría de las veces ellos han venido a dar las evaluaciones acá a la institución y así estamos en contacto".

Después de reducir y relacionar la información a categorías, subcategorías y propiedades en una primera aproximación, se siguió explorando el discurso en los restantes grupos focales para tratar de encontrar similitudes, ir enriqueciendo cada categoría, pero a la vez ir encontrando indicios más precisos de los componentes de una posible teoría vinculada a las CPA.

Además, se fue eliminando información que no sea congruente y los datos se seguirán depurando para alcanzar un mayor nivel de abstracción e integración, se trató de interpretar la realidad de los actores (rectores y vicerrectores) para intentar reflejar la dinámica de relaciones que se producen en las CPA. Con base al análisis efectuado, se jerarquizó la información con los códigos que se indican en la tabla siguiente:

Tabla 17

Categoría Clima Escolar

Grupo Focal 1			
Subcategorías	**Propiedades**	**Dimensiones**	**Subdimensiones**
	Muy bueno		
Programa Educando en familia	Comportamiento	Alto número de estudiantes Modalidad virtual Envío de frases motivadoras Colaboración Apoyo Mensajes	
	Acuerdos y compromisos con los padres Buen nivel de responsabilidad de los padres Pedagogos de apoyo UDAI (Unidad de Apoyo a la Inclusión) DECE (Departamento de Consejería Estudiantil) Visita		
Problemas de conectividad	Zona rural	No hay conectividad	
	Otras herramientas	WhatsApp	Grupos de WhatsApp con los padres
Alianzas	Vinculación	Policía Ayuda interinstitucional	
		VVOB	Capacitación de docentes
		Subcentro de la parroquia Mesas de trabajo Vinculación de proyectos entre VVOB y proyectos de grado Ayuda mutua Facilitando espacios	

Nota. La categoría Clima Escolar, emerge de la información del grupo focal # 1 aplicado a directivos de instituciones que integran la CPA Líderes Innovadores.

Memorando y diagramas del Grupo Focal Nº 2

La continuidad del análisis en el grupo focal Nº 2, permitió profundizar un poco más en cuanto a las categorías o códigos que se han encontrado y las mismas se describen por medio de subcategorías y propiedades que a veces son comunes al grupo focal N° 1, en otros casos no se hacen presentes y también surgen nuevos atributos.

Categoría: Formación

Con relación a la categoría Formación, se develan subcategorías, las cuales son: el *propósito de la formación*, las *estrategias de formación*, los *requerimientos para la formación* y los *valores*. Se observa coincidencia en todas las subcategorías al realizar la comparación con el grupo focal N° 1.

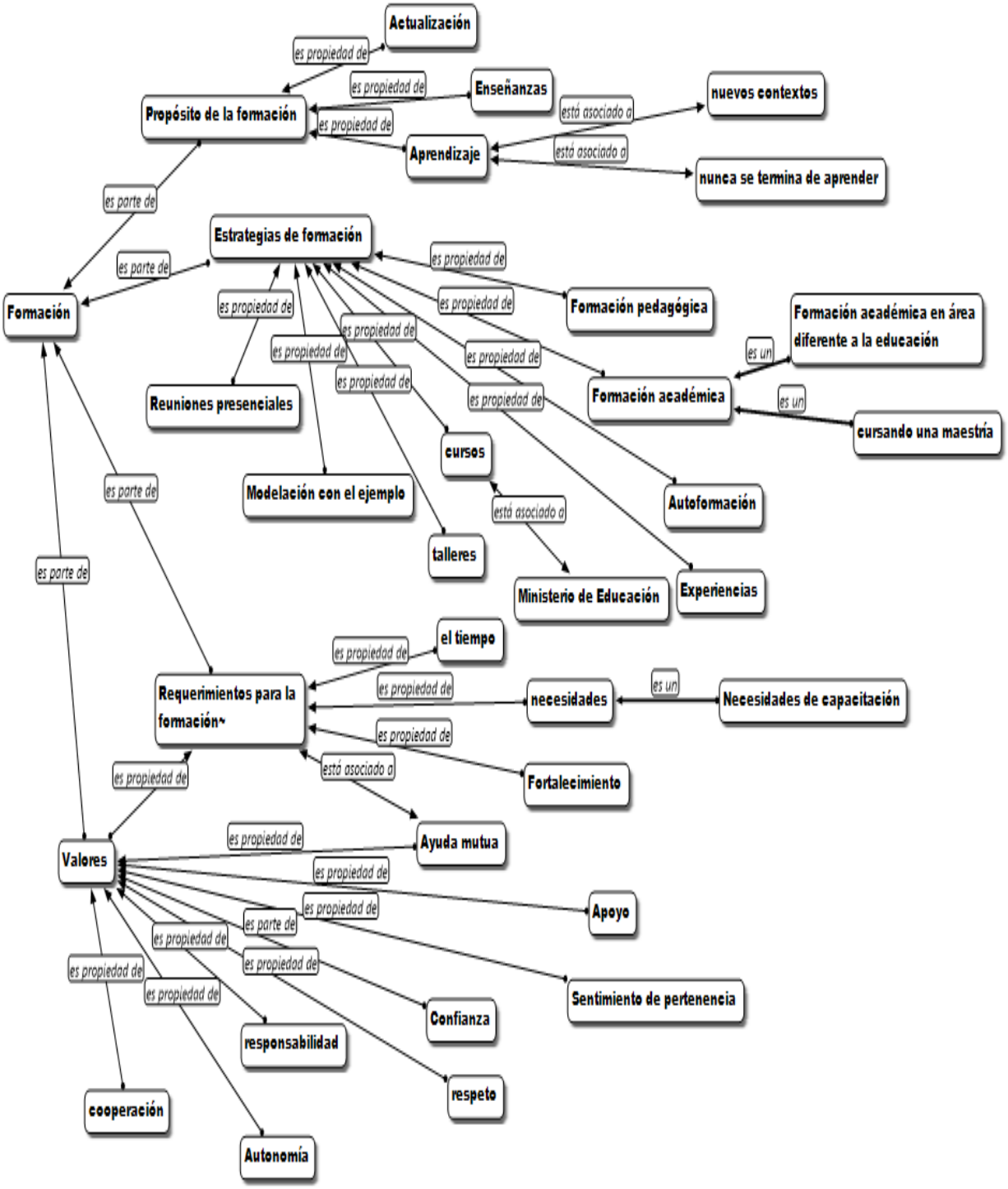
El propósito de la formación muestra algunas propiedades que no se habían reflejado en el grupo focal anterior. Una de estas propiedades es la *Actualización*: "Ellos están actualizando cada vez, llamando a los docentes de bachillerato técnico para actualizarlos en conocimiento y también cursos de parte del Ministerio de Educación".

También se visualiza la propiedad *Enseñanzas* en las siguientes aseveraciones: "Este tipo de formaciones que nos ha dado la CPA me ha servido muchísimo sobre todo porque yo no he estado muy inmersa en lo que es la educación"; "Todas las reuniones que hemos tenido en la Comunidad Profesional de Aprendizaje nos han dejado enseñanzas".

El *Aprendizaje* se presenta como otra propiedad que indica uno de los propósitos de la formación: "de todas las reuniones he aprendido algo", "es lo que estamos aprendiendo en la CPA, de que todas las opiniones son válidas y cada uno de nosotros tenemos nuestra forma, nuestra estrategia, que puede complementarnos y de eso aprendemos". Estos aprendizajes están asociados a *Nuevos contextos*, esto es "Aparecen nuevos contextos, nuevas situaciones, que tenemos que aprender, ahora el uso de la tecnología, que yo manejaba muy poco" y, además, según los informantes, "nunca se termina de aprender".

Figura 52

Categoría Formación



Nota. La categoría Formación, emerge de la información del grupo focal # 2 aplicado a directivos de instituciones que integran la CPA Líderes Innovadores.

Una hipótesis que pudiera formularse es: ***"el propósito de la formación en las CPA abarca la actualización, la enseñanza y el aprendizaje".***

Para la subcategoría **Estrategias de formación** se encuentran algunas coincidencias con el grupo anterior. Las estrategias que refieren son: *Formación pedagógica*, pues alegan que: "la VVOB ha estado ahí y tiene bastante tiempo con nosotros, nos ha capacitado y hemos puesto en práctica, ellos mismos realizan seguimiento, de la aplicación de las capacitaciones, en nuestro caso, en la FIP de turismo"; *Formación académica*, lo cual se evidencia por las siguientes afirmaciones: "en la institución, siempre se nos ha dado la apertura para capacitarnos de manera personal o invitarnos a participar en los diferentes talleres, en los que ellos tienen acceso, como es el caso de la VVOB, que estamos participando constantemente, en capacitaciones a través de la CPA. En cada una de las áreas, si hay capacitaciones y si nos dan apertura, nos otorgan permiso, nos dan la oportunidad de capacitarnos constantemente"; "capacitaciones a través de la CPA"; "7 docentes ya tienen maestría, sí hemos estado superándonos, yo estoy en el proceso, pero algunos ya han terminado su maestría, porque algunos no la tenían en educación, algunos teniéndola, siguen estudiando".

La *Formación académica* se evidencia en afirmaciones como: "tengo una formación académica, en una carrera diferente a ciencias de la educación", "tengo el título de médico veterinario zootecnista y tengo una maestría justamente en veterinaria", "tengo una formación que no es afín a educación, ni tampoco, tiende a lo que es bachillerato técnico, soy ingeniera en auditoría", pero es notable que poseen una *Formación académica en área diferente a la educación.* También hay directivos *Cursando una maestría*: "en la actualidad estoy haciendo una maestría en pedagogía", "ahora también estoy haciendo una maestría en educación".

Otras de las estrategias de formación que emplean, son: la *Autoformación*: "Es por mis propios medios", "algunos lo hacen de manera personal", "a nivel personal me tocó auto educarme"; las *Experiencias*, ya que refieren: "Soy docente y a la vez coordinador del bachillerato técnico, tengo ya desempeñando esta función alrededor de ocho o nueve años", "mi experiencia en lo que ha sido la CPA, ha sido muy fructífera", "llevo seis años en la experiencia de la educación", "Al igual que mis compañeros, tampoco tengo un título orientado a bachillerato técnico, mi título es de ingeniera comercial", "a mí me gustó mucho esa actividad de

contar nuestra experiencia, porque al fin y al cabo eso somos una comunidad y como tal debemos tratarnos", "Yo he aprendido mucho de las experiencias que he escuchado de los compañeros, de las propias experiencias que hemos vivido en la institución"; los *Cursos*, pues según los actores van "aprovechando algunos cursos que se nos presentan de manera gratuita" y "tomando cursos por ahí online"; los *Talleres*, pues alegan **"**invitarnos a participar en los diferentes talleres" y estos también los oferta el *Ministerio de Educación*; la *Modelación con el ejemplo*, a fin de "poner en práctica las experiencias de otras instituciones en nuestra propia institución", especificando que "si vamos replicando los aportes, los conocimientos adquiridos en las distintas reuniones de la CPA que hemos estado acudiendo", además de "compartir las experiencias, porque de pronto un compañero utiliza una estrategia, que le ha funcionado muy bien y yo estoy utilizando una que no me ha funcionado y no sé cómo hacer, entonces al escucharlos, uno va aprendiendo o va moldeando esas estrategias, que a lo mejor no estaban bien formuladas, para determinada situación o para equis estudiante"; y las *Reuniones presenciales* que son favorecidas por los directivos, al afirmar que "ellos me brindan la facilidad también para, más que todo, en las reuniones presenciales, poder asistir sin ningún tipo de inconveniente".

En concordancia con lo declarado por los informantes, se mantiene la hipótesis formulada en el grupo focal N° 1 que establece: ***En las CPA las estrategias de formación recaen fundamentalmente en los directivos, pues son escasas las opciones por parte del Ministerio de Educación.***

Los **Requerimientos para la formación** aparecen expresados en las propiedades *Necesidades*, *El tiempo*, *Fortalecimiento* y *Valores*. En torno a las *Necesidades* prevalecen las *Necesidades de capacitación*, pues "Aparecen nuevos contextos, nuevas situaciones, que tenemos que aprender, ahora el uso de la tecnología, que yo manejaba muy poco", lo cual amerita *El tiempo*, "a veces el factor tiempo, las ocupaciones, te limitan", así como el *Fortalecimiento*: "para ir fortaleciéndome", "Cada día nos fortalecemos como equipo, hemos fortalecido el trabajo en equipo, para el desarrollo de nuestra institución y más que todo de los chicos", "si nos estamos fortaleciendo" y la aplicación de *Valores* como la *Ayuda mutua*.

En concordancia con lo descrito, y a pesar de existir coincidencias con el grupo focal N° 1, no se había inferido la siguiente hipótesis: ***Los requerimientos para la formación son el***

Grupo Focal 2

tiempo, las necesidades, el fortalecimiento y los valores.

Los Valores también parecieran representar una subcategoría en este grupo focal, donde están presentes la *Ayuda mutua* "Ahí vamos poco a poco, porque aún hay compañeros que no han asimilado el uso de la tecnología, pero tratamos de ayudarnos, aunque no es fácil, porque todo se da de manera virtual", el *Apoyo* "hemos estado involucrados y si conocemos la gran mayoría de ellos acerca de la CPA, porque tenemos el apoyo entre nosotros", el *Sentimiento de pertenencia* "que se sientan con un mayor sentido de pertenencia", la *Confianza* "yo también digo que la confianza no se debe dar mucho, pero sí creo, que se debe generar ese espacio, esa apertura", "vamos adquiriendo más confianza"; el *Respeto* "Diferencias van a existir en todas partes, pero de eso se trata, de respetar las opiniones", la *Responsabilidad* "cada docente tiene su responsabilidad", "Cada coordinador le brinda la responsabilidad también a los docentes para realizar la actividad encomendada"; la *Autonomía* "En nuestra institución cada programa es autónomo" y la *Cooperación* "se solicita la cooperación de todos los docentes", "preguntándole a unos compañeros".

En la categoría Formación, se observa que la subcategoría **Valores** está presente en este grupo focal y en el anterior, aunque no se formuló una hipótesis al respecto en el grupo focal N° 1. En este sentido, se puede declarar la siguiente hipótesis: ***Los valores se ponen de manifiesto en la formación.***

En función del análisis efectuado en cuanto a la Formación, se resumen los hallazgos correspondientes a la categorización en la tabla 18.

Tabla 18

Categoría Formación

Categoría: Formación		
Subcategorías	**Propiedades**	**Dimensiones**
Propósito de la formación	Actualización	
	Enseñanza	
	Aprendizaje	Nuevos contextos
		Nunca se termina de aprender
Estrategias de formación	Formación pedagógica	
	Formación académica	Formación académica en área diferente a la educación
		Cursando una maestría
	Autoformación	
	Experiencias	
	Cursos	Ministerio de Educación
	Talleres	
	Modelación con el ejemplo	
	Reuniones presenciales	
	El tiempo	
Requerimientos para la formación	Necesidades	Necesidades de capacitación
	Fortalecimiento	
Valores	Valores	
	Ayuda mutua	
	Apoyo	
	Sentimiento de pertenencia	
	Confianza	
	Respeto	
	Responsabilidad	
	Autonomía	
	Cooperación	

Nota. La categoría Formación, emerge de la información del grupo focal # 2, aplicado a directivos de instituciones que integran la CPA Líderes Innovadores.

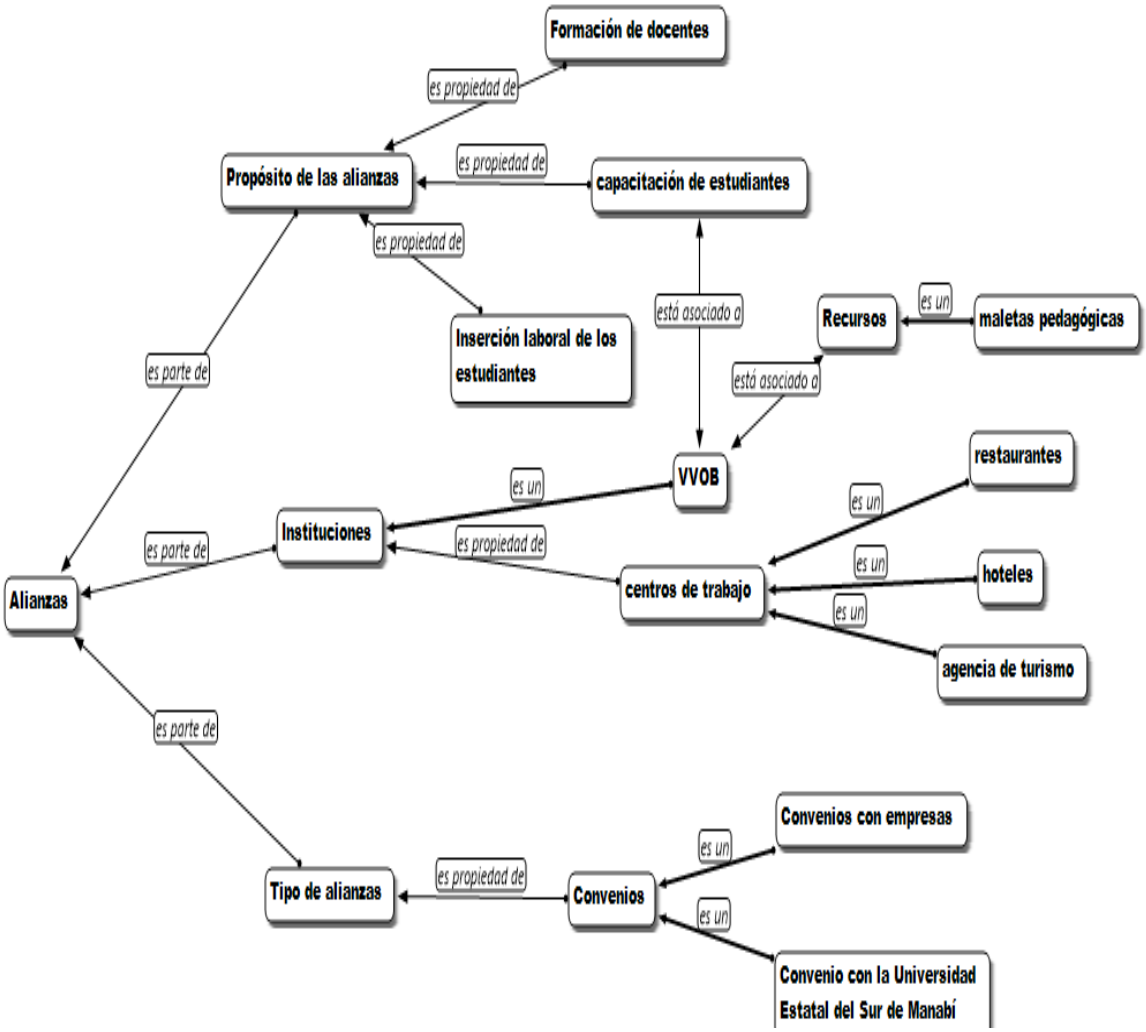
Categoría Alianzas

La siguiente categoría que también se devela en este grupo focal N° 2 es la denominada Alianzas, en la cual se mantiene una de las subcategorías (Instituciones), pero se produce una

Figura 53

Categoría Alianzas

reconfiguración al emerger las subcategorías Propósito de las alianzas y Tipo de alianzas. En concordancia con el Propósito de las alianzas se vislumbran unas aparentes propiedades: Formación de docentes, Capacitación de estudiantes e Inserción laboral de los estudiantes.



Nota. La categoría Alianzas, emerge de la información del grupo focal # 2, aplicado a directivos de instituciones que integran la CPA Líderes Innovadores.

Uno de los propósitos de las alianzas es la Formación de docentes: "en lo personal nuestra institución se siente muy agradecida con la VVOB por permitirnos formar parte de los procesos de aprendizaje dentro del área técnica, por la capacitación brindada que ha sido de beneficio para que los estudiantes pueden mejorar y ampliar sus conocimientos, también por la

dotación de las maletas pedagógicas, para que el estudiante realice prácticas y pueda evidenciar lo que aprende de forma teórica, nos gustaría que este tipo de formación profesional continúe, que no se trunque, en cuanto a otro tipo de formación profesional a más de la VVOB, son escasas para lo que es el BT en producción agropecuaria, más sin embargo, nosotros como docentes debemos buscar, por nuestros propios medios actualizar conocimientos, para ponerlos en práctica, con nuestros estudiantes". En correspondencia con esto, los directivos expresan su agradecimiento: "agradecida con la VVOB por permitirnos formar parte de los procesos de aprendizaje dentro del área técnica", "por la capacitación brindada que ha sido de beneficio para que los estudiantes pueden mejorar y ampliar sus conocimientos"; además de la *Inserción laboral de los estudiantes*, en función de lo cual manifiestan: "hemos tenido estudiantes que han sido contratados en los centros donde han hecho sus pasantías y eso es una excelente oportunidad para nuestros estudiantes".

En estas alianzas participan diversas instituciones, por lo cual las **Instituciones** se perfilan como una subcategoría. Entre estas instituciones resalta la *VVOB (*Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica*)* con "la dotación de las maletas móviles, para que el estudiante realice prácticas y pueda evidenciar lo que aprende de forma teórica". Estas *Maletas pedagógicas*, "la maleta móvil son herramientas, aparatos, de acuerdo a la FIP, que benefician a los estudiantes de las instituciones que tienen bachillerato técnico, por ejemplo, en nuestra zona, en cuatro o cinco instituciones, se rotan maletas con GPS, primero nos dieron una capacitación del manejo de GPS y su aplicación en la carrera de agropecuaria, entonces esa maleta con 6 GPS, con brújulas y con cintas, va a distintas instituciones por un lapso de tiempo, que por lo general puede ser de un mes y los estudiantes practican con estos instrumentos y luego rota a otra institución con esa misma FIP, ha sido de mucha ayuda, ya que la mayoría de nuestras instituciones no cuenta con este tipo de herramientas técnicas, muy necesarias, para que los estudiantes puedan mejorar su aprendizaje". son *Recursos*. Otras instituciones que coadyuvan en estas alianzas son diversos *Centros de trabajo*, "Con los centros de trabajo, donde los estudiantes van a hacer sus pasantías", tales como: "con restaurantes, hoteles, agencia de turismo, dentro de lo que es, Puerto López, Salango, Machalilla, Riochico, Las Tunas, en todos esos lugares tenemos empresas, donde los chicos puedan realizar sus pasantías", resaltando los *Restaurantes*, los *Hoteles* y la *Agencia de turismo*. Esta subcategoría también está presente en el grupo focal N° 1.

El **Tipo de alianzas** apunta a configurarse como otra subcategoría. De acuerdo con la misma, se efectúan *Convenios*. En este sentido, "la institución firma convenios anuales con personas naturales que nos ayudan con las pasantías a excepción de este año que el escenario fue diferente". A tal efecto, se efectúan *Convenios con empresas*: "los coordinadores de los centros de trabajo firmaron un convenio, donde se establecen ciertas cláusulas donde se establece que el estudiante vaya a aportar al trabajo del centro y a la vez que el estudiante aprenda, se nutra de los procesos propios de la empresa, es un compromiso de parte y parte"; y algunos refieren un *Convenio con la Universidad Estatal del Sur de Manabí*, en torno al que manifiestan: "Tenemos un convenio también con la Universidad Estatal del Sur de Manabí, donde nos llegan estudiantes que realizan sus pasantías en nuestra institución y nos sirve como fortaleza, porque nos ayuda en la capacitación de los alumnos, llegan pasantes de la Universidad del área agropecuaria y agrícola".

En concordancia con la categoría Alianzas se amplía hasta los estudiantes la hipótesis planteada en el grupo focal N° 1, afirmándose que: ***Las alianzas con instituciones nacionales e internacionales favorecen la formación de los directivos, los docentes y los estudiantes.***

En la tabla 19, se puede observar la jerarquización de las subcategorías y propiedades que refleja esta categoría.

Tabla 19

Categoría Alianzas

Grupo Focal 2			
Categoría: Alianzas			
Subcategorías	**Propiedades**	**Subpropiedades**	**Dimensiones**
Propósito de las alianzas	Formación de docentes		
	Capacitación de estudiantes		
	Inserción laboral de los estudiantes		
	VVOB (Educación para el desarrollo)	Recursos	Maletas móviles
Instituciones	Centros de trabajo		Restaurantes
			Hoteles
			Agencia de turismo
Tipo de alianzas	Convenios		Convenios con empresas
			Convenio con la Universidad Estatal del Sur de Manabí

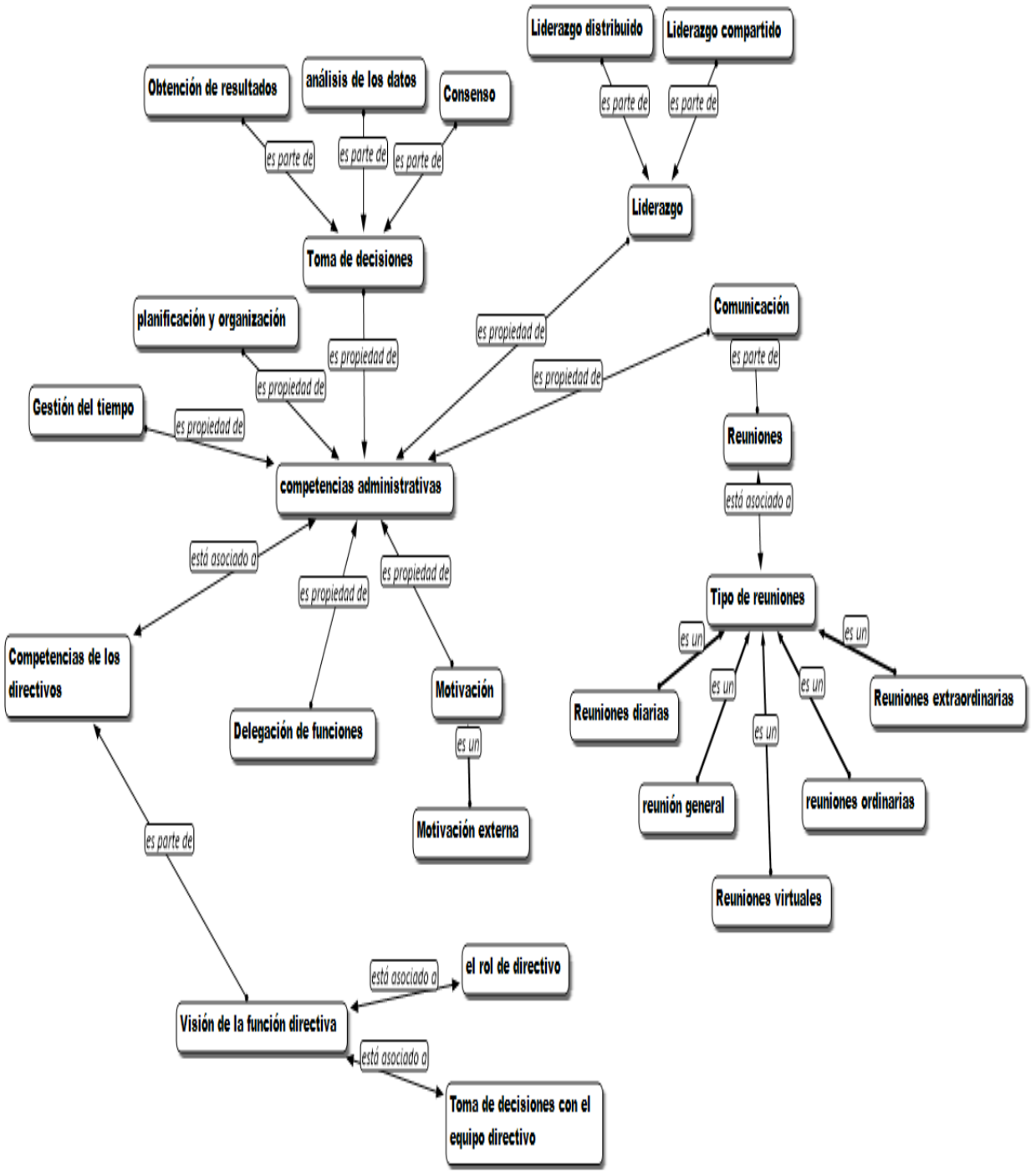
Competencia de los Directivos

Otra categoría que, igualmente se exterioriza por parte de los informantes, es la designada como Competencias de los directivos. En este grupo focal N° 2 tienden a no hacerse explícitas las propiedades de la subcategoría Competencias pedagógicas, pareciera que desaparece como subcategoría, y se incrementan las propiedades para las Competencias administrativas.

Nota. La categoría Alianzas, emerge de la información del grupo focal # 2 aplicado a directivos de

Figura 54

Categoría Competencia de los directivos



Nota. La categoría Competencia de los Directivos, emerge de la información del grupo focal # 2, aplicado a directivos de instituciones que integran la CPA Líderes Innovadores.

Entre las **Competencias administrativas**, este grupo focal exhibe las siguientes propiedades: *Liderazgo, Toma de decisiones, Gestión del tiempo, Planificación y organización, Motivación, Delegación de funciones* y *Comunicación*. El *Liderazgo* tiende a mostrarse como *Liderazgo compartido*: "liderazgo compartido, como nosotros en la institución podemos, que el rector no solo sea el que nos dirige", "no solamente la autoridad es el que tiene que ver y hacer todo, todos tenemos que ir trabajando las mismas metas, si no está uno, está el resto, pero todos debemos estar ahí, siempre, todos debemos involucrarnos en todos los procesos que se den y por eso, le digo, comparto con el compañero y es lo que más me ha llamado la atención", "estamos comprometidos con un mismo objetivo, con una misma misión y tenemos que de una u otra manera ir de la mano, ir cumpliendo con todas esas metas y objetivos que nos proponemos"; y *Liderazgo distribuido*: "esa es una experiencia de liderazgo, cada docente tiene su responsabilidad y lo sabemos, pero al momento que nos unimos, todos trabajamos desde cada una de las asignaturas, para mejorar los resultados de la Prueba "Ser Bachiller", me pareció una experiencia muy buena".

En este sentido, pudiera establecerse como hipótesis, la siguiente: ***El liderazgo que se impulsa en las CPA es de tipo distribuido.***

Adicionalmente, se conserva la hipótesis sobre liderazgo, planteada para el grupo focal N° 1: ***El liderazgo que se fomenta en las CPA es cónsono con estructuras horizontales donde se comparten roles, se goza de autonomía para la toma de decisiones, está orientado a la distribución del poder y a la obtención de resultados.***

La *Toma de decisiones* también se evidencia por medio de las expresiones siguientes: "hasta llegar a una decisión en conjunto", "se nos escucha, conversamos, pero el líder es quién toma la decisión final, si va a ser de esa manera o no, pero si somos escuchados". Tal vez esto no refleje una toma de decisiones compartida entre todos los miembros del equipo de trabajo, pero fue necesario seguir explorando. La toma de decisiones presenta las dimensiones: *Análisis de los datos* "El análisis de datos, la hemos aplicado en la institución en diferentes aspectos, nos ha servido, por ejemplo, para el análisis de las pruebas ser bachiller", "nos ha servido para analizar no solo la problemática en los resultados de las pruebas Ser Bachiller, sino algunos problemas, obstáculos y retos que se nos presentan en la institución", *Obtención de resultados* "Al momento que estuvimos analizando los resultados de la prueba ser bachiller, vimos los resultados que

teníamos anteriormente, eso nos preocupó bastante, habíamos avanzado muy poco y nos comprometimos los docentes de cada una de las materias, para llegar a una meta, a un mismo fin y obtuvimos los resultados, de acuerdo con el análisis que se hizo en la CPA, se obtuvo en el siguiente año, mejores resultados", "Me llena de satisfacción de que todas las áreas y no solo las técnicas, estén dando buenos resultados"; y *Consenso* "sí sentimos que se nos ha tomado en cuenta, porque hemos llegado a unos consensos, porque de pronto cuando entramos y escuchamos entre todos y entendemos que quizás hemos estado un poco errados, un poco salidos de contexto".

Aunque se requirió seguir investigando en los restantes grupos focales, se puede conservar la hipótesis propuesta en el grupo focal N° 1 para la *Toma de decisiones*: ***La toma de decisiones es un proceso de socialización grupal que propende al consenso mediante el análisis de los datos para la obtención de resultados.***

La *Gestión del tiempo* pareciera ser de mucha relevancia, porque indican: "a veces el factor tiempo, las ocupaciones, te limitan". Puede ser que sean muy numerosas las tareas a realizar o que deben realizar una mejor gestión del tiempo.

Una hipótesis que pudiera reflejar lo expresado por los actores de las CPA, es: ***La gestión del tiempo incide en el cumplimiento de las actividades.***

La *Planificación y organización* constituyen funciones que realizan en las unidades educativas, pero se refleja como acciones pasadas, lo cual puede estar asociado a las limitaciones generadas por la pandemia. Al respecto afirman: "en años anteriores, se realizaban pasantías, donde los docentes planificamos y luego damos el seguimiento al trabajo que realizarán los estudiantes, con las personas que nos brindan la oportunidad de que ellos realicen sus prácticas".

Aunque es perentorio continuar con el análisis de esta propiedad, puede inferirse que: ***La planificación y organización están vinculadas a la pasantía.***

La *Motivación* constituye una nueva propiedad de las Competencias administrativas, en torno a la cual los informantes especifican lo siguiente: "nosotros también debemos motivar a los que nos rodean, a la comunidad educativa, en este caso directamente a los estudiantes", "nosotros comenzamos a analizar la situación, acerca de las pruebas ser bachiller, entonces, esto

nos motivó a que nosotros, nos reuniéramos y nosotros pudiéramos establecer ciertas metas, para mejorar nosotros primero como docentes, mejorar la calidad de la educación que le brindamos a los estudiantes y luego para que el estudiante pueda mejorar su rendimiento académico y se viera reflejado en una prueba", "entonces ese sentimiento de gratitud, que se nos expresa por el trabajo realizado, nos incentiva, nos anima a superarnos, a llegar de la mejor manera a nuestros estudiantes". También se devela en las ideas expuestas que, puede haber un tipo de motivación particular como lo es la motivación externa, para la cual refieren que: "a los compañeros del BT, se los motiva en base a los resultados de los estudiantes. Este año, con la nueva modalidad de trabajo, se establecieron tres escenarios, para la pasantía de los estudiantes, uno de ellos era la práctica presencial en las empresas receptoras, donde los estudiantes aplican lo aprendido. En los lugares donde los estudiantes realizaron sus prácticas, obtuvimos felicitaciones, en cuanto al trabajo de los estudiantes. Esto refleja lo que el docente ha enseñado, bueno, como coordinadora, junto con el rector, se le hizo un reconocimiento público, con la comunidad educativa, reconociendo el trabajo que han realizado, eso les incentiva a seguir actualizándonos más y poniendo más de nuestra parte, con eso nos motivamos todos". Además, agregan que: "comparto con la compañera, acerca de la satisfacción que se siente cuando se recibe una felicitación o muestra de agradecimiento, de no solo de los directivos de la institución, sino de actores externos, como las empresas donde los estudiantes realizan sus prácticas o cuando salen a hacer los proyectos de vinculación con la comunidad".

En correspondencia con lo exteriorizado por este grupo focal, se puede formular la hipótesis siguiente: ***La motivación hacia los actores educativos influye en el logro de las metas y eleva su nivel de satisfacción.***

La *Delegación de funciones* también surge como una nueva propiedad. La misma se revela en las siguientes afirmaciones con relación al papel del rector: "él también puede delegar responsabilidades, conformar comisiones y que todos los docentes sientan ese empoderamiento, esa importancia y poder trabajar en función del mejoramiento académico e institucional en todo su conjunto, que se sientan parte importante, de hecho, todos somos importantes". Asimismo, indican: "En la institución, dándonos a los docentes las oportunidades de ir rotando en diferentes funciones, no encasillarnos en una sola función, entonces el directivo analiza nuestro perfil y de acuerdo con ello, va dándonos ciertas responsabilidades, cierto liderazgo en las funciones

encomendadas y eso nos da la oportunidad de aprender, porque de los errores aprendemos, a lo largo del camino". Además, especifican al respecto: "vamos rotando en las funciones directivas, va dando oportunidades, nos ayuda a ir perdiendo nuestros miedos, aprendiendo nuevas cosas". Adicionalmente, se hace presente cuando manifiestan: "si bien nosotros emitimos informe a nuestro rector como corresponde, por ejemplo, en el caso del programa de formación en centros de trabajo, tienen sus propios coordinadores y nosotros los docentes técnicos nos distribuimos el trabajo".

En correspondencia con estas aseveraciones, se puede asumir que: ***La delegación de funciones brinda oportunidades de aprendizaje.***

La *Comunicación* se presenta como una competencia administrativa muy resaltante, y al respecto señalan: "estamos en constante comunicación entre nosotros y recibimos esa formación y la replicamos también a los demás compañeros del BT", "estamos en constante comunicación, aquí comunicamos lo que se está haciendo, lo que se ha decidido en cada uno de los subniveles y áreas. Tenemos la apertura de nuestro rector, para poder manifestar nuestras opiniones, preguntas, inquietudes y compartir nuestras experiencias para ir mejorando en nuestro trabajo como docentes", "así mismo cuando se elaboran algunas actividades dentro de la institución, se trabaja por diferentes áreas, pero esto siempre está de una u otra manera, comunicándose al equipo directivo", "se forman reuniones generales donde se comunica todo lo que se ha decidido y lo que se va a hacer y dónde se solicita la cooperación de todos los docentes, para que la actividad que se vaya a hacer, se dé de la mejor manera y tenga buenos resultados".

Entre las subpropiedades que exhibe la Comunicación, se encuentran las *Reuniones*: "somos 14 docentes y estamos divididos por subniveles y por áreas, tenemos nuestras reuniones designadas, ya sean ordinaria o extraordinaria, dependiendo de la situación. Reuniones generales, con todos los docentes", "siempre existen las reuniones para ello, se conversa mucho, se intercambian opiniones".

Tentativamente, se puede afirmar que: ***La comunicación se favorece con las reuniones.***

Otra propiedad que aún no se ha podido vincular a alguna subcategoría es la *Visión de la función directiva*, la cual se describe del siguiente modo: "en nuestra institución, como docentes, alumnos y padres, entonces a veces, cuando eres autoridad, se nos olvida que somos parte de esa

comunidad y que no hay que actuar con esa autoridad, que uno cree o presume que la debe tener en su momento dado".

En proximidad a esta propiedad, pero de manera tentativa, se especifican dos dimensiones: *El rol del directivo* y la *Toma de decisiones con el equipo directivo*. En correspondencia con *El rol del directivo*, los actores expresan: "capacidad para poder trabajar con más énfasis, con más rigor, de analizar bien la situación, más comunicación, interactuar, trabajar en equipo, entonces, todo esto, nos ha ayudado a gestionar procesos en la institución, ayudar a los estudiantes para que sean innovadores". Con relación a la *Toma de decisiones con el equipo directivo*, "En cada CPA que hemos compartido, donde todos tenemos la oportunidad también de expresarnos y también hemos visto, las cosas buenas que hemos hecho y los errores que hemos cometido y bueno pues antes de entrar a la CPA, llegué a pensar que solo la autoridad podía tomar decisiones, que ellos tenían que hacerlo todo".

Con respecto a la categoría **Competencias de los directivos**, pudiera declararse como una hipótesis a seguir indagando, la siguiente: ***No se evidencian las competencias pedagógicas.***

En consonancia con el análisis efectuado sobre la categoría **Competencias de los directivos**, se presenta la tabla 20, sobre la categorización con las correspondientes subcategorías, propiedades, subpropiedades y dimensiones.

Tabla 20

Categoría Competencia de los directivos

Grupo Focal 2			
Categoría: Competencia de los Directivos			
Subcategorías	**Propiedades**	**Subpropiedades**	**Dimensiones**
Competencias administrativas	Liderazgo		Liderazgo distribuido
			Liderazgo compartido
	Toma de decisiones		Análisis de los datos
			Obtención de resultados
			Consenso
	Gestión del tiempo		
	Planificación y organización		
	Motivación		Motivación externa
	Delegación de funciones		
	Comunicación	Reuniones. Tipo de reunión	Reuniones diarias
			Reunión general
			Reuniones ordinarias
			Reuniones extraordinarias
			Reuniones virtuales
	Visión de la función directiva		El rol de directivo
			Toma de decisiones con el equipo directivo

Nota. La categoría Competencia de los directivos, emerge de la información del grupo focal # 2 aplicado a directivos de instituciones que integran la CPA Líderes Innovadores.

Categoría Trabajo Colaborativo

La categoría Trabajo colaborativo en este grupo focal N° 2, pareciera estar en conexión con dos subcategorías: **Estrategias para el trabajo colaborativo** y **Propósito**. En concordancia con las estrategias, el Trabajo en equipo resalta entre todas ellas por la cantidad de afirmaciones que realizan los rectores al respecto. La necesidad de participar todos: "sé que todos podemos en conjunto tomar decisiones, todos necesitamos de todos, si yo soy, por ejemplo, una persona meticulosa en documentar y a otra persona le gusta el orden, todos necesitamos de todos, para poder avanzar en lo que se quiere lograr".

Asimismo, para los informantes: "el trabajo en equipo, integrarnos más, comprometernos con lo que es el aprendizaje de los chicos y también el aprendizaje personal, como profesional, el compromiso, el empoderamiento en que somos docentes y que estamos para ayudar y formar estudiantes, con ello conlleva a toda la comunidad educativa, entonces esto también me ha ayudado, a relacionarme con mis alumnos, a compartir mis experiencias".

Los actores le otorgan un gran valor al trabajo en equipo: "las técnicas que se utilizaron, las estrategias, los resultados de aprendizaje obtenidos, allí entra el compromiso de los docentes, compartir ideas, ayudarnos, ya que en la zona rural, la situación se torna difícil, ya que nosotros nos esforzamos tanto, pero los chicos, solo llegan a concluir el bachillerato, aunque hayan obtenido buenas notas, no continúan sus estudios, nosotros estamos en esa labor, estamos luchando cada año, para que ellos sigan estudiando, motivándolos, que eso también es parte de la CPA, eso me ha ayudado mucho, a nosotros nos ha motivado durante este proceso y nosotros también debemos motivar a los que nos rodean, a la comunidad educativa, en este caso directamente a los estudiantes".

Por otra parte, alegan que: "nosotros nos ayudamos por medio de la integración de todos los docentes y juntos buscamos soluciones, igual se practica una escucha activa, trabajamos de la misma forma, que se trabaja en la CPA, que cada quien exprese su pensamiento, para ir tomando nota de lo más relevante que se trata, para luego, buscarle una respuesta a la problemática planteada".

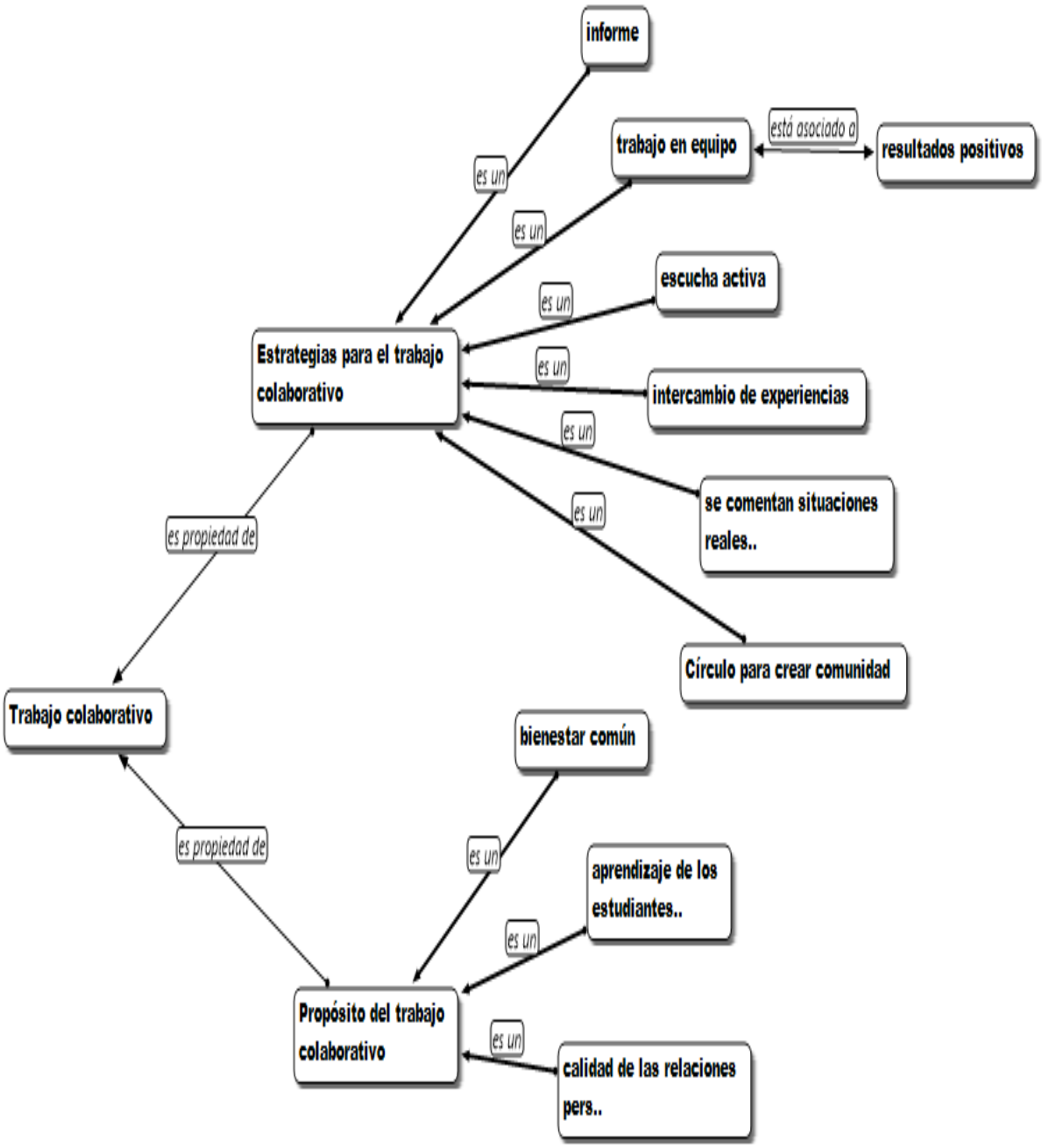
Evidencian la importancia que tiene el trabajo en equipo: "esto nos ha servido para que todos vayan integrándose y sintiéndose parte de este todo, que conforma la institución y se van dejando de lado, estos temores de participar y todos se integran, a tal punto, que este año, los

estudiantes de tercero de bachillerato, ellos tienen que elaborar un proyecto de grado, un proyecto demostrativo, nosotros este proyecto, lo habíamos hecho desde que yo entré a la institución, entonces ya no es algo nuevo para nosotros, lo nuevo, es que este año, se van a involucrar todos los docentes, van a participar, como tutores de este proyecto de grado, orientándoles, dándoles seguimiento, es una forma en que todos nos involucremos en el desarrollo de nuestra institución".

La búsqueda de la calidad también está asociada al trabajo en equipo: "no ha habido inconveniente con lo que es el trabajo colaborativo, así mismo estamos trabajando con el proyecto de grado, nos ha sugerido el rector, que podemos reunirnos entre docentes, unos 3 docentes de cada materia, de lo que es el BT, para poder hacer un proyecto mejor y poder guiar a los chicos para que entiendan de una mejor manera incluyendo algunas materias y eso nos está dando buenos resultados. En cuanto a actividades que tenemos que realizar, un compañero ayuda al otro compañero y no hay mayor inconveniente, de que alguien diga no puedo o estoy ocupado"

Figura 55

Categoría Trabajo colaborativo



Agregan la noción de interdisciplinariedad: “Últimamente, se está hablando mucho más de interdisciplinariedad, entonces este año, se trabajó de manera colaborativa, ya no aisladamente, sino en equipo”.

La búsqueda de resultados satisfactorios también se hace evidente en los informantes: “dentro del trabajo colaborativo, se manifiesta y se evidencia con el mejoramiento académico, que han tenido los estudiantes, comparto con las compañeras el mejoramiento en las pruebas “Ser Bachiller”. Me llena de satisfacción de que todas las áreas y no solo las técnicas, estén dando buenos resultados, los docentes se reúnen por áreas, para realizar actividades en conjunto, nosotros hemos aprendido que el trabajo en equipo, el trabajo colaborativo, si se aplica de manera adecuada, da resultados positivos, porque si nuestros líderes, no prestan las facilidades, los docentes, no vamos a desarrollar las competencias, del trabajo en equipo”.

Los actores le otorgan mucha importancia al trabajo en equipo: “si bien es cierto, el trabajo está dividido por áreas y subniveles, cada área o subnivel, tiene sus propios coordinadores, que son los responsables, pero esto es un trabajo en conjunto”. Ellos se esfuerzan en alcanzar *Resultados positivos*: “nosotros nos distribuimos el trabajo en un área específica y así mismo con los demás compañeros que están al frente de las distintas áreas”. En este sentido refieren: “a veces nos toca conversar, ayudarnos y retroalimentarnos”.

Otras **Estrategias para el trabajo colaborativo** son: *Escucha activa* “se nos escucha, conversamos, pero el líder es quién toma la decisión final, si va a ser de esa manera o no, pero si somos escuchados”, *Informe, Intercambio de experiencias, Se comentan situaciones reales*: “Se practica la escucha activa, se realiza intercambio de experiencias, se comentan situaciones reales, se buscan soluciones a problemas planteados, luego de eso, cada área emite su informe. En esta modalidad virtual, nosotros tenemos reuniones casi todos los días”; y también emplean la estrategia de *Círculo para crear comunidad* “cuando empezábamos cada reunión, ahí estaba su calidez, para hacer más unido al grupo, ese espacio para comentar, conocernos, antes de empezar con la actividad en sí”.

En cuanto al **Propósito**, el Trabajo colaborativo propende al *Bienestar común*, el *Aprendizaje de los estudiantes* “todos entendemos que se trabaja en función del bienestar común,

que es el aprendizaje de los estudiantes" y *Calidad de las relaciones personales* "ahora tengo un pensamiento diferente", "para mi han sido muy beneficiosas, esa primera parte de la calidad de

las relaciones personales".

En síntesis, para esta categoría se observa que algunos códigos se repiten en otras categorías como Formación y Competencias de los directivos. Además, el Trabajo colaborativo también se manifiesta como una posible competencia pedagógica en la categoría Competencias de los directivos para el grupo focal N° 1. Aunado a esto, pudiera pensarse que el Trabajo colaborativo, tal vez no sea una categoría, pero fue necesario el análisis de los restantes grupos focales, pues si se siguen solapando las subcategorías o propiedades, tal vez esta no sea considerada como tal. A continuación, se detallan la categorización para el Trabajo colaborativo.

En consonancia con lo referido, se mantiene la hipótesis del grupo focal N° 1, ya que existen muchas coincidencias:

El trabajo colaborativo es un proceso de interacción que refleja el aprendizaje con los otros mediante metas y estrategias.

Con base en lo expuesto, en la tabla 21, se muestran las subcategorías y propiedades asociadas al Trabajo colaborativo.

Tabla 21

Categoría Trabajo colaborativo

Categoría: Trabajo Colaborativo		
Subcategorías	**Propiedades**	**Dimensiones**
Estrategias para el trabajo colaborativo	Trabajo en equipo	Resultados positivos
	Informe	
	Escucha activa	
	Intercambio de experiencias	
	Se comentan situaciones reales	
Propósito	Círculo para crear comunidad	
	Bienestar común	
	Aprendizaje de los estudiantes	
	Calidad de las relaciones personales	

Nota. La categoría Trabajo colaborativo, emerge de la información del grupo focal # 2 aplicado a directivos de instituciones que integran la CPA Líderes Innovadores.

Categoría Acompañamiento Pedagógico

La categoría inherente al Acompañamiento pedagógico, a diferencia de la aproximación realizada para el grupo focal 1, se reorganiza en este grupo focal N° 2 con menos propiedades y con base en tres subcategorías, las cuales son: Concepción, Valores y Observaciones. En cuanto a la subcategoría **Concepción** se presentan dos propiedades: *Acompañamiento* y *Acompañamiento pedagógico*. Con relación a la propiedad *Acompañamiento*, los informantes expresan "que el docente se sienta que tiene ese respaldo, que se sienta parte integral, parte importante del engranaje funcional de la institución como tal". Además, especifican para la concepción de *Acompañamiento pedagógico*, que: "cada conocimiento impartido por ustedes, lo hemos llevado al resto de la institución, al resto de compañeros, para que ellos también sean partícipes, incluso ya somos todo el grupo, todos los docentes que estamos formando parte y llevando a cabo cada uno de los procesos enseñados y poniéndolos en práctica con los estudiantes y bueno si no está uno, pues está el otro, pero nunca dejarnos caer como lo hemos aprendido." Estas afirmaciones muestran la manera cómo influye lo aprendido en la CPA para fomentar la puesta en práctica de lo aprendido y lograr el mejoramiento de la misma, ya que entre todos van aprendiendo.

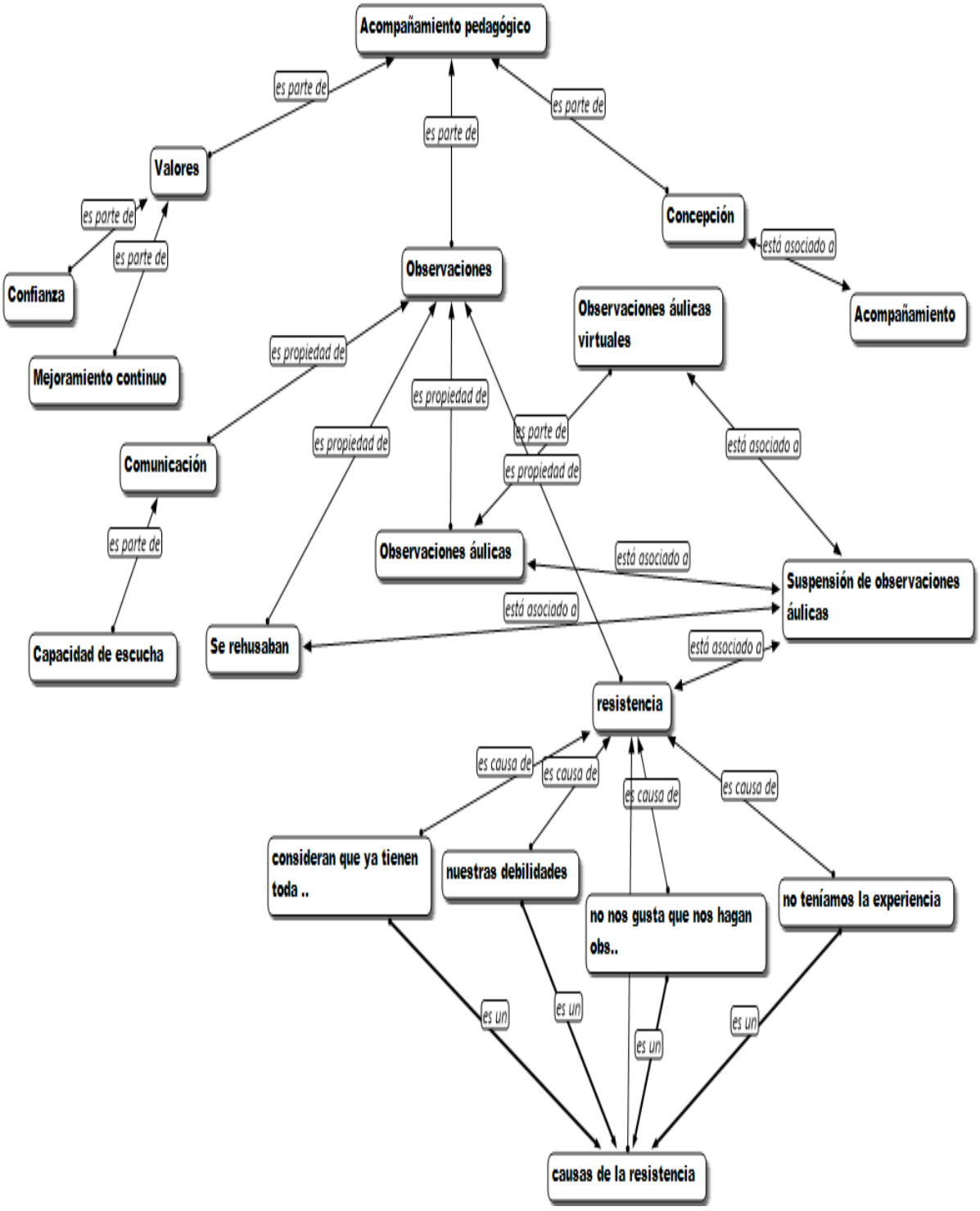
Otra subcategoría que parece estar presente, aunque se expresa en diversas categorías, es la referida a los **Valores**, entre los que se encuentran la *Confianza*, pues afirman "vamos adquiriendo más confianza" y el *Mejoramiento continuo* al indicar que: "los compañeros lo están tomando de buena manera, ellos agradecen por enseñarles, cómo tienen que mejorar. Hasta ahora no hay ningún docente que diga, que él sí lo ha estado haciendo bien, sino más bien lo han recibido de una buena manera" y "en años anteriores nos decían que había estudiantes que no sabían ni lo que hacían, comentarios de ese tipo, pero ya tenemos 3 años, que las cosas han mejorado, nos felicitan, que los chicos si ponen en práctica sus conocimientos, entonces sí vamos por un buen camino". Estos hallazgos expresan que los valores están implícitos en el acompañamiento pedagógico, aunque tal vez pudieran permear todas las categorías, por lo cual fue necesario seguir profundizando al respecto.

El acompañamiento pedagógico está muy vinculado a las **Observaciones áulicas**, por lo cual se asumen como una nueva subcategoría que está muy bien configurada con relación a los diferentes códigos que surgen en este grupo focal. No obstante, algunos elementos se subsumen en otras categorías, por tanto, fue perentorio seguir revisando este código en el resto de la información recabada. Las propiedades que exhibe esta subcategoría son: *Observaciones áulicas*, *Resistencia*, *Se rehusaban* y *Comunicación*. En consonancia con las *Observaciones áulicas*, los actores manifiestan lo siguiente: "nuestra rectora no puede estar presente en nuestras clases interactivas, sino que está incluida en todos los grupos de WhatsApp. Entonces cuando ella así lo desee, puede estar monitoreando el desarrollo de la clase y luego de eso puede conversar con el docente en específico, dándole ciertas recomendaciones o felicitándolo por el trabajo realizado. En la institución quedó suspendido este proceso, porque el tema de la visita áulica, se lo trato en reunión, todos estuvieron de acuerdo, conscientes de que es un proceso para evidenciar lo que se hace y sobre todo para mejorar, pero como se cambió la modalidad de trabajo, quedó suspendido, esperemos que todo se mejore y se vuelva a la presencialidad". Además, resaltan el papel de la CPA en estas al expresar: "anteriormente no hacíamos observaciones áulicas, desde que se hizo lo de la CPA, comenzamos a compartir con los docentes si están de acuerdo con las observaciones áulicas, porque como ya sabemos había compañeros que se rehusaban por temor a que se le hicieran llamados de atención y en este caso, se les indicó a los compañeros, que esto, no era con el fin de llamar la atención, sino más bien para mejorar y dijeron estar de acuerdo".

Las *Observaciones áulicas* también se caracterizan en cuanto a dos subpropiedades: *Observaciones áulicas virtuales* y *Suspensión de observaciones áulicas*. Para la primera subpropiedad refieren la posibilidad de que los rectores puedan hacer observaciones en las aulas virtuales: "nuestro director tiene acceso a todos los grupos de trabajo, en cualquier momento él puede ingresar, para ver, cómo estamos llevando nuestras clases, incluso si los chicos están asistiendo, si hay interactividad, él puede darse cuenta de aquello, pero así, como la visita áulica como tal, debido a la situación, no se da". También argumentan el hecho de que el tiempo y las capacitaciones hayan favorecido su realización: "uno tiene otros conocimientos y otras experiencias, que ayudan a mejorar el proceso, es verdad, que algunos compañeros, cuando se hablaba del tema, en el inicio se rehusaban a aquello, siempre hubo esa resistencia de algunos, pero a medida que ha pasado el tiempo y hemos estado en capacitaciones en CPA y se ha topado este tema, vamos adquiriendo más confianza y nos vamos escuchando, ya hay mayor predisposición a que sí se den". Además, de acotar la forma como han solventado los cambios que se han tenido que realizar debido a la pandemia: "Pero con esto de la pandemia, ya no pudimos realizar lo que teníamos planeado, de visitar las aulas, pero como estamos de manera virtual se llegó al acuerdo de que el rector e Inspector, por medio del Teams iban a hacer las observaciones áulicas, ya que ellos tienen acceso a ingresar a las clases y lo hacen diariamente y con eso hemos ido mejorando y asimismo se les ha dado a algunos compañeros algunos tips para mejorar en cuanto a lo que es la tecnología, el uso de diapositivas, cómo manejar la plataforma TEAMS, etcétera."

Figura 56

Categoría Acompañamiento pedagógico



Nota. La categoría Acompañamiento pedagógico, emerge de la información del grupo focal # 2 aplicado a directivos de instituciones que integran la CPA Líderes Innovadores.

No obstante, en algunos casos se ha efectuado la *Suspensión de observaciones áulicas*, revelándose como otra subpropiedad de las *Observaciones áulicas*. Atinente a lo señalado, exponen lo siguiente: "Lo teníamos planificado si, se hizo una encuesta a cada uno de los compañeros, se les socializó acerca del proceso, que no eran evaluativas, que no incidirían en ningún proceso administrativo ni dentro de la institución, ni en los niveles desconcentrados, sino que el objetivo era que el docente mejorara la calidad educativa si así lo requería o brindar ciertas, las respectivas recomendaciones, pero que todo iba a ser en beneficio de toda la comunidad educativa, pero no lo pusimos en práctica".

La *Resistencia* se hizo presente al tratarse lo relativo a las **Observaciones**: "siempre hubo esa resistencia de algunos". En conexión con esto, indicaron algunas *Causas de la resistencia*, entre las que figuran *No teníamos la experiencia*, *Nuestras debilidades* "unos docentes que recién estábamos iniciándonos en la profesión, entonces no teníamos la experiencia, pero sin embargo al concursar para ingresar al magisterio, tuvimos que dar una prueba, que era dar una clase demostrativa, ya teníamos esa experiencia, no igual a los docentes que tienen una larga trayectoria, creo que es, la poca experiencia y como seres humanos, nos damos cuenta de nuestras debilidades", así como también refieren, "*no nos gusta que nos hagan observaciones*" y "*Consideran que ya tienen toda la experiencia*". Por otra parte, se rehusaban "cuando se hablaba del tema, en el inicio se rehusaban a aquello". Pero, la *Comunicación* también juega un papel preponderante para ayudar a superar las dificultades, principalmente la capacidad de escucha: "nos vamos escuchando".

En este sentido, se puede asumir la siguiente hipótesis:

Uno de los aspectos que dificulta la realización de las observaciones es la resistencia de los docentes.

Nuevamente se registran algunos códigos que están presentes en categorías anteriores y parecieran solaparse varias categorías en una sola. Hasta ahora se perfila una gran proximidad entre las categorías **Competencias de los directivos**, **Trabajo colaborativo** y **Acompañamiento pedagógico** de los grupos focales analizados. De conformidad con las hipótesis que hasta ahora se han venido especificando, se mantiene la hipótesis del grupo focal anterior***: El acompañamiento pedagógico de los actores involucrados en el proceso educativo puede incidir en los procesos de actualización e innovación educativa.***

Pero, se agrega la siguiente: ***El acompañamiento pedagógico de los directivos es fundamental para el proceso de observación áulica.*** En consonancia con el análisis efectuado, se presenta la tabla 22 de categorización para el Acompañamiento pedagógico.

Tabla 22

Grupo Focal 2			
Categoría: Acompañamiento Pedagógico			
Subcategorías	**Propiedades**	**Subpropiedades**	**Dimensiones**
Concepción	Acompañamiento		
	Acompañamiento pedagógico		
Valores	Confianza		
	Mejoramiento continuo		
Observaciones	Observaciones áulicas	Observaciones áulicas virtuales	
		Suspensión de observaciones áulicas	
	Resistencia	Causas de la resistencia	No teníamos la experiencia
			Nuestras debilidades
			No nos gusta que nos hagan observaciones
			Consideran que ya tienen toda la experiencia
	Se rehusaban		
	Comunicación		Capacidad de escucha

Nota. La categoría Acompañamiento pedagógico, emerge de la información del grupo focal # 2 aplicado a directivos de instituciones que integran la CPA Líderes Innovadores.

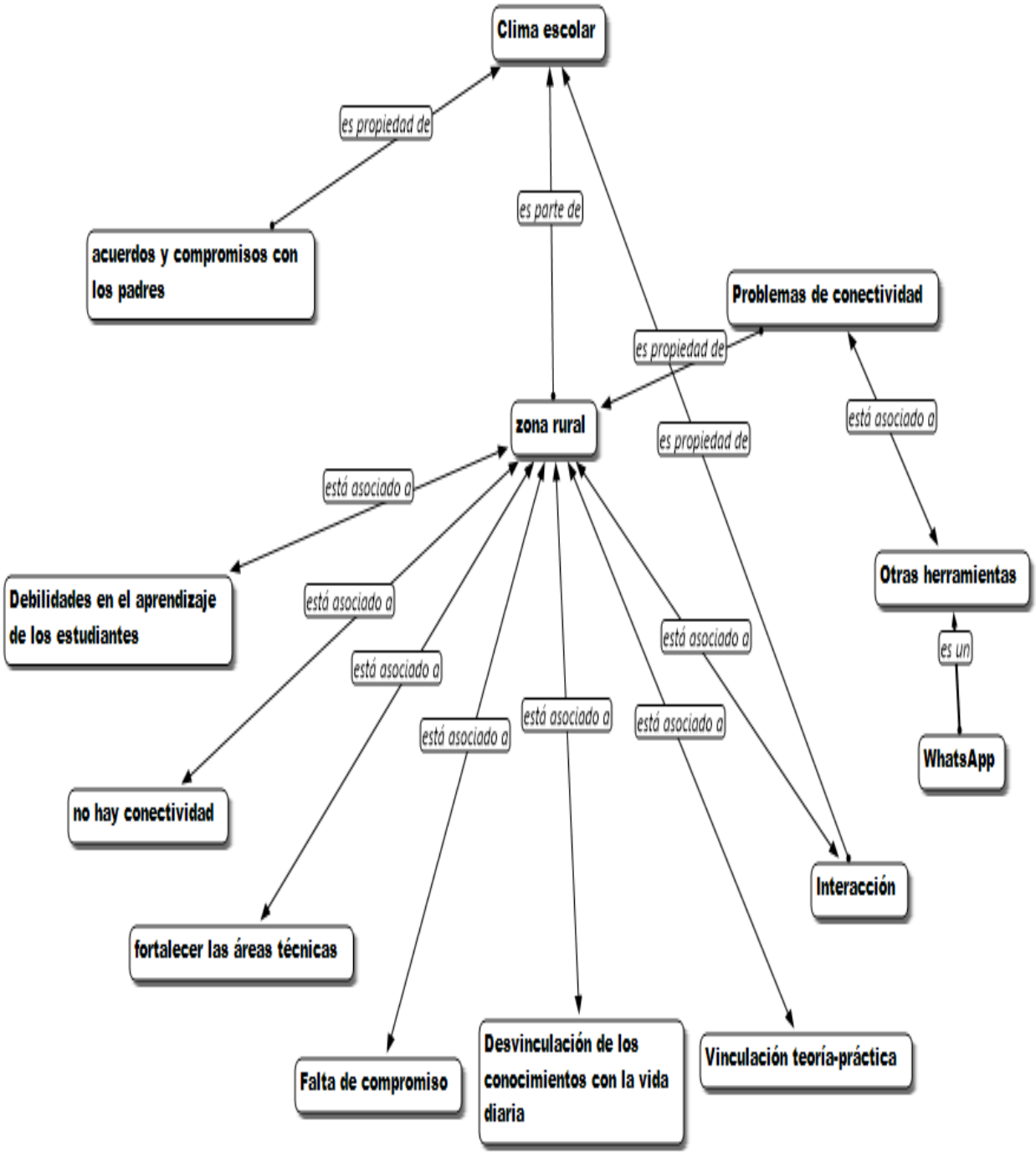
Categoría Clima Escolar

En este grupo focal N° 2, la categoría Clima escolar refleja una reducción considerable en cuanto a las subcategorías y propiedades que eventualmente se habían develado en el grupo focal N° 1. También puede ser probable que muchas de estas se hayan expresado en otras categorías y otros grupos focales, o tal vez, el Clima escolar no sea una categoría, pero para poder confirmar estas conjeturas, se requirió ahondar en el análisis.

En esta categoría solo se encuentran dos propiedades y una subcategoría designada como Zona rural, la cual posee una propiedad. La propiedad que no aparece asociada a la subcategoría es la inherente a los *Acuerdos y compromisos con los padres*: "Tenemos esa dificultad, esa debilidad con ellos, establecemos acuerdos y compromisos con los padres".

Figura 57

Categoría Clima escolar



En cuanto a la subcategoría **Zona rural**, se expone que: "Este año, debido a la situación, lo único que utilizamos es el WhatsApp, debido a que, en la zona rural, es difícil que los chicos tengan acceso a todos los medios virtuales". Esta se relaciona con la propiedad *Problemas de conectividad*, "no podemos tener esa interacción, como la tenemos aquí en Microsoft Teams o en Zoom, ya que los estudiantes de la zona rural, no pueden acceder a estas aulas virtuales", *Fortalecer las áreas técnicas* "casi que no podemos enseñarle esa practicidad, si bien es cierto, nuestro bachillerato tiene una ventaja, que nuestros estudiantes viven en la zona rural y pueden hacer actividades como cultivos de ciclo corto, en forma autónoma, pero igual se tiene una desventaja, en el aspecto que hay actividades de carácter técnico científico que tienen que ser tutoradas por un docente, en mi caso, yo todos los años los saco a los chicos a prácticas para que ellos puedan hacer sus prácticas, por ejemplo en inseminación artificial, no se ha podido hacer, queda esa frustración, de que los estudiantes que se van a graduar este año, no llevan ese conocimiento práctico que tanto lo requieren para el desempeño en su campo laboral", *Falta de compromiso* "falta de compromiso por parte de cada uno de nosotros los docentes", *Desvinculación de los conocimientos con la vida diaria* "vincular los conocimientos con la vida diaria", *Vinculación teoría-práctica* "Ahora reciben teoría y práctica y eso creo que es lo que ha fortalecido a los chicos", *Interacción* "que haya un intercambio de ideas de todos los docentes y cada uno, pueda aportar con algo positivo para el desarrollo de nuestra institución", "no podemos tener esa interacción, como la tenemos aquí en Microsoft Teams o en Zoom", *Debilidades en el aprendizaje de los estudiantes* **"**eso se debía a la falta de compromiso por parte de cada uno de nosotros los docentes, por no poner mucho énfasis en lo que es la parte práctica, vincular los conocimientos con la vida diaria, todo era teórico, teórico y por eso cuando los chicos iban a hacer sus pasantías no sabían que hacer, porque no habían puesto en práctica lo que habían aprendido" y *Otras herramientas* como el *WhatsApp* "en nuestra institución, nuestros alumnos solo utilizan WhatsApp".

Nota. La categoría Clima escolar, emerge de la información del grupo focal # 2 aplicado a directivos de instituciones que integran la CPA Líderes Innovadores.

estructuración de las propiedades y subpropiedades, quizá algunas de estas podrían clasificarse como dimensiones, pero se considera importante esperar el análisis de los otros grupos focales

para detectar algunas relaciones que permitan reordenar los códigos. Aunado a ello, tampoco existe la seguridad de que el Clima escolar pueda ser definido como una categoría.

Con base a lo expuesto, se puede formular la siguiente hipótesis: ***En la zona rural, los problemas de conectividad incrementan las debilidades en el aprendizaje de los estudiantes.***

Sobre la base del análisis desarrollado, se muestra la tabla 23 de categorización para el Clima escolar.

Tabla 23

Categoría Clima escolar

Grupo Focal 2			
Categoría: Clima Escolar			
Subcategorías	**Propiedades**	**Subpropiedades**	**Dimensiones**
	Acuerdos y compromisos con los padres		
Zona rural	Problemas de conectividad	No hay conectividad	
		Fortalecer las áreas técnicas	
		Falta de compromiso	
		Desvinculación de los conocimientos con la vida diaria	
		Vinculación teoría-práctica	
		Interacción	
		Debilidades en el aprendizaje de los estudiantes	
	Otras herramientas	WhatsApp	

Nota. La categoría Clima escolar, emerge de la información del grupo focal # 2 aplicado a directivos de instituciones que integran la CPA Líderes Innovadores.

Memorando y Diagramas del Grupo Focal N° 3

Categoría Formación

En este grupo focal, la categoría Formación se amplía considerablemente, lo cual pudiera hacer pensar que esta es la categoría principal. En la misma se hacen evidentes las subcategorías: Propósito de la formación, Estrategias de formación, Requerimientos para la formación y Valores. Todas estas subcategorías se encuentran presentes en los grupos focales 1 y 2, lo cual permite considerar hasta ahora que esta es una categoría con suficiente corpulencia.

La subcategoría **Propósito de la formación** presenta la propiedad *Práctica:* "Ahora, en una práctica de un liderazgo participativo, puede formar un buen equipo y debe ejercer esa influencia también sobre cada equipo".

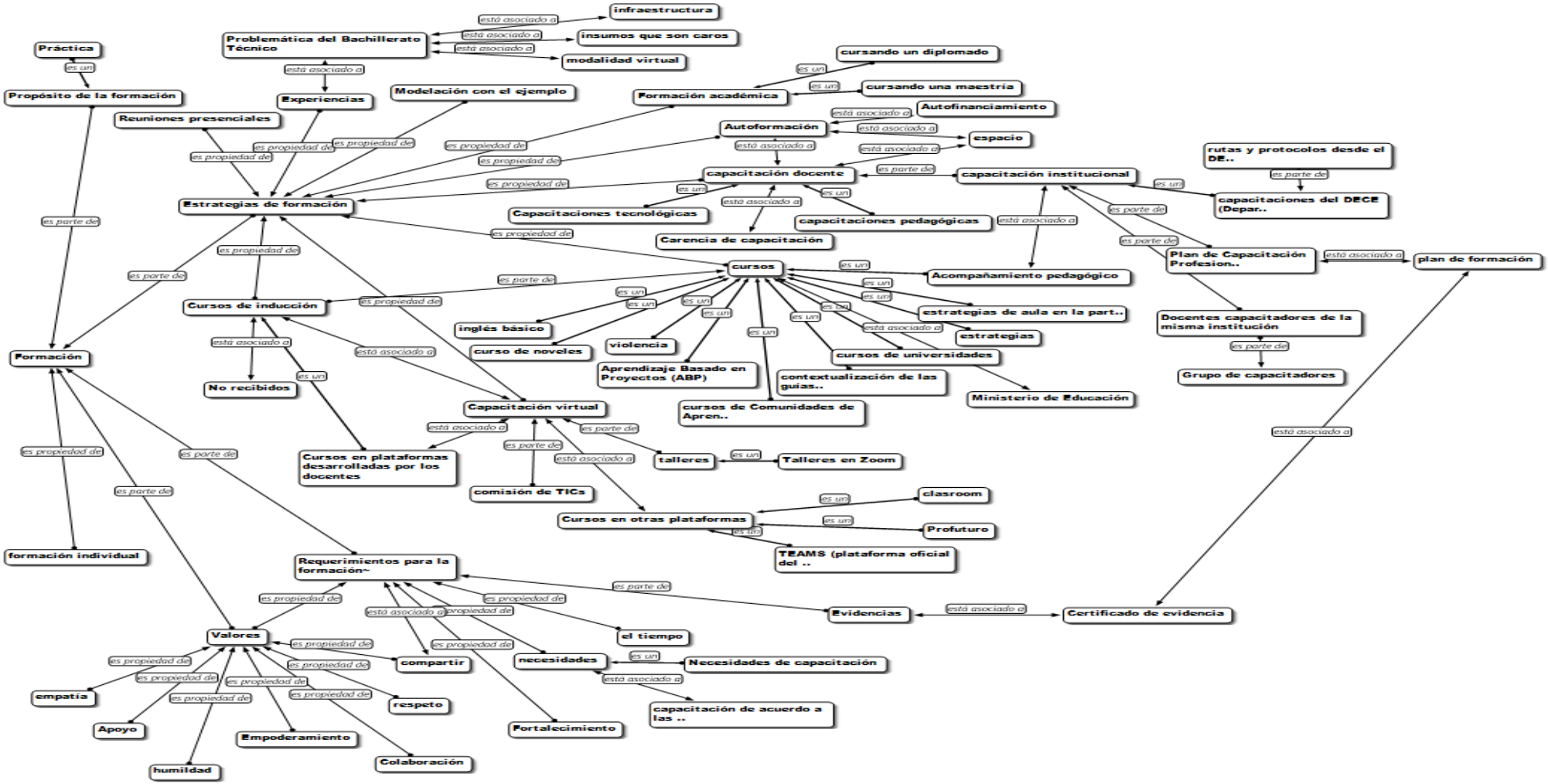
Una hipótesis que reflejaría lo expresado por este grupo focal, puede ser: ***El propósito de la formación es la práctica.***

Con respecto a la subcategoría **Estrategias de formación**, se detallan diversas propiedades, como son las *Reuniones presenciales* "ellos asistían a reuniones presenciales efectuadas en diferentes lugares", las *Experiencias* "Creo que, de esas experiencias, podemos crear nuevas en cada uno de nuestros centros, me pareció muy interesante este trabajo en equipo, creo que en esa dinámica debería seguirse realizando las reuniones, que haya una participación colectiva que nos llevemos algo, siempre nos vamos a llevar algo por muy pequeñito que sea, algo se nos va a quedar para aplicarlo, tenerlo presente y lo vamos a utilizar en cualquier momento" vinculadas a la *Problemática del Bachillerato Técnico: Infraestructura* e *Insumos que son caros* "el tema referente a que si en realidad las instituciones que ofertan este tipo de bachillerato está acorde a una respuesta actualizada y me refiero de que posiblemente vivimos un retraso y esto ha traído un impacto bastante notable, porque en ciertas reuniones, digo, siempre me manejé en la parte técnica, y digo, pero los talleres no le han dado un tornillo desde hace años, la infraestructura, los puestos de trabajo, los insumos que son caros", así como, la *Modalidad virtual*. "Ahora la virtualidad es vital para llegar a los estudiantes, a muchos docentes

se nos ha hecho muy difícil, se está utilizando en un cien por ciento, ya que no ha habido presencialidad hasta el momento".

Figura 58

Categoría Formación



Nota. La categoría Formación, emerge de la información del grupo focal # 3 aplicado a directivos de instituciones que integran la CPA Líderes Innovadores.

Otras propiedades que se observan son: la *Modelación con el ejemplo* "eso nos va ayudar a copiar de la institución del compañero Yuber, de la institución del compañero Agustín las buenas prácticas, podamos ver cómo utilizarlas en nuestra institución, en nuestro contexto y poder aplicarlas", "desde la parte pedagógica me ayuda muchísimo debido a que como soy nueva en lo que tiene que ver en la parte técnica, competencias, esta manera de trabajar, también fortalece lo que ya conozco y me ayuda mucho a aplicarla, a replicarlo en el centro", "siempre es como que uno da el ejemplo, o sea, se trabaja, pero haciendo. Se da la muestra de que yo tomé la pauta, dando muestra de que sí se puede hacer y que el equipo se sume luego". "ante la negativa de un docente, lo que haría es demostrar, yo haría una práctica, o sea, yo creo que partiría por ahí, ¿no? Obviamente tocaría, aunque habría que ver cómo se realice, ver cómo podemos comparar un antes y un después". "Digo, mire, le hice esto para que usted se guíe, le enseño, tratemos de llegar así al estudiante mediante un vídeo para que él pueda ir viendo paso a paso cómo se realiza y compártale, por ahora, yo le creo el material y usted lo comparte con el estudiante y para la siguiente vez, cree el material y le recomiendo la aplicación"; la *Formación académica* conforme a la cual, los rectores y docentes están *Cursando un diplomado* "Los cupos que hubo para el diplomado, bueno, fueron doce, los doce están completos" como es el caso del Diplomado en Comunidades de Aprendizaje (CdA), en ese sentido los docentes están muy abiertos a recibir este tipo de cursos formales", "salieron los cursos de Comunidades de Aprendizaje, si nosotros en un 100% nuestros docentes lo realizaron, aparte de ello, pues también nosotros tenemos la capacitación institucional, es decir, dentro de nuestro plan institucional tenemos en la capacitación de acuerdo a las necesidades de los docentes y se generó dos veces por semana. Luego, una vez por semana, capacitaciones tanto tecnológicas, capacitaciones pedagógicas, capacitaciones del DECE (Departamento de Consejería Estudiantil) de contención emocional y diferentes temas como violencia, acompañamiento pedagógico, rutas y protocolos desde el DECE y observamos los tópicos que estaban dentro del Plan de Capacitación Profesional que lo generamos anteriormente y fuimos cumpliendo cada uno de ellos, no se ha cumplido en su totalidad, pero estamos ya por terminar algunos" o están *Cursando una maestría* "hay docentes que están haciendo maestrías", "tengo compañeros que ya estaban haciendo las maestrías".

Otra de las estrategias de formación que emplean es la *Autoformación* "autoformación individual", "esa autoformación individual de cada uno de nosotros, porque nadie nos enseña a

ser directivos eso depende de la autoformación que tenga y también en lo académico uno tiene que estarse preparando día a día, no quedarse con lo que aprendió, especialmente que estamos trabajando con una nueva modalidad". "una de las competencias más importante y adquiridas es precisamente generar en ellos el sentido de aporte, generar en ellos el sentido de querer formarse de autoformarse y también de trabajar en mesas de trabajo como lo hemos aprendido en la CPA, a trabajar colaborativamente a través de los entornos virtuales", "desde que se inició la pandemia, como sabemos, estamos dentro del teletrabajo realizando las actividades pedagógicas y hay un espacio que se llama capacitación docente o autoformación" por medio del *Autofinanciamiento*. "las dos últimas compañeras por sus propios recursos y los dos compañeros anteriores que ya estaban haciendo cuando yo asumí el cargo, también por sus propios recursos".

También utilizan la estrategia de "*Capacitación docente*" mediante *Capacitaciones tecnológicas* "capacitaciones tanto tecnológicas" como "*Capacitaciones pedagógicas*". Sin embargo, algunos rectores manifiestan la *Carencia de capacitación*, pues "No ha habido capacitaciones para el directivo o al menos de manera personal no las he buscado". Por otra parte, se efectúa la "*Capacitación institucional*" a través de las *Capacitaciones del DECE "*capacitaciones del DECE, Departamento de Consejería Estudiantil" sobre "*Rutas y protocolos desde el DECE*". Se hace uso del "*Plan de capacitación profesional*", *Plan de formación* "El plan de capacitación institucional es realizado por los docentes, reconociendo sus competencias, valorando cada una de ellas, inclusive los estudios que muchos de ellos ya están teniendo, sus nuevas maestrías, se generó este espacio, no ha sido generado con personas externas, sino con docentes", "tenemos un plan de capacitación que justamente lo íbamos a ejecutar en este año, pero por motivo de la pandemia no pudimos realizarlo. Pero si contamos con el plan de capacitación". "La idea es crear un plan, un plan de trabajo, de formación con la *Junta académica*". Para la implementación de esta estrategia de capacitación institucional cuentan con *Docentes capacitadores de la misma institución* "generamos con nuestros propios docentes esa capacitación y fue un espacio muy ameno, muy pedagógico, en los cuales, los compañeros valorizaron cada uno de ellos. Entonces, en ese sentido también, eso cerró una brecha, que nos permitió a nosotros, avanzar y hacer que ellos se sintieran confiados de sus competencias".

Otra estrategia que consideran relevante los actores es la referida a los *Cursos* "los compañeros si ven lo importante de asistir a los cursos, sobre todo, le dan mucha fuerza a los

cursos que oferta el Ministerio". Entre estos cursos se encuentran los *Cursos de inducción*, pero algunos alegan que no los han recibido (*No recibidos*): *"*Curso de inducción, no he recibido". En cuanto a la Capacitación en Tics manifiestan *"*en el colegio hay una comisión de TIC (Tecnología de la información y comunicación) nos reunimos. Dividimos los grupos de acuerdo con los conocimientos, que bueno, en este caso, los compañeros que ya tienen más tiempo entre ellos conocen las debilidades, en qué nivel se encuentran. Sí estaban como principiantes, como medios o avanzados, se dividieron esos grupos y, asimismo, la Comisión TIC se dividió para la capacitación en Classroom". Además, realizan *Cursos en otras plataformas* "Asimismo, con los cursos de PROFUTURO, también tenemos un compañero que también nos ha dado una capacitación en lo que respecta al TEAMS (plataforma oficial del MinEduc), siempre hay novedades en esa plataforma, entonces este compañero nos facilita esa capacitación. Lo hacemos en forma institucional", y *Talleres "*talleres cortos que hay en Zoom".

Otros cursos que realizan se enfocan en diversas temáticas o áreas, como *Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).* "también incluye aquí lo que es dentro de las estrategias trabajar con ABP, obviamente, la idea es que considero que es una formación que, si va a necesitar su tiempo y, obviamente, para que el docente también interiorice que ese trabajo le va a simplificar mucho el trabajo en el aula, cómo se trabaja con ABP", *"*Luego, una vez por semana, capacitaciones tanto tecnológicas, capacitaciones pedagógicas, capacitaciones del DECE (Departamento de Consejería Estudiantil) de contención emocional y diferentes temas como violencia, acompañamiento pedagógico, rutas y protocolos desde el DECE y observamos los tópicos que estaban dentro del Plan de Capacitación Profesional que lo generamos anteriormente y fuimos cumpliendo cada uno de ellos, no se ha cumplido en su totalidad, pero estamos ya por terminar algunos", *Contextualización de las guías.* "contextualización de las guías", *Estrategias* como "*Estrategias de aula en la parte de adaptaciones*" y "*Acompañamiento pedagógico*".

Adicionalmente, los rectores tienen acceso a "*Curso de noveles*" y otros cursos ofertados por el *Ministerio de Educación* "ha salido en el Ministerio una oferta de cursos, me fui por la línea de gerencia educativa. Hay un curso bastante bueno sobre liderazgo, también otros bastante interesantes". "hemos estado formándonos con los cursos que oferta el ministerio", así como también, *Cursos de universidades.* "siempre hago hincapié y siempre he hecho hincapié también que aprovechen cursos de universidades que de una u otra manera también los avala el

Ministerio y te sirven para tu recategorización, aprovechar estos cursos también es muy importante, pero no hay bastante apertura".

De conformidad con lo manifestado por los actores, se considera como una posible hipótesis, la siguiente: ***Las estrategias de formación que se promueven en las CPA son: reuniones presenciales, experiencias, modelación con el ejemplo, formación académica, autoformación, capacitación y cursos.***

En torno a esta hipótesis, puede destacarse que, existen muchas coincidencias con los grupos focales N° 1 y N° 2, pero es con este grupo focal que se ha logrado plantear la misma.

En correspondencia con la subcategoría **Requerimientos para la formación**, se describen las propiedades que se hacen presentes en este grupo focal de la siguiente manera:

El tiempo "te absorbe un poco el tiempo esta función, o tal vez no lo organizo, no le doy espacio a esto", las *Necesidades*, tales como las *Necesidades de capacitación* "necesito conocer a nivel de lo fiscal, empaparme un poco más y sobre todo en la parte técnica", "aquí lo que queremos aportar a la educación y para aportar, tenemos que prepararnos y mucho, porque cada vez, sobre todo, se está sumando y ya se sumó la tecnología como tal, que en un inicio no la incluíamos, obviamente nuevos procesos que se dan, porque no es lo mismo dar clase presencial, que clases virtuales, los procesos son más cortos y obviamente tienen que ser más concretos, pero sin perder la línea del saber cómo enseñar", que, desde la postura de los informantes, se requiere una *Capacitación de acuerdo a las necesidades* "capacitación de acuerdo a las necesidades de los docentes".

Según los rectores, se requiere el *Fortalecimiento*: "fortalecer muchos conocimientos", "Falta fortalecer todavía al equipo básico, falta fortalecerles a ellos. Igual, la idea es aplicar un plan de formación, obviamente, se necesita realizar un diagnóstico como tal para enfocar, ver en qué temas son los que se van a enfocar"; los *Valores* como el *Compartir* "ese sentido de compartir lo que nosotros sabemos" y las Evidencias: "me urge, con la Junta Académica crear el plan de formación, porque obviamente también se necesita evidenciar tanto lo que ellos hacen de manera personal, también lo que el Ministerio les brinda, y lo que el centro educativo también está aportando para la formación. Realmente el docente es una formación constante que tenemos que estar preparados" que se demuestran con un *Certificado de evidencia*, de acuerdo con ello,

señalan: “generar un certificado, para que haya un estímulo de lo que se está realizando, obviamente se vea reflejado, que ellos han hecho su mayor esfuerzo y bueno, estos también son evaluados”.

Aunque los valores se presentan como un requerimiento para la formación, también se perfilan como una subcategoría, por lo tanto, se podría afirmar que los valores permean los requerimientos. Otros **Valores**, aparte del *Compartir*, son la *Empatía* “También parte de la empatía, uno ya ha tenido ese contacto con los compañeros”; el *Apoyo* “estamos generando espacios de apoyo, “Tenemos compañeros que han sido apoyo en cuanto a tecnologías virtuales a los compañeros docentes de mayor edad. Tenemos compañeros que han dado capacitaciones desde cada una de sus capacitaciones generadas durante este tiempo de pandemia, tenemos compañeros que están generando ese acompañamiento”; la *Humildad* “esa demostración de saberes desde un sentido de humildad hacia los otros compañeros”; el *Empoderamiento* “poder empoderarse de ciertos temas como son nudos que han venido dándose, tal vez por el no seguimiento, poco control”, la *Colaboración* “la colaboración dentro del equipo y espacios para poder reflexionar sobre una temática en temas educativos”, “la colaboración que debe ser una de las premisas o el punto medular en una mejora de la práctica educativa”; y el *Respeto* “Hacer que ellos se sintieran confiados de lo que sabían y respetado en cada uno de sus conocimientos”.

Lo señalado permite establecer que se mantiene la hipótesis asociada a los grupos focales N° 1 y N° 2: ***Los requerimientos para la formación son el tiempo, las necesidades, el fortalecimiento y los valores.*** En la tabla 24, que se muestra a continuación, se puede visualizar la estructura del presente grupo focal.

Tabla 24

Categoría Formación

Grupo Focal 3				
Categoría: Formación				
Subcategorías	**Propiedades**	**Subpropiedades**	**Dimensiones**	**Subdimensiones**
Propósito de la formación	Práctica			
	Reuniones presenciales			
	Experiencias	Problemática del Bachillerato Técnico	Infraestructura	
			Insumos que son caros	
			Modalidad virtual	
	Modelación con el ejemplo			
	Formación académica		Cursando un diplomado	Diplomado en Comunidades de Aprendizaje (CdA)
			Cursando una maestría	
	Autoformación		Autofinanciamiento	
Estrategias de formación	Capacitación docente	Capacitaciones tecnológicas		
		Capacitaciones pedagógicas		
		Carencia de capacitación		
		Capacitación institucional	Capacitaciones del DECE	Rutas y protocolos desde el DECE
			Plan de capacitación profesional	Plan de formación
			Docentes capacitadores de la misma institución	Grupo de capacitadores
	Cursos	Cursos de inducción	No recibidos	
			Cursos en plataformas desarrolladas por los docentes	
			Capacitación TIC	Comisión de TIC
				Cursos en otras plataformas
				Talleres
		Inglés básico		
		Curso de inducción		

		para directivos	
		Violencia	
		Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	
		Cursos de Comunidades de Aprendizaje	
		Contextualización de las guías	
		Ministerio de Educación	
		Cursos de universidades	
		Estrategias	
		Estrategias de aula en la parte de adaptaciones	
		Acompañamiento pedagógico	
	Talleres	Zoom Otras plataformas	
	El tiempo		
	Necesidades	Necesidades de capacitación	
Requerimientos para la formación		Capacitación de acuerdo con las necesidades	
	Fortalecimiento		
	Valores		Compartir
	Certificado de evidencias	Certificado de evidencia	
	Compartir		
	Empatía		
	Apoyo		
Valores	Humildad		
	Empoderamiento		
	Colaboración		
	Respeto		

Nota. La categoría Formación, emerge de la información del grupo focal # 3 aplicado a directivos de instituciones que integran la CPA Líderes Innovadores.

Categoría Alianzas

En este grupo focal N° 3, la categoría Alianzas se visualiza un poco más estructurada que en los grupos focales anteriores, pero conserva tres subcategorías del grupo focal N° 2. Las subcategorías que caracterizan a las alianzas en este grupo focal son: Propósito de las alianzas, Instituciones, Tipo de alianzas y Limitaciones para las alianzas.

El **Propósito de las alianzas** es una subcategoría que se describe por medio de las propiedades: *Capacitación docente*, *Capacitación de estudiantes*, *Certificación*, *Programa de vinculación con comunidad* y *Potencial dotación de laboratorios*. Con relación al propósito de *Capacitación docente*, "La VVOB, antes que participe el compañero, también estuvo en el centro educativo y bueno, también este planteó lo que fueron capacitaciones para los docentes y se va a buscar la manera de gestionar para implementos. Bien con la ULEAM es con el tema de los talleres, los chicos tienen la oportunidad de utilizar los talleres de la Universidad" y *Pasantía* "Para la pasantía de los chicos y también en temas del programa de vinculación con comunidad, tanto de universidad-colegio como colegio-estudiante también en el área de Agropecuaria".

Entre otros de los propósitos de las Alianzas están el "*Programa de vinculación con comunidad*" y la *Potencial dotación de laboratorios*, tal y como lo expresan los informantes: "Estuvieron viendo los laboratorios, observando el colegio y de acuerdo con eso, se han planteado siguientes visitas, eso a nosotros nos agrada mucho, porque la idea es potenciar la parte de los laboratorios".

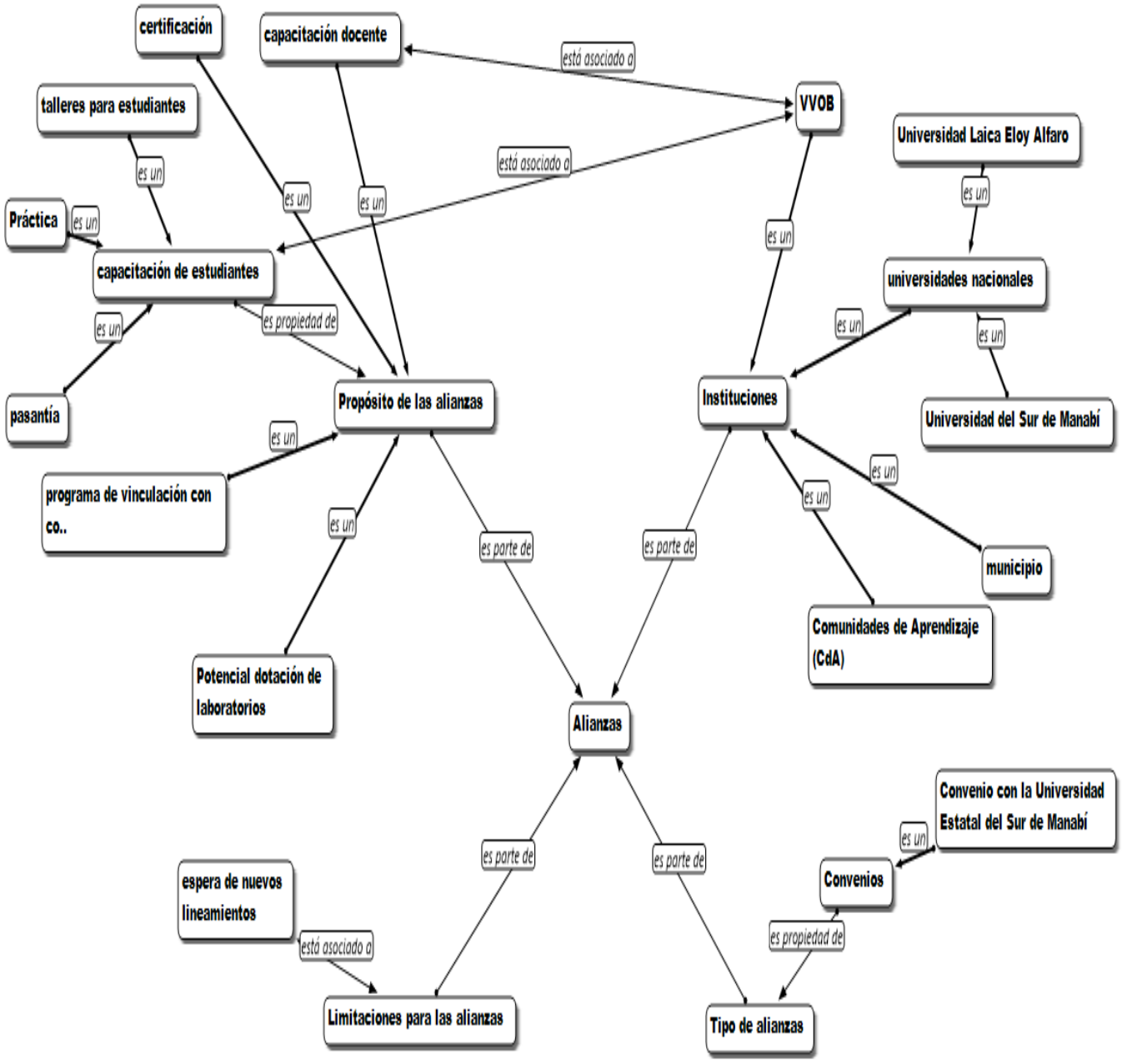
La subcategoría **Instituciones** está integrada por las propiedades *VVOB (*Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica*)*, por cuanto "La VVOB, antes que participe el compañero, también estuvo en el centro educativo y bueno, también este planteó lo que fueron capacitaciones para los docentes y se va a buscar la manera de gestionar para implementos", el *Municipio*, pues se establecieron "con el municipio, ciertos convenios colaborativos", las *"Comunidades de aprendizaje (CdA)"* las *Universidades Nacionales*, tales como, la *Universidad Estatal del Sur de Manabí* "en temas educativos con la Universidad del Sur de Manabí" y la *Universidad Laica "Eloy Alfaro de Manabí" (ULEAM)*, que de acuerdo a las ideas aportadas por los rectores, "la universidad está realizando la Facultad de Ingeniería su vinculación con la sociedad y obviamente en estas figuras profesionales como climatización, electricidad y lo que es FCT (Formación en Centros de Trabajo), están ellos realizando prácticas,

obviamente, como fue un año como ustedes saben que las prácticas no se pudieron dar, pues estamos aprovechando esta oportunidad que está dando la universidad, para que los chicos complementen todo lo que han aprendido".

En correspondencia con la subcategoría **Tipo de alianzas**, se devela la propiedad *Convenios*: "los convenios prácticamente tenemos todos los de bachillerato técnico con los de la VVOB y de los convenios, por ejemplo, con las entidades receptoras, en este caso, para hacer lo del FCT (pasantías) si tenemos, con entidades de la localidad", y el *Convenio con la Universidad Estatal del Sur de Manabí*: "Los convenios se dan en función de respuesta a los procesos de FCT (Formación en Centros de Trabajo), tenemos cuatro figuras, tenemos las entidades colaboradoras que son de tipo administrativa, en temas educativos con la Universidad del Sur de Manabí, con el municipio, ciertos convenios colaborativos".

Figura 59

Categoría Alianzas



Una nueva subcategoría que se hace presente en este grupo focal N° 3 es la designada como **Limitaciones para las alianzas**, la cual se expresa mediante la propiedad *Espera de nuevos lineamientos*, en torno a la cual los informantes refieren que: "Por ahora no hemos tenido más convenios, por el tema de la directora distrital, me dijo que haciendo unos cambios de un nuevo formato y me dijo supuestamente la coordinadora zonal que estaba a la espera de nuevos lineamientos, para ver si este año que viene los podemos realizar, más que todo, nosotros necesitamos un poco más de independencia para poder nosotros lograr nuestros objetivos. Tenemos acercamiento y conversaciones con la Universidad Técnica, con Institutos Tecnológicos, pero estamos a la espera de esto. Esperemos que podamos tener los lineamientos para nosotros proceder y porque esas alianzas y convenios nos fortalece a todas las instituciones. Y yo creo que es una parte muy importante para que nuestros colegios, crezcan y miren más allá de su entorno, más enfocados en la comunidad, como lo dice, vinculación con la comunidad".

En este sentido, puede conservarse la hipótesis formulada para el grupo focal N° 2, que establece: ***Las alianzas con instituciones nacionales e internacionales favorecen la formación de los directivos, los docentes y los estudiantes.***

En consonancia con lo descrito, se presenta en la tabla 25 la estructura para la categoría

Nota. La categoría Alianzas, emerge de la información del grupo focal # 3 aplicado a directivos de instituciones que integran la CPA Líderes Innovadores.

Tabla 25

Categoría Alianzas

Grupo Focal 3			
Categoría: Alianzas			
Subcategorías	**Propiedades**	**Subpropiedades**	**Dimensiones**
Propósito de las alianzas	Capacitación docente		
	Capacitación de estudiantes		Talleres para estudiantes
			Práctica
			Pasantía
	Certificación		
	Programa de vinculación con comunidad		
	Potencial dotación de laboratorios		
	VVOB (Educación para el desarrollo)		
	Municipio		
	Comunidades de Aprendizaje (CdA)		
Instituciones	Universidades	Nacionales	Universidad Estatal del Sur de Manabí
			Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM)
Tipo de alianzas	Convenios		Convenio con la Universidad Estatal del Sur de Manabí
Limitaciones para las alianzas	Espera de nuevos lineamientos		

Nota. La categoría Alianzas, emerge de la información del grupo focal # 3 aplicado a directivos de instituciones que integran la CPA Líderes Innovadores.

Categoría Competencia de los Directivos

Nuevamente en el análisis de la categoría Competencias de los directivos, solo se reflejan las Competencias administrativas, pero las Competencias pedagógicas no son mencionadas por los informantes. Posiblemente, las competencias pedagógicas no representan una subcategoría diferente. Aunque, también pudiera pensarse que, estas competencias están solapadas en el Acompañamiento pedagógico y el Trabajo colaborativo. Otra probabilidad es que el Acompañamiento pedagógico y el Trabajo colaborativo se clasifiquen como competencias de los directivos que, a su vez, estén inmersas en la subcategoría Competencias pedagógicas. Esto amerita seguir analizando los datos del siguiente grupo focal.

Para la subcategoría **Competencias administrativas**, se atribuyen nueve propiedades, las cuales se describen a continuación:

En conformidad con los actores , estos afirman en relación al *liderazgo* que: "debemos observar ser unos líderes en cierta forma benevolentes, presentar interés, generar colaboración, escuchar la experiencia de cada uno de los docentes, propiciar participación y ser solidarios, es decir, reunir en un solo conjunto que no es difícil, pero si es necesario tener un liderazgo participativo, un liderazgo humanista, un liderazgo colaborativo y, sobre todo, un liderazgo que genere la observación de investigación, conocimiento y humanista".

Aunque se puede seguir profundizando en los datos, se mantiene la hipótesis de los grupos focales anteriores, que establece lo siguiente:

El liderazgo que se fomenta en las CPA es cónsono con estructuras horizontales donde se comparten roles, se goza de autonomía para la toma de decisiones, está orientado a la distribución del poder y a la obtención de resultados.

Además, se conserva la hipótesis vinculada al grupo focal N° 2, relativa a:

El liderazgo que se impulsa en las CPA es de tipo distribuido.

La *Toma de decisiones* que se caracteriza por el *Consenso*, esto implica que, "se llenen actas donde las decisiones que se tomen, los consensos, a que ellos lleguen, sean plasmados y tener toda esta información"

Con relación a esta propiedad, se conserva la hipótesis planteada para el grupo focal N° 1:

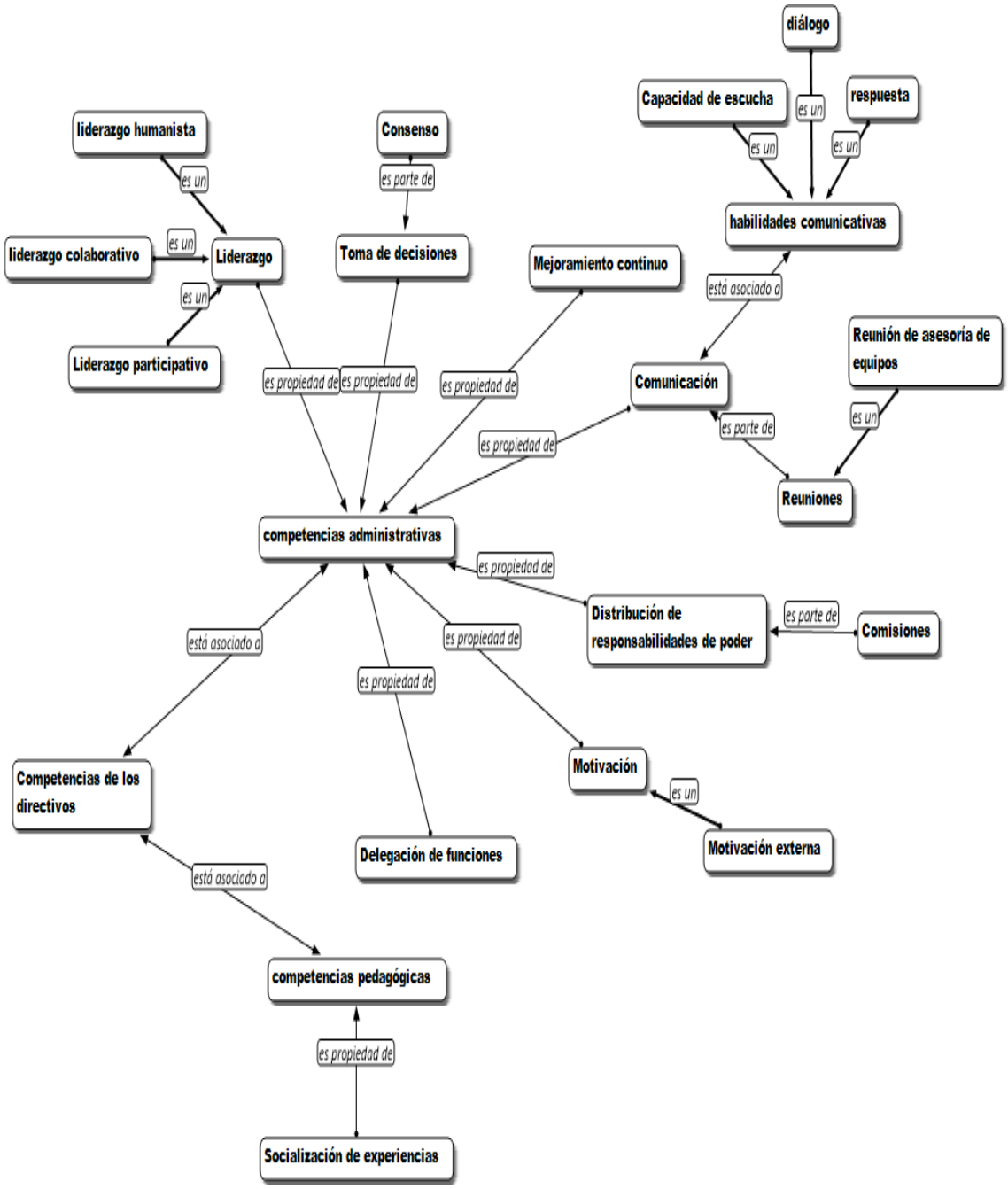
La toma de decisiones es un proceso de socialización grupal que propende al consenso.

La *Delegación de funciones*, en función de la cual refieren: "porque algo importante, es delegar funciones y no solamente el representante o el rector de la institución va a ser el centro o va a controlar todo, no. Hay que delegar funciones".

La *Motivación*, principalmente la *Motivación interna*, pues según ellos, "lo primero que nosotros debemos es motivar a nuestro personal, desde ahí empieza todo. Si hay una motivación, hay un buen liderazgo y si hay un buen liderazgo, va a haber un trabajo colaborativo, porque parece mentira, el docente cuando no hay estas características que yo he indicado, el docente se resiste, siempre va a ser negativo o siempre va a decir no quiero, no puedo". Asimismo, refieren: "compañeros que se habían quedado por cuestión de la pandemia, la situación económica y bueno, también por la cuestión de la tecnología, que hay compañeros que ya son un poco mayores y se les dificulta, "si hay una información referente a capacitaciones, se comparte inmediatamente en los grupos, se fomenta, se los anima, para que se inscriban porque realmente son a veces hasta ciertas ciertos talleres cortos que hay en zoom, que se aprovechan porque realmente son muy buenos y que vayan teniendo como una base de lo que, a lo mejor en una formación ya un poco más completa, les pueda servir".

Figura 60

Categoría Competencias de los directivos



Nota. La categoría Competencia de los Directivos, emerge de la información del grupo focal # 3, aplicado a directivos de instituciones que integran la CPA Líderes Innovadores.

En concordancia con lo expuesto, se conserva la hipótesis inherente al grupo focal N° 2: ***La motivación hacia los docentes influye en el logro de las metas y eleva su nivel de satisfacción.***

La *Distribución de responsabilidades de poder*, para la cual los directivos indican que: *"*acá en el centro hubo una reorganización, sobre todo de la Junta Académica. Había una junta académica demasiado extensa. La hemos concretado en rector, vicerrector, inspector, dos compañeros del DECE y coordinadores de cada subnivel que es la básica superior, el Bachillerato técnico y el Bachillerato en Ciencias. A la vez, ellos lideran y coordinan a lo que son los jefes de área de cada uno de estos subniveles y a la vez los jefes de área, ellos coordinan y lideran a lo que son a los docentes de las asignaturas", "no es solamente el directivo que tiene que estar al frente de todos sino que ellos también deben asumir y tomar decisiones porque lo pueden hacer dentro de sus coordinaciones, el jefe de área, así como el docente lo hace hacia su grupo de estudiantes, así mismo el jefe de Área lo puede hacer con su grupo de docentes que manejan las asignatura". Del mismo modo especifican que las *Comisiones* contribuyen con la distribución de poder: "hay comisiones para el código de convivencia, comisiones para el PEI, comisiones para lo que es el plan de gestión de riesgo".

En correspondencia con lo referido, se formula la siguiente hipótesis: ***Las comisiones contribuyen con la distribución de responsabilidades y de poder.***

La *Gestión del tiempo*, para la cual exponen ciertas dificultades: "yo sé que la situación factor tiempo, pero bueno, voy a ver cómo me las arreglo", "ya tocaría arreglarme en el tiempo, porque realmente como dicen los compañeros, es bastante fuerte".

Nota. La categoría Competencia de los directivos, emerge de la información del grupo focal # 3 aplicado a directivos de instituciones que integran la CPA Lideres Innovadores.

La *Planificación y organización*, en conexión con la cual exponen: "tenemos un plan de capacitación que justamente lo íbamos a ejecutar en este año, pero por motivo de la pandemia no pudimos realizarlo. Pero si contamos con el plan de capacitación". "La idea es crear un plan, un plan de trabajo, de formación con la Junta académica".

El *Mejoramiento continuo*, sobre el cual refieren que "en la CPA nos permite conocer estrategias, métodos, técnicas para poder mejorar el aprendizaje de nuestros chicos, nosotros como docentes también mejorar la calidad y la forma de poder interactuar con nuestros chicos en esta área profesional técnica".

La *Comunicación*, es otra propiedad que refleja lo siguiente: *"*hay un grado de comunicación abierta, una comunicación agradable, bastante direccionada con suficientes argumentos". Esta se lleva a cabo por medio de *Reuniones*, cuyo *Tipo de reuniones* principalmente es la *Reunión de asesoría de equipos*: "lo que normalmente se hace en una reunión de directivos cualquiera, es socializar lineamientos y si nos piden que planteemos interrogantes, pero no entramos a profundidad en los temas, cómo estamos liderando las actividades en cada una de las instituciones". La comunicación también requiere *Habilidades comunicativas* que se ponen de manifiesto a través del *Diálogo* "con el diálogo y con la empatía para saber entender la situación que están pasando", la *Capacidad de escucha "*Escuchar, como lo dijo un compañero y como yo lo han dicho algunos, ser asertivo en esa escucha, aprender de los demás y, sobre todo escuchar a los disensos, los disensos son muy necesarios porque nos permiten observar en qué estamos fallando y cómo podemos, desde esa otra mirada, generar un asertividad en nuestras actividades o actuaciones como líderes", "Es importante escuchar también al docente y escuchar los aportes, sean positivos o no, lógicamente, eso es lo primordial y allí el docente se va a sentir como en confianza, para expresar lo que siente y en muchas ocasiones hay buenos aportes, ¿no? Y eso ayuda a la gestión como directivo"; y la *Respuesta* "El docente siempre busca que le demos una respuesta, no seamos esquivos a esa respuesta, si no podemos nosotros consultemos".

Al respecto, se conserva la hipótesis del grupo focal N° 1: ***En las CPA se ha ayudado a los directivos a desarrollar habilidades comunicativas.***

Además, se mantiene la hipótesis del grupo focal N° 2: ***La comunicación se favorece con las reuniones.***

Aunado a lo anterior, nuevamente se registra la ausencia de la subcategoría Competencias pedagógicas, por lo cual se sostiene la hipótesis del grupo focal N° 2: ***No se evidencian las competencias pedagógicas.***

En correspondencia con la categoría Competencias de los directivos, se presenta en la tabla 26, la estructura correspondiente a las subcategorías, propiedades y dimensiones.

Tabla 26

Grupo Focal 3			
Categoría: Competencias de los Directivos			
Subcategorías	**Propiedades**	**Subpropiedades**	**Dimensiones**
Competencias administrativas	Liderazgo		Liderazgo humanista
			Liderazgo colaborativo
			Liderazgo participativo
	Toma de decisiones		Consenso
	Delegación de funciones		
	Motivación		Motivación externa
	Distribución de responsabilidades de poder		Comisiones
	Gestión del tiempo		
	Planificación y organización		
	Mejoramiento continuo		
	Comunicación	Reuniones. Tipo de reuniones.	Reunión de asesoría de equipos
		Habilidades comunicativas	Diálogo
			Capacidad de escucha
			Respuesta

Categoría Competencia de los directivos

Categoría Trabajo Colaborativo

La categoría Trabajo colaborativo pudiera no ser una categoría, quizá sea una propiedad de las competencias administrativas de los directivos, pero no se tiene seguridad sobre ello. Es muy poco profusa con respecto a las subcategorías y propiedades. Sin embargo, en este grupo focal N° 3 se mantiene como una categoría. La misma se define por las propiedades *Modalidad, Espacio* y *Percepción de la CPA*, que no se incluyen en ninguna subcategoría hasta el momento, y por las subcategorías Estrategias para el trabajo colaborativo y Propósito que aglutinan varias propiedades. La *Modalidad* de trabajo colaborativo se manifiesta en la *Modalidad virtual*, según refieren los rectores: "a trabajar colaborativamente a través de los entornos virtuales". Asimismo, se hace presente el *Espacio*, específicamente como un *Espacio voluntario de trabajo*: "se genera ese espacio voluntario de trabajo porque ven que uno está haciendo, porque ven que uno va a territorio, porque vamos allá donde nos necesitan los estudiantes".

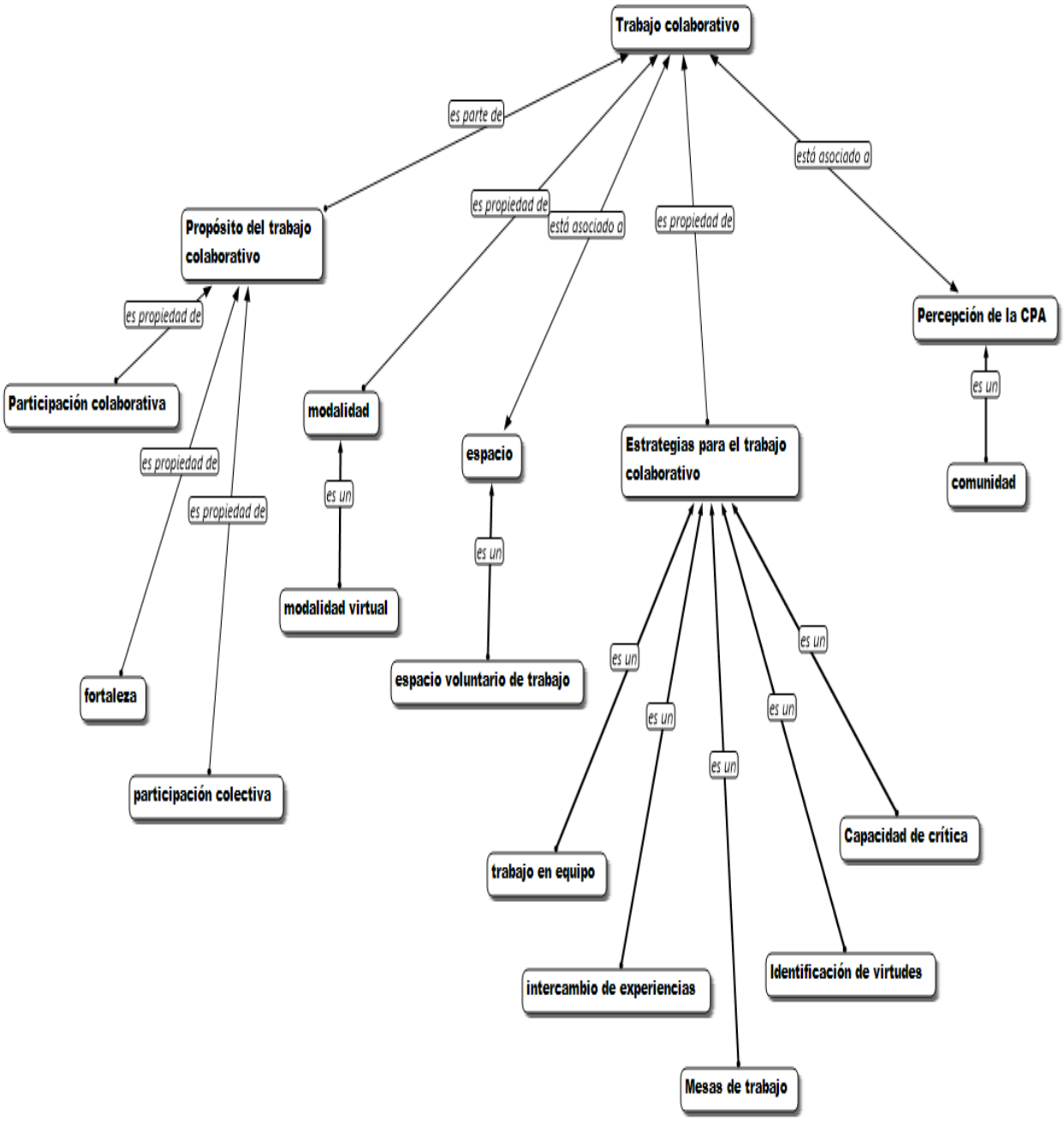
Con respecto a las **Estrategias para el trabajo colaborativo**, los actores aplican el *Trabajo en equipo "*Un trabajo donde siempre se les dice a los compañeros, el objetivo es uno y el bien es para una comunidad entera. Entonces, esa toma de decisiones inspira por supuesto al equipo, cualquiera que sea que pueda formarse"; *Intercambio de experiencias "*uno aprende muchísimo de las experiencias docentes, las experiencias de las autoridades, así uno no haya tenido una experiencia anterior, aprendí muchísimo de las problemáticas de cada una de las instituciones y eso me llevo de lo que es una CPA, de lo que los compañeros comparten me permite fortalecerme, reconocer cada uno de mis errores o tal vez mis necesidades o debilidades para potenciarlas en mi grupo", "Uno de los resultados es que tengo un grupo muy consolidado, tengo un grupo muy unido, siempre estamos a la expectativa de lo que viene y vamos avanzando con ellos adelante y yo atrás porque es empujar, es guiar, es aprender también de todos, todos tienen una experiencia rica y basta, tal vez lo que necesitan es una guía nada más", "Entonces de ellos se aprende la tecnología, ese ímpetu que tienen y te motiva a avanzar en el mismo camino de ellos. Aprenden los jóvenes de las experiencias que tenemos nosotros dentro del camino recorrido, entonces aprendemos juntos, eso se da, es una fortaleza, es una competencia, a

observar nuestras necesidades, son muchas las técnicas que hemos aprendido, son muchas las competencias que se han observado y podemos apropiarnos de cada una de ellas para poder ir mejorando en el camino que nosotros tenemos", "nos ha fortalecido emocionalmente, creo que eso es un factor muy importante para llevar a cabo este reto como directivo y también, así mismo, del poco tiempo que he estado y he participado formando parte de la CPA, escuchar las experiencias de los demás compañeros que ya han desempeñado estas funciones de autoridades, las experiencias, las vivencias y ese apoyo colaborativo que nos brindan a todos nosotros".

Adicionalmente, los informantes refieren otras estrategias para el trabajo colaborativo, tales como: *Mesas de trabajo "*cuando no se conoce algo pues hacemos mesas de trabajo, grupo colaborativo"; *Identificación de virtudes "*si hay un cierto porcentaje de compañeros que siempre quieren estar en su zona de confort, que no quieren apoyar. Pero bueno, es saludable ver en qué es bueno ese compañero para que se mantenga, pues un equilibrio y que todas las actividades, tengan el éxito deseado"; y *Capacidad de crítica* "En esa reflexión hay también una buena práctica, una capacidad para crítica. Yo les digo a veces "crítica" porque hago algo y les digo a ver, miren, se hizo esto, critiquen lo que se está haciendo. Para mí la crítica es como verter en ese rato una forma diferenciada, como pienso, de cómo aprecio las cosas. Esa crítica te va a ayudar a mejorar o también en algún momento a aplaudir porque está siendo observado por otra persona. Entonces, cada vez acá se desarrollaba una actividad, yo le digo a ver "un grupo crítico" a ver obsérveme esto, ¿qué tal está? ¿Qué es lo que ves?, que yo no logré en ese momento apreciar".

Figura 61

Categoría Trabajo colaborativo



Para la subcategoría **Propósito** surgen las propiedades *Participación colaborativa "*uno de los lemas la participación colaborativa", "trabajar colaborativa y participativamente con ustedes", *Participación colectiva* "Creo que, de esas experiencias, podemos crear nuevas en cada uno de nuestros centros, me pareció muy interesante este trabajo en equipo, creo que en esa dinámica debería seguirse realizando las reuniones, que haya una participación colectiva que nos llevemos algo, siempre nos vamos a llevar algo por muy pequeñito que sea, algo se nos va a quedar para aplicarlo, tenerlo presente y lo vamos a utilizar en cualquier momento" y *Fortaleza* "es de mucha ayuda y fortaleza para que nosotros como directivos podamos liderar a nuestro equipo docente dentro de la institución".

En concordancia con lo descrito, se puede afirmar como una hipótesis que: ***El trabajo colaborativo es un espacio voluntario de trabajo en el cual se emplean estrategias para alcanzar determinados propósitos.***

La propiedad *Percepción de la CPA* la refleja como una *Comunidad* "Una de las razones de la CPA justamente es eso, una comunidad donde se puede configurar toda la experiencia que han acumulado los colegios que ofertan el bachillerato técnico". Sin embargo, no se encuentra suficiente congruencia entre esta propiedad y la categoría de análisis.

A continuación, se muestra en la tabla 27, la estructura asignada a la categoría Trabajo colaborativo mediante subcategorías, propiedades y dimensiones.

Tabla 27

Categoría Trabajo colaborativo

Grupo Focal 3			
Categoría: Trabajo Colaborativo			
Subcategorías	**Propiedades**	**Subpropiedades**	**Dimensiones**
Estrategias para el trabajo colaborativo	Modalidad	Modalidad virtual	
	Espacio	Espacio voluntario de trabajo	
	Trabajo en equipo		
	Intercambio de experiencias		
	Mesas de trabajo		
	Identificación de virtudes		
Propósito	Capacidad de crítica		
	Participación colaborativa		
	Fortaleza		
	Participación colectiva		
	Percepción de la CPA	Comunidad	

Nota. La categoría Trabajo colaborativo, emerge de la información del grupo focal # 3 aplicado a directivos de instituciones que integran la CPA Líderes Innovadores.

Acompañamiento Pedagógico

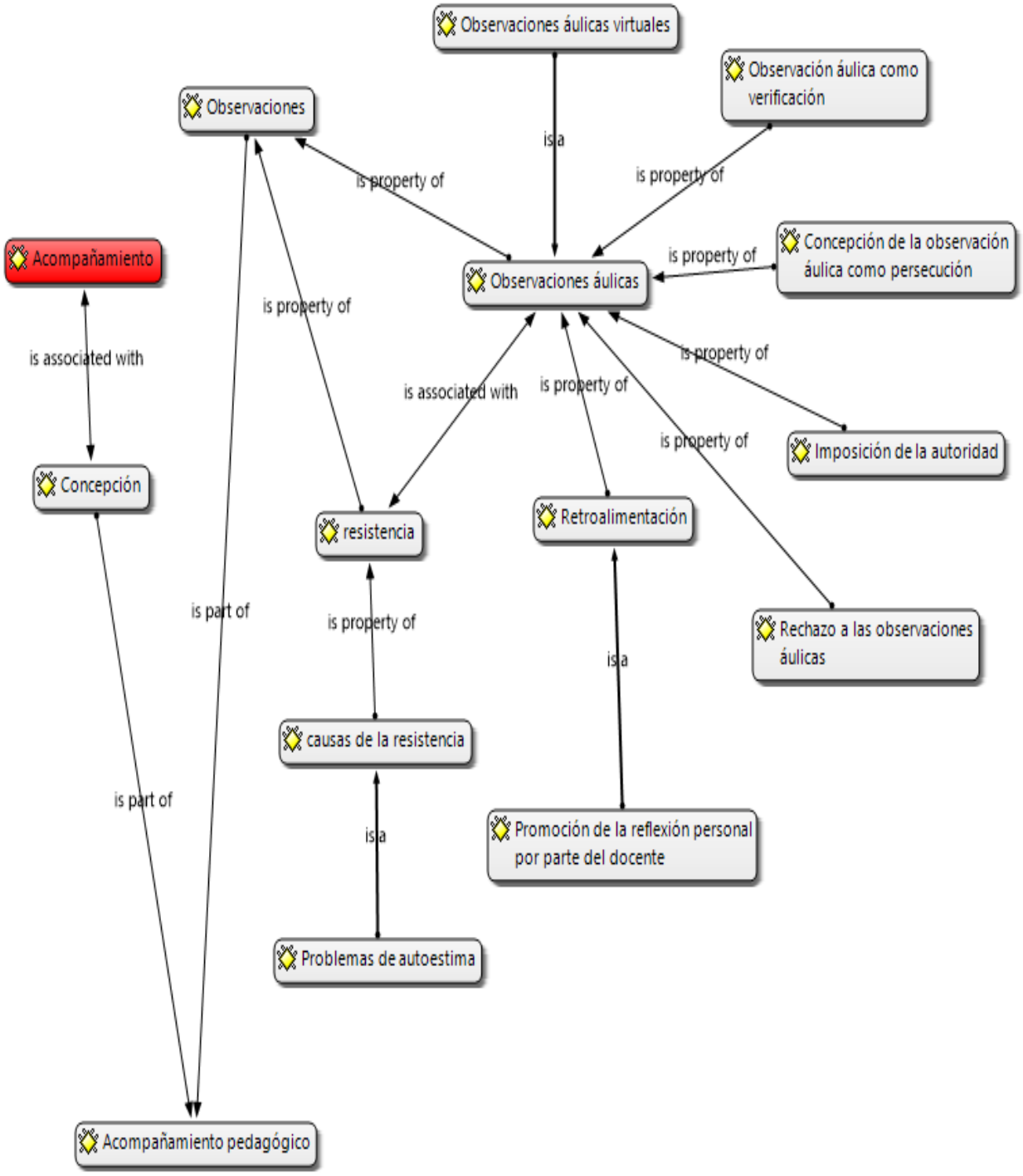
El Acompañamiento pedagógico se presenta como una categoría, pero hasta ahora, el análisis no es concluyente, porque pareciera que se solapa con las competencias pedagógicas de los directivos. No obstante, se continuó con el análisis de otro grupo focal para saber el lugar que ocupó este código. Esta categoría se divide en dos subcategorías: **Concepción** y **Observaciones**.

En la **Concepción**, el Acompañamiento y el Acompañamiento pedagógico son las propiedades que le atribuyen. La noción de *Acompañamiento* desde la postura de los informantes se presenta así: "Pues llegamos al trabajo y cuando nos llaman estamos prestos para acompañar, no porque sabemos, sino porque aprendemos juntos en el conversatorio. Entonces, eso ha llevado a que muchos compañeros cambien su opinión y pregunten, conversen, generen ideas y se acepta, se respeta cada idea que ellos tienen porque son sus miradas y en conjunto o las cambiamos, las transformamos o las aceptamos. Entonces, es una estrategia muy buena, es saber reconocer cada una de sus competencias y habilidades y direccionar hacia el desarrollo de las mismas para que puedan generarse". Con respecto al *Acompañamiento pedagógico* refieren lo siguiente: "Tenemos compañeros que han sido apoyo en cuanto a tecnologías virtuales a los compañeros docentes de mayor edad. Tenemos compañeros que han dado capacitaciones desde cada una de sus capacitaciones generadas durante este tiempo de pandemia, tenemos compañeros que están generando ese acompañamiento"

Las **Observaciones** representan otra subcategoría que, tentativamente, se describe por medio de las propiedades *Observaciones áulicas* y *Resistencia*, pero se requiere una mejor estructura, la cual tal vez se termine de visualizar con el siguiente grupo focal.

Figura 62

Categoría Acompañamiento pedagógico



Nota. La categoría Acompañamiento Pedagógico, emerge de la información del grupo focal # 3 aplicado a directivos de instituciones que integran la CPA Líderes Innovadores.

Las *Observaciones áulicas* actualmente se circunscriben a las *Observaciones áulicas virtuales*, las cuales, según uno de los rectores, tiene una función: *"*mi objetivo de la observación áulica, de pronto también constatar la asistencia o la conectividad de los estudiantes, porque del docente, en la junta de curso no va a decir, que el estudiante no se conecta, pero como constato yo, si es verdad o no es verdad".

La forma en la cual se manejan las observaciones áulicas varía entre los informantes, pues unos consideran la *Observación áulica como verificación "*nosotros ingresamos al aula para verificar y nosotros tener nuestro informe, bien, se le hizo el acompañamiento para ver si con cuantos estudiantes está conectado el docente, ese es el objetivo"; otros tienen la *Concepción de la observación áulica como persecución "*Es que a veces mis compañeros lo toman como una persecución". De allí que, en ocasiones se produzca el *Rechazo a las observaciones áulicas "*a los otros que yo quiero hacerle la observación, ellos no me permiten", de modo que, recurren a la *Imposición de la autoridad. "*una vez que ya comuniqué, incluso la rectora mencionó los docentes, entonces prácticamente, allí comenzaron a agendar".

Sin embargo, desde otra mirada se propone la *Retroalimentación "*dialogar con el docente, hacer una sala virtual y hacerle la respectiva retroalimentación al docente, dar, la respectiva observación, de pronto, que se puede dar, que no se puede dar, buscar estrategia para que el estudiante esté más activo en la clase". Además, refieren la *Promoción de la reflexión personal por parte del docente.* "desde la experiencia que he tenido en observaciones de clase, a medida de que cuando ya se le hacen las observaciones, bueno, se le hacían, porque considero que es algo que hay que tener muy en cuenta, cómo se lo realiza a los docentes, siempre empezar desde el docente como tal, cómo se ha sentido, preguntas que sean, que él mismo se responda y llegue a analizar lo que logró y lo que no logró, cómo se sintió en su clase, cree que consiguió el objetivo que se ha planteado, qué mejoraría usted si le diera la oportunidad de volver a repetir, siempre hacer ese tipo de preguntas para que las observaciones salgan de él y no del directivo".

La *Resistencia* que se produce hacia las observaciones y se evidencia en la afirmación: "a los otros que yo quiero hacerle la observación, ellos no me permiten", puede tener diversas causas. Entre las *Causas de la resistencia* pudieran estar los *Problemas de autoestima*, tal y como lo refieren los rectores: "esto tiene que ver mucho con la autoestima, el miedo a equivocarse, el miedo, a que te cuestionen los demás, es algo que yo lo encierro en la autoestima

de cada persona, porque si yo sé que me he preparado y que he fallado en algo, bueno me toca corregirlo, porque no soy perfecta, pero en los docentes se les dificulta mucho que se les indique que se han equivocado, que algo no han hecho bien en las observaciones de clase".

Sobre la base de lo referido, se sostiene la hipótesis atribuida al grupo focal N° 2, la cual establece: ***Uno de los aspectos que dificulta la realización de las observaciones es la resistencia de los docentes.***

En la tabla 28, se puede observar la estructura jerárquica de la categoría Acompañamiento pedagógico.

Tabla 28

Categoría Acompañamiento pedagógico

Grupo Focal 3			
Categoría: Acompañamiento Pedagógico			
Subcategorías	**Propiedades**	**Subpropiedades**	**Dimensiones**
Concepción	Acompañamiento Acompañamiento pedagógico		
Observaciones	Observaciones áulicas		Observaciones áulicas virtuales Observación áulica como verificación Concepción de la observación áulica como persecución Rechazo a las observaciones áulicas Imposición de la autoridad Retroalimentación Promoción de la reflexión personal por parte del docente
	Resistencia	Causas de la resistencia	Problemas de autoestima

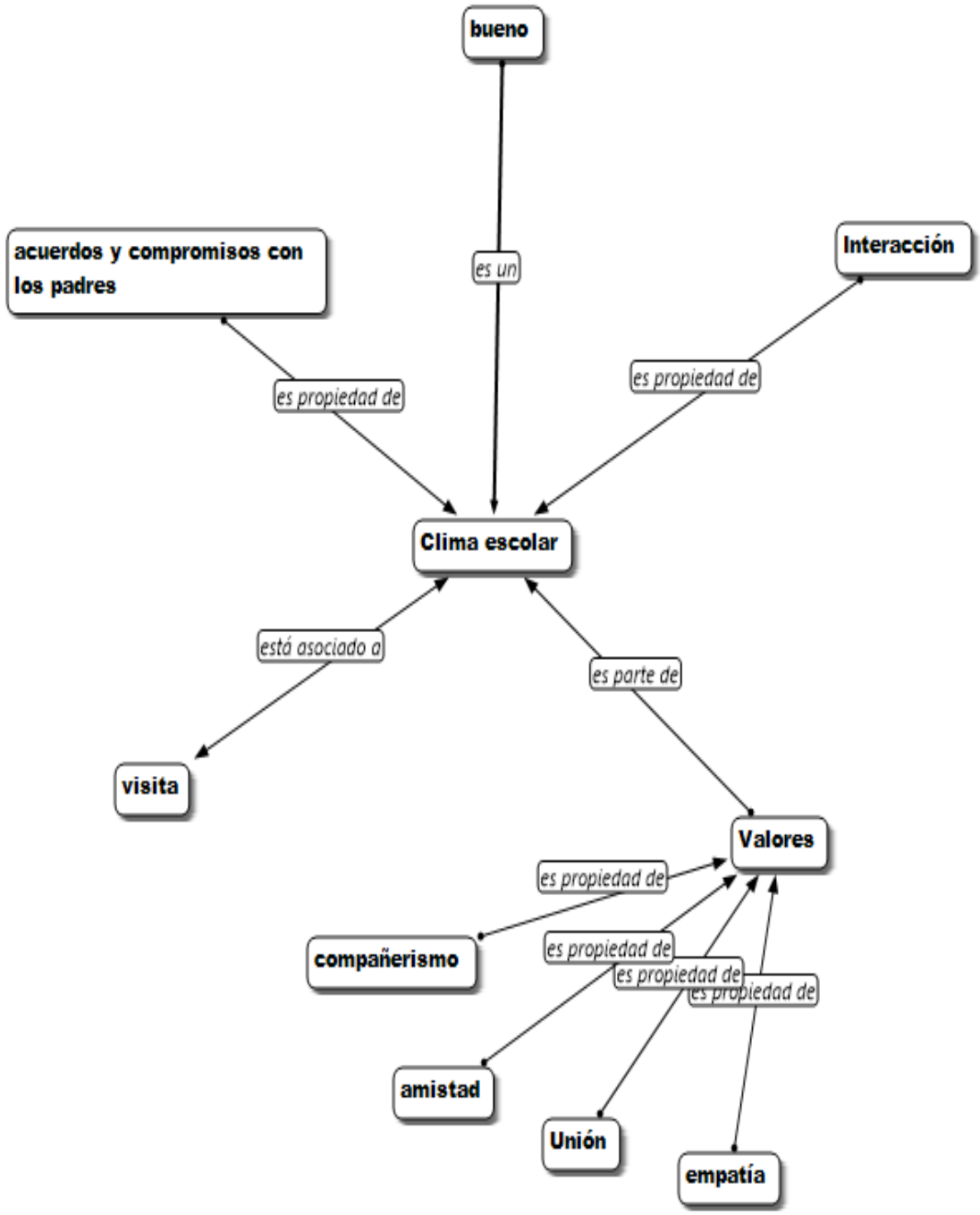
Nota. La categoría Acompañamiento pedagógico, emerge de la información del grupo focal # 3 aplicado a directivos de instituciones que integran la CPA Líderes Innovadores.

Categoría Clima Escolar

El Clima escolar exhibe muy pocas propiedades y algunas de ellas se repiten en otras categorías. Probablemente, esta no sea una categoría, pero se terminará de verificar en el siguiente grupo focal. Al respecto, el Clima escolar se cataloga como *Bueno* "Y, bueno, en el caso del clima es bastante bueno". Se develan las propiedades: *Acuerdos y compromisos con los padres*. "para luego de ahí ver a qué acuerdos y qué decisiones se toman junto con la familia y el estudiante y obviamente, se le transmite a los docentes para que conozcan la particularidad que tiene"; *Visita*. "hay que ver la situación de la familia, la situación del estudiante, que de acuerdo con todo el proceso que se realice en la visita, a veces uno llega a la conclusión de qué es lo que está sucediendo en esa familia, con ese estudiante"; e *Interacción*. "estamos haciendo un buen equipo y con el inspector general, hemos interactuado con los chicos más que todo con los de tercer año y hemos tenido una etapa bastante acertada en lo que es la Formación en Centros de Trabajo, pues, con las visitas de los estudiantes en las empresas receptoras, ha fortalecido esa parte tan importante para los chicos, que son las prácticas y los padres de familia también han interactuado con nosotros y han visto con buenos ojos este programa, ya que se hizo en las empresas y talleres y actualmente también nos enfocamos en el tema de vinculación", "la forma de poder interactuar con nuestros chicos en esta área profesional técnica".

Figura 63

Categoría Clima escolar



Nota. La categoría Clima escolar, emerge de la información del grupo focal # 3 aplicado a directivos de instituciones que integran la CPA Líderes Innovadores.

a subcategoría **Valores** se pone de manifiesto en el *Compañerismo*, la *Amistad* bastante unidos en el momento de trabajar" y la *Empatía*. "desde lo personal, siempre llegué con

la empatía y la simpatía como para poderme acoplar. Porque obviamente, desde lo personal, me cuesta mucho ser un poco sociable, pero bueno, yo me mentalicé y fui con otra forma de ser, más abierta, más empática, en el sentido de conversar, de poder llegar, de que tampoco me vean como que "allá está la autoridad" y bueno, si me he ganado el aprecio de algunos docentes, la apertura, el acercamiento, me preguntan si tienen alguna duda y eso para qué, me ha gustado mucho".

Los **Valores** se encuentran presentes en las categorías **Formación** y **Clima escolar**, pero posiblemente forme parte de alguna megacategoría.

En correspondencia con la información recabada y analizada para este grupo focal, se presenta el cuadro 29 con su estructura jerárquica de subcategorías y propiedades.

Tabla 29

Categoría Clima escolar

Grupo Focal 3			
Categoría: Clima Escolar			
Subcategorías	**Propiedades**	**Subpropiedades**	**Dimensiones**
Valores			Bueno
	Acuerdos y compromisos con los padres		
	Visita		
	Interacción		
	Compañerismo		
	Amistad		
	Unión		
	Empatía		

Nota. La categoría Clima escolar, emerge de la información del grupo focal # 3 aplicado a directivos de instituciones que integran la CPA Líderes Innovadores.

Memorando y Diagramas del Grupo Focal N° 4

Categoría Formación

La Formación (Figura 64) es una categoría muy impulsada por la CPA. A pesar de que la CPA es producto de un convenio entre la VVOB y el Ministerio de Educación, exhibe una dinámica muy diferente. Al contrastar su rol con el que ejerce el Ministerio de Educación, se observa que la **Formación** de los rectores y los docentes es de tipo *Obligatoria* y al respecto, los actores afirman que: "En estos momentos se está obligando a los docentes a participar en seminarios, para poder justificar su tiempo de trabajo en la plataforma de teletrabajo y no tanto para aprender".

En correspondencia con el **Propósito de la formación**, se presenta, al igual que en los grupos focales anteriores, como una subcategoría que, en este caso, se describe mediante los propósitos de *Actualización* y *Aprendizaje*. Con relación a la *Actualización* indican: "Personalmente, si recibí formación por parte del Ministerio, porque participé en un concurso propuesto por el Ministerio, realicé un curso". Lo referido permite establecer que el Ministerio de Educación si ejerce su rol dentro de la formación del personal directivo y docente. En consonancia con el propósito de *Aprendizaje* manifiestan que: "justamente nuestra institución, pasaba por una auditoría educativa, cuando ingresamos a la CPA y eso nos ayudó a trabajar de manera organizada, a trabajar los procesos de manera colaborativa, sobre todo eso, ya no que solo los directivos elaboren un PEI, un Código de Convivencia, sino que todos se sientan motivados a participar, por lo que los aprendizajes obtenidos en la CPA nos sirvieron en un 100%". En torno a esto, los informantes destacan la importancia de la CPA en su proceso de aprendizaje para poder dar respuesta a las demandas del Ministerio de Educación. Además, se sigue evidenciando ese aprendizaje con el otro, pues alegan "aprender de las experiencias de los otros compañeros".

En correspondencia con estas aseveraciones, se considera que prevalece la hipótesis del grupo focal N° 1, inherente a: ***La formación fortalece al personal directivo para ayudar a las comunidades educativas.***

Además, se formula una hipótesis restringida en un aspecto con relación al grupo focal N° 2: ***El propósito de la formación en las CPA abarca la actualización y el aprendizaje.***

Otra subcategoría que también se pone de relieve en este grupo focal N° 4 es la inherente a las **Estrategias de formación** que aprenden en la CPA, entre las cuales se evidencian: la

Modelación con el ejemplo "aprender de aquellos que la han tenido", "lo que a alguien le daba resultado, lo tomábamos para aplicarlo en nuestras instituciones"; las *Experiencias* "las experiencias de los compañeros nos fortalecieron", "aprender de las experiencias de los otros compañeros", "las experiencias de los compañeros nos fortalecieron", las cuales cobraron importancia en esta situación con la pandemia a través de la *Modalidad virtual*, aseverando que "ya casi al término de este período de clases bajo la modalidad virtual, un 70% de docentes ha logrado hacerlo, consiguieron un equipo, contrataron servicio de internet los que no disponían"; la *Capacitación docente* "acá en la CPA trabajamos en grupos, analizamos temáticas, mediante muchas estrategias, protocolos, cosas que no se dan en otras reuniones", la cual puede ser de diversos tipos, tales como, las *Capacitaciones tecnológicas* para el "*manejo de la plataforma TEAMS*", con respecto a lo cual expresan "nos ayudó mucho el tema de capacitaciones internas para el manejo de la plataforma TEAMS", la *Capacitación institucional* mediante un *Plan de capacitación profesional*, pues indican que "Recientemente hicimos una encuesta a los docentes sobre qué necesitaban, qué les hacía falta en cuanto a capacitación, en qué sentían debilidad y en base a eso se realizó un plan de capacitación para todo el año, por ejemplo, una de las debilidades fue la evaluación", "internamente tenemos un Plan de Capacitación Profesional en base a las necesidades, eso creo que es lo pertinente, que el directivo direccione la capacitación, en base a las necesidades de los docentes, tratar de hacer una verdadera formación interna"; y los *Cursos* de *Capacitación virtual* "En las capacitaciones que recibimos en la plataforma "Me capacito" no se puede interactuar", así como los *Cursos de universidades*, de manera que, "ellos optan por realizar los que ofertan otras universidades u organismos que se dedican a aquello".

También la *Autoformación* es una estrategia que emplean los informantes y al respecto, indican lo siguiente: "tenemos que recurrir a la auto preparación", "estaba la opción de auto prepararme, por parte del Ministerio de Educación recibí un curso y los otros por mis propios medios y aunque quise participar en los concursos para directivos, no pude hacerlo porque no cumplía con todos los requisitos, se piden muchos requisitos como años de experiencia, categoría docente, títulos, sin embargo, el estar en la CPA, me ha fortalecido, al compartir con colegas directivos", "al igual que los compañeros busqué la forma de prepararme, asistiendo a cursos propedéuticos, por mis propios medios, ofertados por universidades particulares, que han sido de mucha valía, porque se fortalecieron temáticas específicas para el desempeño directivo y vale destacar que los aprendizajes logrados en la CPA nos han ayudado mucho".

Lo señalado es congruente con la hipótesis del grupo focal N° 1: ***La formación recibida en la CPA se pone en práctica en las comunidades educativas mediante el mejoramiento de los procesos académicos y administrativos.***

A la par que se develan las diversas estrategias de formación, también se evidencian una serie de debilidades como la *Carencia de capacitación* "en la práctica poquísima capacitación", "los que hemos asumido dichas funciones, ha sido por encargo, sin una capacitación previa", una *Capacitación para directivos escasa* "la escasa capacitación para asumir dicho rol". Adicionalmente, los rectores hacen especificaciones con respecto a la *Oferta de capacitación*, indicando que hay una *Escasa oferta de capacitación* por parte del *"Ministerio de Educación",* alegando que "Los cursos que oferta el Ministerio no están disponibles para todos los docentes", por lo cual sugieren que "El Ministerio de Educación debiera organizar los cursos de tal manera que todos puedan acceder, distribuir los tiempos".

Las afirmaciones realizadas por parte de los actores permiten sustentar las ideas con base en la hipótesis del grupo focal N° 1: ***En las CPA las estrategias de formación recaen fundamentalmente en los directivos, pues son escasas las opciones por parte del Ministerio de Educación.***

No obstante, otras instituciones presentan una *Amplia oferta de capacitación* que también revela ciertas situaciones contraproducentes, pues "muchas veces las capacitaciones ofertadas, llegaban a los grupos de WhatsApp las respuestas a las evaluaciones, ha sido el boom de capacitaciones, seminarios, hasta cierto punto, un exceso de información, los docentes acumulaban muchas horas de capacitaciones, de cierta manera por cumplir, por justificar su jornada laboral". Quizá la *Acumulación de horas de capacitación* tiene sus beneficios, pero también sus perjuicios, pues fue "Positivo en algún momento y en ciertos casos, porque luego se dio por acumular horas de capacitación, en una semana tomaban varios cursos y a la final lo hacían por cumplir, pero realmente fue un exceso de información y de esa manera no se asimila de manera adecuada". Esto trajo como resultado la *Saturación con la capacitación* "Terminaban saturados de tanto seminario y capacitación y muchas veces se excusaban de participar en ciertas actividades institucionales, porque estaban realizando dichos cursos. Al principio de la pandemia se dio este caos, ya que unos tomaban tres y cuatro cursos al mismo tiempo".

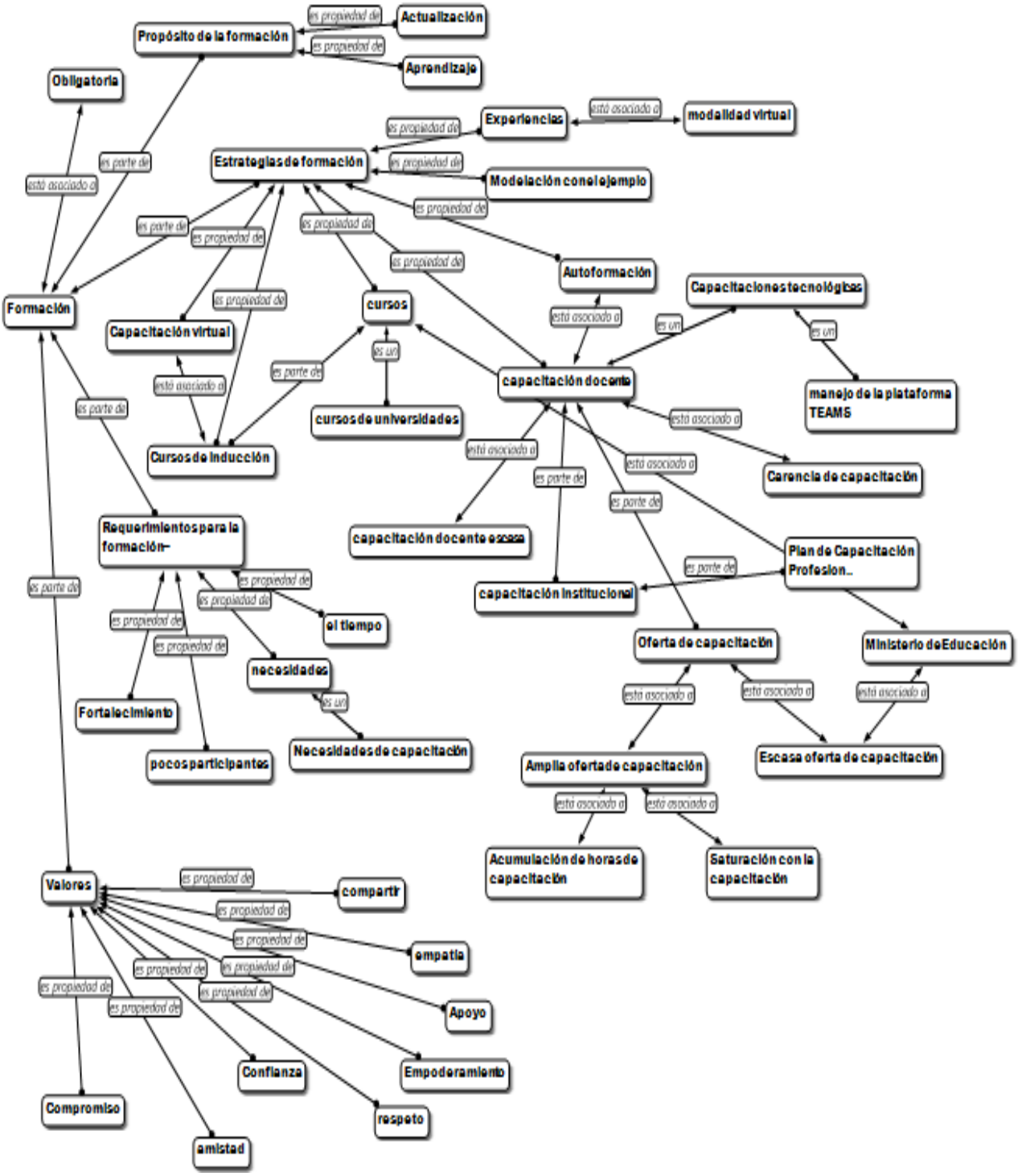
A pesar de que, la información suministrada por este grupo focal no coincide en su totalidad con la aportada por el grupo focal N° 3, pero si comprende la mayoría de sus elementos, se reformula la hipótesis y ambos grupos focales cumplirían con esta:

Las estrategias de formación que se promueven en las CPA son: intercambio de experiencias, modelación con el ejemplo, autoformación, capacitación y cursos.

En este grupo focal se pone de manifiesto la subcategoría **Requerimientos para la formación**, donde *El tiempo*, las *Necesidades*, los *Pocos participantes* y el *Fortalecimiento* conforman las propiedades de la misma. Los rectores apuntan en conexión con estas, lo siguiente: *El tiempo* "se tiene el tiempo para interactuar", en torno a los *Pocos participantes* "igualmente el número de participantes, somos pocos", al *Fortalecimiento* "para asumir este cargo, fue una sorpresa, era docente, no estaba preparada para este reto, pero si, lo que me ha ayudado es la CPA, porque coincidió que yo inicié estas funciones, al mismo tiempo que fui parte de la CPA, eso me ha fortalecido, me ha ayudado a ejercer mi función como rectora encargada" y a las *Necesidades*, específicamente a las *Necesidades de capacitación* afirman "hicimos una encuesta a los docentes sobre qué necesitaban, qué les hacía falta en cuanto a capacitación", "Creo que el Ministerio debiera ofertar los cursos teniendo en cuenta las necesidades del profesorado y para ello debiera hacer un diagnóstico y en base a esas debilidades, proponer los cursos".

Figura 64

Categoría Formación



La última subcategoría que se devela para la Formación es la atinente a los **Valores**, tales como: *Compartir* "hemos compartido temáticas como el liderazgo distribuido, trabajo en equipo, comunicación asertiva, uso de datos, que son elementos importantes en nuestra gestión como directivos", *Confianza* "la principal estrategia fue la confianza generada en la CPA, cómo se sensibilizó sobre el objetivo que perseguía en la CPA, la confianza brindada, ya que uno siempre cuando es parte de algo nuevo, llega nervioso", "en la CPA es diferente, hay un ambiente de confianza, yo por ejemplo con mi Administradora Circuital he tenido inconvenientes, por la forma de tratar, de llegar a la institución, en cambio, en la CPA, con usted, hemos llegado a tener mucha confianza, para hablar, para decir lo que pensamos, venimos a trabajar y sacamos cosas muy positivas"; *Respeto* "no sentimos que nuestras opiniones sean rechazadas, hay ese respeto de opiniones", *Amistad* "Ese clima de amistad que se generó permitía presentar nuestras dudas al grupo y el aporte de los compañeros y usted a esas dudas e inquietudes nos fortalecía como directivos", *Empoderamiento* "de allí que la CPA se convierte en una opción muy importante para empoderar a los directivos para el desempeño de sus funciones, ya que el directivo que no está empoderado, no es mucho lo que se puede esperar, aunque las CPA, están enfocadas solo a las instituciones que ofertan bachillerato técnico", *Apoyo* "el involucramiento del directivo, no dejar que el docente solo asuma situaciones difíciles que muchas veces se presentan, sino estar ahí, apoyando con los organismos correspondientes", *Compromiso* "eso los motiva a comprometerse porque sienten ese apoyo de sus directivos y cuando necesitas de su apoyo, está presto a participar a colaborar porque se siente comprometido", "Ellos al regresar están comprometidos, porque sintieron ese apoyo y se dan la mano en el momento en que sea necesario, es decir se establece ese vínculo afectivo tan necesario y ahora más que nunca"; y *Empatía* "Otro aspecto que considero de mucha importancia es comprender al docente, como ser humano que es, sus necesidades, sus emociones, más aún en estos momentos de pandemia, es

Nota. La categoría Formación, emerge de la información del grupo focal # 4 aplicado a directivos de instituciones que integran la CPA Lideres Innovadores.

hipótesis planteadas para los grupos focales N° 1 y N° 2, que indica:

Los requerimientos para la formación son el tiempo, las necesidades, el fortalecimiento y los valores.

Los valores se ponen de manifiesto en la formación.

A continuación, se muestra la tabla 30 con las subcategorías y propiedades develadas en el grupo focal N° 4 en cuanto a la categoría Formación.

Tabla 30

Categoría Formación

Grupo Focal 4				
Categoría: Formación				
Subcategorías	**Propiedades**	**Subpropiedades**	**Dimensiones**	**Subdimensiones**
Propósito de la formación	Obligatoria			
	Actualización			
	Aprendizaje			
	Experiencias		Modalidad virtual	
	Modelación con el ejemplo			
	Autoformación			
Requerimientos para la formación	Capacitación docente		Capacitación docente escasa	
		Oferta de capacitación	Amplia oferta de capacitación	Acumulación de horas de capacitación
				Saturación con la capacitación
			Escasa oferta de capacitación	Ministerio de Educación
		Capacitaciones tecnológicas	Manejo de la plataforma TEAMS	
		Carencia de capacitación		
		Capacitación institucional	Plan de capacitación profesional	
	Cursos	Cursos de inducción	Capacitación virtual	Duración
		Cursos de universidades		
	El tiempo			
	Necesidades	Necesidades de capacitación		

Valores	Pocos participantes
	Fortalecimiento
	Compartir
	Empatía
	Apoyo
	Empoderamiento
	Respeto
	Confianza
	Amistad
	Compromiso

Nota. La categoría Formación, emerge de la información del grupo focal # 4 aplicado a directivos de instituciones que integran la CPA Líderes Innovadores.

Categoría Alianzas

La categoría Alianzas coincide con los anteriores grupos focales en cuanto a la mayoría de las subcategorías que se revelan, las cuales son: Propósito de las alianzas, Instituciones y Tipo de alianzas.

En este grupo focal, con respecto al **Propósito de las alianzas,** se exteriorizan varios propósitos que son ubicados como propiedades: *Capacitación docente*, *Capacitación de estudiantes*, "*procesos administrativos*", "*logística*", *organización de ferias*" y "*encuentros culturales*". Al respecto, los rectores declaran: "nosotros vemos a los aliados estratégicos como una forma de ayudar a fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje, procesos administrativos, incluso la parte logística, porque muchas veces también nos han fortalecido en la organización de ferias, encuentros culturales".

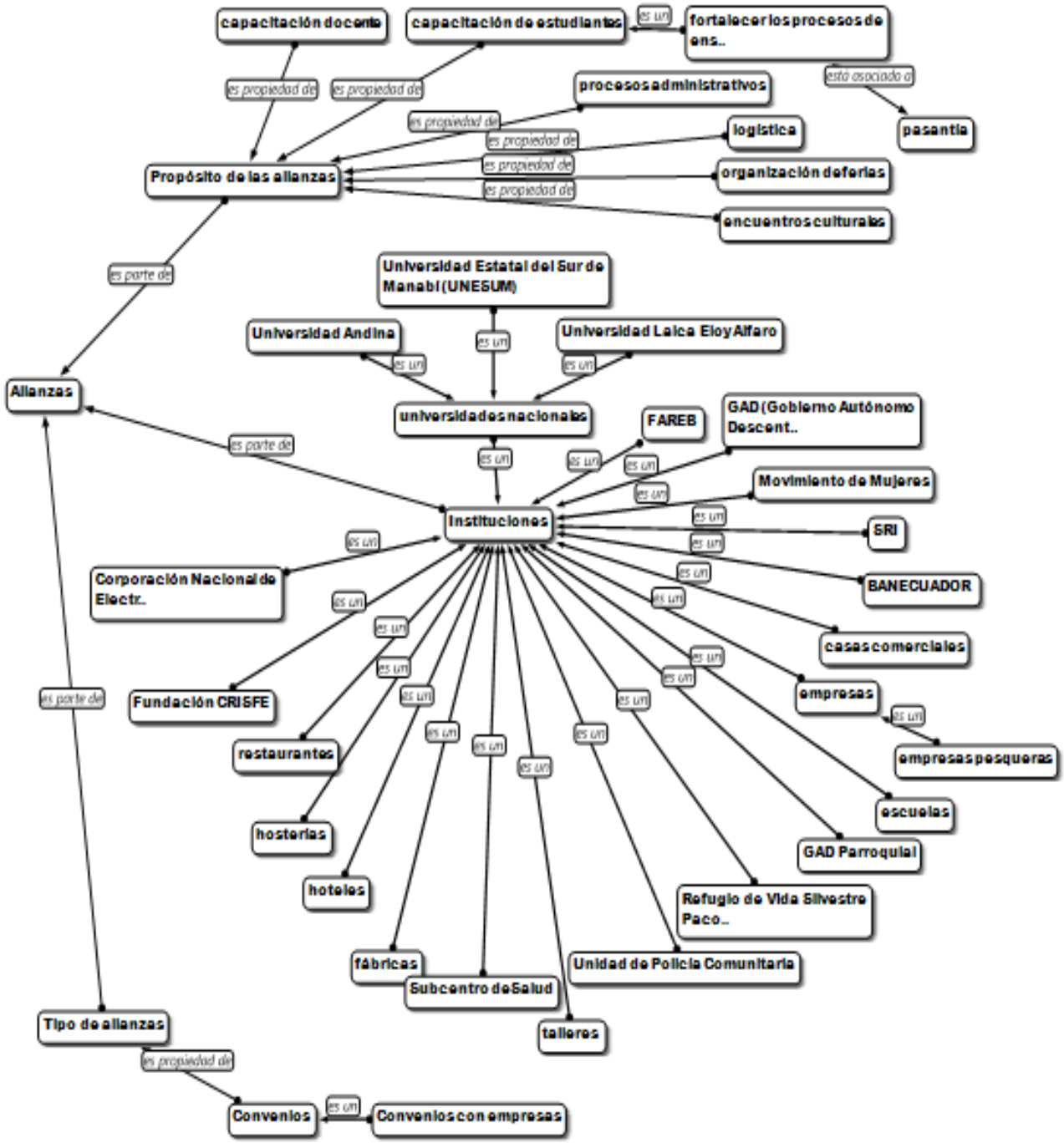
Particularmente, la *Capacitación docente* es un propósito que: "aparte con la Fundación CRISFE, es una ONG, que nos da capacitaciones, últimamente nos dio sobre adaptaciones curriculares".

Articulado con la *Capacitación de estudiantes*, esta se enfoca a *"Fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje"* mediante las *Pasantías* "Aparte tenemos las empresas receptoras como SRI, BANECUADOR, Talleres, casas comerciales, donde nuestros estudiantes realizan sus pasantías".

La subcategoría concerniente a las **Instituciones**, se enriquece ampliamente con las propiedades: *FAREB* "Una capacitación recibida por una organización FAREB, se pudo implementar un proyecto innovador, como parte de ese curso, pero continuamos con ese proyecto, están motivados", "*GAD (Gobierno Autónomo Descentralizado)*", "*Movimiento de Mujeres*", "*SRI"*, *"BANECUADOR"*, *"Casas comerciales"*, *"Talleres"*, *"GAD Parroquial"*, *"Refugio de Vida Silvestre Pacoche"*, *"Empresas" "Empresas pesqueras"*, *"Fábricas"*, *"Hoteles"*, *"Hosterías"*, *"Restaurantes"*, así como también, las *Universidades. Nacionales* como *"Universidad Andina"*, "ULEAM (Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí)" y "UNESUM (Universidad Estatal del Sur de Manabí)"; además de la *"Fundación CRISFE"*, la *"Corporación Nacional de Electricidad"*, la *Unidad de Policía Comunitaria "*acercamiento con la UPC (Unidad de Policía Comunitaria)", el *"Subcentro de Salud"* y las *Escuelas "*tenemos mucha conexión con las escuelas de nuestra parroquia, ya que sus estudiantes pasan a nuestra institución que oferta básica superior y bachillerato, mantenemos una buena relación", por medio de la elaboración del *Plan Institucional de Continuidad Educativa* "ahora que se construyó el PICE (Plan Institucional de Continuidad Educativa) nos reunimos las tres instituciones para la elaboración de dicho Plan".

Figura 65

Categoría Alianzas



Nota. La categoría Alianzas, emerge de la información del grupo focal # 4, aplicado a directivos de instituciones que integran la CPA Líderes Innovadores.

En correspondencia con la subcategoría **Tipo de alianzas**, se presenta lo inherente a los *Convenios*, "convenios que se dan con organismos como GAD (Gobierno Autónomo Descentralizado), Movimiento de Mujeres, que son aliados estratégicos". Además de otros convenios "Nosotros tenemos convenios con el GAD Parroquial, Refugio de Vida Silvestre Pacoche, esta organización nos da charlas y aparte cuando es de hacer pasantía los chicos de la Figura Profesional de Información Turística realizan sus pasantías allí, en todo lo relacionado al medio ambiente, observación de tortugas, Así mismo, en las otras figuras como Comercialización y ventas se tiene convenios con empresas, fábricas". También refieren que "En nuestra institución se mantienen convenios para el tema de la pasantía por nuestra FIP (Figura Profesional) con hoteles, hosterías, restaurantes".

Estos convenios, de preferencia son *Convenios con empresas* vinculadas a las áreas del Bachillerato Técnico "Nosotros trabajamos con empresas receptoras como CNEL (Corporación Nacional de Electricidad) y empresas pesqueras, ya que una de nuestras Figuras Profesionales es Cultivo de Peces y Moluscos".

Desde la perspectiva de la información aportada por los rectores, se considera congruente mantener la hipótesis formulada para los grupos focales N° 2 y N° 3: ***Las alianzas con instituciones nacionales e internacionales favorecen la formación de los directivos, los docentes y los estudiantes.***

La tabla 31, refleja las subcategorías y propiedades inherentes a la categoría **Alianzas**.

Tabla 31

Categoría Alianzas

Grupo Focal 4			
Categoría: Alianzas			
Subcategorías	**Propiedades**	**Subpropiedades**	**Dimensiones**
Propósito de las alianzas	Capacitación docente		
	Capacitación de estudiantes	Fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje	Pasantía
	Procesos administrativos		
	Logística		
	Encuentros culturales		
	Organización de ferias		
Instituciones			Universidad Estatal del Sur de Manabí (UNESUM)
	Universidades	Nacionales	Universidad Andina
			Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM)
	FAREB		
	Gobierno Autónomo Descentralizado (GAD)		
	Movimiento de Mujeres		
	SRI		
	BANECUADOR		
	Casas comerciales		
	Talleres		
	GAD Parroquial		
	Refugio de Vida Silvestre Pacoche		
	Empresas	Empresas pesqueras	
	Fábricas		
	Hoteles		
	Hosterías		
	Restaurantes		
	Fundación CRISFE		
	Corporación Nacional de Electricidad		
	Unidad de Policía Comunitaria		
	Subcentro de Salud		
	Escuelas	Plan institucional de continuidad educativa	
Tipo de alianzas	Convenios		Convenios con empresas

Nota. La categoría Alianzas, emerge de la información del grupo focal # 4 aplicado a directivos de instituciones que integran la CPA Líderes Innovadores.

Categoría Competencias de los Directivos

Articuladas con la categoría Competencias de los directivos solamente se revela la presencia de las **Competencias administrativas** como única subcategoría, y las propiedades que están vinculadas a esta, son: *Liderazgo*, *Toma de decisiones*, *Delegación de funciones*, *Motivación*, *Distribución de responsabilidades de poder*, *Planificación y organización*, *Comunicación* y *Cultura organizacional*.

De conformidad con el *Liderazgo*, los informantes manifiestan: "al igual que los compañeros busqué la forma de prepararme, asistiendo a cursos propedéuticos, por mis propios medios, ofertados por universidades particulares, que han sido de mucha valía, porque se fortalecieron temáticas específicas para el desempeño directivo y vale destacar que los aprendizajes logrados en la CPA nos han ayudado mucho", "un líder debe demostrarlo, en mi caso les hago ver la importancia del trabajo de cada uno, sé que en determinado momento ya no estaré al frente de la institución. Ha pasado que en algún momento he encargado el rectorado a un compañero y el trato y la actitud hacia los compañeros no ha sido la adecuada".

Entre los tipos de liderazgo que han observado los actores en su interacción dentro de las unidades educativas y con el personal del Distrito, están el *Liderazgo autocrático* "Yo creo que «se le sube mucho el ego». Si, creo que es eso, yo les he demostrado que a pesar de las múltiples situaciones que se han presentado en este tiempo de emergencia sanitaria, hay que saber escuchar, muchos directivos amenazan con pasar informes", "el respeto, porque muchas veces las personas del Distrito actuaban con ciertas ínfulas y de manera autoritaria y la gente estaba como temerosa"; y el *Liderazgo distribuido*, que ha sido un tipo de liderazgo aprendido en la CPA y el cual ofrece muchos beneficios, en función de lo cual expresan "Pienso que un líder, debe ser proactivo, debe estar atento a las necesidades de los compañeros, involucrarse en los distintos procesos, no solo delegar tareas y que los docentes vean cómo lo hacen. Es necesario generar ese liderazgo en cada una de las comisiones, para que cada uno sepa lo que tiene que hacer, esté empoderado de sus funciones, eso ha ayudado a que pese a los cambios de directivos que se dan, afecte en menor medida la gestión que se viene realizando. El estar en la CPA me ha fortalecido en este aspecto de aplicar liderazgo distribuido, pese al tema de cambios de directivos, continuamos adelante", "Una situación de lo que es liderazgo distribuido, si yo como autoridad, comparto responsabilidades y esa persona va a hacer lo que yo quiero, allí no hay

liderazgo distribuido, hay que darles poder a ellos para que tomen decisiones, para que nos ayuden en situaciones que tengan ellos que resolver, porque si no, seguimos en lo mismo", "al momento que nosotros aplicamos el liderazgo distribuido, obviamente estamos dando responsabilidad".

Al respecto, se conserva la hipótesis de los grupos focales N° 2 y N° 3: ***El liderazgo que se impulsa en las CPA es de tipo distribuido.***

En concordancia con la *Toma de decisiones*, los rectores declaran lo siguiente, con relación al rol de los docentes: "para que ellos como líderes pudieran ir tomando decisiones en cuanto a temas de comportamiento de los estudiantes, situaciones que ocurren en el día a día, podía resolverlo por sí solo". En conexión con esta propiedad, se reflejan las dimensiones: *Análisis de los datos* "Cuando se realizó en la CPA, el análisis de las pruebas "Ser Bachiller" basado en los resultados emitidos por el MINEDUC, nos permitió ver la importancia del uso de datos para diagnosticar las dificultades y establecer estrategias de solución" y *Consenso* "los temas que se tratan aquí son temas consensuados, así, por ejemplo, tenemos dificultad en el acompañamiento pedagógico a los docentes, construcción del Proyecto Educativo Institucional (PEI), sobre eso trabajamos, en cambio hay temas que muchos estamos cansados, son repetitivos, acá (CPA) priorizamos, según las necesidades de nuestras instituciones, temas que realmente le interesan al directivo".

Se cumple la hipótesis establecida para los grupos focales N° 1 y N° 3: ***La toma de decisiones es un proceso de socialización grupal que propende al consenso.***

Además, se formula una nueva hipótesis basada en la información del presente grupo focal: ***La toma de decisiones implica la selección de temas por consenso y el análisis de los datos.***

Específicamente, la *Delegación de funciones* se devela en las afirmaciones siguientes: "Creo que existe la cultura generalizada que, como directivos, damos responsabilidades y oportunidades solo a esas personas que se destacan" y "Nosotros estuvimos trabajando en la institución los manuales de procedimientos administrativos y allí se designaba responsabilidades".

Con relación a la *Motivación*, los rectores exteriorizan en torno a la CPA: "Recuerdo que ingresamos un poco temerosos y usted nos motivaba a hablar, después ya creo que nos quería hacer callar, tan motivados estábamos que todos queríamos exponer esas experiencias en nuestro desempeño profesional". Por ello, indican que "para que exista el trabajo colaborativo, todos deben estar motivados, para que se involucren y generar esa confianza de que todos somos capaces". Además, alegan que "A los docentes hay que estimularlos, activarlos, darles la confianza", porque así "ellos se han involucrado, por ejemplo se inició con un periódico digital con estudiantes de octavo, pero los docentes están solicitando que se los involucre en este proyecto, así se van motivando, para luego integrar a toda la institución, vale recalcar que la institución oferta "básica intensiva" (estudiantes con rezago escolar, mayores a 15 años, que en menor tiempo del requerido aprueban este subnivel) y los docentes de esta oferta están motivados a que también se implemente este proyecto, se les irá asignando responsabilidades para que asuman retos".

Además, hay actividades que contribuyen al aumento de la motivación, como la participación en concursos: "Una experiencia que viví en la anterior institución que lideraba, fue la participación que tuve con un grupo de estudiantes de básica media, en un concurso a nivel provincial con instituciones de renombre, participamos y ganamos, así mismo actualmente en la institución que laboro, recientemente participamos con nuestros estudiantes en eventos externos, al principio no se animaban, me decían, usted es muy visionario, muy soñador, participamos y ganamos. Los padres estuvieron muy contentos, el colegio fue nombrado a nivel nacional, para esto se trabajó en equipo, estos logros sirven de motivación, ahora todos quieren participar, ya hay esa confianza".

Aunado a lo anterior, reflejan la motivación como un factor ante situaciones adversas: "muchos compañeros se han enfermado y a veces faltan 2, 3 ,4 compañeros, pero hemos estado pendientes de ellos, motivándoles y además asumiendo las funciones de los que están ausentes por diversas razones, enfermedades, duelos".

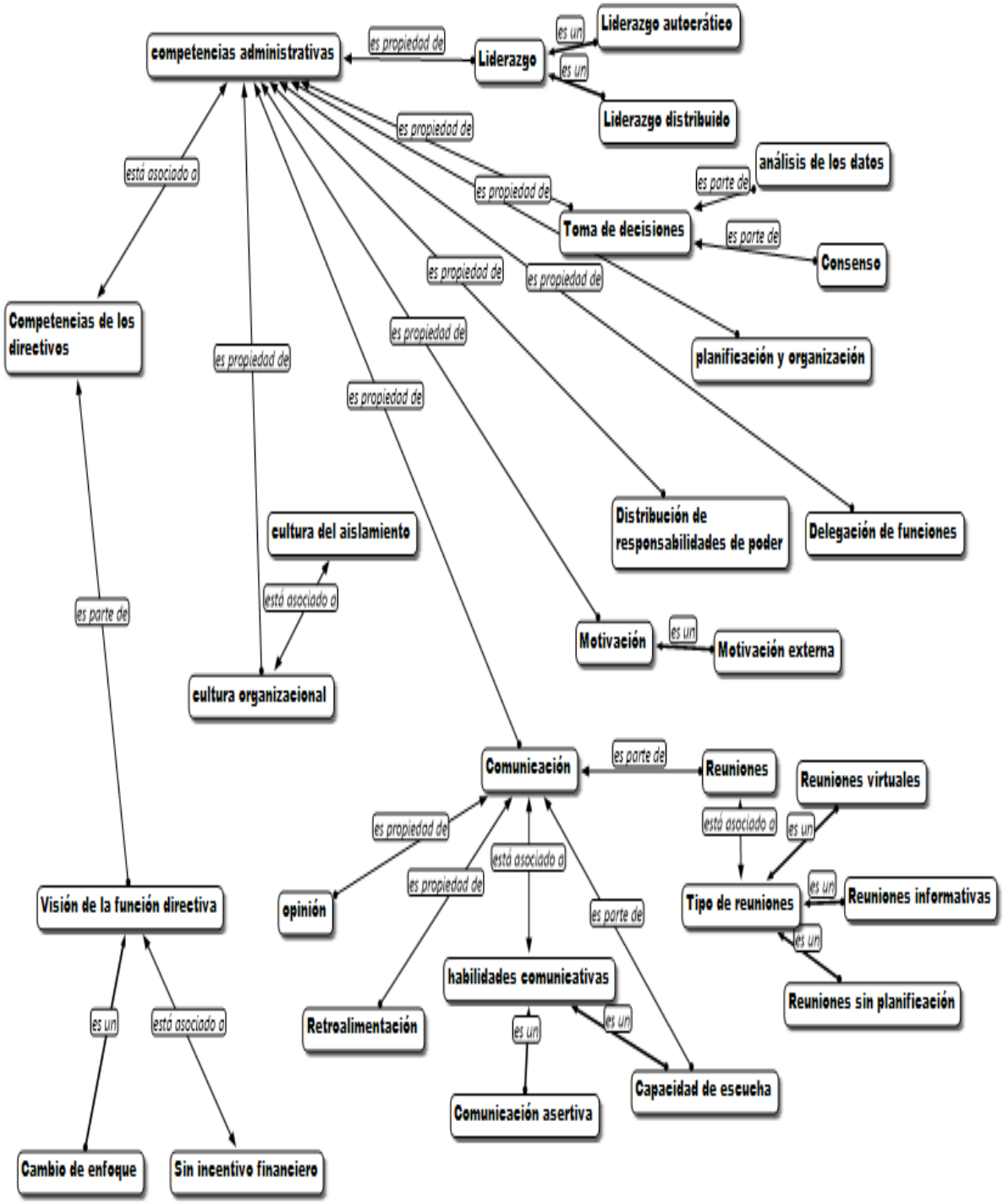
Asimismo, el hecho de asistir a la CPA contribuye con la motivación: "Eso nos motivaba a asistir a las reuniones, íbamos entusiasmados a presentar lo que habíamos trabajado en nuestra institución".

Los actores refieren la necesidad de la misma “Siempre desde el Ministerio se habla mucho de brindar contención emocional a los estudiantes y padres, pero los docentes y directivos también atravesamos por situaciones difíciles, no somos de hierro, aunque hasta ahora no me ha pasado nada, y considero que, si nosotros no estamos bien emocionalmente, no podemos transmitir motivación a los padres y estudiantes, de allí que tratamos de apoyarnos, de darnos ánimo y como equipo directivo motivar a los docentes”.

Atinente a lo expuesto, se conserva la hipótesis propuesta para los grupos focales N° 2 y N° 3: ***La motivación hacia los docentes influye en el logro de las metas y eleva su nivel de satisfacción.***

Figura 66

Categoría Competencias de los directivos



Nota. La categoría Competencia de los Directivos, emerge de la información del grupo focal # 4 aplicado a directivos de instituciones que integran la CPA Líderes Innovadores.

Según los informantes, la propiedad *Distribución de responsabilidades de poder* se pone de manifiesto "ahora que estamos en pandemia, si se diferenció un poco la distribución de responsabilidades en los docentes, porque, por ejemplo, nosotros en la zona rural, muchos no tienen conectividad y tocaba hacer las visitas. En este sentido, hay docentes que, si salían de sus casas y otros no, entonces a unos se les asignaba trabajos o responsabilidades virtuales y a otros de manera presencial, pero todos compartíamos el mismo objetivo".

Con base en lo descrito, se aporta la siguiente hipótesis: ***La distribución de responsabilidades de poder, a nivel presencial o virtual, ayuda a compartir el mismo objetivo.***

La propiedad *Planificación y organización* se manifiesta así, de acuerdo a los actores: "algo importante en la CPA es la organización que se da en las reuniones, esta todo debidamente planificado, por aquí empezamos, se van a conformar grupos para esto, la técnica a utilizar será esta, luego tenemos esta otra actividad, este proceso hace que uno esté activo, no es lo mismo que sentarte a estar escuchando a alguien replicando un tema que yo podía leer en casa, con más paciencia".

En relación con la *Comunicación*, esta es vista como una competencia para el mejoramiento de la calidad y constituye un espacio para la expresión. Al respecto alegan: "me ayudó mucho la comunicación con todo el equipo, lo que permitió trabajar en la implementación de los estándares de calidad educativa (implementados por el MINEDUC)", "hay el espacio para expresarnos". Asimismo, los informantes consideran que esta involucra una serie de *Habilidades comunicativas* como la *Comunicación asertiva* "la comunicación asertiva, porque estábamos acostumbrados que se hacían reuniones convocadas por el Distrito o cualquier autoridad, para dar lectura a algún documento, a eso le llaman socializar, pero en realidad es alguien que se encarga de hablar y allí termina todo" y la *Capacidad de escucha* "también que sepamos escuchar".

Articulado con la *Comunicación*, se encuentran las *Reuniones*. *Tipo de reuniones*, entre las que figuran: *Reuniones virtuales* "tenemos reuniones virtuales frecuentes donde compartimos lo que se está haciendo, evaluando lo que pasa", *Reuniones informativas* "Será también por el número de personas que participan, actualmente están cientos de personas en una reunión de las que nos convocan, leyeron un documento, cuando acuerda, es que ya, listo compañeros, nos

vemos" y *Reuniones sin planificación* "Otra situación, es que a veces nos convocan de un momento a otro, cuando uno ya tenía planificado algo y se chocan los horarios".

Otro aspecto relevante en torno a la *Comunicación* es la *Retroalimentación* "En la CPA se tiene la certeza de que ninguna respuesta es correcta o incorrecta, todas son válidas y se recibe la retroalimentación de compañeros y facilitadora" y la *Opinión* "siempre le he dicho a los compañeros, que todos podemos dar nuestra opinión".

De este modo, para la propiedad *Comunicación* se atribuyen las subpropiedades: *Habilidades comunicativas, Reuniones*. *Tipo de reuniones, Retroalimentación* y *Opinión*.

En correspondencia a esta propiedad de la Comunicación, tal y como se expresó en los grupos N° 1 y N° 3: ***En las CPA se ha ayudado a los directivos a desarrollar habilidades comunicativas.***

Otra propiedad que emergió en este grupo focal y no se había hecho presente en ningún otro, es la *Cultura organizacional*, la cual se caracteriza por tener la subpropiedad *Cultura del aislamiento*, conforme a la cual va "cada uno, por su lado, haciendo lo que puede".

En esta categoría también se evidencia la propiedad *Visión de la función directiva*, la cual no se asocia a la subcategoría Competencias administrativas. En relación a esta propiedad se atribuyen dos subpropiedades, que son: el *Cambio de enfoque* "Creo que las instituciones educativas, cuyos directivos pertenecemos a la CPA, se ha dado este cambio en la cultura de la institución, se ha dejado a un lado el trabajo mezquino, podríamos llamarlo así, no es fácil sacarlos de esa mentalidad, pero de a poco se lo va consiguiendo y se continúa trabajando en este sentido", "aprendemos de pronto que estoy equivocado", y *Sin incentivo financiero* "los directivos encargados que son una gran mayoría, no reciben un incentivo económico por la gran responsabilidad que asumen, si no me equivoco solo un 30% a nivel nacional están ganando un funcional que compense la labor que realizan, eso hace que muy pocos quieran asumir esa responsabilidad".

De conformidad con el análisis realizado, tampoco se evidencian las Competencias pedagógicas en este grupo focal, por lo cual, la información resulta consistente con la hipótesis formulada para los grupos focales N° 1 y N° 3: ***No se evidencian las competencias pedagógicas.***

En la tabla 32 se detallan las subcategorías y propiedades asociadas a la categoría Competencias de los directivos

Tabla 32

Grupo Focal 4			
Categoría: Competencia de los Directivos			
Subcategorías	**Propiedades**	**Subpropiedades**	**Dimensiones**
Competencias administrativas	Liderazgo		Liderazgo autocrático
			Liderazgo distribuido
	Toma de decisiones		Consenso
			Análisis de los datos
	Delegación de funciones		
	Motivación		Motivación externa
	Distribución de responsabilidades de poder		
	Cultura organizacional	Cultura del aislamiento	
	Planificación y organización		
	Comunicación	Reuniones. Tipo de reuniones.	Reuniones virtuales
			Reuniones informativas
			Reuniones sin planificación
		Habilidades comunicativas	Capacidad de escucha
			Comunicación asertiva
		Retroalimentación	
		Opinión	
	Visión de la función directiva	Cambio de enfoque	
		Sin incentivo financiero	

Categoría Competencias de los directivos

Categoría Trabajo Colaborativo

Otra probable categoría en el presente estudio es el Trabajo colaborativo. La CPA contribuye con el desarrollo del mismo "toda aquella documentación requerida mediante un trabajo colaborativo, así mismo en la Institución a la que he llegado después de ser parte de la CPA, estamos trabajando de la misma manera y créeme que un 90 % de docentes están involucrados y comprometidos porque se les ha hecho sentir que la institución es de todos, que trabajamos por un mismo objetivo y eso lo aprendimos acá en la CPA", pues "todos están involucrados, todos conocen lo que se está haciendo, podría decir que a nosotros no nos ha afectado tanto la pandemia en relación al trabajo colaborativo con el equipo docente". Además, en la CPA, los rectores le otorgan una gran importancia "Creo que la CPA fue ese mecanismo, esa puerta de entrada para que se comprendiera la importancia del trabajo colaborativo, porque de pronto resultaba más fácil, construir un documento institucional por parte de los directivos, pero al momento que vinculas a todo tu equipo a formar parte de un trabajo, de la elaboración de un producto, allí está la diferencia, en que todos conozcan de qué se trata, que aporten, que se involucren y que lo sientan propio".

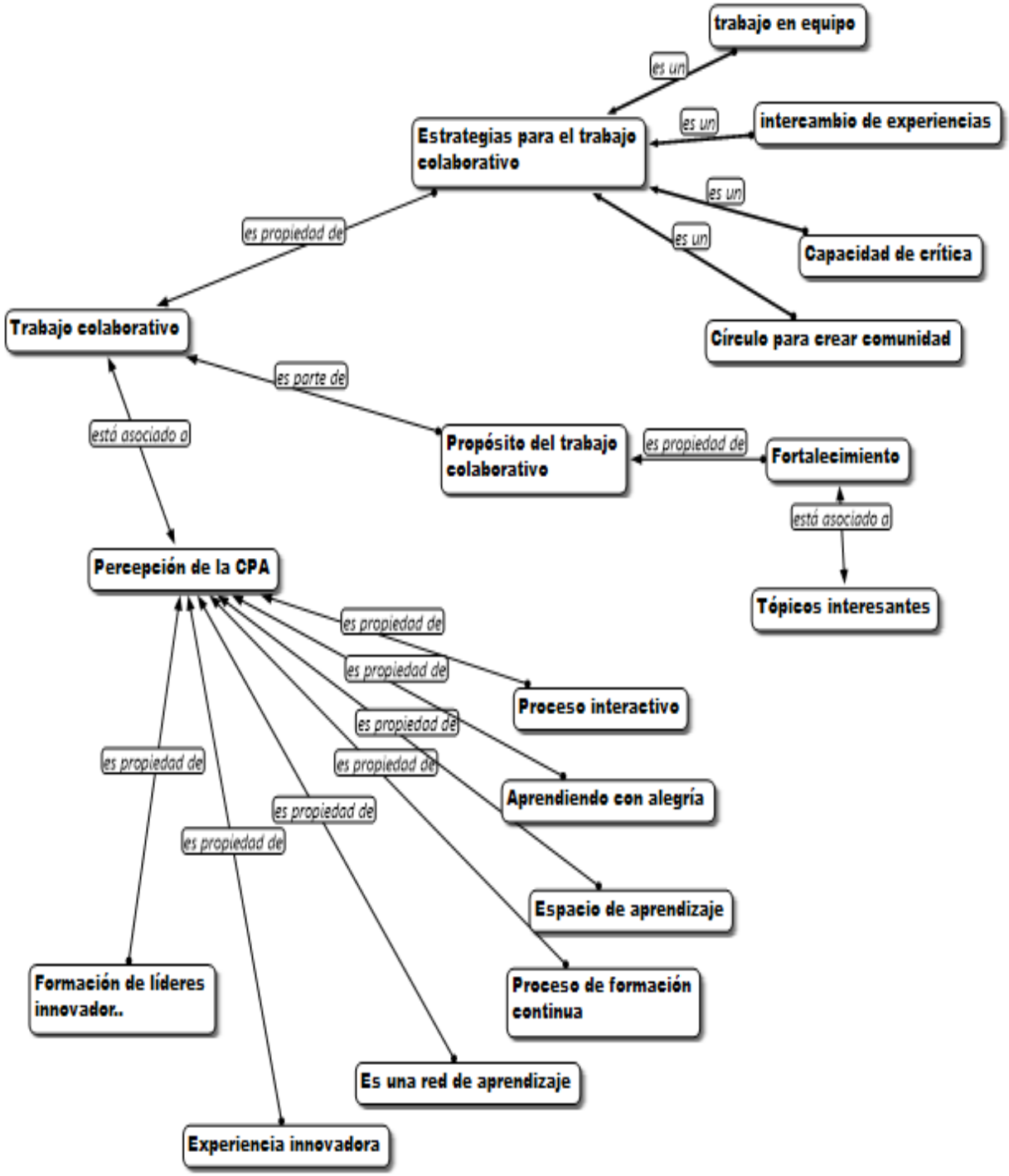
En torno a lo referido, se encuentran coincidencias con otros grupos focales en cuanto a algunas estrategias, tales como el *Trabajo en equipo* y el *Intercambio de experiencias*, por lo cual, para este grupo focal se formula una hipótesis al respecto, que también está presente en los grupos focales N° 2 y N° 3. Dicha hipótesis es la siguiente: ***El trabajo colaborativo se desarrolla mediante las estrategias trabajo en equipo e intercambio de experiencias.***

En este grupo focal se alcanza suficiente claridad como para ubicar las **Estrategias para el trabajo colaborativo** y el **Propósito** como subcategorías. Además, se presenta la propiedad *Percepción de la CPA*, pero no existe una total convicción acerca de su ubicación en esta categoría, tal vez esta forme parte de una megacategoría que abarque esta y otras categorías. Esto se dilucidó cuando se procedió a integrar toda la información en un diagrama general que respondió a criterios lógicos y coherentes.

Entre las **Estrategias para el trabajo colaborativo** se develan el *Trabajo en equipo* "La situación del trabajo en equipo, fue muy importante porque me permitió llevar a cabo varios procesos en la Institución con la participación de los compañeros", "Para mí era poco conocido el proceso de auditoria (evaluación de estándares de calidad educativa) pero la experiencia de los compañeros que habían pasado por estos procesos me sirvió para activarme, porque no tenía nada y empezamos en la institución a trabajar conformando equipos y dando responsabilidades", "a partir que, en la CPA, se tocó el tema del trabajo en equipo, de la importancia de integrar a todos, pese a sus limitaciones, temores, dar acompañamiento y apoyo para generar motivación y seguridad y así lo hicimos, consiguiendo buenos resultados"; la *Capacidad de crítica* "que se den críticas constructivas", el *Círculo para crear comunidad* "se brindó esa apertura para que pudiéramos compartir, creo que fue esa la principal estrategia, por ejemplo, la estrategia del círculo para formar comunidad" y el *Intercambio de experiencias* "la última vez que nos reunimos compartimos las experiencias de los compañeros", "las instituciones que pertenecen a la CPA ofertan diferentes figuras profesionales, de pronto formar círculos de estudio entre docentes de una misma figura, para que intercambien técnicas, estrategias de aprendizaje, diríamos que compartan experiencias entre ellos y pueda existir hasta la posibilidad de compartir herramientas y equipos de pronto", "aprender de las experiencias de los otros compañeros".

Figura 67

Categoría Trabajo colaborativo



En cuanto al **Propósito** del trabajo colaborativo, los informantes reflejan el *Fortalecimiento* "para asumir este cargo, fue una sorpresa, era docente, no estaba preparada para este reto, pero si, lo que me ha ayudado es la CPA, porque coincidió que yo inicié estas funciones, al mismo tiempo que fui parte de la CPA, eso me ha fortalecido, me ha ayudado a ejercer mi función como rectora encargada", tratando *Tópicos interesantes* "otro aspecto importante en la CPA, son los tópicos que se topan son interesantes", "hasta que llegó la capacitación de la CPA y eso nos ayudó bastante, con algunos tópicos como el liderazgo distribuido y el trabajo colaborativo y manejo de grupos".

Aun cuando existan dudas acerca de la ubicación de la propiedad designada como *Percepción de la CPA*, esta se caracteriza con base en varias dimensiones: "*Proceso interactivo*", "*Aprendiendo con alegría*", "*Espacio de aprendizaje*", "*Proceso de formación continua", "Experiencia innovadora", "Formación de líderes innovadores",* "*Es una red de aprendizaje*".

En la tabla 33, se muestra la conformación de subcategorías y propiedades para la categoría Trabajo colaborativo.

Nota. La categoría Trabajo colaborativo, emerge de la información del grupo focal # 4 aplicado a directivos de instituciones que integran la CPA Lideres Innovadores.

Tabla 33

Categoría Trabajo colaborativo

Grupo Focal 4			
Categoría: Trabajo Colaborativo			
Subcategorías	**Propiedades**	**Subpropiedades**	**Dimensiones**
Estrategias para el trabajo colaborativo	Trabajo en equipo		
	Intercambio de experiencias		
	Círculo para crear comunidad		
	Capacidad de crítica		
Propósito	Fortalecimiento	Tópicos interesantes	
	Percepción de la CPA	Proceso interactivo	
		Aprendiendo con alegría	
		Espacio de aprendizaje	
		Proceso de formación continua	
		Experiencia innovadora	
		Formación de líderes innovadores	
		Es una red de aprendizaje	

Nota. La categoría Trabajo colaborativo, emerge de la información del grupo focal # 4 aplicado a directivos de instituciones que integran la CPA Líderes Innovadores.

N° 3.

En consonancia con la **Resolución de problemas**, desde la óptica de los actores, "es necesario primero dialogar, buscar soluciones, buscar consensos, cuando a los docentes se les presenta algún problema con otros docentes, padres, estudiantes, ellos acuden a mí y les ayudo a buscar estrategias para solucionarlos de la mejor manera, eso les ayuda a que ellos lideren las situaciones que van presentándose". Adicionalmente, "si la problemática es grave, la situación lo amerita, se recurre al DECE (Departamento de Consejería Estudiantil), a la autoridad, para que

se activen las respectivas rutas y protocolos". Las propiedades que exhibe esta subcategoría son la *Autonomía* y la *Jerarquía de funciones*. En cuanto a la *Autonomía*, "al docente se le da autonomía para tomar decisiones y los docentes se esmeran por hacer bien la responsabilidad asignada". Pero también es importante el respeto a la *Jerarquía de funciones*, porque "hay instituciones que todos los problemas, hasta los más pequeños, se los traslada al rector o al DECE". En este sentido, "ello no indica que ellos puedan tomar la decisión que ellos quieran, sino que en base de lo que se les ha delegado". Asimismo, se acota que, "este año, se les dice a los docentes que los problemas no deben pasar todos al DECE, ellos tienen que agotar todas las estrategias para resolverlo, porque para algunos tutores es fácil, cuando tienen un problema, pasarlo inmediatamente al DECE para que lo resuelva, buscan el mecanismo más fácil, pero allí está el monitoreo del directivo, para que cada cual asuma sus funciones".

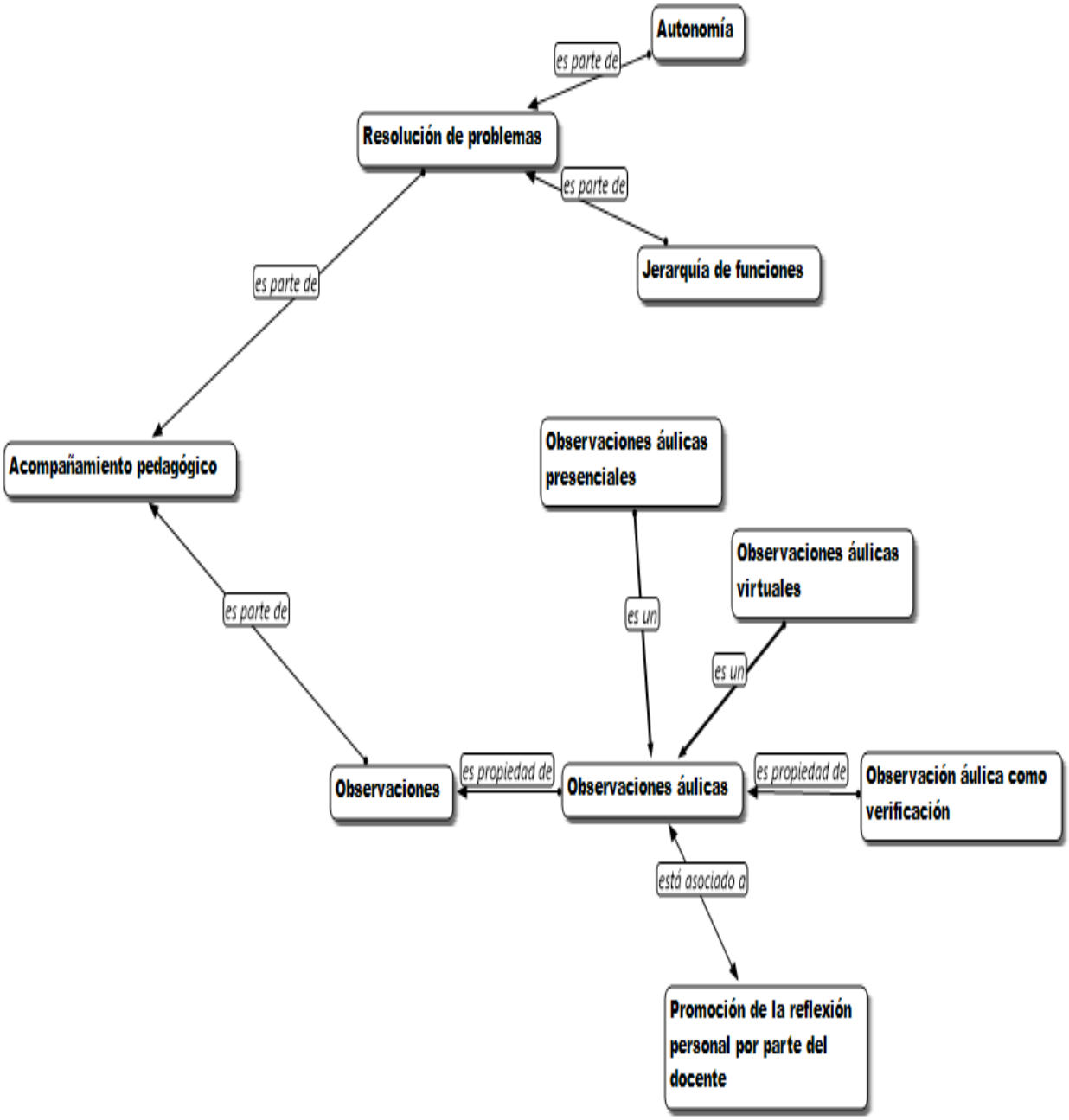
Concerniente a la subcategoría **Observaciones**, se presenta como única propiedad la relativa a las *Observaciones áulicas*, "en la institución, las visitas áulicas se han hecho como algo familiar, algo normal, nos encargábamos los vicerrectores de hacerlas, también llego la auditoría (agentes externos) y realizaron observaciones áulicas dentro del proceso de auditoría". En torno a estas, las CPA cumplen un rol muy importante y así lo destacan los rectores: "Creo que cumplimos con el objetivo que nos trazamos en la CPA que era crear la cultura de las observaciones áulicas, entender que es un proceso, que tiene sus beneficios y que va a favorecer a la institución". Al respecto, se puede emplear la *Observación áulica como verificación* "La inspectora general, constata la asistencia de los estudiantes y lleva un control al respecto". Estas pueden ser *Observaciones áulicas presenciales* "las observaciones nos han ayudado muchísimo, cuando estábamos de manera presencial, hicimos el plan de indagación, al igual que las otras instituciones que pertenecemos a la CPA, luego el plan de acción" , en este sentido hacen referencia a la pregunta de investigación que se plantearon como parte del Ciclo de Indagación que se lleva a efecto en base a una problemática vinculada al grupo de instituciones cuyos directivos conforman la CPA y el reto que se plantearon fue el de instaurar en las Instituciones la cultura de la observación áulica como una estrategia para mejorar el desempeño docente y *Observaciones áulicas virtuales* "Ahora con la educación virtual, no se puede realizar a todos, pero se prioriza, donde el DECE dice que hay una alerta, vamos allí y observamos", aunque estas se han dificultado, pues "con la virtualidad eso quedó un poco de lado, por las limitaciones de tiempo, pero nos han incorporado al equipo directivo en las aulas virtuales, en las clases que

agendan y en la medida de las posibilidades observamos las clases de los compañeros". Con la finalidad de superar las debilidades encontradas durante las Observaciones áulicas, aplican la *Promoción de la reflexión personal por parte del docente* "ahora el acompañamiento es más completo, entonces se invita al profesor a la reflexión profunda de su práctica docente, es más complicado ahorita dentro de la virtualidad".

Lo señalado por los rectores permite mantener la hipótesis del grupo focal N° 2, referida a lo siguiente: ***El acompañamiento pedagógico de los directivos permite la reflexión de los docentes y la retroalimentación de los directivos.***

Figura 68

Categoría Acompañamiento pedagógico



Nota. La categoría Acompañamiento pedagógico, emerge de la información del grupo focal # 4 aplicado a directivos de instituciones que integran la CPA Líderes Innovadores.

En la tabla 34, se pueden observar las subcategorías y propiedades develadas para la categoría Acompañamiento pedagógico.

Tabla 34

Grupo Focal 4			
Categoría: Acompañamiento Pedagógico			
Subcategorías	**Propiedades**	**Subpropiedades**	**Dimensiones**
Resolución de problemas	Autonomía		
	Jerarquía de funciones		
Observaciones	Observaciones áulicas		Observaciones áulicas virtuales
			Observación áulica como verificación
			Observaciones áulicas presenciales
			Promoción de la reflexión personal por parte del docente

Categoría Acompañamiento pedagógico

Categoría Clima Escolar

La categoría Clima escolar se reformula y se tiene claridad sobre las subcategorías que la conforman: Zona rural y Valores. Además de otras propiedades que no están vinculadas a estas subcategorías.

En conexión con la **Zona rural** se exhiben cuatro propiedades, que son: *Importancia del Bachillerato Técnico, Problemática del Bachillerato Técnico, Formación de docentes* y *Problemas de conectividad*.

Nota. La categoría Acompañamiento pedagógico, emerge de la información del grupo focal # 4 aplicado a directivos de instituciones que integran la CPA Lideres Innovadores.

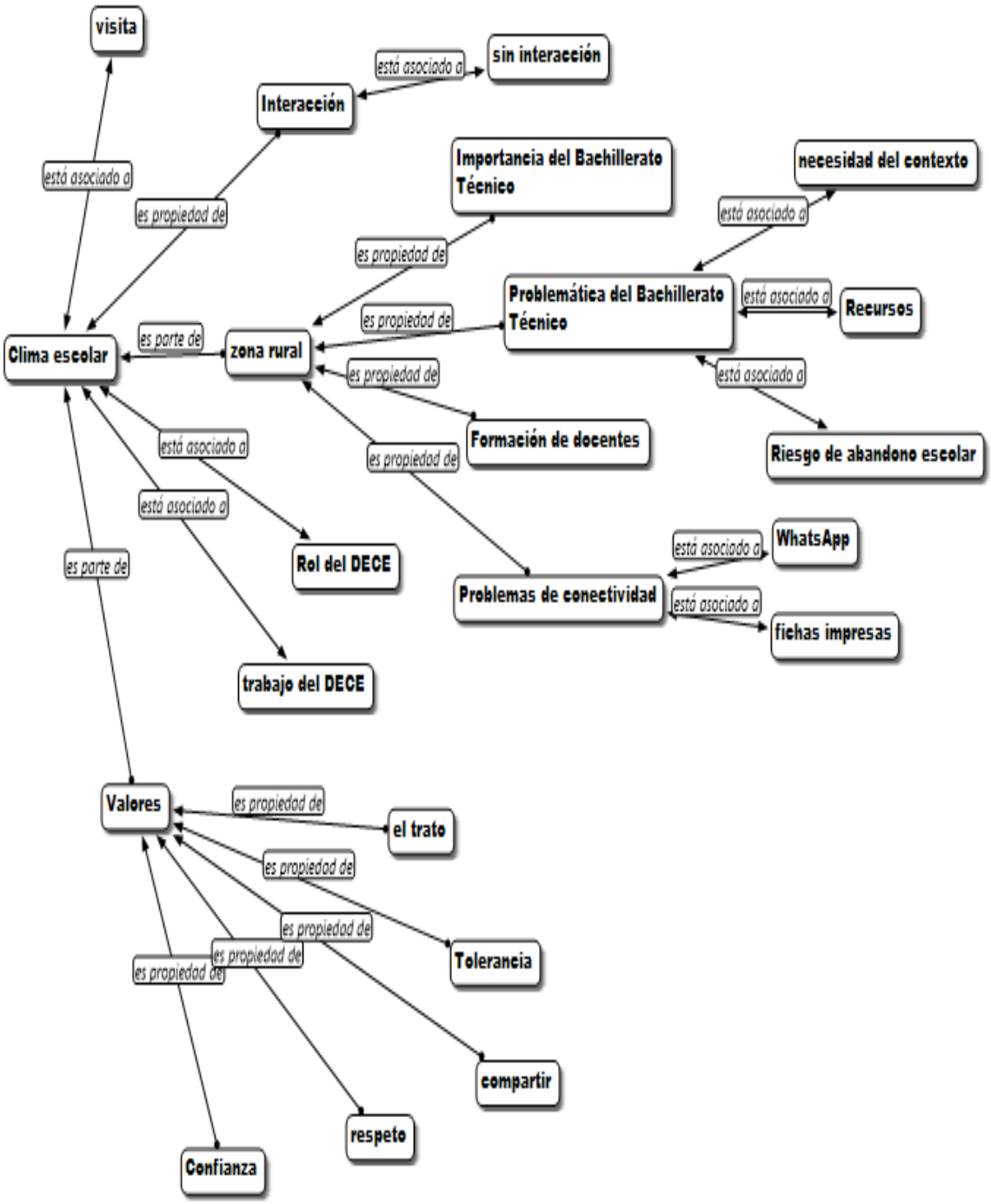
En consonancia con la *Importancia del Bachillerato Técnico*, los rectores refieren la necesidad de sensibilizar a las familias para que los estudiantes seleccionen un Bachillerato Técnico, y al respecto afirman: "Se debería trabajar con los padres de familia, con los estudiantes en procesos de capacitación y reflexión, es importante vincular a la familia, para que entiendan la importancia de que sus hijos opten por un bachillerato técnico, se da el caso de estudiantes que siguen una Figura profesional técnica y luego ingresan a la universidad por una carrera totalmente diferente".

De conformidad con la *Problemática del Bachillerato Técnico*, los informantes manifiestan que los estudiantes seleccionan el Bachillerato Técnico en muy poca proporción con respecto al Bachillerato en Ciencias, sugiriendo que las CPA se pueden involucrar en esto para superar este problema: "las CPA atienden exclusivamente a instituciones que ofertan Bachillerato Técnico, pues resulta que actualmente hay un problema enorme con la Educación Técnica, así las unidades que ofertan tanto bachillerato en Ciencias y Bachillerato Técnico, un gran porcentaje opta por Ciencias, no por Técnico y esto lo hablo con datos reales, recién nuestro rector envió un oficio a la Coordinación Zonal, ya que él está preocupado, porque los estudiantes optan por Ciencias, nadie quiere ir al técnico, hicimos un estudio y todas las Instituciones Técnicas están así, hay una baja, por ejemplo en agropecuaria no hay estudiantes para primero, ni para segundo, solo quedaría tercero, es necesario que los bachilleratos técnicos salgan de esta situación, de ir un poco más a la parte socioeconómica, a la parte laboral, el estudiante se forma mucho en teoría y lo que se quiere es formar en la parte práctica, en situaciones que le sirvan para sustentar por lo menos a su familia".

La Problemática del Bachillerato se evidencia en las subpropiedades *Necesidad del contexto, Recursos* y *Riesgo de abandono escolar*. En cada uno de estos componentes se presentan debilidades que requieren ser superadas. En concordancia con la *Necesidad del contexto*, los informantes declaran que es necesario adecuar las FIP a la realidad, alegando que: "Debieran de darse cambios en las Figuras profesionales que se ofertan, de acuerdo con un estudio socioeconómico, para ver qué es lo que se necesita en ese sector, hay muchas FIP que se vienen ofertando desde hace mucho tiempo. Es necesario la renovación de las Figuras Profesionales de acuerdo con la necesidad del contexto".

Figura 69

Categoría Clima escolar



Nota. La categoría Clima escolar, emerge de la información del grupo focal # 4 aplicado a directivos de instituciones que integran la CPA Líderes Innovadores.

En relación a los *Recursos*, expresan que hay carencias: "A más de eso, no hay equipamiento en las instituciones, cuando estuve en el colegio técnico, nos ayudaron

prestándonos unas maletas móviles, eso nos ayudaba bastante, eso llamaba la atención de los estudiantes, pero solo estaban unos meses y rotaban a otra institución, yo creo que sería diferente con equipos de punta, para que el estudiante se sienta motivado, le llame la atención y pueda hacer las prácticas, otra situación que se veía, eran escasas las prácticas, el profesor trabajaba con un grupo, digamos que de 5 alumnos y el resto solo observaba".

También expresan que se requiere abordar el *Riesgo de abandono escolar*, porque se pueden elevar la tasa de deserción escolar "en el caso de estudiantes en riesgo de abandono escolar, realizar las visitas con el DECE, UDAI, para averiguar cuáles son las causas y establecer estrategias de solución, juntamente con el docente tutor, eso hemos hecho, ya que la institución está ubicada en una zona bien difícil".

Adicionalmente, la *Formación de docentes en orientación vocacional* es requerida, según lo que expresan los rectores: "Creo que los profesores desde básica superior, el tutor, el DECE deben prepararse para que ayuden a los estudiantes a escoger la especialidad a los estudiantes".

Otra de las situaciones que caracterizan y dificultan la educación en el nivel de Bachillerato Técnico es el asociado a los *Problemas de conectividad*, de modo que: "no trabajamos en la plataforma TEAMS, es decir no hay la posibilidad de crear *aulas virtuales*, sino que se utiliza Messenger entre otros". De allí que, le hayan dado viabilidad al proceso educativo a través de recursos como *WhatsApp* "algunos se conectan a través de WhatsApp" y *Fichas impresas* "y otros solo a través de las fichas impresas que se les entrega, pero se busca la manera de hacerlo de acuerdo a las posibilidades".

Sobre la base de lo referido para la subcategoría **Valores**, emergen las siguientes propiedades: *El trato* "el clima de la institución depende de muchos factores, creo que empieza desde la puerta, desde el trato que el personal de conserjería, guardianía", la *Tolerancia* "esa tolerancia que se tiene con todos los departamentos, hace que se mejore el clima escolar", la *Confianza* "entonces se genera confianza y llegamos a un objetivo común", el *Respeto* "La confianza y el respeto, creo que también son importantes de toda la comunidad educativa", "Existe el respeto a las opiniones"; y el *Compartir* "y pueda existir hasta la posibilidad de compartir herramientas y equipos de pronto", "compartimos las ideas, opiniones, que de pronto hay muchas", "compartimos expectativas".

Las propiedades *Visita* e *Interacción,* las cuales no están asociadas a ninguna subcategoría, se describen de la siguiente manera: la *Visita* se realiza "en el caso de estudiantes en riesgo de abandono escolar, realizar las visitas con el DECE, UDAI, para averiguar cuáles son las causas y establecer estrategias de solución, conjuntamente con el docente tutor, eso hemos hecho, ya que la institución está ubicada en una zona bien difícil" y la *Interacción* se produce "acá en la CPA trabajamos en grupos, analizamos temáticas, mediante muchas estrategias, protocolos, cosas que no se dan en otras reuniones". También aparece una dimensión relacionada con la capacitación virtual para indicar la ausencia de interacción, la cual es *Sin interacción*: "En las capacitaciones que recibimos en la plataforma "Me capacito" no se puede interactuar".

Otras propiedades que no están en conexión a subcategoría alguna son: el "*Trabajo del DECE*" "Una parte importante para el clima escolar es el trabajo del DECE, aunque ciertos docentes, le tienen fobia, porque dicen que el DECE no hace nada, pero considero que el DECE juega un rol muy importante en este aspecto, colaboran mucho, sino que tienen parámetros establecidos. Hay una capacitación para los padres de familia, ¿qué pasa?, los docentes quieren que sea el DECE quien la de, pero se establece desde el Ministerio que el DECE capacite a los docentes tutores, para que ellos a su vez, lo hagan con los padres de familia. Se está trabajando en eso, que el maestro conozca y asimile el trabajo del DECE, porque esa es una situación que afecta el clima escolar de la institución"; y el *Rol del DECE* "como directivos vemos de cerca todo lo que hace el DECE, el trabajo con los padres, estudiantes, que realizan con mucha paciencia, realmente es complejo".

En este grupo focal se ha organizado mucho mejor la información recabada y se conserva la hipótesis que se especifica para el grupo focal N° 2, referida a que: ***En la zona rural, los problemas de conectividad incrementan las debilidades en el aprendizaje de los estudiantes.***

La estructuración de subcategorías y propiedades se puede visualizar en la tabla 35:

Tabla 35

Categoría Clima Escolar

Grupo Focal 4
Categoría: Alianzas

Subcategorías	Propiedades	Subpropiedades	Dimensiones
Zona rural	Visita		Sin interacción
	Interacción		
	Importancia del Bachillerato Técnico		
	Problemática del Bachillerato Técnico	Necesidad del contexto	
		Recursos	
		Riesgo de abandono escolar	
	Formación de docentes	Orientación vocacional	
	Problemas de conectividad	WhatsApp	
		Fichas impresas	
Valores	El trato		
	Tolerancia		
	Confianza		
	Respeto		
	Compartir		
	Trabajo del DECE		
	Rol del DECE		

Nota. La categoría Clima escolar, emerge de la información del grupo focal # 4 aplicado a directivos de instituciones que integran la CPA Líderes Innovadores.

Análisis e Interpretación de Información sobre el Constructo Comunidad Profesional de Aprendizaje de Directivos Escolares

Memorando y Diagrama de la Entrevista 1

El análisis de esta entrevista con una de las asesoras, facilitadora de la CPA, permite a la investigadora comenzar a desarrollar un proceso de recategorización que conduce a la inserción

de las categorías develadas en los grupos focales en otras de un nivel de mayor amplitud que abarca las primeras. Así, por ejemplo, los Valores que anteriormente permeaban varias de las categorías y se percibía extraño desde el punto de vista lógico, ahora se considera que constituyen una categoría que se inserta en otra de mayor nivel de abstracción, la cual pareciera ser la CPA. Es decir, la CPA se convierte a partir de esta entrevista en una posible megacategoría o tal vez, la categoría sustantiva en la cual se insertaron otras categorías como la referida a los Valores.

Otro aspecto que emergió en los grupos focales fue la percepción de la CPA, la cual, aunque fue ubicada en la categoría Trabajo colaborativo, no se observaba tampoco la suficiente coherencia lógica, por lo cual, con esas dudas presentes, se abordó la presente entrevista, pudiéndose dar respuesta a estas interrogantes mediante una nueva categoría como lo es la CPA.

Las apreciaciones sobre esta megacategoría se confirmaron a medida que se avanzó en el análisis de las entrevistas y se realizó posteriormente, la triangulación metodológica y desde la óptica de los diferentes actores.

La recategorización o reordenamiento de la información que se obtiene a partir de esta entrevista se observa en la figura 70 y el cuadro 34 que se muestran junto al análisis.

La megacategoría tentativa denominada CPA (Comunidades Profesionales de Aprendizaje), se estructura en las categorías siguientes: *Propósitos de las CPA*, *Objetivos de las CPA*, *Valores* y *Limitantes de las CPA*.

Categoría Propósitos de la CPA

La categoría *Propósitos de las CPA* se define por las subcategorías Fortalecimiento profesional, Mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, Liderazgo y Mejora del clima del aula.

En cuanto a los *Propósitos de las CPA* “uno es el fortalecimiento profesional de los directivos y el otro el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, creo que todas las acciones aterrizan ahí, “el liderazgo, porque el docente también tiene su liderazgo y tiene el mejoramiento de los aprendizajes también y mejora el clima del aula, que son los aspectos en los que se enfoca la CPA. Mejorar el clima dentro de una institución educativa incide mucho”.

El **Fortalecimiento profesional** se puede lograr a través de la *Formación*, constituyendo esta, una propiedad, la cual es impulsada a través de *Alianzas*, por ejemplo, con la VVOB, ya que "la VVOB desde el inicio nos empezó a formar, nosotros tuvimos dos años de formación, procesos de capacitación presenciales, pero también teníamos que replicarlos en territorio". Asimismo, se plantean *Requerimientos para la formación* como el *Tiempo de permanencia en la CPA*, el cual puede ser de "unos dos o tres años, porque tienes que desarrollar esas competencias en todos los directivos porque todos en algún momento pueden pasar a ser coordinadores" y la *Acreditación* "no es como que yo de buena gente o voluntario lo quiero hacer, sino que tienes una certificación que te acredita tu labor". Además, se indican *Estrategias de formación*, tales como *cursos* "hay directivos que si les gusta, que tienen esta mística, tienen todas las características para hacerlo, simplemente les hace falta aprender a serlo o tener las herramientas, entonces que sea a través de un curso virtual que lo haga el ministerio de educación para que tu tengas la certificación de ser un formador de una CPA o un acompañante de una CPA", *modelación con el ejemplo* "a veces tenemos nosotros nuestros chats de directivos y ellos envían fotos, entonces es muy satisfactorio ver que lo que nosotros hacemos en la CPA, ellos van y lo replican con sus instituciones educativas" e *indagación colaborativa* "dentro del proceso de formación vimos otra experiencia que era el *ciclo de indagación colaborativa* y nos pareció muy operativo, muy práctico, muy didáctico, entonces lo empezamos a aplicar, si es bueno porque el directivo siempre tiene un problema, además el directivo hace autoevaluación, siempre tiene debilidades y para todo le piden un plan de mejora, es importante y beneficioso que trabaje ese plan a través de un ciclo de indagación, saber por qué se está dando, tener las evidencias de lo que se está dando y luego buscar las alternativas de solución".

Sobre el **Mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes**, la informante alega que **"**creo que todas las acciones aterrizan ahí, deberían aterrizar ahí, al desarrollo de los estudiantes. Por ejemplo, ahí sería interesante hacer un estudio de una institución que ya tiene algún tiempo en una CPA para ver cómo ha ido creciendo o como ha ido evolucionando el rendimiento, específicamente para los alumnos del Bachillerato Técnico, porque más trabajamos con los de Bachillerato Técnico".

En cuanto al **Liderazgo**, la asesora refiere **"**trabajamos mucho con el *liderazgo distribuido*, en la CPA hacemos ejercicios como de simulaciones con alguna problemática de las

instituciones educativas , donde uno hace el rol de directivo y los otros hacen el rol de docentes, entonces cómo reaccionarias en tal caso y te das cuenta de que ya la actitud, el mensaje, el diálogo de ese directivo es muy diferente a un directivo que no ha sido parte de una CPA, porque ellos empiezan a indagar, a hacer preguntas aclaratorias, preguntas exploratorias, se dan cuenta que no se trata de juzgar, sino más bien de ir más allá, ver qué es lo que está pasando, que es lo que está originando ese problema y atacar a lo que está originando el problema, y no a la persona".

Con relación a **Mejora del clima del aula**, expone: **"**mejora el clima del aula, que son los aspectos en los que se enfoca la CPA. El clima dentro de una institución educativa es muy importante, la institución que tiene un clima favorable, que entre los maestros se llevan bien, pues lógicamente incide en el proceso del desarrollo del aprendizaje de los estudiantes".

Categoría Objetivos de las CPA

En correspondencia con los *Objetivos de las CPA*, se presentan las subcategorías: Desaprender, Intercambio de experiencias, Trabajo colaborativo y Competencias de desarrollo profesional.

Atinente a la subcategoría **Desaprender**, la informante argumenta que: "cuando ingresas a una CPA, ingresas a un proceso de desaprender, porque todos vienen con una experiencia adquirida, ya sea como directivo, porque algunos si tienen algún tiempo de directivos, otros vienen por primera vez con su rol de docentes, pero en ese momento en que comparten sus experiencias, sus problemas, ellos hacen una especie de reflexión de su trabajo, entonces ellos dicen «no lo he estado haciendo» o «yo creía que era así, pero no es lo correcto»".

Acerca del **Intercambio de experiencias** expresa "pides a tus compañeros que han tenido mayor experiencia, que hayan vivido eso, que te apoyen o que te den una recomendación, un consejo de cómo debes de hacer ante tal situación, entonces eso también es muy importante porque hablamos de una comunidad profesional y a veces tu como que crees que lo sabes todo, pero en el momento que entras a una CPA, tú estás en la capacidad de ayudar y ser ayudado".

Con respecto al **Trabajo colaborativo**, la informante considera que es un propósito, pero, también pudiera mantenerse como una competencia pedagógica. En este sentido, la asesora manifiesta que este "es para fortalecer el bachillerato técnico". Surgen dudas en relación a las

Estrategias para el trabajo colaborativo, pues pueden depender del trabajo colaborativo y percibirse como una propiedad del Trabajo colaborativo, pero también se le atribuye a uno de los tipos de Estrategias para el trabajo colaborativo (Intercambio de experiencias), el carácter de Objetivo de la CPA. De modo que, estos aspectos no están claros, lo que si se devela es su perspectiva de interrelación entre el Trabajo colaborativo, las Estrategias para el trabajo colaborativo y el Intercambio de experiencias, lo cual pudiese estar revelando el carácter sistémico o integrador de las categorías, subcategorías y propiedades que dan cuenta de esta realidad.

Otro de los probables Objetivos de la CPA es el asociado a la subcategoría **Competencias de desarrollo profesional**, concebida como aquella que aglutina las *Competencias de los directivos* y vista ahora como una propiedad en vez de una categoría, como hasta ahora ha sido identificada en los grupos focales. En articulación con estas, se encuentran las subpropiedades: *Competencias administrativas* y *Competencias pedagógicas.* Sin embargo, es importante acotar que la informante no menciona explícitamente estos códigos, sino que es la investigadora quien lo hace a partir del análisis previo con respecto a los grupos focales y la recategorización de la información que se ha planteado, para posteriormente complementar, ampliar e integrar la información, a fin de generar una posible teoría o porción de teoría sobre la realidad que trata de comprender e interpretar.

Entre las *Competencias administrativas* se discriminan las siguientes: *Alianzas*, *Liderazgo*, *Motivación*, *Comunicación*, *Cultura organizacional*, *Gestión del tiempo*, *Clima escolar* y *Visión de la función directiva*. Es importante precisar que, en cuanto a esta última competencia, aún se tienen dudas, pero se cree hasta ahora que, la *Visión de la función directiva* es una competencia que, de acuerdo con los actores, debe desarrollarse y ser cónsona con las nuevas tendencias que se manejan en las CPA.

Con base al análisis de esta entrevista, se incluyen ahora las *Alianzas*, las cuales en el análisis previo se percibían como una categoría independiente, pero desde otra mirada, el hecho de fomentar *Alianzas* constituye una competencia administrativa. Desde la óptica de la informante, destaca el rol que ha cumplido la *VVOB*: "Ha sido un aliado estratégico, muy bueno la VVOB, en este tema de fortalecimiento, específicamente al rol profesional de nosotros los asesores para acompañar en este proceso".

Siendo el *Liderazgo* otra competencia administrativa, se refiere: “uno de los aspectos para fortalecer el bachillerato técnico es fortalecer el liderazgo de los directivos, entonces de que ellos sean emprendedores de que tengan un liderazgo que permita generar muchas acciones en beneficio lógicamente de lo que es el bachillerato técnico”. Este es un código que se repite y también se maneja entre los Propósitos de la CPA, por ello, fue necesario escudriñar un poco más, porque también puede ser que esté denotando la perspectiva relacional y sistémica de la realidad de estudio.

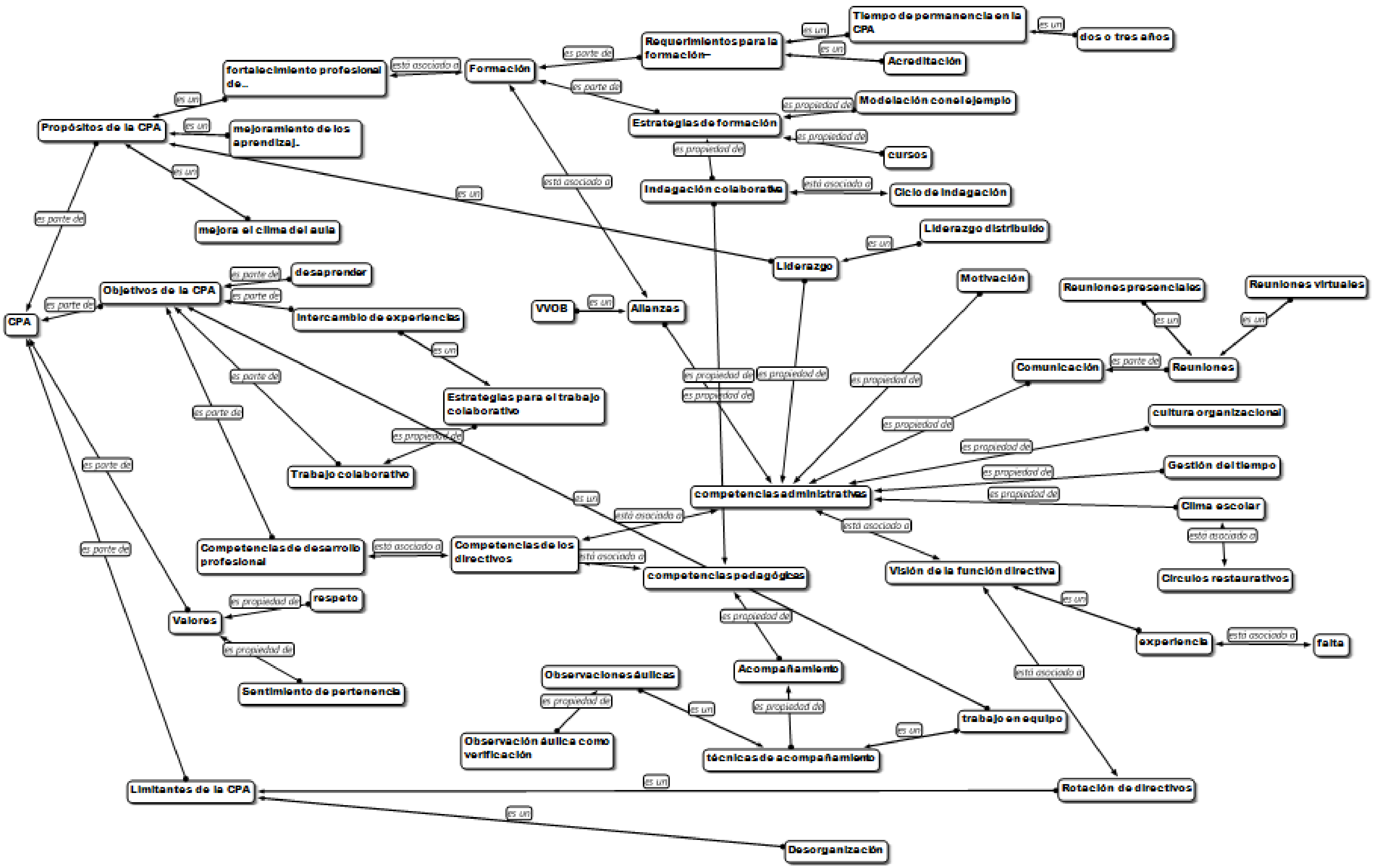
La *Motivación*, según apunta la entrevistada, “Es muy importante la motivación que tienen ellos y lógicamente que a uno le da esa satisfacción profesional y también personal porque tú también te has esforzado en preparar la agenda para esa reunión, para que esa reunión tenga esa motivación, porque si no, pasará a ser una simple reunión, un simple taller de capacitación y esa no es la idea”.

En referencia a la *Comunicación,* se realizan *Reuniones presenciales* “el trabajo presencial es mucho más enriquecedor, mucho más productivo” y *Reuniones virtuales* “adaptamos ya la metodología a la virtualidad, entonces tratamos de que se siga haciendo el trabajo en equipo, el trabajo cooperativo, con las herramientas que hemos tenido que implementar para poder hacerlo más participativo”.

Con respecto a la *Cultura organizacional*, la asesora indica que los docentes “van generando una especie de cultura de organización y optimizando el tiempo”. Asimismo, destaca la *Gestión del* tiempo, pues “Antes en las primeras jornadas cuando nosotros hacíamos las diferentes actividades, la agenda no nos alcanzaba, porque tú les decías se darán 5 o 10 minutos para la actividad, esa actividad duraba más tiempo, pero, porque ellos no se organizaban, pero ahora ya no, para ellos decían que es lo que más te ha costado en una CPA y decían que era cumplir el tiempo, porque todo llevamos nosotros cronometrado”.

Figura 70

Categoría CPA-Entrevista 1



El *Clima escolar* es otro aspecto de importancia: “se les daba herramientas a los directivos para el tema de clima escolar, ellos en la CPA aparte de la formación que reciben como nosotros, también reciben información en otros temas”.

En torno a la *Visión de la función directiva*, la informante acota que: “esa alternabilidad que existe ahora, que un directivo está por un tiempo y luego cambian a otro, no te permite generar un trabajo a largo plazo con ellos, por ese cambio constante, entonces creo que deben implementarse políticas para que la función del directivo sea aparte de los requisitos, también cumpla un perfil y que tengan un tiempo prudente en sus funciones”. Además, refiere que falta *Experiencia*: “falta la experiencia de ejercer el rol de directivo”.

Entre las *Competencias pedagógicas* se develan el *Acompañamiento* y la *Indagación colaborativa*. En cuanto al *Acompañamiento*, la asesora expresa: “El trabajo que hacemos en las Comunidades Profesionales de Aprendizaje es una línea de acompañamiento que le hacemos a los directivos, donde trabajamos con ellos temas específicos de liderazgo, desarrollo de liderazgo enfocados a productos o a debilidades que ellos encuentran que están en su accionar y que le buscan una solución”. Entre las *Técnicas de acompañamiento* menciona el *Trabajo en equipo* “una de las cosas que nosotros modelamos, son las técnicas de acompañamiento, por ejemplo, cuando tú haces un trabajo en equipo, nosotros estamos en cada equipo acercándonos a ver qué está pasando, si tienen alguna duda o alguna inquietud”. También “las *observaciones áulicas* son una forma de acompañamiento” y existe aún en los docentes la percepción de la *Observación áulica como verificación*, quizá debido a que: “se fue concibiendo en el maestro de que dar una clase y ser observado significa una calificación para algo”. Relativo a la *Indagación colaborativa*, se observa que se repite al considerársele como una *Estrategia de formación* y como una *Competencia pedagógica*, por lo cual fue necesario seguir explorando o sencillamente, esto sigue sugiriendo a la investigadora una perspectiva integradora, dinámica y sistémica de los componentes de la posible teoría que se pueda generar.

Por otra parte, con el presente análisis se detecta que la subcategoría **Competencias de desarrollo profesional** es muy profusa en cuanto a propiedades y subpropiedades, quedando algunas como dimensiones, y otras sin poderse ubicar en el proceso de recategorización. Esto pareciera apuntar a que, las Competencias de desarrollo profesional constituyen probablemente

una megacategoría, de modo que, la CPA sigue revelándose como una megacategoría o tal vez sea la categoría sustantiva de este estudio.

Categoría Valores

La categoría *Valores* no presenta muchas propiedades en esta entrevista, pero en los grupos focales si se reflejan muchos atributos para la misma. Por ello, y por su presencia en varias categorías anteriormente analizadas, se le considera una categoría propiamente dicha que, no es tan abundante en subcategorías y propiedades como para pensar que pueda señalarse como una megacategoría. Aunque la informante menciona los valores "el respeto y el trabajo en equipo", solo se selecciona como valor el *Respeto*, pues el trabajo en equipo alude más a una Técnica de acompañamiento. Además, se devela el valor *Sentimiento de pertenencia*: "favorece la predisposición de los directivos de pertenecer a una comunidad de aprendizaje".

Categoría Limitantes de las CPA

Finalmente, esta entrevista ha revelado otra categoría que se designa como *Limitantes de las CPA*, entre las cuales se encuentran las subcategorías tentativas: **Rotación de directivos** "limitante externa, el cambio de directivos, esa rotación de directivos" y la **Desorganización "**la organización, porque a veces las jornadas de trabajo con directivos chocan con reuniones convocadas por el Distrito, no hay una planificación por parte del distrito, entonces tienes reuniones y el distrito también te está llamando a dos o tres reuniones al mismo tiempo".

En la tabla 36, se pueden observar las nuevas relaciones entre categorías y propiedades que se develaron, lo cual será más adelante contrastado con el resto de la información recabada para concluir con un posible modelo de la teoría que subyace en la realidad que se intenta interpretar y comprender.

Tabla 36

Categoría CPA-Entrevista 1

Entrevista 1				
Megacategoría: CPA				
Categorías	**Subcategorías**	**Propiedades**	**Subpropiedades**	**Dimensiones**
Propósitos de la CPA	Fortalecimiento profesional	Formación	Requerimientos para la formación	Tiempo de permanencia en la CPA
				Acreditación
			Estrategias de formación	Modelación con el ejemplo
				Cursos
				Indagación colaborativa
			Alianzas	VVOB
	Mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes			
	Liderazgo	Liderazgo distribuido		
	Mejora del clima del aula			
	Desaprender			
	Intercambio de experiencias			
	Trabajo colaborativo	Estrategias para el trabajo colaborativo		
Objetivos de la CPA	Competencias de desarrollo profesional	Competencias de los directivos	Competencias administrativas	Alianzas
				Liderazgo
				Motivación
				Comunicación
				Cultura organizacional
				Gestión del tiempo
				Clima escolar
				Visión de la función directiva
			Competencias pedagógicas	Indagación colaborativa
				Acompañamiento

Valores	Respeto
	Sentimiento de pertenencia
Limitantes de la CPA	Rotación de directivos
	Desorganización

Nota. La categoría CPA, emerge de la información de la entrevista # 1, aplicada a asesora educativa, facilitadora de una CPA en Zona 4.

Memorando y diagrama de la Entrevista 2

El análisis de la presente entrevista permite confirmar la presencia de varias categorías vinculadas a la megacategoría CPA. Las categorías que prevalecen son: *Propósitos de las CPA*, *Objetivos de las CPA*, *Valores* y *Limitantes de las CPA*. Además, emergen otras categorías, algunas de las cuales, se habían puesto de manifiesto en los grupos focales analizados en el apartado anterior, las cuales son: *Concepción de las CPA*, *Características de las CPA* y *Factores que favorecen el desarrollo de las CPA*

Categoría Concepción de las CPA

En cuanto a la categoría *Concepción de las CPA*, la informante considera que es un *Espacio de crecimiento*, catalogándose como una propiedad de la misma: "Si me preguntan que es una comunidad profesional de aprendizaje, yo les diría, que es un espacio de crecimiento como profesionales".

Propósitos de las CPA

La categoría *Propósitos de las CPA* presenta las subcategorías Fortalecimiento profesional, Fortalecimiento del Bachillerato Técnico y Liderazgo. El **Fortalecimiento profesional** presenta la propiedad *Formación* y las subpropiedades *Requerimientos para la formación*, *Estrategias de formación* y *Alianzas.* Uno de los Requerimientos para la formación es el *Tiempo de permanencia en la CPA*, tal y como lo refiere la asesora: "entre una CPA y otra hay diferencias, aun cuando los tiempos que vengan funcionado sean los mismos, el proceso de madurez de la CPA, podríamos decir que se evalúa o se determina en función de las acciones de sus integrantes, entonces yo creo que si tuviéramos los equipos directivos por unos 4 años como mínimo, podríamos decir que en 3 años ya serían capaces de funcionar de manera autónoma, teniendo así que un año más que duren los directivos, ya puedan ir integrando nuevos directivos y los que han estado, pues continuarán apoyando a sus nuevos colegas no? Pero, si dependen

mucho del nivel de madurez de la CPA, para que logre continuar o mantenerse en el tiempo de manera autónoma".

Con relación a las *Estrategias de formación*, se emplean la *Modelación con el ejemplo* "Entonces, no es que solo lo trabajan en la CPA los directivos, sino que eso se traslada a la institución educativa, a cada institución educativa, y no solamente al equipo directivo, sino que también el trabajo colaborativo se visualiza en el equipo docente y estos a su vez van hasta el aula de clases", los *Cursos* "curso de capacitación para el fortalecimiento de los coordinadores internos, entonces ellos se van formando y fortaleciendo para continuar con su CPA" y el *Intercambio de experiencias*, de manera que: "cuando un directivo de experiencia comparte aquello que está aplicando en su institución educativa, sus experiencias, entonces el directivo joven o nuevo que recién inicia con su rol se siente motivado, se enriquece y esto le permite tomar lo bueno de su colega de la otra institución y de hecho hay algunas experiencias muy importantes por ejemplo, en la CPA «Técnicos por el cambio» tenemos un directivo que es muy proactivo, él ha sido galardonado en algunas ocasiones por su iniciativa en cuanto a varias actividades que ha implementado en la institución educativa en pro de la conservación ambiental, entonces él ha compartido esas experiencias con otras instituciones educativas dentro de la CPA".

Las *Alianzas* favorecen el desarrollo de las CPA, pero aunado a ello, en las CPA se fomentan y fortalecen las alianzas con varios aliados estratégicos y las *Alianzas interinstitucionales* con escuelas correspondientes al mismo ámbito de acción. Al respecto, la entrevistada refiere: "la VVOB como un organismo internacional que apoya el desarrollo de la educación técnica en el Ecuador, ha jugado un papel muy importante en nuestra formación digámoslo así, como facilitadores de una CPA, porque hemos tenido la oportunidad de que en varios talleres logremos desarrollar algunas habilidades y competencias propias de un facilitador, por ejemplo, el uso de protocolos, el generar buenas preguntas para la reflexión, eso ha permitido que nos fortalezcamos como asesores educativos y de esta manera apoyar a las CPA con la que estamos trabajando en calidad de facilitadoras".

Relativo a otro de los *Propósitos de las CPA*, asociado a la subcategoría **Fortalecimiento del Bachillerato Técnico**, se revela la propiedad *Apoyo a figuras profesionales*, sobre lo cual, la entrevistada manifiesta: "creo que la idea es fortalecer al bachillerato técnico y obviamente a

través del liderazgo de los directivos de las instituciones educativas" y "la VVOB apoya no solamente al bachillerato técnico a través de las CPA, sino que también brinda el apoyo de manera directa en algunas figuras profesionales específicas, por ejemplo: electricidad, agropecuaria".

Para concluir con los propósitos que se evidencian en la presente entrevista, se presenta el **Liderazgo** como subcategoría y cuya propiedad es el Liderazgo distribuido, tal y como lo expresa la informante: "el propósito de la implementación de la CPA, diría yo que, es una estrategia a través de la cual se busca el desarrollo, se busca el fortalecimiento del liderazgo de quienes manejan las instituciones educativas, en este caso a quienes está apoyando la VVOB son los centros que tienen bachillerato técnico". Adicionalmente, se enfatiza en un líder fortalecido: "un líder fortalecido es capaz de llevar adelante a las instituciones educativas con propuestas innovadoras, con propuestas que permiten que los estudiantes de bachillerato técnico desarrollen esas competencias de cada una de las figuras profesionales". El tipo de liderazgo que se impulsa es el *Liderazgo distribuido*, constituyendo el atributo o propiedad que caracteriza el liderazgo dentro de las CPA, y en este sentido, la asesora indica: "ya el vicerrector no es el que tiene a su cargo toda la parte pedagógica, coordina sí, pero ahí está la junta académica, comisiones técnico-pedagógicas, entonces ya como que se descentraliza un tanto el cumplimiento de las diferentes funciones, se delegan, hay un liderazgo distribuido, cada uno desde su rol va aportando".

Categoría Objetivos de la CPA

En esta entrevista, se discrimina la categoría *Objetivos de las CPA*, conformada por las subcategorías **Resolución de problemas** y las **Competencias de desarrollo profesional**. En torno a la primera, la informante describe un ejemplo al respecto: "en una reunión que se llevó a cabo, analizando la problemática que tenían todas las instituciones educativas, surgió un problema en el que coincidían, el ingreso de los estudiantes a primero de bachillerato, la selección de la figura profesional, entonces dijeron y ahora qué podemos hacer si nuestro sistema educativo asigna de manera directa a los estudiantes en las diferentes figuras profesionales, entonces ellos veían que esta situación estaba afectando, porque los estudiantes asignados a sus instituciones educativas no estaban inclinados por la figura profesional en la que eran ubicados, entonces se encontraban en un dilema y los estudiantes estaban contra su voluntad, porque el sistema así los había asignado, entonces dijeron: ¿ahora qué podemos hacer?,

conversaron, generaron un plan de acción y dentro de ese plan de acción, las actividades que propusieron fue coordinar con las autoridades educativas distritales, zonales, para que se lleve a cabo una orientación vocacional desde décimo año, previo a ingresar al bachillerato, entonces el estudiante podía desde ya, en décimo, ir seleccionando cuál es la figura profesional a la que se inclinaba y entonces, si, a través del distrito educativo, que sean estos estudiantes asignados de acuerdo a su necesidad, a su vocación en la figura profesional que seleccionaban, eso fue algo muy interesante que se generó dentro de la CPA".

En concordancia con la subcategoría **Competencias del desarrollo profesional**, se revelan las propiedades *Competencias administrativas* y *Competencias pedagógicas*. Desde la perspectiva de la investigadora, las *Competencias administrativas* abarcan las subpropiedades: el *Liderazgo*, la *Delegación de funciones*, el *Clima escolar* y el *Trabajo colaborativo*. Las *Competencias pedagógicas* que están presentes corresponden a las subpropiedades: *Acompañamiento pedagógico* e *Investigación sobre su propia práctica*. Es importante acotar que esta subcategoría es bastante amplia, por lo cual, al terminar el análisis de las entrevistas y contrastar la información con la evidenciada en los grupos focales, se pudo decidir si las Competencias del desarrollo profesional representan una subcategoría, tal y como se muestra aquí, si constituyen una categoría, o si forman una megacategoría diferente a la identificada como CPA y en plena interacción con esta.

Algunas *Competencias administrativas* también se repiten en otras categorías, lo cual nuevamente lleva a reflexionar sobre la perspectiva sistémica de la teoría que subyace en los actores inmersos en la realidad que se aborda. Con relación a estas, la asesora afirma: "se va distribuyendo esa responsabilidad. No solo delegando la función a otra persona, sino que, permitiéndole que lidere desde su espacio ese trabajo que aporta para el logro de los objetivos, sin que haya el jefe o el directivo que le esté diciendo lo que tiene que hacer, sino dando la libertad para que, desde su espacio, cada organismo desarrolle las actividades que son necesarias para el logro de objetivos" (*Delegación de funciones*), "siempre que hacemos la reunión, partimos desde un protocolo "círculo para crear comunidad", entonces es como generar un clima adecuado, para poder actuar, cada uno tiene su espacio para expresarse con libertad en un ambiente de confianza y eso, lo que se practica en la CPA, lo que se vive en la CPA, es parte de lo que se vive en la institución educativa" (*Clima escolar*), "otra de las características de la

comunidad profesional de aprendizaje, el generar el trabajo colaborativo entre sus integrantes" (*Trabajo colaborativo*).

Inherente a las *Competencias pedagógicas*, se develaron el *Acompañamiento pedagógico* y la *Investigación sobre su propia práctica*. Atinente a estas, la entrevistada refiere: "el rol del asesor educativo es el de acompañar al equipo directivo para que precisamente el directivo se fortalezca y pueda desempeñarse tanto en la parte administrativa, como en la parte pedagógica dentro de su institución educativa y en la búsqueda permanente de la calidad, de la mejora continua" (*Acompañamiento pedagógico*), destacando las *Observaciones áulicas* como una dimensión, atinente a lo cual expresa: "En una ocasión se generó un proceso de indagación sobre el acompañamiento pedagógico, es decir la visita áulica al docente", pues se han develado procesos de *Resistencia* "entonces las instituciones educativas de la CPA, en este caso fue la CPA «Líderes en acción», notaban o mencionaban que había resistencia por parte de los docentes a ser observados, sentían que alguien los iba a estar mirando y que los iba a criticar quizás o a llamar la atención, había una resistencia muy fuerte", por lo cual implementaron un *Plan de acción* "entonces generaron un plan de acción y lo hicieron con un grupo específico, como nosotros trabajamos por subniveles, en una institución educativa trabajaron con los docentes del subnivel de básica media y en la otra institución educativa trabajaron con el nivel de bachillerato haciendo las observaciones áulicas, de hecho, se sentía la resistencia, pero se generaron las acciones respectivas propuestas en su plan de acción y al final el resultado fue que, los docentes expresaban la satisfacción de haber sido acompañados, ya no se sentían observados sino acompañados, porque después de la observación del trabajo en el aula, pues había un espacio de reflexión, habían unas recomendaciones, pero nunca hubieron llamados de atención, entonces el docente dijo «no, de esta manera sí me gusta que me acompañen, porque me permite mejorar», entonces eso es una evidencia de que el trabajo en la CPA da buenos frutos".

En cuanto a la *Investigación sobre su propia práctica*, la informante expresa: "a través de los espacios de reflexión se generan esos procesos de investigación sobre su propia práctica, entonces los directivos institucionales plantean alguna situación problémica de su institución educativa y luego van generando un proceso de indagación a través de diferentes acciones que llevan a cabo para ver qué es lo que sucede, qué pasa si hago esto, o que pasa, si propongo esta acción en mi institución educativa, entonces a través de esos procesos de investigación sobre su

propio accionar se obtienen resultados y han sido resultados muy interesantes y que luego cada líder institucional o cada equipo directivo lo comparte en el seno de la CPA".

Categoría Valores

Otra categoría que mantiene su presencia dentro de esta megacategoría es la referida a los ***Valores***, cuyas propiedades son: *Libertad de expresión*, *Confianza*, *Participación activa* "Una última cosa que quiero rescatar aquí de aquello que se genera o se desarrolla dentro de los participantes es el hecho de tener libertad de expresión, entonces si hay la confianza se expresan libremente, ya no están en silencio, ya no están solo escuchando, sino que son participantes activos en la reunión de la CPA"; además del *Compartir* "Otra situación importante que se genera o que se desarrolla dentro de los integrantes de la CPA es la confianza, entonces ya tienen confianza para compartir, no solo lo bueno, sino también cuestiones que no les ha salido tan bien en la institución y esto permite que se genere un aprendizaje entre los participantes", el *Apoyo* "el hecho de estar en comunidad, entre profesionales que tienen las mismas funciones, eso permite que se brinden el apoyo, entonces juntos logran llevar a cabo esa gestión dentro de sus instituciones educativas" y la *Cooperación* "Si no hay cooperación, no hay un aprendizaje significativo como comunidad".

Categoría Características de las CPA

Por otro lado, la categoría *Características de las CPA* se pone de manifiesto a través de las propiedades *Trabajo colaborativo* y *Cooperación*, repitiéndose ambas en categorías diferentes, lo cual se considera obedece al mismo carácter sistémico que se viene detectando.

Categoría Factores que Favorecen el Desarrollo de las CPA

En consonancia con la categoría *Factores que favorecen el desarrollo de las CPA,* se identifican las propiedades *Apertura de los organismos descentralizados* "factores que favorecen para la conformación de una CPA, podrían decirse que es la **apertura que los organismos descentralizados** del Ministerio de Educación brindan, en este caso Coordinaciones Zonales y Direcciones Distritales. De hecho, en Santo Domingo, hemos tenido muchísima apertura, por eso se ha logrado a nivel de todo Santo Domingo, digamos los 3 distritos existentes, que todas las instituciones educativas de bachillerato técnico pertenezcan a una CPA, esa apertura es un factor muy importante que favorece la implementación" y ***Predisposición de los directivos*** "la

predisposición que hay por parte de los directivos institucionales, porque por un lado es voluntario ser parte de una comunidad profesional de aprendizaje".

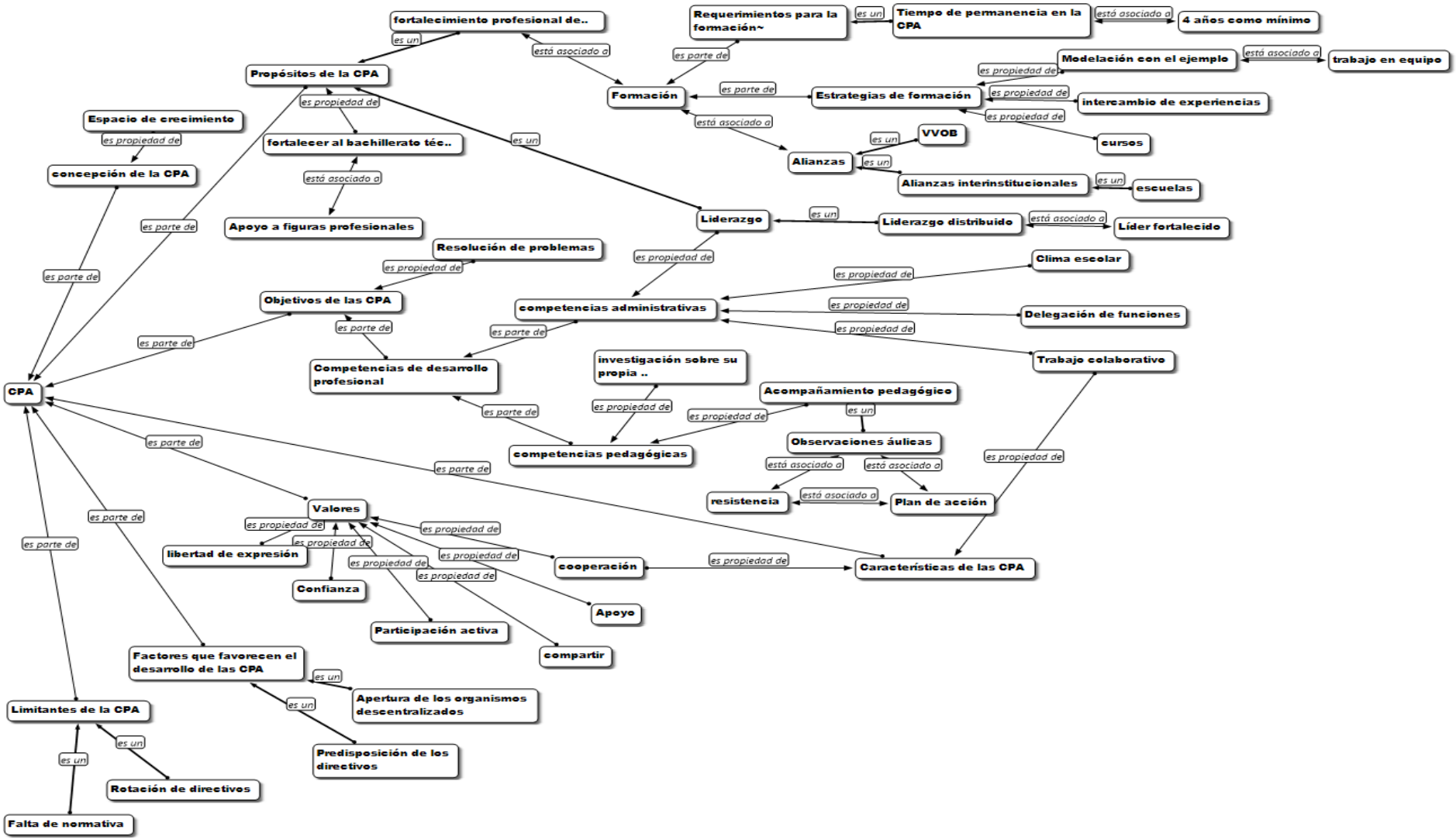
Categoría Limitantes de las CPA

Con respecto a la categoría *Limitantes de las CPA* se encuentran las subcategorías **Rotación de directivos** "Un limitante es el tiempo o los períodos que duran en funciones los directivos, entonces por ejemplo, dentro de nuestra normativa los directivos que no tienen un nombramiento, no tienen una acción de personal o no son ganadores de concurso, están solamente por encargo, cuando están encargados, están solo dos años, entonces de repente ahí se cambian, viene otro que le remplaza y es como volver a empezar" y la **Falta de normativa** "Otra limitante es la falta de una normativa que incentive la conformación de las comunidades profesionales de aprendizaje, porque dentro de nuestra normativa no se establece algún lineamiento o algún acuerdo ministerial que permita la conformación de las comunidades, acá en zona 4, yo diría que se han conformado las comunidades de aprendizaje por el apoyo directo que hemos tenido de la VVOB".

La representación de la categorización de la información para esta entrevista se puede observar en la Figura 71 y la tabla 37 que se presenta.

Figura 71

Categoría CPA-Entrevista 2



Nota. La categoría CPA, emerge de la información de la entrevista # 2, aplicada a asesora educativa, facilitadora de una CPA en Zona 4.

Tabla 37

Categoría CPA-Entrevista 2

Entrevista 2				
Megacategoría: CPA				
Categorías	**Subcategorías**	**Propiedades**	**Subpropiedades**	**Dimensiones**
Concepción de la CPA		Espacio de crecimiento		
Propósitos de la CPA	Fortalecimiento profesional	Formación	Requerimientos para la formación	Tiempo de permanencia en la CPA
			Estrategias de formación	Modelación con el ejemplo
				Cursos
				Intercambio de experiencias
			Alianzas	VVOB
				Alianzas interinstitucionales
	Fortalecimiento del Bachillerato Técnico	Apoyo a figuras profesionales		
	Liderazgo	Liderazgo distribuido		
	Resolución de problemas			
Objetivos de la CPA	Competencias de desarrollo profesional	Competencias administrativas	Liderazgo	Liderazgo distribuido
			Delegación de funciones	
			Clima escolar	
			Trabajo colaborativo	
		Competencias pedagógicas	Acompañamiento pedagógico	Observaciones áulicas
			Investigación sobre su propia práctica	
Valores		Libertad de expresión		
		Confianza		
		Participación activa		
		Compartir		
		Apoyo		
		Cooperación		
Características de las CPA		Trabajo colaborativo		
		Cooperación		

Factores que favorecen el desarrollo de las CPA		Apertura de los organismos descentralizados
		Predisposición de los directivos
Limitantes de la CPA	Rotación de directivos	
	Falta de normativa	

Nota. La categoría CPA, emerge de la información de la entrevista # 2 aplicada a asesora educativa, facilitadora de una CPA en Zona 4.

Memorando y Diagrama de la Entrevista 3

El análisis de esta entrevista con la asesora educativa de la VVOB permite distinguir seis subcategorías: *Concepción de la CPA*, *Propósitos de la CPA*, *Objetivos de la CPA*, *Valores*, *Factores que favorecen el desarrollo de las CPA* y *Limitantes de la CPA*.

Categoría Concepción de las CPA

Con respecto a la *Concepción de las CPA*, esta es percibida como un *Grupo de pares*. La informante precisa que: "Es un grupo de pares, personas que tiene un mismo cargo y que construyen sus propios conocimientos a través del análisis de problemas, y pueden incluir insumos teóricos".

Categoría Propósitos de las CPA

La subcategoría *Propósitos de las CPA* denota tres grandes propósitos o intenciones que se identifican como subcategorías: Fortalecimiento profesional, Fortalecimiento del Bachillerato Técnico y Liderazgo.

Específicamente, el **Fortalecimiento profesional** se puede alcanzar por medio de la *Formación* aplicando *Estrategias de formación* como la *Reflexión grupal* "que el grupo reflexione, se encuentran soluciones y nuevos conocimientos que todavía nadie ha descrito y se apoyan entre los integrantes", los *Cursos* "El curso se llama crear y acompañar CPA, lo harán los coordinadores internos para seguir acompañando a sus CPA y asesores educativos para crear CPA, porque se entiende que el asesor siempre va a ser el inicio de una CPA, dentro de su estrategia como asesor para apoyar el liderazgo" y el *Intercambio de experiencias* "por un lado su identidad como directivo, sobre todo directivos que recién son docentes todavía tiene una identidad de docente y todavía no de directivo, ayuda mucho conversar con otros directivos

sobre este cambio, de ver de otra forma los procesos, entonces sí creo que apoya mucho, la otra es que todo lo que es insumos, capacitación sobre gestión es muy teórico y cobra importancia o sentido cuando intercambias con personas que a lo mejor ya aplicaron o a lo mejor puedan decir como si apoya o como no apoya este tipo de insumos, entonces, creo que si se ve en la literatura también que la gestión y el pensar sobre el liderazgo se construye hablando con pares sobre liderazgo y como aplicas todas estas teorías".

Además, la *Formación* se puede lograr a través de las *Alianzas*, donde la *VVOB* juega un rol fundamental, y desde la perspectiva de la entrevistada, "La VVOB es un organización no gubernamental, el mayor apoyo es través del gobierno Belga como donante, trabajamos con ocho o nueve países en el mundo y siempre la idea de la VVOB, es el apoyo hacia los ministerios de educación, entonces organizaciones no gubernamentales, trabajan con los colegios, con los docentes, se quiere apoyar a los ministerios de educación en hacer política pública, a lo mejor si hacemos pilotos, pero luego vemos cómo se puede hacer política pública, entonces es un poco la manera en que trabajan en los demás países también".

Otro de los propósitos de la CPA es el **Fortalecimiento del Bachillerato Técnico** mediante la *Calidad en el aula*, a fin de "mejorar la calidad en el aula a través del docente, de darle más recursos, de escuchar sus problemas, entonces ese creo que también es un logro".

Categoría Objetivos de la CPA

En correspondencia con la categoría *Objetivos de las CPA,* se identifican tres subcategorías: Resolución de problemas, Liderazgo y Competencias de desarrollo profesional.

En torno a la **Resolución de problemas**, la informante expresa: "Así como más enfocado en evidencias vamos a ver cómo es antes de hacer algo, en algunas CPA también buscar una solución, en vez de dar culpa a todo el sistema y a la ministra, la culpabilidad la cambian y dicen: bueno tengo este problema, nos apoyamos y vamos a dar la solución".

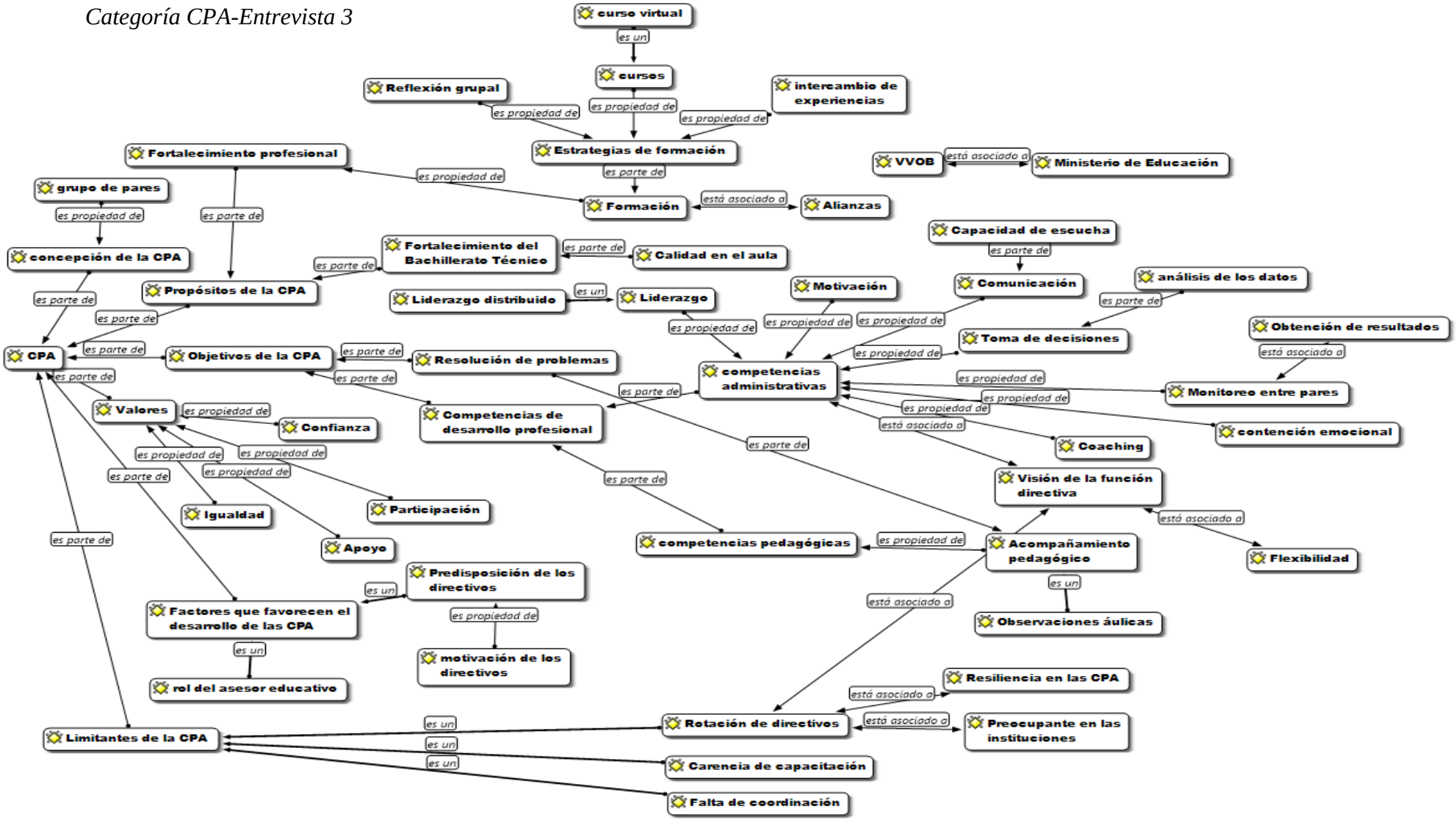
En relación con las **Competencias de desarrollo profesional**, se presentan las *Competencias administrativas* y las *Competencias pedagógicas.* Las primeras comprenden los aspectos de: *Liderazgo* "también en cómo comparto este liderazgo, fueron obligados por la pandemia, todos estábamos en casa y todavía seguimos en casa, estamos obligados a tener otro tipo de liderazgo", "el objetivo es que desarrollen su liderazgo, que haya cambios en los

colegios, que haya mejoras en la educación, en los aprendizajes". Específicamente, se busca promover el *Liderazgo distribuido*, esto es "Un cambio de liderazgo o un primer paso hacia el cambio de liderazgo distribuido"; *Coaching* "la competencia de coaching yo creo que se ha podido aplicar un poco, tal vez no completamente, pero si se ven en todas las CPA experiencias como, directivos han podido escuchar mejor a sus docentes, involucrarles", *Comunicación* "escuchar emociones, tomar en cuenta que es difícil para todos, creo que esto también fue para muchos una apertura" (*Capacidad de escucha*), *Motivación* "como organizas y como motivas a la gente al final haces como muy concreto y esperamos que haya un cambio hasta en el aula, talvez son cosas que cambian muy lento", *Toma de decisiones* "tomar decisiones en conjunto" mediante *Análisis de los datos* "Creo que un fuerte disparador fue el análisis de datos que se hicieron en todas las CPA en base a los resultados de ser bachiller, que al final son datos que da una pequeña imagen de cómo funciona tu colegio, no es completo, pero si aprender a analizar estos datos de modo que puedan sacar conclusiones que permitan mejorar el funcionamiento, la gestión"; *Monitoreo entre pares* para la *Obtención de resultados "*la idea es que se monitorea entre pares, he estado en CPA donde infiltraba docentes que después dijeron, ustedes nos hacen hacer tal cosa, entonces se veía que ellos no tenían esta idea como: ok, si el asesor no te dice nada, yo tampoco, son ustedes quienes determinan cómo van hacer y cómo van a seguir, entonces esto si cuesta un poco de tiempo, pero es fuerte, porque entre nosotros vamos a mejorar, esto también es muy importante se ve también en las entrevistas hay esta preocupación como líderes, cómo queremos mejorar nuestra comunidad, queremos hacer un buen trabajo, entonces hay esta preocupación también de realmente incidir, entonces si es bonito juntos, como que sientes que si todos trabajamos en esto, subimos los resultados, vamos a tener mejores estudiantes con mejores capacidades, entonces sí, yo creo que esa parte social ayuda bastante, como es el monitoreo pero entre pares. Porque, en el momento que uno piensa que es obligado por el ministerio, se ve que ya no funciona"; *Contención emocional* "se trabajó bastante en contención emocional"; *Visión de la función directiva*, la cual se caracteriza con base en *Flexibilidad* "van como adquiriendo esta competencia de ser más flexibles sin ser ilegal" y *Rotación de directivos* "En este año hay mucha rotación de directivos, si vemos la participación de los directivos en las CPA, el 30 % cambia cada año y además la mayoría de los directivos son encargados, quiere decir que en el país, no hay una inducción para ellos, solo es para directivos con nombramiento y en este momento hay un 99 % de directivos sin nombramiento, entonces

realmente da un poco de pena, pero lo que se ve es que la mayoría de los directivos no tienen ninguna preparación cuando empiezan".

Figura 72

Categoría CPA-Entrevista 3



Nota. La categoría CPA, emerge de la información de la entrevista # 3 aplicada a asesora educativa de la VVOB, encargada de la creación y acompañmiento de las CPA en Ecuador, mediante convenio realizado con el MinEduc.

En cuanto a las *Competencias pedagógicas*, se presenta el *Acompañamiento pedagógico* asociado a las *Observaciones áulicas* "cambiar su acompañamiento un poco hacia el docente, lo que pasó en tu CPA, realmente pensaron por qué son tan resistentes, si yo voy a ver su clase y no hago nada y todo así como estrés, entonces buscando ese nuevo rol, yo voy a acompañar al docente, entonces esas cosas que al final están en el marco legal deben hacerlo, pero es otra vez hablando sobre tu identidad, porque tú has tenido siempre directivos que vinieron a observar tus clases y a evaluar y calificar sin pedir nada, entonces tú, como directivo, quieres cambiar tu identidad a lo mejor, tu manera de pensar, antes de poder realmente entrar como un coach de tus docentes, entonces es un proceso que es largo".

Categoría Valores

En torno a la categoría *Valores*, se develan los siguientes: *Confianza* "justamente esto de trabajar de manera remota te obliga a tener mucha confianza en algunos docentes que lideran otros grupos de docentes, *Participación* "es muy importante eso de liderar de manera participativa", "con la CPA se ha querido romper esto, marcar diferencias entre el asesor y los directivos y se hacen los roles y cada uno ayuda , el uno limpia el local, el otro prepara la pizarra , entonces esta igualdad les impactó bastante, trabajar como iguales, aunque tú, eres un director con veinte años de experiencia y yo solo con uno, podemos intercambiar y aprender, creo que es así, y eso es una experiencia que otras no tienen, entonces realmente el aprendizaje es realmente por experimentar este proceso participativo y esa ayuda para poder luego hacerlo con tu equipo", *Igualdad* "un logro que podemos decir es un trato más igualitario entre el directivo y el asesor" y *Apoyo* "un directivo que está en una CPA se siente más apoyado, no se siente solo".

Categoría Factores que Favorecen el Desarrollo de las CPA

Entre los *Factores que favorecen el desarrollo de las CPA*, se encuentran la ***Predisposición de los directivos***, gracias a su motivación "Entre los factores que favorecen yo creo que es la motivación de los directivos, es increíble, muy grande, entonces si favorece y siguen participando, a veces hay gente que viene de muy lejos. En la CPA de Lucy creo hay una persona que viene a tres horas o algo así, en el tuyo creo que vienen de Puerto López también, que se moviliza en carro, entonces si se buscan modos y si se ve esa motivación en el hecho de que por ejemplo no es el caso de que digan nos dan de comer y por eso vamos, no, si ya no está

la VVOB, pongamos dinero y nos organizamos y todos colaboramos, entonces ese si es un factor y se ve que es muy importante para los directivos, entonces realmente les sirve, están motivados y siguen yendo, realmente hay muy poca gente que ya no va, que yo sepa un caso " (*Motivación de los directivos*); y **el *Rol del asesor educativo*** "Es un factor que favorece también, el hecho de que les convoca, siempre el mismo asesor, es importante para que el grupo pueda seguir, porque en los grupos que han tenido cambios, pues cada vez un poco, parece que tienen que volver a decir todo, los directivos tienen ese sentimiento, entonces el rol del asesor es muy importante en todas las CPA, también en modelar el liderazgo, la manera de discutir, las discusiones que sean de manera más profunda, escuchando uno al otro, entonces eso sí, creo que el asesor o asesora ha tomado un rol muy importante en esto y favorece la formación y la continuidad del grupo".

Categoría Limitantes de la CPA

Con respecto a las *Limitantes de la CPA* como categoría, se revela la presencia de las subcategorías **Rotación de directivos**, **Falta de coordinación** y **Capacitación**. Las dos primeras se reflejan cuando la entrevistada expresa: "Factores que dificultan el funcionamiento de la CPA, la rotación de directivos y a veces es como falta de coordinación de los distritos, que el directivo está en otros asuntos y no puede ir a la reunión, pues ahí tenemos un problema que es más bien administrativo". Atinente a la Rotación de directivos se develan las propiedades *Resiliencia* y *Preocupación en las instituciones* "el grupo de las CPA siente que cada vez tiene que reorganizar, la gente tiene que volver a conocerse, pero tampoco es una condición que les causa tanto problema que ya no puedan funcionar, es algo que pesa pero por otro lado así es la situación y la gente es muy resiliente, entonces es increíble que son tan resilientes que cada vez empiezan de nuevo, explican a los directivos nuevos en el grupo cómo funciona y ahí vamos, creo que más bien para la CPA es un apoyo para los nuevos directivos, más bien en la institución puede tener efectos más preocupantes". Al respecto manifiesta "por eso da mucha pena que roten, porque cuando por fin tienen esta manera de pensar con su equipo, les cambian de funciones".

Referente a la *Capacitación*, se observa que hay *Carencia de capacitación*: "En este momento en la Dirección Nacional de Formación Continua tampoco hay capacitaciones, creo que recién hicieron una capacitación sobre el liderazgo, no sé, pero no hay mucho, aparte de ustedes como asesores que capacitan a nuevos directivos en lineamientos tal vez, en norma legal,

pero eso depende de cada grupo de asesores”. En la tabla 38 se muestran las categorías y propiedades de esta entrevista.

Tabla 38

Categoría CPA-Entrevista 3

Entrevista 3				
Megacategoría: CPA				
Categorías	**Subcategorías**	**Propiedades**	**Subpropiedades**	**Dimensiones**
Concepción de la CPA		Grupo de pares		
Propósitos de la CPA	Fortalecimiento profesional	Formación	Estrategias de formación	Reflexión grupal
				Cursos
				Intercambio de experiencias
			Alianzas	VVOB
	Fortalecimiento del Bachillerato Técnico	Calidad en el aula		
	Resolución de problemas			
Objetivos de la CPA	Competencias de desarrollo profesional	Competencias administrativas	Liderazgo	Liderazgo distribuido
			Coaching	
			Comunicación	Capacidad de escucha
			Motivación	
			Toma de decisiones	Análisis de los datos
			Monitoreo entre pares	Obtención de resultados
			Contención emocional	
			Visión de la función directiva	Flexibilidad
		Competencias pedagógicas	Acompañamiento pedagógico	Observaciones áulicas
Valores		Confianza		
		Participación		
		Igualdad		
		Apoyo		
Factores que favorecen el desarrollo de las CPA		Predisposición de los directivos	Motivación de los directivos	
		Rol del asesor educativo		
Limitantes de la	Rotación de	Resiliencia en las		

CPA	directivos	CPA
		Preocupante en las instituciones
	Falta de coordinación	
	Capacitación	Carencia de capacitación

Nota. La categoría CPA, emerge de la información de la entrevista # 3 aplicada a asesora educativa de la VVOB, encargada de la creación y acompañamiento de las CPA en Ecuador, mediante convenio realizado con el MinEduc.

CAPITULO V

HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

Megacategoría Desarrollo Profesional de los Directivos

Después de codificar, categorizar y recategorizar los datos e interpretar la información, se identifican seis categorías. Estas categorías son: Formación, Alianzas, Competencias de los directivos, Trabajo colaborativo, Acompañamiento pedagógico y Clima escolar. Debido a lo profusas de estas categorías, se aglutinan en una megacategoría denominada Desarrollo profesional de los directivos.

Categoría Formación

Si bien, la Formación está implícita en los procesos que adelantan este tipo de comunidades, catalogándolas inclusive como una estrategia de formación docente innovadora (Krichesky, 2013), no se conciben como instancias donde los propios docentes y directivos, en este caso, desarrollen la competencia de la formación, tal y como reflejan los actores que describen la realidad en estudio. De hecho, entre las estrategias que aplican está la autoformación.

Además, las CPA son consideradas como una estrategia de educación bidireccional, ya que por un lado se forma a los directivos y a través de ellos a los docentes, pero por otro lado se apunta a la formación de los estudiantes, de modo que, el generar el desarrollo profesional en los docentes y directivos consiste en una estrategia de cambio que redundara en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (Hord, 1997). Esto implica que, la modelación con el ejemplo, como estrategia de formación que manifiestan los informantes, resulta novedosa y cónsona con este planteamiento realizado para las CPA. Lo señalado, sería consistente con lo expresado por Lorente (2012), quien plantea la necesidad que en el campo del desarrollo profesional de los gerentes educativos se establezcan como propuestas "... la profesionalización de la función directiva, la formación inicial y la formación permanente de los directores y de sus equipos directivos" (p. 23).

Adicionalmente, en la información recabada se develan los requerimientos para la formación, entre los cuales se encuentran las necesidades, el tiempo y el financiamiento. Los

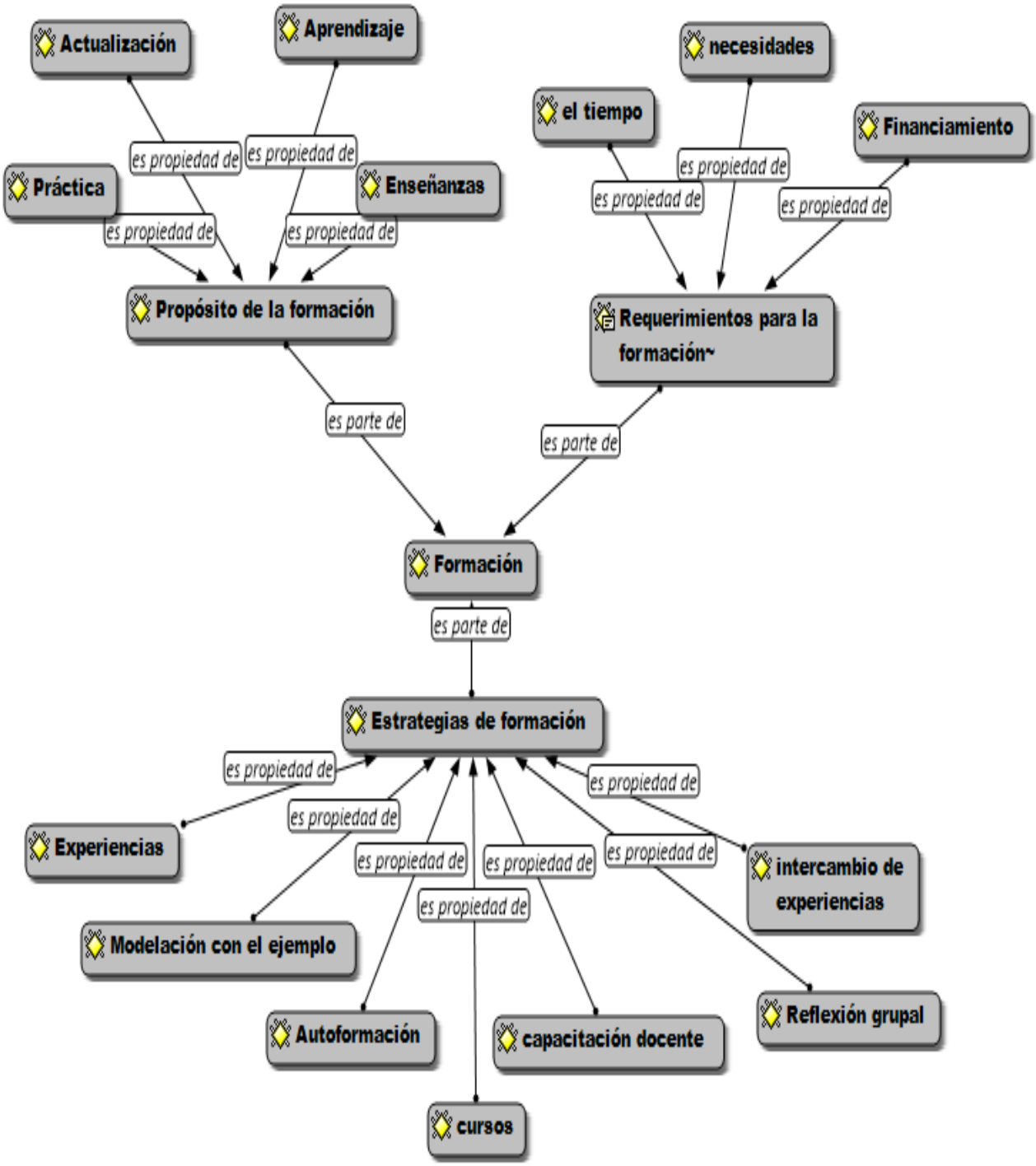
actores indican que deben autofinanciarse su formación para lograr los propósitos de aprendizaje, actualización, práctica y enseñanza, dado que, las instancias gubernamentales, como el Ministerio de Educación, presentan pocas alternativas. Esto se contradice con lo que debería ocurrir en las organizaciones educativas, pues, la oferta de programas de desarrollo profesional de los docentes y la inversión de recursos que se emplee en ello, son un componente imperativo para adelantar reformas que contribuyan a la mejora de las comunidades educativas; y en tal sentido no sólo son consideradas como importantes sino indispensables (Montecinos, 2003; García-Martínez, Higueras-Rodríguez y Martínez-Valdivia, 2018).

En el diagrama siguiente, se representa la síntesis de la categoría Formación, desde la perspectiva de los actores. Estos hallazgos revelan que los directivos consideran importante la Formación dentro de su Desarrollo Profesional como directivos, reconociendo el papel que ha jugado la CPA en ello, y a tal efecto, se da cumplimiento a una de las hipótesis planteadas al inicio, la cual es:

En las CPA las estrategias de formación recaen fundamentalmente en los directivos, pues son escasas las opciones por parte del Ministerio de Educación.

Figura 73

Categoría Formación



Nota. En el diagrama se representa la síntesis de la categoría Formación, desde la perspectiva de los actores.

Categoría Alianzas

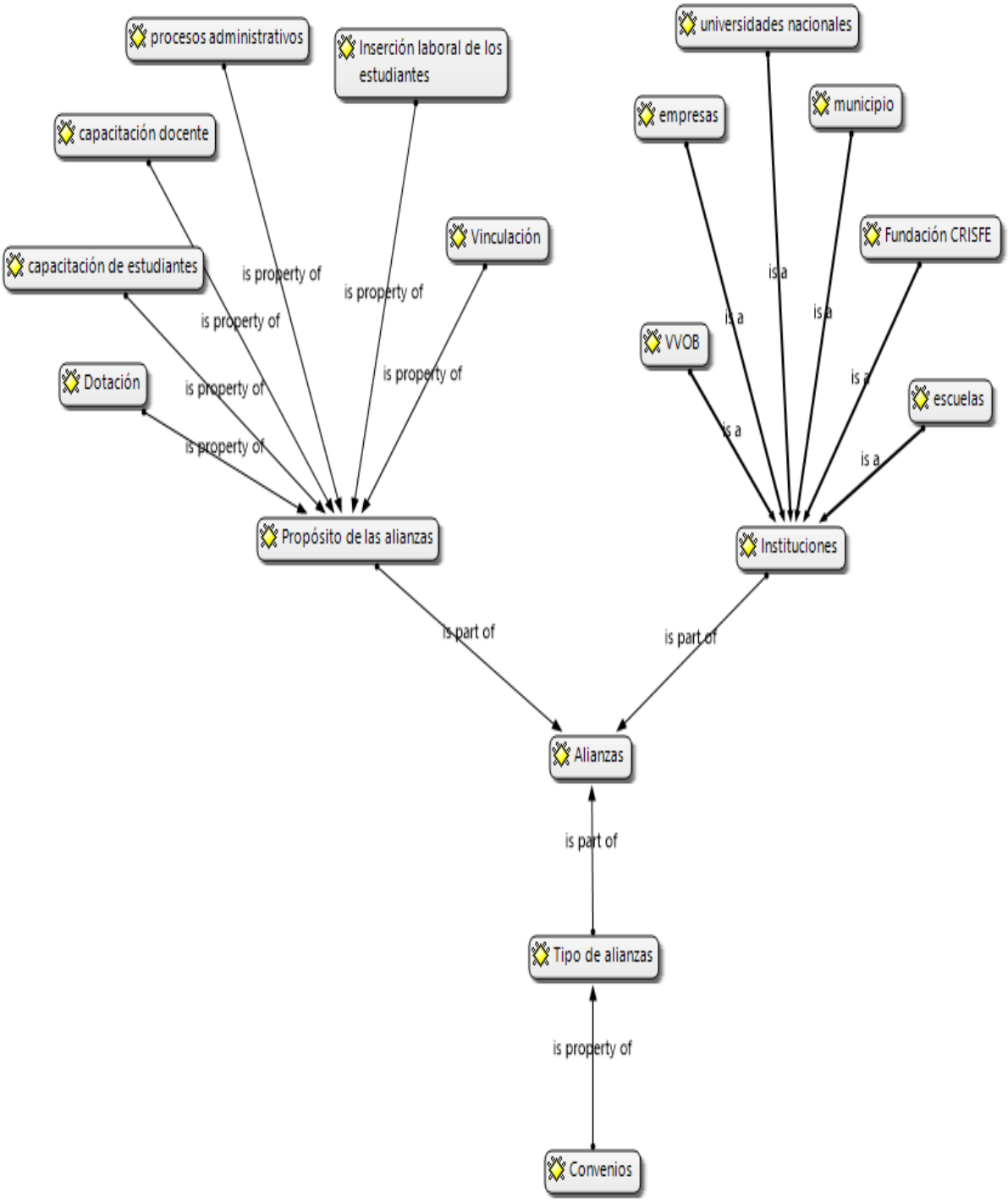
La categoría Alianzas emerge con una visión diferente desde la perspectiva de los directivos, pues el establecimiento de convenios con diversas instituciones que, no solo tienen como propósito la vinculación en sí misma, sino que, a través de estas, pueden lograr la capacitación de docentes y estudiantes, la inserción laboral de los estudiantes, la dotación de algunos espacios escolares. Las alianzas y convenios entre un organismo local, nacional o internacional (a través del Ministerio y sus niveles desconcentrados) con una institución educativa en la que ambas partes salgan favorecidas, donde se asuman compromisos y responsabilidades, facilitan en los jóvenes, el paso de la escuela al trabajo en las mejores condiciones; asimismo, pueden enfatizar en el desarrollo no solo de competencias técnicas y profesionales, sino también de competencias socioafectivas como resolución de problemas, el pensamiento crítico, la creatividad, el trabajo en equipo, las competencias de comunicación y la resolución de conflictos, competencias básicas en todos los ámbitos profesionales y personales (Unesco, 2016).

Aunque los autores refieren que existe la necesidad de establecer alianzas o vínculos fuertes entre los miembros que conforman la CPA y además con aliados externos, como es el caso de las redes de aprendizaje para consolidar el proceso de construcción y desarrollo de una CPA (Krichesky y Murillo, 2011), el hecho de que los directivos participen activamente en la búsqueda, implementación y consolidación de alianzas con otras instituciones, devela que para ellos la promoción de las alianzas representa un componente esencial para su Desarrollo profesional en el rol que desempeñan. La Figura 74 que se muestra a continuación, está conformado por los elementos que prevalecen en los informantes con respecto a las alianzas. Asimismo, los hallazgos en general validan la hipótesis inicialmente referida:

Las alianzas con instituciones nacionales e internacionales favorecen la formación de los directivos, los docentes y los estudiantes.

Figura 74

Categoría Alianzas



Nota. En el diagrama se representa la síntesis de la categoría Alianzas, desde la perspectiva de los actores.

Categoría Competencia de los Directivos

La categoría Competencias de los directivos está directamente asociada a las competencias adquiridas por los directivos en su participación en la CPA, que engloba a todas las competencias administrativas y pedagógicas que desarrollan los rectores y vicerrectores, resultando muy profusas en cuanto a sus propiedades, incluyendo la referida categoría como un componente fundamental de su desarrollo profesional y estrictamente vinculado a las Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

Una de las principales competencias administrativas de los directivos es la relativa al **Liderazgo**, específicamente, el Liderazgo distribuido. Esto coincide con una de las características principales de las CPA, pues estas deben brindar los espacios y oportunidades para generar en sus miembros un liderazgo desde las funciones y áreas que desempeñen para su mejora (Krichesky y Murillo, 2011). De hecho, es imperativo que los directivos desarrollen un conjunto de competencias asociadas con el ejercicio del liderazgo en general, pero más específicamente con el ámbito del liderazgo pedagógico, al ser estos elementos fundamentales para lograr la mejora de los centros escolares desde una perspectiva que propicie la autonomía, la descentralización y la dirección del proyecto educativo de las escuelas (Bolívar, 2014a).

Aunado a lo anterior, la implementación del liderazgo distribuido, tal y como lo manifiestan los informantes, es congruente con su concepción como factor que significa un cambio cultural que incide en el proceso de motivación, desarrollo del compromiso de participación de todos los miembros de la CPA en aras de emprender un esfuerzo de mejora del sistema o institución que se busca reformar (Harris y Chapman, 2002). De hecho, los actores expresan una postura apegada a la definición de Murillo (2006), conforme a la cual, "El liderazgo distribuido no consiste en delegar, desde un lugar central, tareas o responsabilidades a los demás, sino de aprovechar las capacidades y destrezas de todos, pasando funcionalmente de unos miembros a otros según las actuaciones requeridas en cada caso" (p. 19).

La visión amplia del liderazgo distribuido hace que permee varias de las categorías de análisis, pero mantiene su independencia como una de las propiedades más relevantes y generalizadas de las competencias administrativas en el entorno de estudio.

La **toma de decisiones** es otra propiedad de las competencias administrativas, desde la mirada de los directivos, implica el análisis de los datos, la obtención de resultados y el consenso. La misma está implícita al desarrollar otro tipo de aspectos dentro del desarrollo profesional, pero en el marco de las CPA, "Requiere, en último extremo, un cierto compromiso ético y político por parte del profesorado y de la propia comunidad educativa por una regeneración educativa y cambio social" (Bolívar, 2014(a), p. 13), de modo que favorezca el aprendizaje colaborativo al superar los modelos individualistas, caracterizados por la burocracia y la autocracia.

Igualmente, otras propiedades que se develaron en los actores, fueron la **motivación** y la **comunicación** que se asocian a la cultura organizacional, que desde la óptica de LLECE (2013) citado por López et al. (2018), favorecen la colaboración y el aprendizaje en las CPA, "donde todos puedan desarrollar su trabajo con sentido de pertenencia, satisfacción por el trabajo cumplido, altos niveles de motivación, buenos canales de comunicación, manejo institucionalizado de conflictos, buenas relaciones interpersonales entre el personal y buen trato hacia los alumnos y los padres de familia" (p. 1).

Por otra parte, coincidiendo con los aportes de otros de autores, se identifican las propiedades **Planificación** y **Organización**, encontrándose coincidencias con relación a la ejecución de la planificación por parte del gerente educativo, juntamente con su equipo directivo, la cual se caracteriza por ser un esfuerzo de trabajo colaborativo (Little, 1990). En torno a la organización, los hallazgos resultan coherentes con lo expuesto por Graffe (2002 y 2003), ya que los directivos buscan generar los mecanismos necesarios que faciliten la participación de los actores involucrados.

También se observa el surgimiento de la propiedad **Visión de la función directiva**, la cual indudablemente refleja la concepción que poseen los directivos sobre los principios y enfoques que guían su acción, la cual no está de forma explícita en las CPA, porque se particulariza en la concepción que tienen los rectores sobre su rol; pero, enriquecen esta categoría, dado que, según los informantes, esta involucra un cambio de enfoque, una experiencia de aprendizaje y una toma de decisiones en equipo, pero adolece de incentivos financieros, y aunque consideran que no es fácil, representa un reto para ellos. Lo señalado, no es lo mismo que la visión de la CPA (Bolam, McMahon, Stoll y otros, 2005 citados por Bolívar,

2013). Esto más bien alude a cambios en los modelos mentales, los cuales puntualiza Senge (1990) como una de las disciplinas a desarrollar en las organizaciones que aprenden, esto es, en el marco de la teoría del aprendizaje organizacional, sobre la cual se fundamentan las CPA.

En correspondencia con las **competencias pedagógicas**, se encuentran la Indagación colaborativa, el Diálogo reflexivo, la Modelación con el ejemplo, la Socialización de experiencias y el Acompañamiento en las aulas.

La **Indagación colaborativa** se presenta como una competencia, desde el punto de vista de los actores, este proceso apoyado en datos contribuye al mejoramiento de los resultados de aprendizaje, por lo que se considera necesaria en la gestión institucional (Pino, González y Ahumada 2018), con el propósito de diagnosticar los problemas que presenta la instancia del sistema educativo o la propia institución educativa que está bajo su dirección, enfocada en identificar las causas ; y, en función a ello, como equipo comprometido, decidir los objetivos a lograr y diseñar los planes, programas y proyectos a emprender (Ander-Egg, 1993, 1995). Según la revisión teórica, a la indagación como elemento fundamental que posibilita los procesos de planificación que contempla el diagnóstico de situaciones y problemas, así como los procesos de evaluación ex-ante, monitoreo y evaluación ex- post (SIEMPRO y UNESCO, 1999).

El **diálogo reflexivo**, si bien, se presenta como una competencia pedagógica, está imbricada en todos los procesos que se desarrollen en las CPA y conducen al desarrollo profesional de los directivos, encontrándose perfecta coherencia con una de las competencias de las CPA expuesta por Aparicio y Sepúlveda (2018), para quienes, el diálogo y reflexión colectiva de sus integrantes es una herramienta básica que propicia el intercambio para el análisis y establecimientos de acuerdos que posibilita emprender los esfuerzos de mejora y de reforma educativa.

La **Modelación con el ejemplo** es una estrategia utilizada en las CPA como lo indican los informantes claves y al respecto, desde el punto de vista de Bandura, "la innovación puede surgir del modelado" (Rodríguez y Cantero, 2020, p. 74), en este caso las facilitadoras(asesoras educativas) recurren al mismo para modelar procesos como la aplicación de protocolos (estrategias, rutinas) indagación, toma de decisiones, entre otros, aunque, de manera explícita no se ha descrito esta competencia por parte de los autores considerados en la literatura.

La **socialización de experiencias** permite a los actores nutrirse unos con otros, principalmente, socializan lo relativo al acompañamiento en las aulas. Esta propiedad resulta congruente con las características de las CPA, de tal modo que, según Graffe (2002 y 2003), la acción de control y seguimiento debe caracterizarse por ser un esfuerzo de acompañamiento que asegure la identificación, la participación y el trabajo colaborativo de los actores involucrados en el quehacer propio del componente del sistema o institución educativa, bajo el liderazgo del gerente o directivo en cuestión.

En función de las interpretaciones hasta ahora realizadas, se puede asumir el cumplimiento de las hipótesis siguientes:

-El liderazgo que se fomenta en las CPA es cónsono con estructuras horizontales donde se comparten roles, se goza de autonomía para la toma de decisiones, está orientado a la distribución del poder y a la obtención de resultados.

-El liderazgo que se impulsa en las CPA es de tipo distribuido.

-La toma de decisiones es un proceso de socialización grupal que propende al consenso.

-La motivación hacia los docentes influye en el logro de las metas y eleva su nivel de satisfacción.

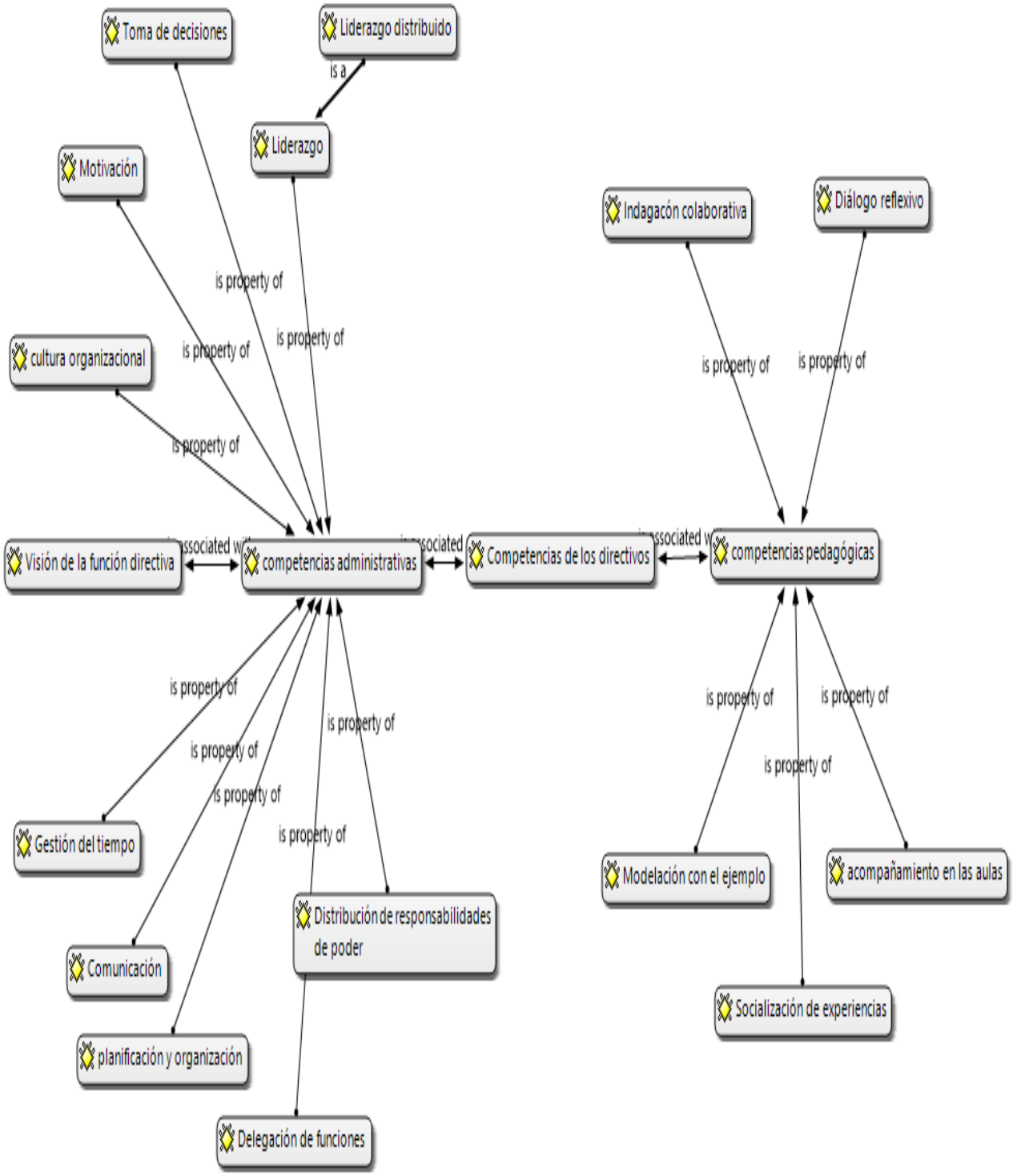
-En las CPA se ha ayudado a los directivos a desarrollar habilidades comunicativas.

-La indagación colaborativa es una competencia que facilita el mejoramiento de los resultados de aprendizaje.

A continuación, se presenta la síntesis de la categoría Competencias de los directivos:

Figura 75

Categoría Competencia de los directivos



Nota. En el diagrama se representa la síntesis de la categoría competencia de los directivos, desde la perspectiva de los actores.

Categoría Trabajo Colaborativo

Aunque el Trabajo colaborativo (Figura 76) es una competencia de los directivos, (nivel directivo-docente), también se aplica desde los asesores educativos a los directivos en las CPA (nivel asesor educativo-directivo), contribuyendo con el desarrollo profesional de los rectores y vicerrectores. Aunado a ello, el proceso de categorización arroja una suficiente robustez en cuanto a subcategorías y propiedades, como para considerarla un componente muy importante del constructo que se está desarrollando. Además, es aplicable en el desarrollo, tanto de la gestión administrativa, como de la gestión pedagógica.

De acuerdo con lo señalado por los informantes, el Trabajo colaborativo tiene como propósitos la calidad de las relaciones personales, el fortalecimiento de las áreas técnicas del bachillerato, el aprendizaje de los estudiantes, la participación colaborativa y colectiva, para generar fortaleza y bienestar común.

El Trabajo colaborativo es uno de los aspectos medulares de las CPA, pues estas se sustentan en la teoría de Trabajo Colaborativo (Little, 1990). Los hallazgos muestran consistencia con lo expuesto por Bolívar (2012) apoyándose en el desarrollo los aportes de Westheimer (2008), resaltando la importancia del trabajo entre colegas y el desarrollo de la escuela como una comunidad, como elemento fundamental para la mejora de la educación.

El trabajo colaborativo, desde la óptica de los rectores, es un espacio voluntario de trabajo que logran mediante estrategias como: trabajo en equipo, mesas de trabajo, identificación de virtudes, capacidad de crítica, círculo para crear comunidad, escucha activa, delegación de funciones, comisiones, informes y comentarios sobre situaciones reales.

Uno de los aspectos interesantes que refleja este estudio es que el Trabajo colaborativo no solamente se efectúa en cada unidad educativa en forma aislada, sino que trasciende los espacios de cada una para confluir con los de otras escuelas e inclusive de otros organismos e instituciones con los cuales se establecen acuerdos, alianzas o convenios. Es por ello que, la información develada resulta congruente con las ideas de Bolívar (2008), quien indica la importancia del trabajo en redes de aprendizaje, porque se favorece el cambio y la innovación:

> Grupos de escuelas trabajando juntas permiten diseminar el conocimiento educativo y las buenas prácticas, son un medio para promover el aprendizaje profesional y para

incrementar el capital social, intelectual y organizativo; al tiempo que son una estructura de apoyo a la innovación, rompiendo con el tradicional aislamiento entre escuelas (p. 310).

Una vez más, se observa la estrecha vinculación e interrelación de una categoría, como es en este caso el Trabajo colaborativo, con otras categorías y propiedades.

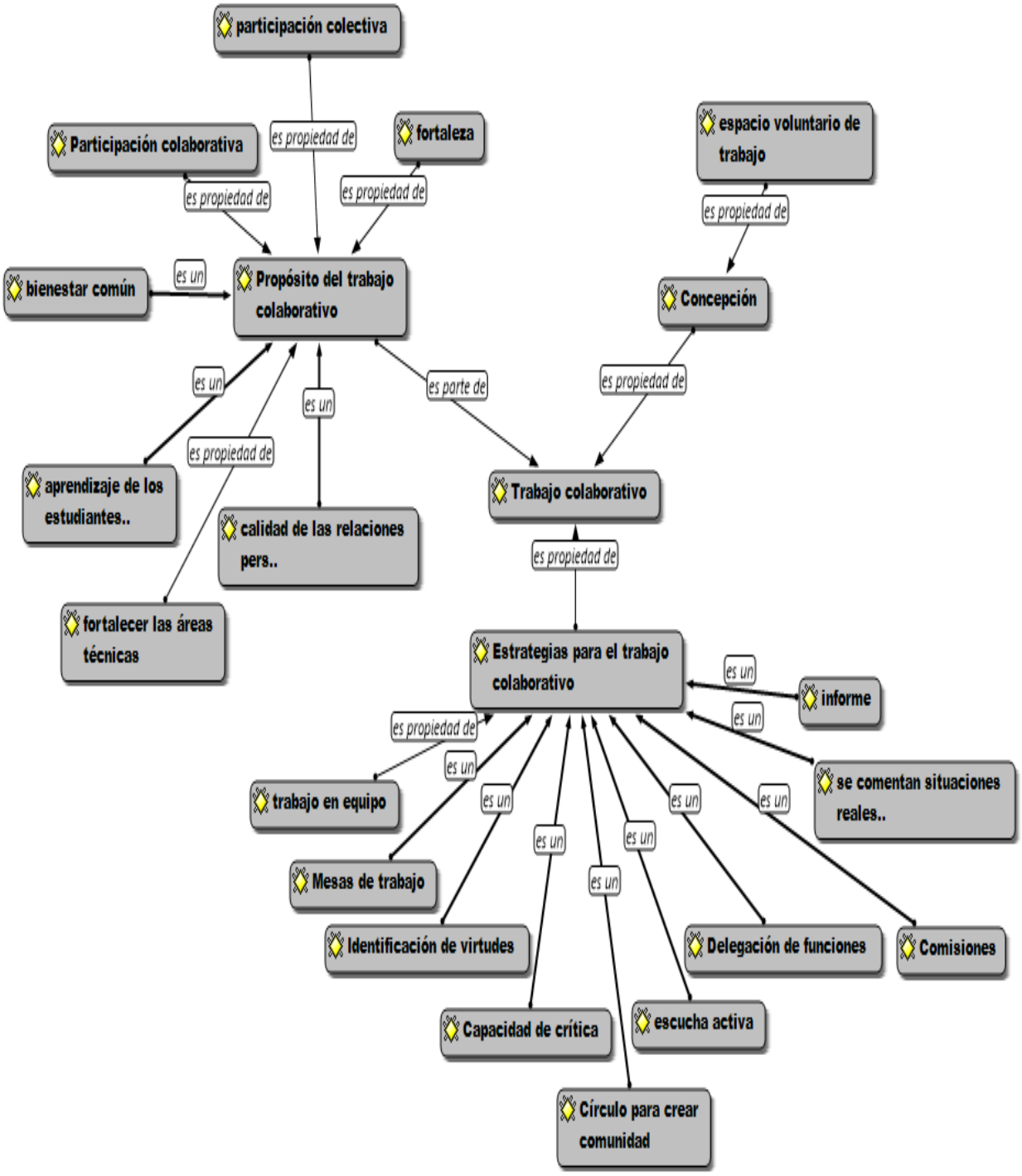
La hipótesis que se hace explícita en la información recolectada, categorizada e interpretada, es:

El trabajo colaborativo se desarrolla mediante las estrategias de trabajo en equipo e intercambio de experiencias.

En el diagrama siguiente, se visualizan los atributos de esta categoría:

Figura 76

Categoría Trabajo colaborativo



Nota. En el diagrama se representa la síntesis de la categoría Trabajo colaborativo, desde la perspectiva de los actores.

En torno al Acompañamiento pedagógico (Figura 77), es importante precisar que, esta es una de las competencias de los directivos, la cual se asoció con el acompañamiento en las aulas, pero adicionalmente, se colocó como un componente del constructo, porque el Acompañamiento pedagógico no se queda solo a nivel del que realiza el director con sus docentes (competencia del director), sino que también se implementa al nivel de los asesores educativos con los directivos, convirtiéndose en un factor impulsador del desarrollo profesional de los directivos. No es simplemente un atributo o propiedad de las competencias pedagógicas, sino que implica un proceso complejo que impregna la gestión administrativa y pedagógica, pero va más allá en cuanto a su nivel de aplicación. En concordancia con los hallazgos de este estudio, el Acompañamiento pedagógico tiene como prioridades el mejoramiento continuo y la realización de observaciones áulicas. Precisamente este último aspecto, revela ciertas debilidades como son la resistencia y la ausencia de un proceso documentado de las mismas, que algunos directivos intentan superar promoviendo la reflexión personal por parte del docente y generando satisfacción en muchos.

Es importante destacar que, el Acompañamiento pedagógico tampoco se circunscribe únicamente al ámbito de una unidad educativa en particular, porque es un proceso bastante amplio que se da en diferentes niveles y se va replicando hasta llegar a los estudiantes, al igual que el Trabajo colaborativo. Es así como, gracias a las alianzas y ese cambio de enfoque experimentado por los directivos, de modo que, los asesores hacen acompañamiento a los directivos en las CPA, también los asesores externos de la VVOB; pero, este acompañamiento también se presenta en la interacción entre directivos y docentes, así como entre docentes y estudiantes, e incluso, abarcan las familias.

Aunque tal amplitud de la categoría Acompañamiento pedagógico no ha sido reportada en la literatura consultada, se observan coincidencias con el estudio realizado por Yana y Atco (2018), pues según ellos, existe un impacto del acompañamiento pedagógico y el rol de los profesores como el factor preponderante del éxito educativo en las instituciones educativas secundarias con Jornada Escolar Completa en la ciudad de Puno, Perú (Yana y Atco, 2018).

Uno de los aspectos resaltantes del Acompañamiento pedagógico es la realización de Observaciones áulicas, porque provoca la resistencia de los docentes a ser observados, atribuyéndole diversas causas que sería importante abordar para superar la visión de estas como

un mero proceso de verificación o persecución, donde se impone la autoridad; por ello, los rectores consideran relevante realizar un proceso de retroalimentación que conduzca a la reflexión personal, lo cual resulta muy congruente con los fundamentos teóricos de las CPA en cuanto a la indagación y reflexión sobre la práctica, referidos por Krichesky y Murillo (2011).

Al respecto los informantes vinculan el acompañamiento pedagógico a un estándar de calidad educativa, como lo establece el Acuerdo Ministerial 091 (2017), donde el Ministerio de Educación emite dichos estándares que son parámetros de logros esperados de los grupos de actores educativos (Institución, directivos, docentes) para la mejora continua (MinEduc, 2019).

En función del análisis efectuado, se considera pertinente afirmar que se cumple la hipótesis inherente a:

-El acompañamiento pedagógico de los actores involucrados en el proceso educativo puede incidir en los procesos de actualización e innovación educativa.

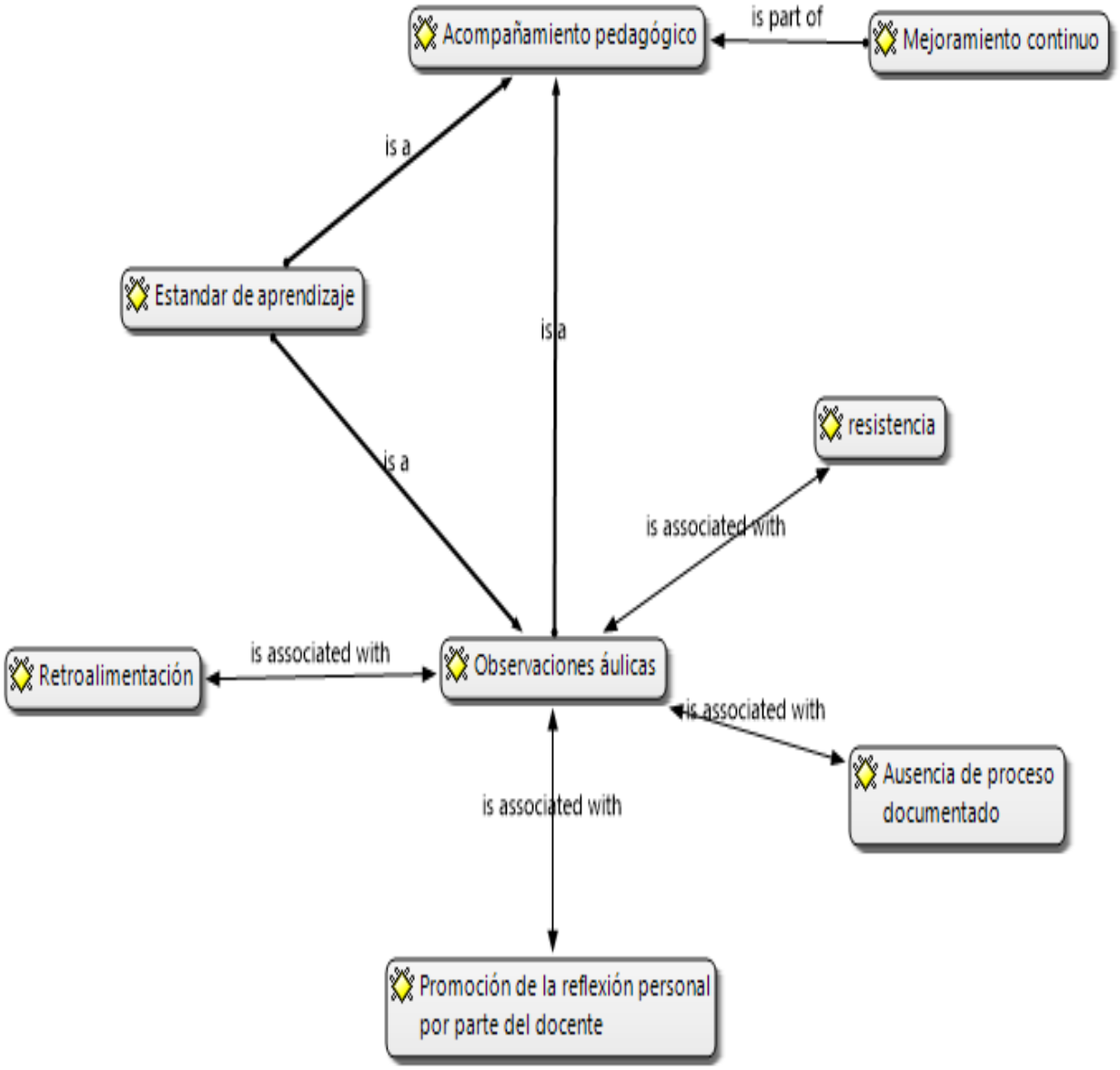
-El acompañamiento pedagógico de los rectores es fundamental para el proceso de observación áulica.

-Uno de los aspectos que dificulta la realización de las observaciones es la resistencia de los docentes.

La Figura 77, ilustra los componentes de la categoría Acompañamiento pedagógico que mostraron mayor presencia.

Figura 77

Categoría Acompañamiento pedagógico



Nota. En el diagrama se representa la síntesis de la categoría Acompañamiento Pedagógico, desde la perspectiva de los actores.

Categoría Clima Escolar

El Clima escolar (Figura 78) es otro componente principal del desarrollo profesional de los directivos que adquiere mucha relevancia en este constructo que se trata de hacer explícito, porque se discrimina su calidad, la problemática del Bachillerato Técnico y las estrategias para mejorarlo.

La gran preocupación de los directivos es la Problemática del Bachillerato Técnico, la cual se ha acrecentado con la pandemia que ha conducido a la implementación de la educación virtual, y esta se ve limitada en las zonas rurales y en aquellas zonas urbanas donde habitan estudiantes de escasos recursos. Entre los principales problemas que mencionan los actores se encuentran: necesidad de recursos, problemas de conectividad, alto número de estudiantes en algunos sectores y riesgo de abandono escolar en otros, así como la desvinculación del conocimiento con la vida diaria, entre otros.

Para superar las dificultades que presenta el actual clima escolar, los rectores y docentes han aplicado una serie de estrategias para solventar los problemas generados por la falta de conectividad, motivando a los estudiantes por medio de mensajes, usando otras herramientas como WhatsApp y fichas que se entregan durante visitas que realizan los docentes a las comunidades y de ser necesario personal del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE).

A pesar de las dificultades, los informantes refieren que la calidad del clima escolar es bueno o muy bueno, lo cual favorece la colaboración y el aprendizaje, pues según LLECE (2013) citado por López et al. (2018) "…la calidad del ambiente donde se desenvuelven los diferentes actores escolares caracterizado por una atmósfera positiva, amigable, donde todos puedan desarrollar su trabajo con sentido de pertenencia, satisfacción por el trabajo cumplido, altos niveles de motivación" (p. 1).

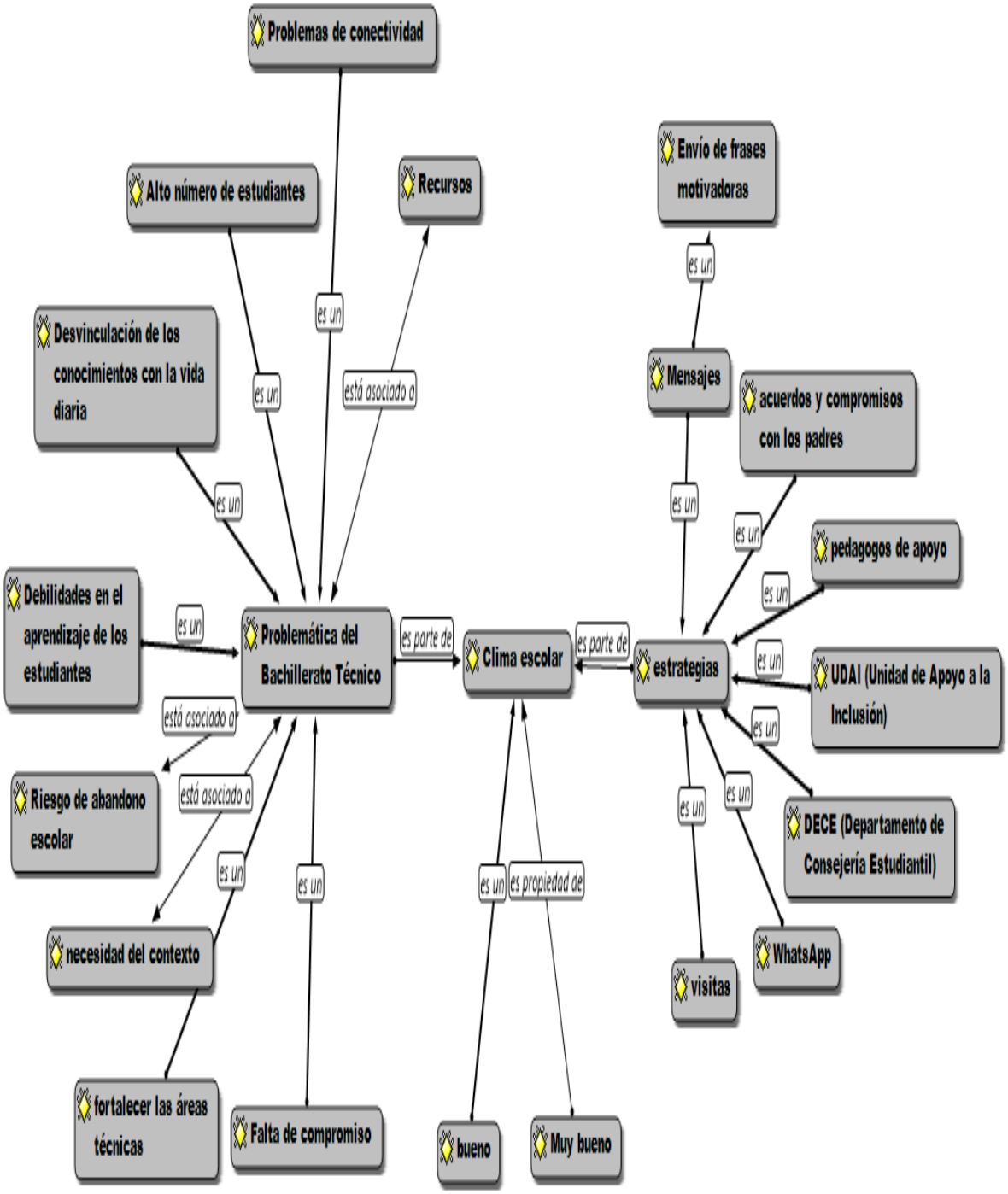
Sobre la base de las interpretaciones realizadas, se confirma la hipótesis relativa a que:

En la zona rural, los problemas de conectividad incrementan las debilidades en el aprendizaje de los estudiantes.

En el diagrama que se presenta, se pueden visualizar los atributos que prevalecen para esta categoría.

Figura 78

Categoría Clima escolar

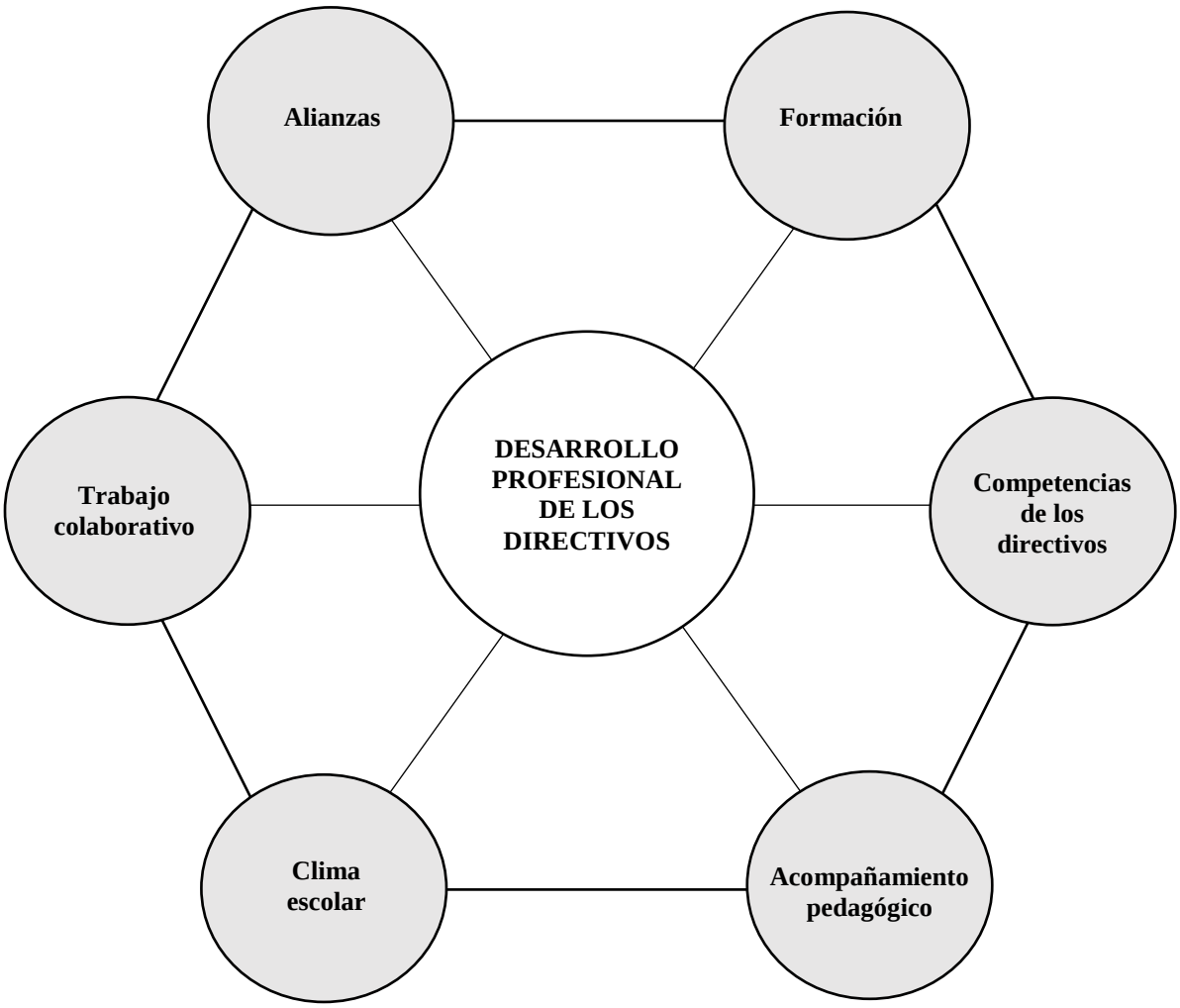


Nota. En el diagrama se representa la síntesis de la categoría Clima escolar, desde la perspectiva de los actores.

La interpretación de las informaciones aportadas por los rectores y vicerrectores que conforman las CPA, así como su contrastación con los fundamentos teóricos, permiten considerar que la megacategoría Desarrollo profesional de los directivos está conformada por las categorías Formación, Alianzas, Competencias de los directivos, Trabajo colaborativo, Acompañamiento pedagógico y Clima escolar. En la siguiente figura de carácter sistémico que alude a la interacción que se produce entre todos sus componentes, se representa esta megacategoría.

Figura 79

Megacategoría Desarrollo Profesional de los Directivos



Nota. En el diagrama se representa el carácter sistémico que alude a la interacción que se produce entre todos los componentes de esta megacategoría.

Al comparar los elementos de este modelo de desarrollo profesional que subyace en los actores involucrados en esta investigación, se encuentran algunas coincidencias con un modelo de coaching en directivos escolares, propuesto por Gorrochotegui-Martell (2011). Los puntos coincidentes son: Entre las competencias más elegidas estuvieron "comunicación" y "gestión del tiempo", así como también "la autorreflexión, para interiorizar, asumir, tomar conciencia, reconocer, transformar modos de actuar y aprender herramientas que les permitiesen desarrollar sus competencias de liderazgo, la resistencia personal al cambio, la falta de tiempo para reflexionar" (p. 378).

Adicionalmente, se encuentran similitudes con lo expresado por Weinstein et al. (2015) citado por Vaillant (2019) con respecto a las prácticas innovadoras vinculadas a la formación de directivos, como: estrategias de formación centradas en el liderazgo pedagógico transformador y distribuido, enfoques en un liderazgo para el cambio y la mejora continua. Asimismo, Davis y Darling-Hammond (2012) citado por Vaillant (2019) especifican los rasgos comunes de iniciativas innovadoras en el ámbito de la formación de equipos directivos, observándose coincidencia con el enfoque y valores claros sobre liderazgo y aprendizaje, trabajo grupal en torno a situaciones orientadas a la práctica y alianzas de colaboración entre escuelas y distritos para apoyar el aprendizaje.

Sin embargo, no se contemplan de forma simultánea todas las categorías que conforman el desarrollo profesional de los directivos, según se infieren en el presente estudio. Con base en las interpretaciones realizadas, el Desarrollo Profesional de los directivos se puede definir como un proceso en el cual se desarrollan competencias administrativas y pedagógicas, el cual se ve favorecido por factores como la formación permanente, el acompañamiento pedagógico de los asesores educativos, las alianzas con otras instituciones, el clima escolar y el trabajo colaborativo con asesores educativos y otras autoridades educativas.

Megacategoría Comunidades Profesionales de Aprendizaje

La depuración de la información después de realizar la categorización abierta y axial permite distinguir seis categorías, de las cuales cuatro están presentes en todas las entrevistas y dos de ellas se encuentran en la información aportada por dos entrevistadas. Las categorías son: Concepción de las CPA, Propósitos de las CPA, Objetivos de las CPA, Valores, Factores que favorecen el desarrollo de las CPA y Limitantes de las CPA. Las mismas se agrupan en una megacategoría denominada Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA).

Categoría Concepción de las CPA

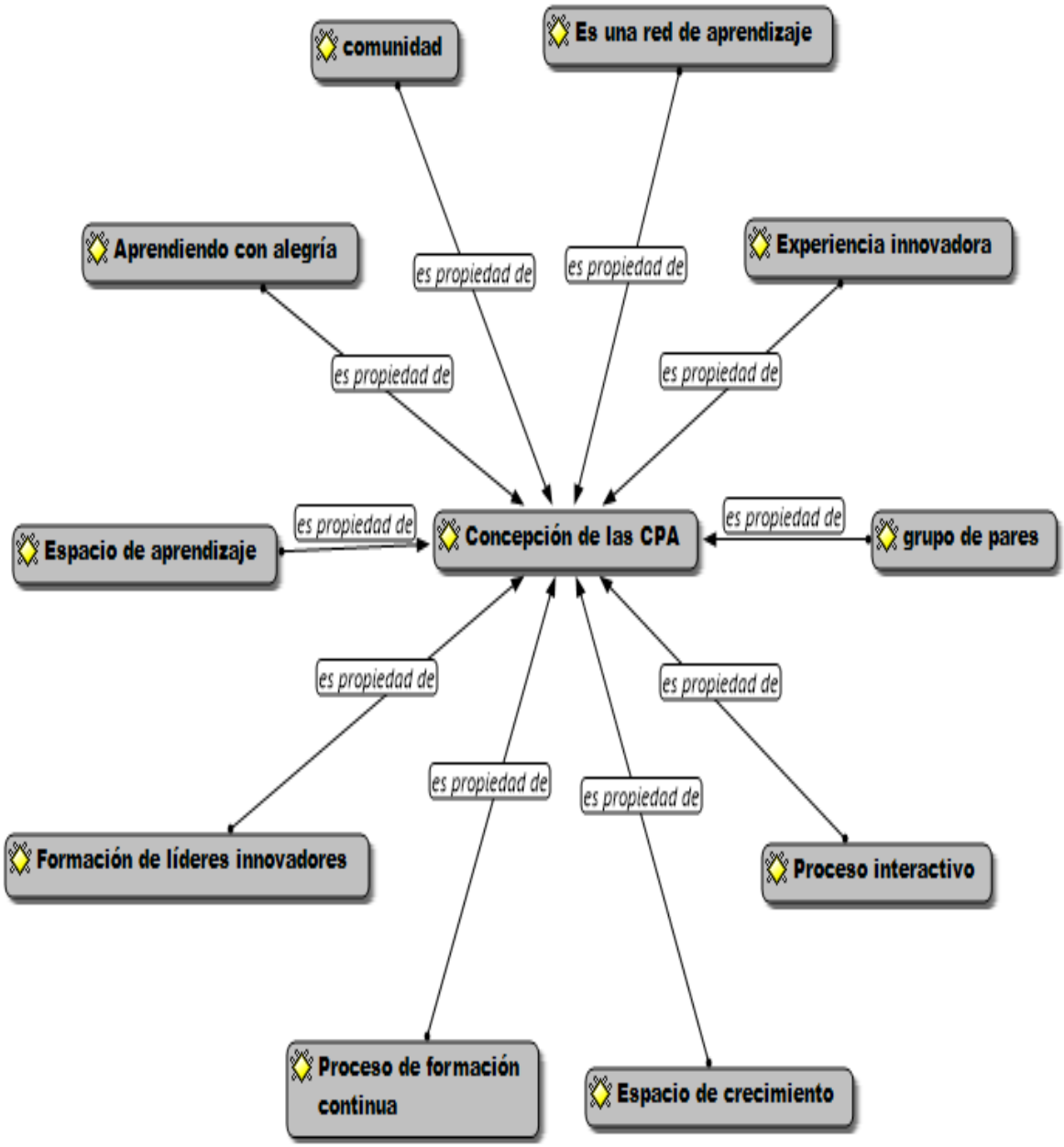
La concepción de las CPA enmarcada en la perspectiva de las entrevistadas hace alusión a un espacio de crecimiento conformado por un grupo de pares que desarrollan un trabajo colaborativo basado en la cooperación. Este hallazgo muestra coincidencias con Leonard y Leonard (2001) citado por Sue, Thompson, Gregg y Niska, (2004), en torno a que, en las CPA, la colaboración profesional se pone de manifiesto cuando los docentes y directivos desarrollan su trabajo juntos y en forma mancomunada comparten sus conocimientos, generan ideas, y elaboran planes dirigidos al logro de objetivos, tanto a nivel educativo como administrativo. Igualmente, se validan las ideas de McLaughlin y Talbert (2006) sobre el hecho de que constituyen una comunidad profesional conformada por educadores que trabajan de forma colaborativa y reflexionan sobre su práctica.

Es importante destacar que, el análisis de los grupos focales también refleja información vinculada a esta categoría, la cual no se incluyó en la megacategoría Desarrollo profesional de los directivos, porque no tenía coherencia, pero enriquece la presente categoría. Es así que, los rectores y vicerrectores perciben las CPA como una comunidad que desarrolla un proceso interactivo de formación continua, donde a través de una experiencia innovadora se aprende con alegría y se forman líderes innovadores que van conformando una red de aprendizaje; lo cual contribuye en la ampliación de la definición de CPA. Aunque se encuentran similitudes con las ideas de In Praxis Group Inc. (2006, p. 6) con relación a que "una comunidad de aprendizaje consiste en un grupo de personas que toman un aprendizaje activo, reflexivo, colaborativo y orientado al aprendizaje y un enfoque que promueve el crecimiento hacia los misterios y los problemas de la enseñanza y el aprendizaje".

En la figura 80, se representa la estructura de esta categoría:

Figura 80

Categoría Concepción de las CPA



Categoría Propósitos de las CPA

Entre los propósitos de las CPA se encuentra el fortalecimiento profesional de los directivos por medio de un proceso de formación, el cual, según las asesoras educativas, se logra cuando se cumplen ciertos requerimientos como el tiempo de permanencia en las CPA y la acreditación del conocimiento alcanzado. En cuanto a la relevancia del tiempo para lograr el aprendizaje, existen coincidencias con Senge (2010), en lo relativo a que las escuelas deben convertirse en organizaciones que aprenden; y para que este aprendizaje se produzca deben generarse espacios, tiempos y condiciones para promover estrategias que les permita a los docentes estar en constante aprendizaje, lo cual incidirá en su desempeño docente. En el mismo sentido, se observa congruencia con Stoll (2005), Bolívar y Bolívar-Ruano (2016), pues la implementación de comunidades profesionales de aprendizaje se constituye en el medio más propicio de lograr la mejora educativa y mantenerla a través del tiempo; reiterándose la importancia del tiempo para que se formen los directivos, se desarrollen adecuadamente las CPA y adicionalmente, se conserven a lo largo del tiempo.

En el mismo orden de ideas, se pueden asociar los requerimientos para la formación con las condiciones estructurales que las organizaciones educativas que deben proveer para que se produzcan los encuentros, diálogos y discusiones entre los docentes y los directivos, así como la cercanía física entre ellos, donde el tiempo y el espacio se convierten en componentes de gran relevancia para que los actores educativos se empoderen y logren su fortalecimiento profesional (Aparicio y Sepúlveda, 2018).

Aunado a ello, la acreditación de la formación recibida reviste gran importancia para los actores, pues el Ministerio de Educación les exige el cumplimiento de horas en su formación, de manera que, requieren evidenciarlo.

Otro de los aspectos vinculados a la formación y, por ende, al fortalecimiento profesional lo constituyen las estrategias de formación, entre las cuales, las informantes indican la modelación con el ejemplo, los cursos, la indagación colaborativa, el intercambio de experiencias y la reflexión grupal, observándose similitudes con Krichesky (2013), al expresar que el conjunto de actividades que llevan adelante las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA), inciden en los procesos de desarrollo profesional de ellos, al propiciarse un

ambiente de reflexión, intercambio y discusión. Además, se valida el planteamiento de Stoll (2005), con respecto a la relevancia en una CPA del desarrollo del proceso de indagación colaborativa, al indicar que:

> Una comunidad de aprendizaje profesional es un grupo de personas, motivadas por una visión de aprendizaje común, que se apoyan y trabajan unidas, buscando maneras, dentro y fuera de su comunidad inmediata, de preguntarse sobre su práctica y juntas aprenden nuevas y mejores propuestas para mejorar el aprendizaje de todos los alumnos (párr. final).

Las posiciones y experiencias que se observan enfatizan que la reflexión colectiva puede representar un espacio favorable, abocado al mejoramiento del desarrollo profesional y la formación permanente de los directivos y los docentes en general, siempre y cuando esta se produzca en el marco de un proceso de formación con intencionalidad, hacia la búsqueda de la calidad y en un contexto donde se fomenten condiciones institucionales adecuadas (Castro et al., 2012).

Las alianzas también representan un elemento fundamental para lograr el propósito de fortalecimiento profesional, pues la VVOB y otras instituciones coadyuvan con la formación de los directivos en las CPA, a tal punto que, estas se implementan el Ecuador gracias a una alianza entre la VVOB y el Ministerio de Educación; respaldando las ideas de Krichesky y Murillo (2011) sobre la necesidad de establecer alianzas o vínculos fuertes entre los miembros que conforman la CPA y además con aliados externos, como es el caso de las redes de aprendizaje para consolidar el proceso de construcción y desarrollo de una CPA.

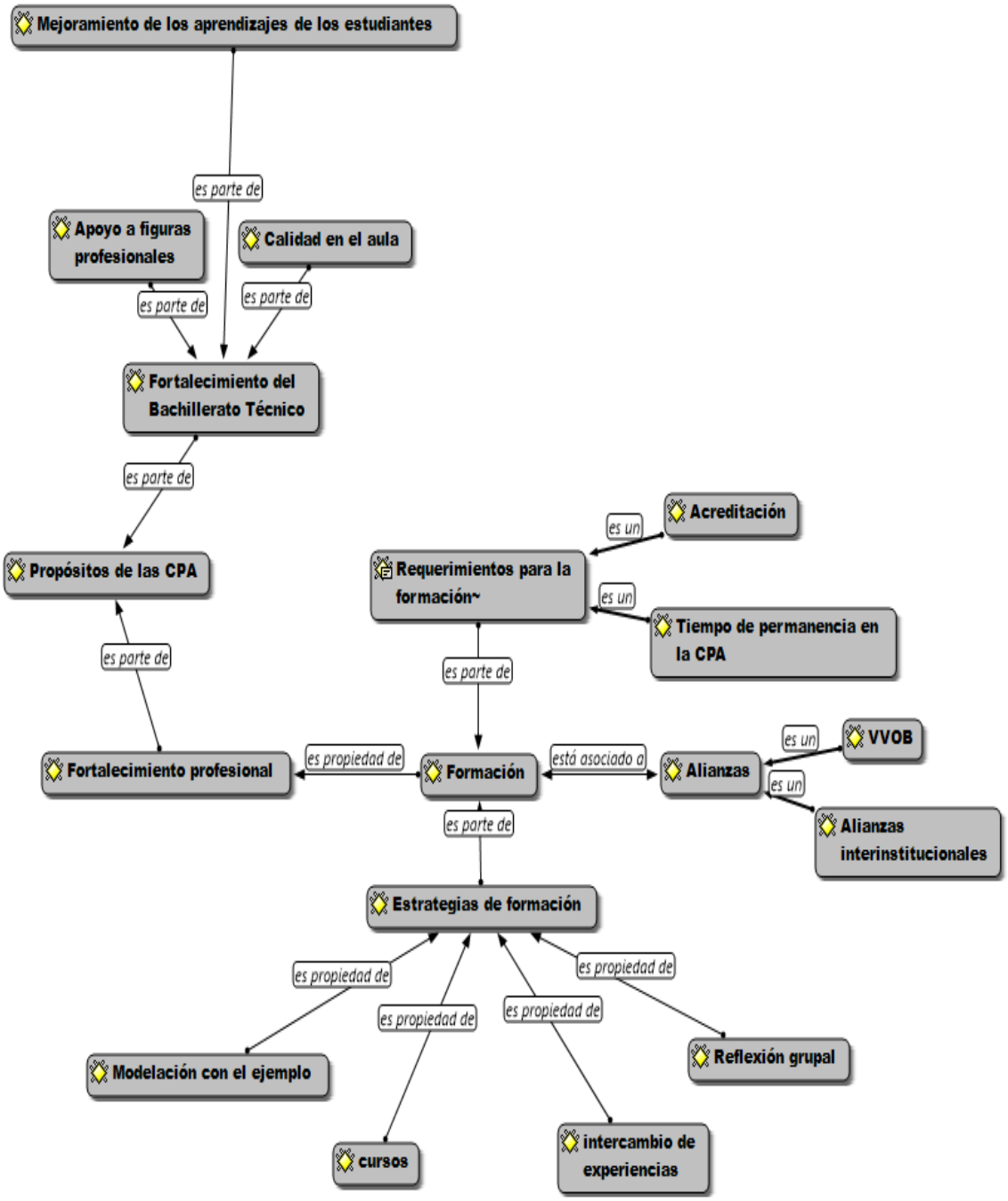
Atinente a los propósitos de las CPA en el Ecuador, quizá el de mayor prioridad, es el concerniente al fortalecimiento del Bachillerato Técnico a través de la búsqueda de la calidad en el aula, el apoyo a figuras profesionales y el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, lo cual se encuentra alineado con lo establecido por el Ministerio de Educación, a través de un convenio entre el Ministerio de Educación y la Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica, iniciándose de esta manera el acompañamiento de dicha Organización en la creación y desarrollo de las CPA en el Ecuador, siendo el foco de atención, las Instituciones Educativas que ofertan Bachillerato Técnico. Además, se observa concordancia con uno de los objetivos estratégicos del Ministerio de Educación del Ecuador, el cual es fortalecer esta oferta educativa, que es una opción válida para aquellos estudiantes que desean incorporarse tempranamente al mundo laboral; y dado que actualmente esta modalidad

adquiere relevancia por el requerimiento de perfiles técnicos derivados de la estrategia de cambio de la matriz productiva, los sectores priorizados y las agendas zonales de desarrollo (MinEduc, s.f.).

A continuación, se presenta un diagrama contentivo de los diferentes atributos de la categoría Propósitos de las CPA.

Figura 81

Categoría Propósitos de la CPA



Nota. En el diagrama se representa la síntesis de la categoría Propósitos de la CPA, desde la perspectiva de los actores.

Categoría Objetivos de la CPA

Los objetivos de la CPA son los relativos a la resolución de problemas, desaprender, intercambio de experiencias, trabajo colaborativo y competencias del desarrollo profesional. La mayoría de estos componentes se encuentran presentes en la megacategoría desarrollo profesional de los directivos, reflejando la imbricación que existe entre ambas megacategorías. Frente a lo expuesto, se establece que las interacciones entre directivos y profesores, así como las posturas receptivas, brindan apertura para el establecimiento de relaciones que se enfoquen en compartir y desarrollar estrategias de mejora en las organizaciones educativas (Aparicio y Sepúlveda, 2018).

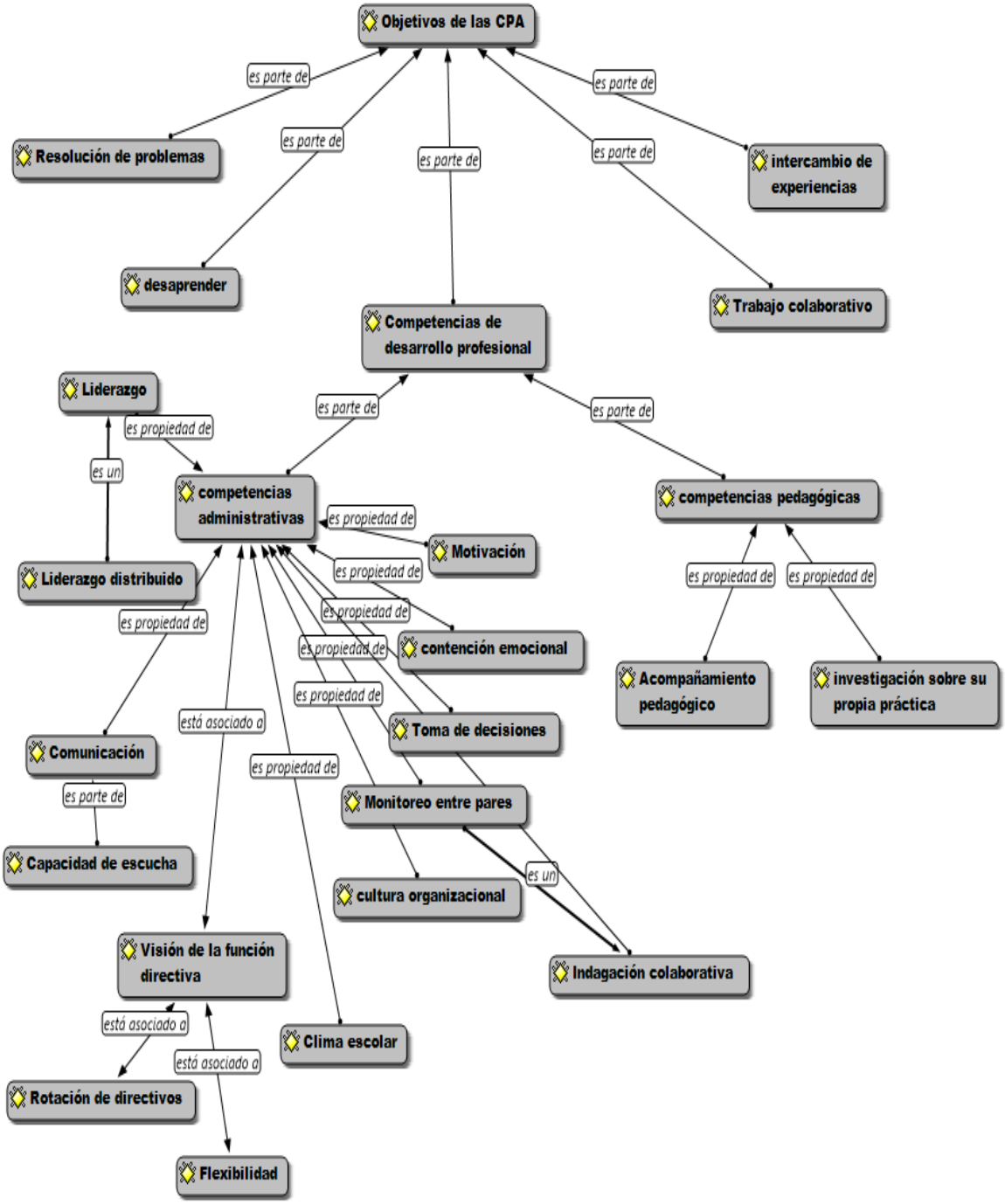
Si bien, uno de los objetivos de las CPA es la resolución de problemas, y particularmente las CPA que se abordan, reflejan logros con respecto a diversas actividades, como por ejemplo, la superación de la resistencia que existía hacia las observaciones áulicas, esto no es notorio en otras organizaciones educativas, pues, según Aparicio y Sepúlveda (2018), algunas asumen la solución de los problemas de aprendizaje de los estudiantes como un proceso personal e individual, que se dialoga con otras personas que no son precisamente los actores vinculados al problema, pero no se utiliza como una fuente generadora de aprendizajes entre los docentes, aunado a que la idea de alcanzar el consenso también genera conflictos entre los docentes.

Lograr el desarrollo de competencias administrativas y pedagógicas se convierte en uno de los principales objetivos de las CPA, en proximidad con la postura de las informantes. De acuerdo con Krichesky (2013), en las CPA se proporcionaría una base de conocimientos, habilidades y destrezas inherentes a la comprensión del proceso de mejora en las unidades educativas, pues se facilita el camino hacia experiencias innovadoras con el fin de generar conocimientos originales mediante la colaboración.

En el siguiente diagrama, se presentan los elementos constitutivos de la categoría Objetivos de las CPA:

Figura 82

Categoría Objetivos de las CPA



Nota. En el diagrama se representa la síntesis de la categoría Objetivos de las CPA, desde la perspectiva de los actores.

Categoría Factores que favorecen las CPA

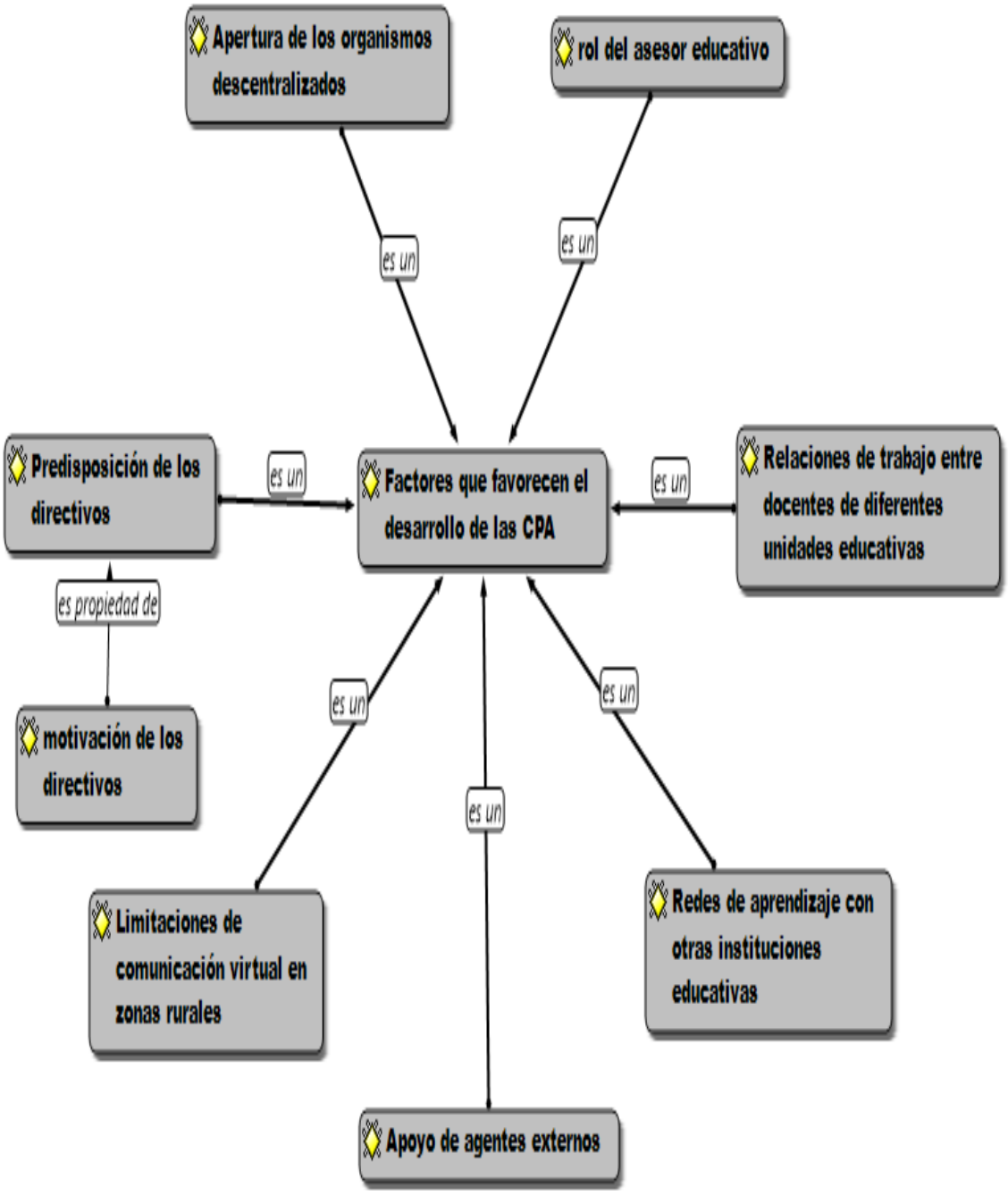
Los factores que favorecen las CPA (Figura 83) en el ámbito de estudio comprenden la apertura de los organismos descentralizados como las Coordinaciones Zonales y Direcciones Distritales del Ministerio de Educación, la predisposición de los directivos que se manifiesta en su motivación y el rol de acompañamiento que cumplen los asesores educativos, porque ellos modelan el liderazgo, favorecen la formación y promueven la discusión profunda empleando la escucha activa. Articulado a lo expuesto, se observan puntos coincidentes con lo señalado por Krichesky (2013), en cuanto al compromiso y la motivación del equipo involucrado en las CPA, la coordinación de actividades para favorecer el desarrollo profesional y las relaciones colaborativas entre los profesionales que se sustentan en el apoyo mutuo y la confianza.

Los directivos de las CPA también cuentan con el apoyo de agentes externos (VVOB y otros organismos), el establecimiento de redes de aprendizaje con otras instituciones educativas como escuelas y universidades, además, se fortalecen relaciones de trabajo con los docentes de otras unidades educativas. Aspectos que también se articulan a los planteamientos de Krichesky (2013) al respecto.

Los componentes de la categoría Factores que favorecen el desarrollo de las CPA, se muestran en la figura siguiente:

Figura 83

Categoría Factores que favorecen el desarrollo de las CPA



Nota. En el diagrama se representa la síntesis de la categoría Factores que favorecen el desarrollo de las CPA, desde la perspectiva de los actores.

Categoría Limitantes de las CPA

También se presentan limitantes de las CPA o factores externos, tal y como lo manifiestan las entrevistadas, entre las cuales se encuentran la rotación de directivos, la falta de normativas, la escasa organización administrativa que se refleja en la convocatoria a reuniones con horarios simultáneos, la falta de coordinación y las debilidades en cuanto a la capacitación que afectan el desempeño de las CPA. Estos hallazgos están en proximidad con lo expuesto por Krichesky (2013) en este sentido, quien indica que, las políticas centrales y locales menoscaban el presupuesto y la rotación del profesorado.

Por otra parte, aunque los docentes, asesores y directivos refieren debilidades en cuanto a la capacitación, existe un consenso acerca de que las estrategias de capacitación y perfeccionamiento que tradicionalmente se emplean, no han mostrado efectividad para dar respuesta a los desafíos que presenta la educación en la actualidad (Galaz et al., 2017)

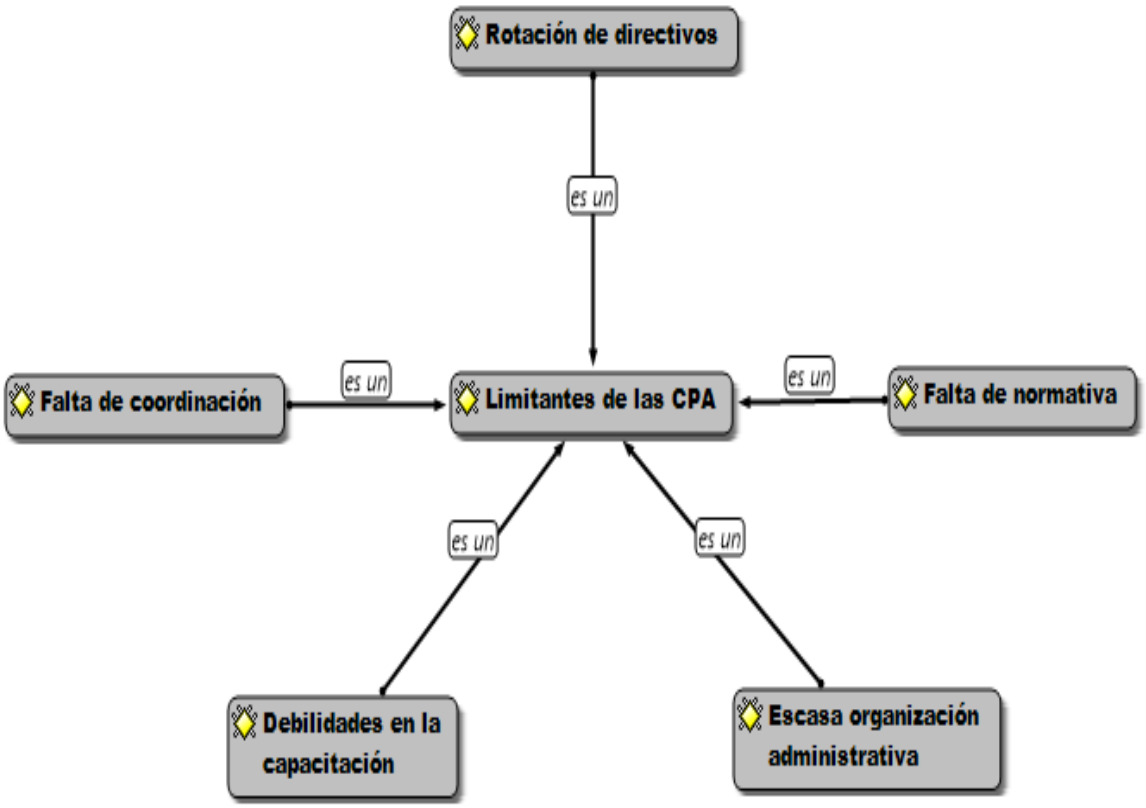
Los aspectos administrativos vinculados a la escasa organización, convocatoria a reuniones simultáneas, falta de normativas y de coordinación, son consecuencia probablemente de que debido al trabajo fragmentado de los directivos, pudieran estar viéndose obligados a cumplir numerosas tareas, dedicando escasos minutos a cada actividad y sin enfocarse en ninguna, ameritando un uso óptimo del tiempo para cumplir con diversas tareas personales, interpersonales, informativas y comunicativas, de organización central, gestión de recursos, innovación y contingencia, entre otras (Murillo y Román, 2013).

Del mismo modo, se encuentran coincidencias con Guerra et al. (2020), quienes además del tiempo, resaltan la rotación de los equipos, la dimensión espacial y la proximidad física entre los integrantes, como factores que podrían limitar la conformación, desarrollo y evolución de las CPA.

En el diagrama que se presenta a continuación, se pueden observar los atributos de la categoría Limitantes de las CPA:

Figura 84

Categoría Limitantes de las CPA



Nota. En el diagrama se representa la síntesis de la categoría Limitantes de las CPA, desde la perspectiva de los actores.

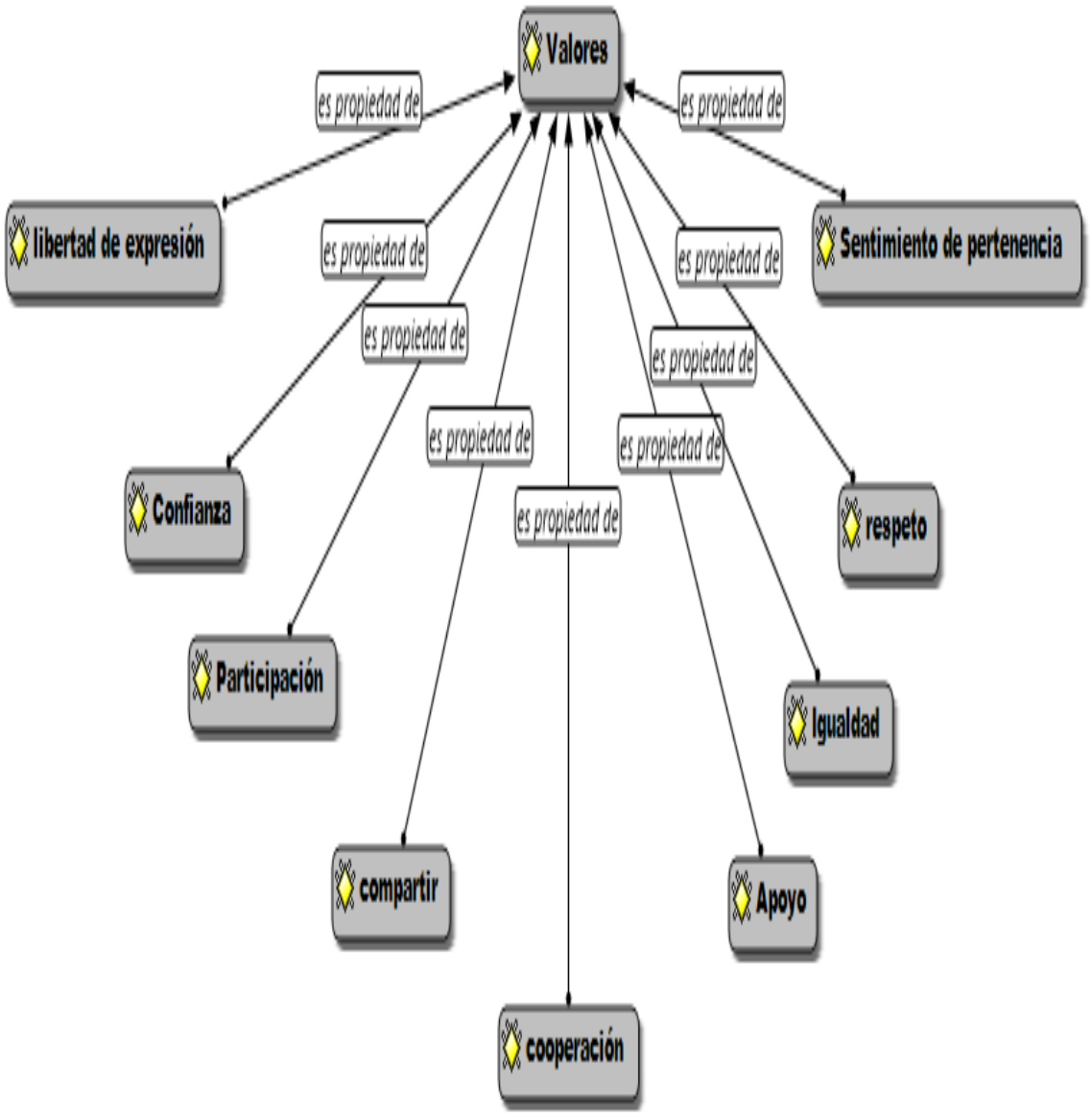
Categoría Valores

La categoría Valores (Figura 85) es uno de los pilares de las CPA, pues "sin valores y metas compartidas no existe el sentido de «comunidad»" (Krichesky y Murillo, 2011). Es así que, esto se confirma en las entrevistas, pues las asesoras refieren en cuanto a la realidad en estudio, diferentes valores como: libertad de expresión, confianza, participación activa, compartir, apoyo, cooperación, igualdad, respeto y sentimiento de pertenencia. Aunque no se develan argumentos sobre la promoción de valores en las CPA, estos se manifiestan por parte de los actores en diversas actividades, evidenciando que "Los valores constituyen recursos esenciales para el óptimo funcionamiento de toda organización, especialmente en escuelas, dada su naturaleza pedagógica" (Morales y Morales, 2020, p. 11).

En el siguiente diagrama se pueden visualizar los componentes de la categoría Valores:

Figura 85

Categoría Valores

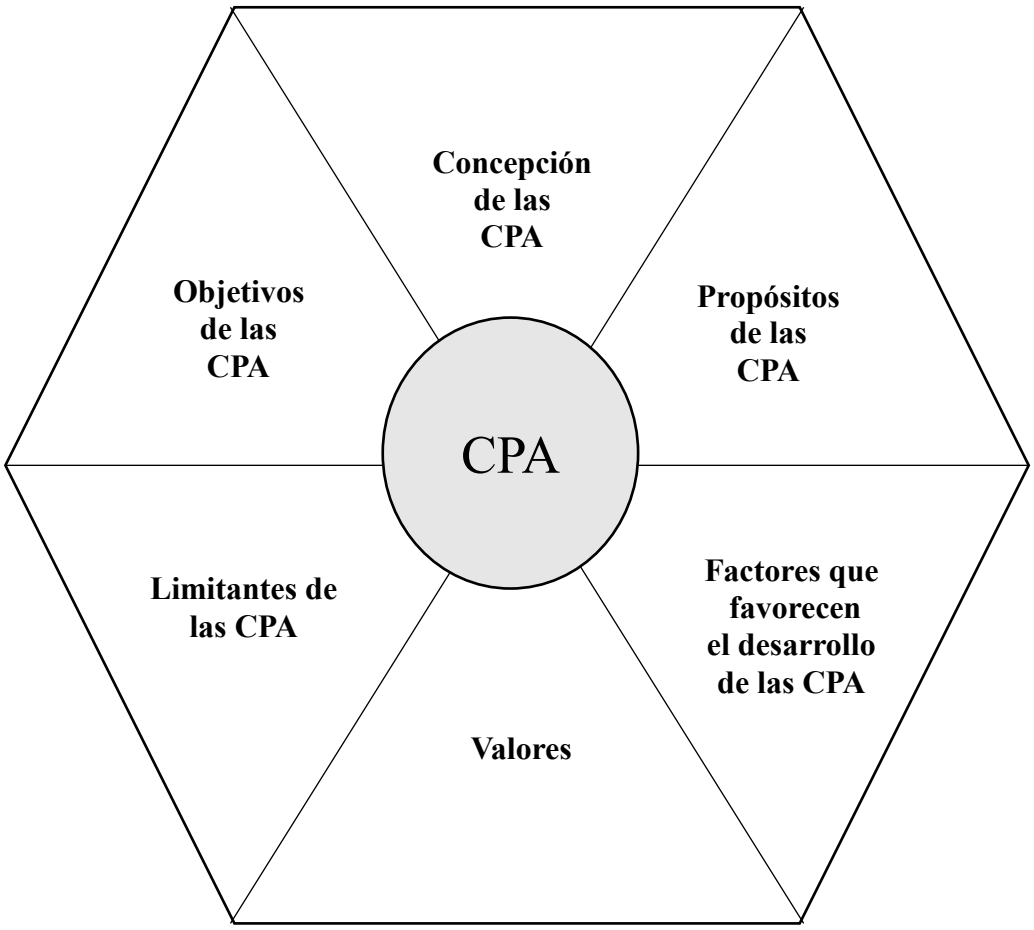


Nota. En el diagrama se representa la síntesis de la categoría Formación, desde la perspectiva de los actores.

Las entrevistas realizadas a los asesores educativos y complementadas con algunas informaciones referidas por los rectores y vicerrectores, ayudan a discriminar las categorías que conforman la megacategoría Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA). Dichas categorías son: Concepción de las CPA, Propósitos de las CPA, Objetivos de las CPA, Factores que favorecen el desarrollo de las CPA, Valores y Limitantes de las CPA. En la figura 86, se representan los componentes de la megacategoría CPA:

Figura 86

Megacategoría Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA)



Nota. En el diagrama se representa la síntesis de la megacategoría CPA, desde la perspectiva de los actores.

La visión de las CPA por parte de las entrevistadas exhibe los elementos que se indicaron en el párrafo anterior, los cuales no se presentan como fragmentos aislados, sino que entre ellos se produce una plena interacción, propia de su carácter sistémico, donde se comporta como un sistema abierto que recibe insumos y suministra productos, de tal manera que, cualquier modificación en alguno de sus componentes puede incidir en otros componentes y en la totalidad del sistema como tal.

Las CPA, deberían comportarse siempre como sistemas abiertos y sensibles a los factores presentes en el ambiente externo (Molina, 2005 citado por Krichesky y Murillo, 2011). De este modo, es que se pueden brindar soluciones a las múltiples demandas o necesidades que la comunidad tiene y busca resolver en la escuela. En este sentido, resalta la importancia de las CPA con respecto al hecho de escuchar las voces de todos los actores inmersos en la comunidad educativa, fomentando la participación, no solo de los docentes y directivos, sino también, de las familias, personal administrativo y todos aquellos actores involucrados en los procesos administrativos y de enseñanza y aprendizaje (Krichesky y Murillo, 2011).

Al contrastar los componentes de esta megacategoría relacionados en un modelo de lo que los actores involucrados en esta investigación perciben sobre las CPA, se encuentran algunas coincidencias con Krichesky y Murillo (2011) en relación con los objetivos de las CPA, pues ellos destacan que:

> …el objetivo de las CPA es mejorar la eficacia de los profesores y su práctica de enseñanza, y esto se hace posible porque este modelo:
>
> - promueve el desarrollo profesional al recrear un ambiente que apoya el aprendizaje de los docentes, alentando a la innovación como solución alternativa a las problemáticas detectadas,
> - fomenta el trabajo grupal y la discusión, lo cual permite a los docentes revisar sus ideas previas o supuestos personales en un marco de intercambio, y
> - genera de por sí un mejor ambiente de trabajo y, por tanto, un mejor clima en la escuela. (p. 78)

Otro de los componentes de las CPA está constituido por los propósitos que estas tienen, y en este sentido, los grupos que tienen un propósito compartido reflejan su compromiso para

establecer interacciones de aprendizaje que favorecen tanto a cada individuo, como a la comunidad en pleno, de modo que, los propósitos que se plantean las CPA fortalecen cada individualidad, pero todas sus acciones están focalizadas en el grupo, comunidad o institución educativa. Esto implica el desarrollo profesional para provecho de sí mismo y simultáneamente, en beneficio de la comunidad educativa, como lo es el presente caso.

Los valores como componentes de las CPA también revisten gran importancia y los hallazgos en esta investigación revelan su presencia, lo cual coincide con la idea de Morales y Morales (2020) al expresar que, estos forman parte de las CPA, y ayudan a destacar el rol del individuo cuando pone en práctica los valores que la organización demande.

Las limitantes de las CPA son un componente que se ha detectado en algunas escuelas de Chile, reflejando similitudes en algunos aspectos con el estudio presente, pero difiriendo en varios. No obstante, se evidencia la presencia de las limitantes u obstaculizadores, que, según Donoso (2020) son:

> …liderazgo autoritario y burocrático, resistencia al cambio, solipsismo docente, ausencia de visión compartida, escaso tiempo no lectivo, instancias de reflexión asistemáticas, ausencia de liderazgo pedagógico, agobio laboral, educación estandarizada que dificulta avanzar en una concepción educativa integral, así como también la creciente mercantilización de la educación y el progresivo debilitamiento de la educación pública. (p. 125)

Si bien, diversos elementos develados en este estudio han sido desarrollados por diferentes autores, no se encontró al revisar la literatura, que algún autor hubiese reportado un constructo de las CPA con todos los elementos que en este estudio fueron hallados a partir de la información dada por los actores involucrados.

Triangulación

Al cotejar los datos recabados desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo, se consideran las categorías develadas que se corresponden con los resultados cuantitativos obtenidos inicialmente. Para efectos de este estudio se efectuó una triangulación metodológica (método cuantitativo y método cualitativo) y una triangulación desde la óptica de los actores (docentes, directivos y asesores educativos).

Triangulación Metodológica

La triangulación metodológica se efectuó mediante el software Atlas ti. Se introdujeron en el programa las categorías de estudio que emergieron de los actores inmersos en el estudio y que, además, se encontraron presentes en el cuestionario aplicado. Cada una de las categorías arrojó varias citas vinculadas al proceso de categorización y codificación previamente realizado. El número total y encabezado de las citas se extrajo y se colocó en el recuadro inherente al método cualitativo (categorías, subcategorías o propiedades). Posteriormente, con los resultados obtenidos con el método cuantitativo, se realizó la sumatoria de los porcentajes correspondientes a las alternativas Totalmente de acuerdo (TA) y De acuerdo (DA), considerándolas como las respuestas de tendencia positiva. El valor finalmente obtenido, se colocó en el recuadro referido al método cuantitativo (Indicadores). Al triangular los datos se constató la presencia de todas las categorías, tanto por el método cualitativo como por el cuantitativo.

Por otra parte, se observa bastante congruencia entre los resultados cuantitativos y las diferentes categorías, subcategorías y propiedades que se develaron cualitativamente, porque se encontró un gran número de citas correspondientes a sus códigos y también se encontraron altos porcentajes en acuerdo (> 70 %), según las respuestas obtenidas con el cuestionario.

En el proceso de triangulación se persiguió el establecimiento de la concordancia que pudiera existir entre las categorías que emergieron al aplicar el método cualitativo con respecto a la media aritmética alcanzada por los indicadores similares que se midieron con el cuestionario como método cuantitativo.

En este estudio, se encontró la presencia de la categoría **Formación**, de acuerdo con la cual, los directivos han cursado estudios de cuarto nivel “también hice una maestría en educación hace año y medio, por lo cual si me siento fortalecido para poder ayudar a mi comunidad

educativa" (1:6) "Obtuve una maestría en educación inclusiva y cultural" (1:46), "tengo una maestría en Gerencia Educativa" (1:64); o los están cursando "actualmente me encuentro cursando una maestría en educación concerniente a competencias digitales" (1:26). Estos hallazgos presentaron una frecuencia de doce (12) citas y son consistentes con el indicador Procesos de educación permanente, para el que se obtuvo un 86,58 % de acuerdo desde la perspectiva de los docentes.

Asimismo, dentro de esta categoría, se evidenció el Intercambio de experiencias como una de las estrategias de formación:

> "uno aprende muchísimo de las experiencias docentes, las experiencias de las autoridades, así uno no haya tenido una experiencia anterior, aprendí muchísimo de las problemáticas de cada una de las instituciones y eso me llevo de lo que es una CPA, de lo que los compañeros comparten me permite fortalecer cada uno de mis errores o tal vez mis necesidades o debilidades para potenciarlas en mi grupo" (3:85).

La formación la llevan a cabo fuera de las CPA, pero también dentro de ellas:

> "en la institución, siempre se nos ha dado la apertura para capacitarnos de manera personal o invitarnos a participar en los diferentes talleres, en los que ellos tienen acceso, como es el caso de la VVOB, que estamos participando constantemente, en capacitaciones a través de la CPA. En cada una de las áreas, si hay capacitaciones y si nos dan apertura, nos otorgan permiso, nos dan la oportunidad de capacitarnos constantemente" (2:103).

Este proceso de intercambio de experiencias como estrategia de formación, muestra una frecuencia de once (11) citas y coherencia con los resultados obtenidos mediante el método cuantitativo, puesto que, de conformidad con el indicador Espacios de intercambio de experiencias, el 85,91 % de los docentes está de acuerdo o totalmente de acuerdo con su cumplimiento.

Con relación a la categoría **Acompañamiento pedagógico**, se evidencia en los actores la importancia que le otorgan dentro de las CPA y en las unidades educativas:

> “Pues llegamos al trabajo y cuando nos llaman estamos prestos para acompañar, no porque sabemos, sino porque aprendemos juntos en el conversatorio. Entonces, eso ha llevado que muchos compañeros cambien su opinión y pregunten, conversen, generen ideas y se acepta, se respeta cada idea que ellos tienen porque son sus miradas y en conjunto o las cambiamos, las transformamos o las aceptamos. Entonces, es una estrategia muy buena, es saber reconocer cada una de sus competencias y habilidades y direccionar hacia el desarrollo de las mismas para que puedan generarse” (3:137).
>
> “el rol del asesor educativo es el de acompañar al equipo directivo para que precisamente el directivo se fortalezca y pueda desempeñarse tanto en la parte administrativa, en la parte pedagógica dentro de su institución educativa y en la búsqueda permanente de la calidad, de la mejora continua” (8:1).

Para el acompañamiento pedagógico se obtuvo una frecuencia de citas igual a diecinueve (19). En relación con la opción cuantitativa, se encuentra consistencia con la información cualitativa para esta categoría, pues se alcanzó un 90 % de acuerdo por parte de los encuestados con relación al indicador Acompañamiento pedagógico.

El **Trabajo colaborativo** representa una categoría que prevaleció al analizar los datos desde el método cualitativo, conforme a la cual, los informantes expresaron ideas como las siguientes:

“El trabajo colaborativo, lo fortalecemos a través de la distribución, delegar funciones y responsabilidad a los demás compañeros” (1:167).

> “nosotros nos ayudamos por medio de la integración de todos los docentes y juntos buscamos soluciones, igual se practica una escucha activa, trabajamos de la misma forma, que se trabaja en la CPA, que cada uno exprese su pensamiento, para ir tomando nota de lo más relevante que se trata, para luego, buscarle una respuesta a la problemática planteada” (2:55).
>
> “Creo que la CPA fue ese mecanismo, esa puerta de entrada para que se comprendiera la importancia del trabajo colaborativo, porque de pronto resultaba más fácil, construir un documento institucional por parte de los directivos, pero al momento que vinculas a todo tu equipo a forma parte de un trabajo, de la elaboración de un producto, allí está la

diferencia, en que todos conozcan de qué se trata, que aporten, que se involucren y que lo sientan propio" (4:25).

En correspondencia con el método cualitativo, para la categoría Trabajo colaborativo se encontró una de las mayores frecuencias, ya que se registraron veinticinco (25) citas, hallándose congruencia con el porcentaje obtenido desde el método cuantitativo, el cual fue de 90,60 % para el indicador Desarrollo de trabajo colaborativo.

Las **Alianzas** se muestran como una categoría de gran interés desde la perspectiva de los actores involucrados en el proceso de investigación. Algunas de las opiniones que expresan especifican los organismos y propósitos de estas, como son:

"…nuestra institución tiene el agrado de contar con la Fundación CRISFE, una fundación que está liderada por el compañero Jonson Morante, él se ha destacado en el proceso *Ser arte*" (1:274).

"…estamos ahorita en un programa de vinculación con los estudiantes de la Universidad de tres escuelas de Ingeniería Civil, Mecánica Naval y Eléctrica , los estudiantes nuestros están yendo a la universidad a hacer prácticas en el tema de obras civiles, de campo, de topografía, hemos dado esa chispa a los profesores para que sean sus guías, sus mentores para que los estudiantes cristalicen sus sueños, que esta pandemia no nos quite las ganas de seguir adelante y a nosotros los directivos de seguir fortaleciéndonos, usando todas las herramientas tecnológicas para poder llegar" (3:102).

"…el rol o el papel de la VVOB, aquí ha sido primordial, por no decir lo máximo en este proceso" (5:6).

"…los integrantes de una CPA se van consolidando como aliados por que las relaciones interpersonales que surgen de esas reuniones, pues permite generar vínculos muy importantes donde se dan alianzas estratégicas y donde se logran acuerdos interinstitucionales" (8:41).

Los hallazgos para la categoría Alianzas desde la óptica cualitativa, reflejan una frecuencia de veintiuna (21) citas, lo cual muestra consistencia con respecto al método cuantitativo, que mostró un 81,76 % de acuerdo por parte de los encuestados en referencia al indicador Relaciones interinstitucionales.

En concordancia con la categoría **Clima escolar**, los hallazgos revelan que los informantes otorgan una gran relevancia a esta categoría, lo cual se refleja en afirmaciones como:

> "… en el caso del clima es bastante bueno" (3:234).
>
> "Una parte importante para el clima escolar es el trabajo del DECE, aunque ciertos docentes, le tienen fobia, porque dicen que el DECE no hace nada, pero considero que el DECE juega un rol muy importante en este aspecto, colaboran mucho, sino que tienen parámetros establecidos. Hay una capacitación para los padres de familia, ¿qué pasa?, los docentes quieren que sea el DECE quien la de, pero se establece desde el Ministerio que el DECE capacite a los docentes tutores, para que ellos a su vez, lo hagan con los padres de familia. Se está trabajando en eso, que el maestro conozca y asimile el trabajo del DECE, porque esa es una situación que afecta el clima escolar de la institución" (4:87).

"… se les daba herramientas a los directivos para el tema de clima escolar, ellos en la CPA aparte del trabajo que reciben como nosotros, también reciben información en otros temas" (5:81).

La frecuencia arrojada para las citas de esta categoría correspondió a diez (10), resultando su presencia congruente con un 88,66 % de acuerdo con el método cuantitativo en cuanto al indicador Clima escolar.

Las **Competencias de los directivos** conforman una categoría muy robusta, con diversas subcategorías y propiedades, tales como liderazgo distribuido, toma de decisiones, motivación e indagación colaborativa, entre otras. Algunas citas extraídas mediante el método cualitativo se consideran a continuación:

"… también, a más de lograr la competencia administrativa, también hemos aprendido mucho sobre competencias pedagógicas a través de las metodologías y técnicas que usted aplicaba para direccionar los procesos, entonces, eso de una u otra manera también nos da aprendizaje" (1:103).

"… liderazgo distribuido, si se asigna un rol a un compañero docente, pues en este caso tiene toda esa potestad de poder tomar cualquier tipo de decisión, la verdad en este caso, tratamos de que todo sea de una manera transparente, para que obtengamos resultados, eso es lo que se necesita, en caso de que al directivo se le esté escapando algo, pues los compañeros ya saben cómo es el rol en el cual tienen que enfocarse, tiene que conocer y cuáles son las funciones de estos organismos" (1:221).

"… eso los motiva a comprometerse porque sienten ese apoyo de sus directivos y cuando necesitas de su apoyo, está presto a participar a colaborar porque se siente comprometido" (4:54).

"… al docente se le da autonomía para tomar decisiones y los docentes se esmeran por hacer bien la responsabilidad asignada" (4:75).

"… estamos en constante comunicación entre nosotros y recibimos esa formación y la replicamos también a los demás compañeros del BT" (2:23).

"pudimos conversar con los docentes, con los estudiantes, para ayudarlos de una u otra manera, para que puedan tomar conciencia de ese problema, yo creo que a todos nos ayudó, fue un punto muy importante en la CPA" (1:83).

La aplicación del método cualitativo permitió distinguir diversas frecuencias de citas para los siguientes códigos: Competencias de los directivos (9), Liderazgo distribuido (9), Toma de decisiones (18), Motivación (27), Indagación colaborativa (3), Acompañamiento en las aulas (9), Delegación de funciones (10), Distribución de responsabilidades de poder (3), Diálogo reflexivo (3), Socialización de experiencias (3) y Comunicación (13).

Bajo la perspectiva del método cuantitativo, se detectaron coincidencias al obtener porcentajes elevados para los diferentes indicadores estudiados: Promoción del liderazgo distribuido (86 %), Uso de datos para la toma de decisiones (84,67 %) y Toma de decisiones de manera consensuada y participativa (85,33 %), Motivación a equipo docente para el cumplimiento de funciones (86 %), Procesos de indagación sobre las prácticas colaborativas (86,67 %), Observaciones de clases y retroalimentación (81,21 %), Distribución de poder en su equipo de trabajo (78,00 %), Distribución de responsabilidades en sus equipos de trabajo (76,67

%), Promoción de espacios de reflexión colectiva (84,67 %), Espacios de intercambio de experiencias (85,91 %) y Comunicación, encontrándose ítems de diferentes indicadores, como la Aplicación de protocolos que faciliten y guíen las conversaciones grupales (Ítem 13: 84,00 %) y la Comunicación asertiva en el cuerpo docente (Ítem 16: 85,33 %). Específicamente, para la dimensión Gestión administrativa se obtuvo un 87,33 %, para la dimensión Gestión académica se logró un 88,67 % y para la variable Gestión-académica-administrativa se alcanzó un 88,66 % al considerar la sumatoria de las alternativas de acuerdo y totalmente de acuerdo.

En síntesis, la triangulación de la información recabada en la presente investigación por dos vías metódicas (cualitativa y cuantitativa) en forma independiente, mostró muchas coincidencias en cuanto a los diferentes códigos, indicadores y constructos evidenciados en la Comunidad Profesional de Aprendizaje objeto de estudio.

Es importante acotar que, en esta investigación emergieron otras categorías con acentuada presencia en los actores, pero las mismas no fueron incluidas en el cuestionario correspondiente al método cuantitativo, el cual fue realizado previamente. Entre las categorías que presentaron mayor robustez, se encontraron: visión de la función directiva (15 citas), gestión del tiempo (5 citas) y modelación con el ejemplo (15 citas). Además, desde la óptica cuantitativa, el indicador Trabajo focalizado en metas y desafíos comunes no se expresó en el método cualitativo.

En la tabla 39 se presentan de forma resumida los aspectos coincidentes desde la perspectiva de la triangulación metodológica.

Tabla 39

Triangulación metodológica

Método Cualitativo	**Método Cuantitativo**
Categorías, Subcategorías o Propiedades	**Indicadores (Σ TA + DA)**
-Formación 8 Citas para Código *Formación académica.. 1:6 también hice una maestría en e.. (103:103) 1:26 actualmente me encuentro cursa.. (107:107) 1:46 Obtuve una maestría en educaci.. (117:117) 1:56 estoy gestionando una maestría.. (119:119) 1:64 tengo una maestría en Gerencia.. (121:121) 1:70 tengo una maestría en Gerencia.. (125:125) 2:101 la maleta pedagógica son herra.. (114:114) 2:103 en la institución, siempre se .. (116:116) 4 Citas para Código Formación 5:5 la VVOB desde el inicio nos em.. (24:24) 7:5 En este momento en la Direcció.. (29:29) 8:17 formación (30:30) 8:51 curso de capacitación para el .. (59:59) • ***Intercambio de experiencias***	***Indicador:*** Procesos de educación permanente **86,58 %** ***Indicador:*** Espacios de intercambio de experiencias

11 Citas para Código intercambio de expe.. 2:64 intercambio de experiencias (92:92) 3:85 uno aprende muchísimo de las e.. (184:184) 3:86 Uno de los resultados es que t.. (184:184) 3:93 Entonces de ellos se aprende l.. (185:185) 3:97 nos ha fortalecido emocionalme.. (195:195) 4:110 la última vez que nos reunimos.. (178:178) 4:159 las instituciones que pertenec.. (201:201) 4:185 aprender de las experiencias d.. (215:215) 5:30 pides a tus compañeros que han.. (45:45) 7:8 por un lado su identidad como .. (33:33) 8:16 cuando un directivo de experie.. (30:30)	**85,91 %**
Acompañamiento pedagógico 8 Citas para Código Acompañamiento 1:190 acompañándolos en las estrateg.. (186:186) 2:124 que el docente se sienta que t.. (124:124) 3:59 no dejar de lado los consejos .. (152:152) 3:84 aprender de los demás porque e.. (184:184) 3:137 Pues llegamos al trabajo y cua.. (243:243) 5:4 El trabajo que hacemos con las.. (21:21) 5:19 Debería ser quizás el departam.. (38:38) 8:1 el rol del asesor educativo es.. (20:20) 11 Citas para Código Acompañamiento peda.. 1:143 el rol de directivo en un cent.. (153:153) 1:224 en este caso las observaciones.. (209:209) 2:14 cada conocimiento impartido po.. (61:61) 3:92 Tal vez nosotros hemos trabaja.. (185:185) 3:138 Tenemos compañeros que han sid.. (243:243) 3:153 acompañamiento pedagógico (251:251) 3:222 también hacemos el acompañamie.. (333:333) 3:237 un ambiente rápido de acercami.. (394:394) 7:20 cambiar su acompañamiento un p.. (48:48) 8:29 acompañamiento pedagógico (38:38) 8:30 En una ocasión se generó un pr.. (38:38)	***Indicador:*** Acompañamiento pedagógico **90,00 %**

Trabajo colaborativo 25 Citas para Código Trabajo colaborativ.. 1:61 agradecida y espero seguir apr.. (119:119) 1:74 como coordinar acciones con lo.. (127:127) 1:89 el trabajo colaborativo, usted.. (133:133) 1:164 en mi institución considero qu.. (166:166) 1:167 El trabajo colaborativo, lo fo.. (168:168) 2:32 sé que todos podemos en conjun.. (73:73) 2:48 el trabajo en equipo, integrar.. (85:85) 2:50 las técnicas que se utilizaron.. (85:85) 2:55 nosotros nos ayudamos por medi.. (89:89) 2:68 trabajo colaborativo (91:91) 2:72 esto nos ha servido para que t.. (92:92) 2:74 no ha habido inconveniente con.. (96:96) 25 Citas para Código Trabajo colaborativ.. 2:108 a veces nos toca conversar, ay.. (120:120) 3:3 trabajar colaborativa y partic.. (84:84) 3:33 por los años que uno tiene en .. (127:127) 3:81 También el proceso que nos con.. (184:184) 3:89 a trabajar colaborativamente a.. (184:184) 3:110 Si existe eso va a haber un tr.. (218:218) 4:16 toda aquella documentación req.. (92:92) 4:19 todos están involucrados, todo.. (92:92) 4:25 Creo que la CPA fue ese mecani.. (94:94) 5:14 tiene un propósito general la .. (31:31) 8:37 otra de las características de.. (42:42)	***Indicador:*** Desarrollo de trabajo colaborativo **90,60 %**
Alianzas 20 Citas para Código Alianzas 1:39 a través de la VVOB nosotros p.. (111:111) 1:196 estas capacitaciones han sido .. (189:189) 1:204 hay los docentes que imparten .. (193:193) 1:274 nuestra institución tiene el a.. (235:235) 1:279 Nosotros trabajamos con la Jun.. (243:243) 2:94 en lo personal nuestra institu.. (112:112) 2:161 Con los centros de trabajo, do.. (150:150) 2:164 con restaurantes, hoteles, age.. (152:152) 3:64 tenemos la participación de la.. (168:168) 3:102 estamos ahorita en un programa.. (199:199) 3:103 Los estudiantes van a hacer al.. (204:204) 3:238 Los convenios se dan en funció.. (398:398)	***Indicador:*** Relaciones interinstitucionales **81,76 %**

1 Citas para Código Alianzas interinstit.. 8:42 una institución educativa va a.. (46:46)	
Clima escolar 10 Citas para Código Clima escolar 1:232 todos tenemos conocimiento del.. (215:215) 1:260 Muy bueno, ha habido algunos i.. (227:227) 2:56 casi que no podemos enseñarle .. (89:89) 3:234 en el caso del clima es bastan.. (389:389) 4:51 en el caso de estudiantes en r.. (126:126) 4:87 Una parte importante para el c.. (164:164) 4:92 clima escolar (165:165) 5:73 clima escolar (72:72) 5:81 se les daba herramientas a los.. (72:72) 8:40 siempre que hacemos la reunión.. (44:44)	***Indicador:*** Clima escolar **88,66 %**

Competencias de los directivos 3 Citas para Código competencias adminis.. 1:104 competencia administrativa (139:139) 1:116 Realmente las competencias han.. (143:143) 5:39 Antes en las primeras jornadas.. (55:55) 3 Citas para Código competencias pedagóg.. 1:105 competencias pedagógicas (139:139) 1:116 Realmente las competencias han.. (143:143) 1:294 también hemos aprendido mucho .. (139:139) 3 Citas para Código Competencias de los .. 1:62 ellos han acudido a mí para qu.. (119:119) 1:103 también, a más de lograr la co.. (139:139) 5:39 Antes en las primeras jornadas.. (55:55) • ***Liderazgo distribuido*** 9 Citas para Código Liderazgo distribuid.. 1:221 liderazgo distribuido, si se a.. (202:202) 2:83 esa es una experiencia de lide.. (100:100) 4:46 Pienso que un líder, debe ser .. (122:122) 4:74 Una situación de lo que es lid.. (155:155) 4:85 al momento que nosotros aplica.. (161:161) 5:31 liderazgo distribuido (51:51) 5:32 trabajamos mucho con el lidera.. (51:51) 7:35 Un cambio de liderazgo o un pr.. (71:71) 8:35 ya el vicerrector no es el que.. (40:40)	***Indicador:*** Promoción del liderazgo distribuido **86,00 %**
• ***Toma de decisiones*** 7 Citas para Código Toma de decisiones 1:125 hemos podido tomar buenas deci.. (145:145) 1:169 Cuando nosotros tenemos que to.. (172:172) 2:127 hasta llegar a una decisión en.. (126:126) 3:212 se llenen actas donde las deci.. (312:312) 4:75 al docente se le da autonomía .. (155:155) 4:79 para que ellos como líderes pu.. (158:158) 7:15 tomar decisiones en conjunto (35:35)	***Indicador:*** Uso de datos para la toma de decisiones **84,67 %**

Análisis de los datos 6 Citas para Código análisis de los dato.. 1:303 Fortalecen a una institución e.. (135:135) 1:304 análisis de los datos (135:135) 2:49 El análisis de datos, la hemos.. (85:85) 2:54 nos ha servido para analizar n.. (89:89) 4:34 Cuando se realizó en la CPA, e.. (108:108) 7:16 Creo que un fuerte disparador .. (38:38)	
Consenso 5 Citas para Código Consenso 2:132 sí sentimos que se nos ha toma.. (130:130) 3:58 llegar a consensos (152:152) 3:128 consenso (241:241) 3:132 consenso (242:242) 4:182 los temas que se tratan aquí s.. (215:215)	***Indicador:*** Toma de decisiones de manera consensuada y participativa **85,33 %**
• ***Motivación*** 21 Citas para Código Motivación 1:140 mi preparación ha sido muy imp.. (151:151) 2:51 nosotros también debemos motiv.. (85:85) 2:53 nosotros comenzamos a analizar.. (89:89) 2:93 entonces ese sentimiento de gr.. (110:110) 3:107 lo primero que nosotros debemo.. (218:218) 3:201 si hay una información referen.. (286:286) 3:203 Referente al tema de las capac.. (290:290) 3:205 compañeros que se habían queda.. (290:290) 4:29 Recuerdo que ingresamos un poc.. (101:101) 4:39 para que exista el trabajo col.. (113:113) 4:40 A los docentes hay que estimul.. (114:114) 4:42 ellos se han involucrado, por .. (118:118) 1 Citas para Código motivación de los di.. 7:48 Entre los factores que favorec.. (57:57) 4 Citas para Código Motivación externa 2:91 a los compañeros del BT, se lo.. (108:108) 2:92 comparto con la compañera, ace.. (110:110) 3:107 lo primero que nosotros debemo.. (218:218) 4:57 Siempre desde el Ministerio se.. (132:132)	***Indicador:*** Motivación a equipo docente para el cumplimiento de funciones **86,00 %**

1 Citas para Código motivación personal 1:305 es una motivación personal, qu.. (182:182)	
• ***Indagación colaborativa*** 3 Citas para Código Indagación colaborat.. 1:80 Otro punto relevante, sería cu.. (129:129) 5:70 dentro del proceso de formació.. (96:96) 5:71 indagación colaborativa (96:96)	***Indicador:*** Procesos de indagación sobre las prácticas educativas **86,67 %**
• ***Acompañamiento en las aulas*** 1 Citas para Código acompañamiento en la.. 1:302 también el punto fuerte en don.. (131:131) 8 Citas para Código Observaciones áulica.. 2:157 anteriormente no hacíamos obse.. (146:146) 3:17 el vicerrector aplicó una de l.. (107:107) 4:101 en la institución, las visitas.. (173:173) 4:102 Creo que cumplimos con el obje.. (175:175) 5:48 observaciones áulicas (66:66) 5:49 para una observación áulica ti.. (66:66) 7:46 vinieron a observar tus clases.. (48:48) 8:33 entonces generaron un plan de .. (38:38)	***Indicador:*** Observaciones de clases y retroalimentación **81,21 %**
• ***Delegación de funciones*** 10 Citas para Código Delegación de funci.. 1:168 distribución, delegar funcione.. (168:168) 2:27 él también puede delegar respo.. (71:71) 2:89 En la institución, dándonos a .. (105:105) 2:90 vamos rotando en las funciones.. (106:106) 2:118 si bien nosotros emitimos info.. (124:124) 3:109 Hay que delegar funciones (218:218) 3:111 porque algo importante, es del.. (218:218) 4:36 Creo que existe la cultura gen.. (113:113) 4:78 Nosotros estuvimos trabajando .. (158:158) 8:34 se va distribuyendo esa respon.. (40:40)	***Indicador:*** **Distribución de poder en su equipo de trabajo** **78,00 %**

• ***Distribución de responsabilidades de poder*** 3 Citas para Código Distribución de resp.. 3:209 acá en el centro hubo una reor.. (312:312) 3:211 no es solamente el directivo q.. (312:312) 4:73 ahora que estamos en pandemia,.. (154:154) • ***Diálogo reflexivo*** 3 Citas para Código Diálogo reflexivo 1:83 pudimos conversar con los doce.. (129:129) 1:128 entrar con un diálogo con el d.. (147:147) 1:298 es aquí, donde entra la funció.. (215:215) • ***Socialización de experiencias*** 3 Citas para Código Socialización de exp.. 1:126 como directivo si no conocía c.. (147:147) 3:72 una de las actividades que en .. (176:176) 3:131 Entonces, desde allí nosotros,.. (242:242) • ***Comunicación*** 12 Citas para Código Comunicación 1:146 Nosotros siempre nos reunimos,.. (157:157) 2:23 estamos en constante comunicac.. (67:67) 2:80 estamos en constante comunicac.. (98:98) 2:128 así mismo cuando se elaboran a.. (126:126) 2:129 se forman reuniones generales .. (126:126) 3:32 hay un grado de comunicación a.. (127:127) 3:94 tenemos una cualidad muy impor.. (185:185) 3:126 Una de las cosas más important.. (241:241) 4:15 me ayudó mucho la comunicación.. (92:92) 4:26 la comunicación asertiva, porq.. (97:97) 4:167 hay el espacio para expresarno.. (207:207) 7:14 escuchar emociones, tomar en c.. (35:35) 1 Citas para Código Comunicación asertiv.. 4:26 la comunicación asertiva, porq.. (97:97)	**Indicador:** **Distribución de responsabilidades en sus equipos de trabajo** **76,67 %** **Indicador:** **Promoción de espacios de reflexión colectiva** **84,67 %** **Indicador:** **Espacios de intercambio de experiencias** **85,91 %** **Indicador:** **Procesos de indagación sobre las prácticas educativas.** **Ítem 13:** ***Aplicación de protocolos que faciliten y guíen las conversaciones grupales.*** **84,00 %** **Indicador:** **Clima escolar.** **Ítem 16:** ***Comunicación asertiva con el cuerpo docente.*** **85,33 %**

Nota. Proceso de triangulación desde los métodos utilizados: cualitativo y cuantitativo.

Triangulación desde la Óptica de los Actores

El proceso de triangulación llevado a cabo considerando las diferentes perspectivas de los actores, reflejó igualmente la presencia de todas las categorías de estudio, pero no se observaron algunas propiedades en todos los grupos de informantes.

Con respecto a la categoría Formación, se encontraron evidencias en los *docentes* al estar de acuerdo o totalmente de acuerdo (85,91 %) con el hecho de haber recibido formación. Asimismo, los *directivos* indican la realización de estudios de cuarto nivel "también hice una maestría en educación hace año y medio, por lo cual si me siento fortalecido para poder ayudar a mi comunidad educativa" (1:6), "actualmente me encuentro cursando una maestría en educación concerniente a competencias digitales" (1:26), "de los 14 docentes, 7 docentes ya tienen maestría, sí hemos estado superándonos, yo estoy en el proceso, pero algunos ya han terminado su maestría" (2:187), además de resaltar que:

> "en la institución, siempre se nos ha dado la apertura para capacitarnos de manera personal o invitarnos a participar en los diferentes talleres, en los que ellos tienen acceso, como es el caso de la VVOB, que estamos participando constantemente, en capacitaciones a través de la CPA. En cada una de las áreas, si hay capacitaciones y si nos dan apertura, nos otorgan permiso, nos dan la oportunidad de capacitarnos constantemente" (2:103).

En este mismo sentido, los *asesores educativos* describen su proceso de formación para ejercer su rol como asesor en las CPA "… la VVOB desde el inicio nos empezó a formar, nosotros tuvimos dos años de formación, procesos de capacitación presenciales, pero también teníamos que replicarlos en territorio" (5:5), "curso de capacitación para el fortalecimiento de los coordinadores internos, entonces ellos van formándose y fortaleciendo para continuar con su CPA" (8:51).

Al cotejar la información de indicadores y la reflejada en cada categoría por medio de las subcategorías, propiedades, subpropiedades, dimensiones y subdimensiones, se puede definir la Formación como un proceso de educación permanente dirigido a la promoción de la participación de los docentes en actividades de formación (capacitación, talleres) que ocurre en espacios de intercambio de experiencias y aprendizaje colectivo (*Docentes*). También se

considera como un proceso de actualización, enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo mediante la aplicación de estrategias como reuniones, modelación con el ejemplo, autoformación, capacitación y cursos; el cual requiere tiempo, adaptación a las necesidades y certificación de evidencias, así como también, regirse por un conjunto de valores (*Directivos*). La formación se incluye dentro del propósito de fortalecimiento profesional que guía a las CPA y se logra mediante estrategias como intercambio de experiencias, modelación con el ejemplo, cursos e indagación colaborativa, que tiene requerimientos de tiempo de permanencia en las CPA y acreditación, además de ser impulsada por medio de alianzas (*Asesoras educativas*).

Con relación a la categoría Acompañamiento pedagógico, se pudo denotar su presencia en los *docentes*, quienes están de acuerdo con su aplicación en un 90 %. Del mismo modo, se constató su presencia en los *directivos*, afirmando que "Tal vez nosotros hemos trabajado anteriormente en plataformas virtuales, pero los docentes no todos han tenido esa experiencia y eso se generó aquí también, esa red de apoyo, es decir lo que yo sé, lo comparto con otro que no lo domina y le proporciono un acompañamiento, ese acompañamiento pedagógico se ha dado desde aquí, pues hay docentes muy jóvenes, directivos jóvenes, no me considero muy joven tampoco" (3:92), "Tenemos compañeros que han sido apoyo en cuanto a tecnologías virtuales a los compañeros docentes de mayor edad. Tenemos compañeros que han dado capacitaciones desde cada una de sus capacitaciones generadas durante este tiempo de pandemia" (3:138). Los *asesores educativos* también revelan la presencia de esta categoría al señalar "cambiar su acompañamiento un poco hacia el docente , lo que paso en tu CPA, realmente pensaron por qué son tan resistente, si yo voy a ver su clase y no hago nada y todo así como estrés, entonces buscando ese nuevo rol yo voy a acompañar al docente, esas cosas que al final están en el marco legal deben hacerlo, pero es otra vez hablando sobre tu identidad, porque tú, has tenido siempre directivos que vinieron a observar tus clases y a evaluar y calificar sin pedir nada, entonces tu como directivo quieres cambiar tu identidad a lo mejor, tu manera de pensar, antes de poder realmente entrar como un coach de tus docentes" (7:20).

A partir de los indicadores, las subcategorías y propiedades, el Acompañamiento pedagógico se concibe como el conjunto de procesos de apoyo y acompañamiento para mejorar la labor docente (*Docentes*), aplicando observaciones áulicas, la comunicación entre los actores involucrados, privilegiando los valores de confianza y mejoramiento continuo (*Directivos*) y se

considera una de las competencias pedagógicas implícitas en el desarrollo profesional como objetivo de las CPA (*Asesoras educativas*).

En consonancia con el Trabajo colaborativo, se devela que está presente en los *docentes,* al determinarse un 90,60 %. Asimismo, se encuentra congruencia en los *directivos* al expresar que "El trabajo colaborativo, lo fortalecemos a través de la distribución, delegar funciones y responsabilidad a los demás compañeros" (1:167), "todos están involucrados, todos conocen lo que se está haciendo, podría decir que a nosotros no nos ha afectado tanto la pandemia en relación al trabajo colaborativo con el equipo docente" (4:19); y en los *asesores educativos* se manifiesta como "otra de las características de la comunidad profesional de aprendizaje, el generar el trabajo colaborativo entre sus integrantes" (8:37).

Con base en indicadores, categorías y propiedades, reviste importancia el Trabajo colaborativo para el logro de las tareas institucionales (*Docentes*). Constituye un espacio voluntario de trabajo para el establecimiento de metas utilizando recursos y estrategias colaborativas como trabajo en equipo, escucha activa, círculos para crear comunidad, intercambio de experiencias, capacidad de crítica e identificación de virtudes, con el propósito de alcanzar el bienestar común, mejorar la calidad de las relaciones personales y fomentar el aprendizaje de los estudiantes (*Directivos*). Además, se propone como una de las competencias administrativas que se deben alcanzar con el desarrollo profesional, siendo este último un objetivo de las CPA (*Asesoras educativas*).

Las Alianzas constituyen otra categoría que también se manifiesta en los *docentes*, registrándose un 81,76 %; los *directivos* expresan "…nuestra institución tiene el agrado de contar con la Fundación CRISFE, una fundación que está liderada por el compañero Jonson Morante, él se ha destacado en el proceso *Ser arte*" (1:274), "Con los centros de trabajo, donde los estudiantes van a hacer sus pasantías y también con la VVOB" (2:161); y *asesores educativos* "…el rol o el papel de la VVOB, aquí ha sido primordial, por no decir lo máximo en este proceso" (5:6).

Comparando la información de indicadores, categorías y propiedades, se pueden definir las Alianzas como aquellas relaciones interinstitucionales con: Instituciones Educativas, organismos gubernamentales y no gubernamentales, empresa privada (*Docentes*). Son acuerdos

y convenios que se logran gracias a la participación de instituciones nacionales e internacionales, empresas y centros de trabajo, entre otras, juntamente con las instituciones educativas, que tienen como propósitos la formación de docentes, la capacitación de los estudiantes, la inserción laboral de los egresados, la dotación de instalaciones educativas, la vinculación con la comunidad y el desarrollo de procesos administrativos (*Directivos*). Asimismo, constituyen un componente fundamental para el fortalecimiento profesional, específicamente en el proceso de formación (Asesoras educativas).

La categoría Competencias de los directivos aparece en todos los grupos de actores, pero en el grupo de *asesores educativos* no se presentan algunos atributos. El grupo de *docentes* avala en 86 % el liderazgo distribuido, 85 % la toma de decisiones, 86 % la motivación, 86,67 % la indagación colaborativa, 81,21 % el acompañamiento en las aulas, 77,97 % la delegación de funciones, 76,67 % la distribución de responsabilidades de poder, 84,67 % el diálogo reflexivo, 85,91 % la socialización de experiencias y la comunicación (Ítem 13: 84 % e Ítem 16: 85,33 %). En los *directivos* de igual forma se aprecia la manifestación de esta categoría "… también, a más de lograr la competencia administrativa, también hemos aprendido mucho sobre competencias pedagógicas a través de las metodologías y técnicas que usted aplicaba para direccionar los procesos, entonces, eso de una u otra manera también nos da aprendizaje" (1:103), "Una situación de lo que es liderazgo distribuido, si yo como autoridad, comparto responsabilidades y esa persona va a hacer lo que yo quiero, allí no hay liderazgo distribuido, hay que darles poder a ellos para que tomen decisiones, para que nos ayuden en situaciones que tengan ellos que resolver, porque si no, seguimos en lo mismo" (4:74).

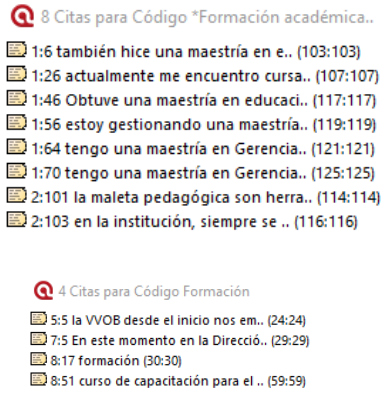
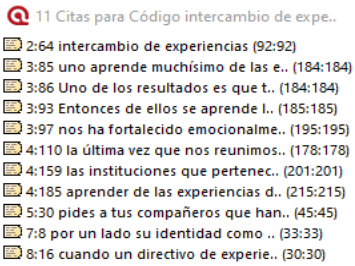
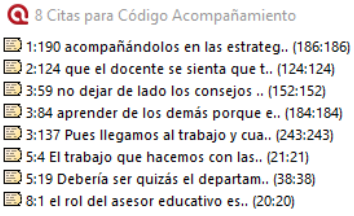
Como se indicó al inicio, los *asesores educativos* mostraron congruencia en torno a la categoría, pero no en todas las propiedades, como el consenso en la toma de decisiones, la distribución de responsabilidades de poder, el diálogo reflexivo y la socialización de experiencias. Se reflejó su presencia en aseveraciones como: "Un cambio de liderazgo o un primer paso hacia el cambio de liderazgo distribuido" (7:35), "… ya el vicerrector no es el que tiene a su cargo toda la parte pedagógica, coordina sí, pero ahí esta junta académica, comisiones técnico-pedagógicas, entonces ya como que se descentraliza un tanto el cumplimiento de las diferentes funciones, se delegan, hay un liderazgo distribuido, cada uno desde su rol va aportando" (8:35).

La información recabada con los grupos informantes, permite conceptualizar las Competencias de los directivos como el conjunto de habilidades y destrezas orientadas a facilitar espacios y oportunidades para generar liderazgo entre los docentes, delegar poder y autoridad entre el equipo docente, motivar a los docentes para el cumplimiento de funciones, propiciar la indagación colaborativa para el diagnóstico de problemáticas institucionales y usar datos e información para la toma de decisiones (*Docentes*). Asimismo, estas comprenden las competencias administrativas como liderazgo, toma de decisiones y habilidades comunicativas, entre otras; y las competencias pedagógicas, entre las que se incluyen el trabajo colaborativo, la indagación colaborativa, el diálogo reflexivo y el acompañamiento en las aulas, las cuales se implementan de acuerdo con la visión de la función directiva (*Directivos*). De manera similar, se definen como las competencias de desarrollo profesional, tanto administrativas (alianzas, liderazgo, comunicación, motivación, toma de decisiones, cultura organizacional, gestión del tiempo, monitoreo entre pares, coaching, contención emocional y clima escolar) como pedagógicas (acompañamiento pedagógico, investigación sobre su propia práctica e indagación colaborativa) (*Asesoras educativas*).

Resumiendo, la triangulación desde la óptica de los actores revela la presencia de todas las categorías en todos los grupos de informantes: *docentes*, *directivos* y *asesores educativos*. Asimismo, se encuentran coincidencias entre los docentes, los directivos y los asesores educativos, tal y como se representa en la tabla 40, donde se identificó con una X la presencia de la categoría, subcategoría o propiedad:

Tabla 40

Triangulación desde la óptica de los actores

Datos		Actores		
Citas	**Indicador (%)**	**Docentes**	**Directivos**	**Asesores educativos**
Formación  8 Citas para Código *Formación académica.. 1:6 también hice una maestría en e.. (103:103) 1:26 actualmente me encuentro cursa.. (107:107) 1:46 Obtuve una maestría en educaci.. (117:117) 1:56 estoy gestionando una maestría.. (119:119) 1:64 tengo una maestría en Gerencia.. (121:121) 1:70 tengo una maestría en Gerencia.. (125:125) 2:101 la maleta pedagógica son herra.. (114:114) 2:103 en la institución, siempre se .. (116:116) 4 Citas para Código Formación 5:5 la VVOB desde el inicio nos em.. (24:24) 7:5 En este momento en la Direcció.. (29:29) 8:17 formación (30:30) 8:51 curso de capacitación para el .. (59:59)	***Indicador:*** Procesos de educación permanente **86,58 %**	X	X	X
• ***Intercambio de experiencias***  11 Citas para Código intercambio de expe.. 2:64 intercambio de experiencias (92:92) 3:85 uno aprende muchísimo de las e.. (184:184) 3:86 Uno de los resultados es que t.. (184:184) 3:93 Entonces de ellos se aprende l.. (185:185) 3:97 nos ha fortalecido emocionalme.. (195:195) 4:110 la última vez que nos reunimos.. (178:178) 4:159 las instituciones que pertenec.. (201:201) 4:185 aprender de las experiencias d.. (215:215) 5:30 pides a tus compañeros que han.. (45:45) 7:8 por un lado su identidad como .. (33:33) 8:16 cuando un directivo de experie.. (30:30)	***Indicador:*** Espacios de intercambio de experiencias **85,91 %**	X	X	X
Acompañamiento pedagógico  8 Citas para Código Acompañamiento 1:190 acompañándolos en las estrateg.. (186:186) 2:124 que el docente se sienta que t.. (124:124) 3:59 no dejar de lado los consejos .. (152:152) 3:84 aprender de los demás porque e.. (184:184) 3:137 Pues llegamos al trabajo y cua.. (243:243) 5:4 El trabajo que hacemos con las.. (21:21) 5:19 Debería ser quizás el departam.. (38:38) 8:1 el rol del asesor educativo es.. (20:20)	***Indicador:*** Acompañamiento pedagógico **90,00 %**	X	X	X

11 Citas para Código Acompañamiento peda.. X 1:143 el rol de directivo en un cent.. (153:153) 1:224 en este caso las observaciones.. (209:209) 2:14 cada conocimiento impartido po.. (61:61) 3:92 Tal vez nosotros hemos trabaja.. (185:185) 3:138 Tenemos compañeros que han sid.. (243:243) 3:153 acompañamiento pedagógico (251:251) 3:222 también hacemos el acompañamie.. (333:333) 3:237 un ambiente rápido de acercami.. (394:394) 7:20 cambiar su acompañamiento un p.. (48:48) 8:29 acompañamiento pedagógico (38:38) 8:30 En una ocasión se generó un pr.. (38:38)				
Trabajo colaborativo 25 Citas para Código Trabajo colaborativ.. 1:61 agradecida y espero seguir apr.. (119:119) 1:74 como coordinar acciones con lo.. (127:127) 1:89 el trabajo colaborativo, usted.. (133:133) 1:164 en mi institución considero qu.. (166:166) 1:167 El trabajo colaborativo, lo fo.. (168:168) 2:32 sé que todos podemos en conjun.. (73:73) 2:48 el trabajo en equipo, integrar.. (85:85) 2:50 las técnicas que se utilizaron.. (85:85) 2:55 nosotros nos ayudamos por medi.. (89:89) 2:68 trabajo colaborativo (91:91) 2:72 esto nos ha servido para que t.. (92:92) 2:74 no ha habido inconveniente con.. (96:96) 25 Citas para Código Trabajo colaborativ.. 2:108 a veces nos toca conversar, ay.. (120:120) 3:3 trabajar colaborativa y partic.. (84:84) 3:33 por los años que uno tiene en .. (127:127) 3:81 También el proceso que nos con.. (184:184) 3:89 a trabajar colaborativamente a.. (184:184) 3:110 Si existe eso va a haber un tr.. (218:218) 4:16 toda aquella documentación req.. (92:92) 4:19 todos están involucrados, todo.. (92:92) 4:25 Creo que la CPA fue ese mecani.. (94:94) 5:14 tiene un propósito general la .. (31:31) 8:37 otra de las características de.. (42:42)	***Indicador:*** Desarrollo de trabajo colaborativo **90,60 %**	X	X	X
Alianzas 20 Citas para Código Alianzas 1:39 a través de la VVOB nosotros p.. (111:111) 1:196 estas capacitaciones han sido .. (189:189) 1:204 hay los docentes que imparten .. (193:193) 1:274 nuestra institución tiene el a.. (235:235) 1:279 Nosotros trabajamos con la Jun.. (243:243) 2:94 en lo personal nuestra institu.. (112:112) 2:161 Con los centros de trabajo, do.. (150:150) 2:164 con restaurantes, hoteles, age.. (152:152) 3:64 tenemos la participación de la.. (168:168) 3:102 estamos ahorita en un programa.. (199:199) 3:103 Los estudiantes van a hacer al.. (204:204) 3:238 Los convenios se dan en funció.. (398:398) 1 Citas para Código Alianzas interinstit.. 8:42 una institución educativa va a.. (46:46)	***Indicador:*** Relaciones interinstitucionales **81,76 %**	X	X	X
Clima escolar	***Indicador:***	X	X	X

10 Citas para Código Clima escolar 1:232 todos tenemos conocimiento del.. (215:215) 1:260 Muy bueno, ha habido algunos i.. (227:227) 2:56 casi que no podemos enseñarle .. (89:89) 3:234 en el caso del clima es bastan.. (389:389) 4:51 en el caso de estudiantes en r.. (126:126) 4:87 Una parte importante para el c.. (164:164) 4:92 clima escolar (165:165) 5:73 clima escolar (72:72) 5:81 se les daba herramientas a los.. (72:72) 8:40 siempre que hacemos la reunión.. (44:44)	Clima escolar **88,66 %**			
Competencias de los directivos 3 Citas para Código competencias adminis.. 1:104 competencia administrativa (139:139) 1:116 Realmente las competencias han.. (143:143) 5:39 Antes en las primeras jornadas.. (55:55) 3 Citas para Código competencias pedagóg.. 1:105 competencias pedagógicas (139:139) 1:116 Realmente las competencias han.. (143:143) 1:294 también hemos aprendido mucho .. (139:139) 3 Citas para Código Competencias de los .. 1:62 ellos han acudido a mí para qu.. (119:119) 1:103 también, a más de lograr la co.. (139:139) 5:39 Antes en las primeras jornadas.. (55:55) • ***Liderazgo distribuido*** 9 Citas para Código Liderazgo distribuid.. 1:221 liderazgo distribuido, si se a.. (202:202) 2:83 esa es una experiencia de lide.. (100:100) 4:46 Pienso que un líder, debe ser .. (122:122) 4:74 Una situación de lo que es lid.. (155:155) 4:85 al momento que nosotros aplica.. (161:161) 5:31 liderazgo distribuido (51:51) 5:32 trabajamos mucho con el lidera.. (51:51) 7:35 Un cambio de liderazgo o un pr.. (71:71) 8:35 ya el vicerrector no es el que.. (40:40)	***Indicador:*** Promoción del liderazgo distribuido **86,00 %**	X	X	X

<table>
<tr>
<td rowspan="2">

- ***Toma de decisiones***

7 Citas para Código Toma de decisiones

1:125 hemos podido tomar buenas deci.. (145:145)
1:169 Cuando nosotros tenemos que to.. (172:172)
2:127 hasta llegar a una decisión en.. (126:126)
3:212 se llenen actas donde las deci.. (312:312)
4:75 al docente se le da autonomía .. (155:155)
4:79 para que ellos como líderes pu.. (158:158)
7:15 tomar decisiones en conjunto (35:35)

Análisis de los datos

6 Citas para Código análisis de los dato..

1:303 Fortalecen a una institución e.. (135:135)
1:304 análisis de los datos (135:135)
2:49 El análisis de datos, la hemos.. (85:85)
2:54 nos ha servido para analizar n.. (89:89)
4:34 Cuando se realizó en la CPA, e.. (108:108)
7:16 Creo que un fuerte disparador .. (38:38)

</td>
<td rowspan="2">

Indicador:

Uso de datos para la toma de decisiones

84,67 %

</td>
<td>X</td>
<td>X</td>
<td>X</td>
</tr>
<tr>
<td>X</td>
<td>X</td>
<td>X</td>
</tr>
<tr>
<td>

Consenso

5 Citas para Código Consenso

2:132 sí sentimos que se nos ha toma.. (130:130)
3:58 llegar a consensos (152:152)
3:128 consenso (241:241)
3:132 consenso (242:242)
4:182 los temas que se tratan aquí s.. (215:215)

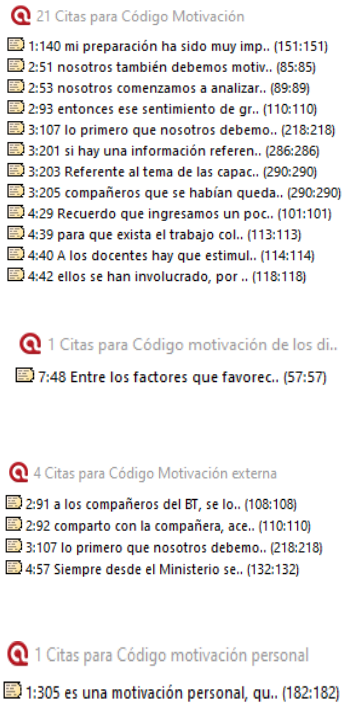
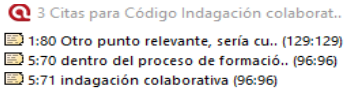
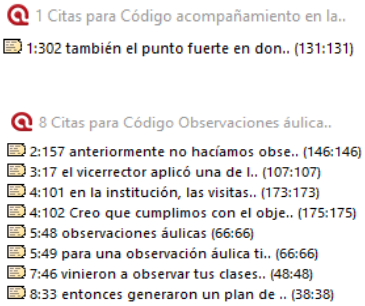
</td>
<td>

Indicador:

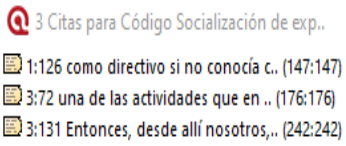
Toma de decisiones de manera consensuada y participativa

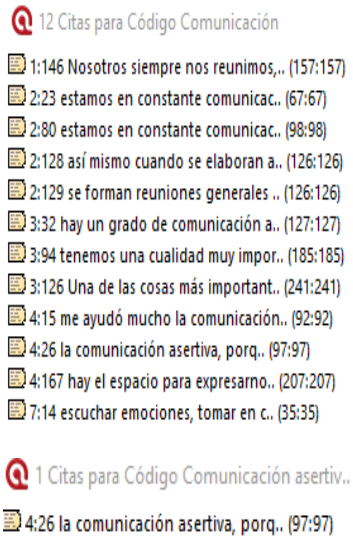
85,33 %

</td>
<td>X</td>
<td>X</td>
<td></td>
</tr>
</table>

• ***Motivación*** 	***Indicador:*** Motivación a equipo docente para el cumplimiento de funciones **86,00 %**	X	X	X
• ***Indagación colaborativa*** 	***Indicador:*** Procesos de indagación sobre las prácticas educativas **86,67 %**	X	X	X
• ***Acompañamiento en las aulas*** 	***Indicador:*** Observaciones de clases y retroalimentación **81,21 %**	X	X	X

• ***Delegación de funciones*** 10 Citas para Código Delegación de funci.. 1:168 distribución, delegar funcione.. (168:168) 2:27 él también puede delegar respo.. (71:71) 2:89 En la institución, dándonos a .. (105:105) 2:90 vamos rotando en las funciones.. (106:106) 2:118 si bien nosotros emitimos info.. (124:124) 3:109 Hay que delegar funciones (218:218) 3:111 porque algo importante, es del.. (218:218) 4:36 Creo que existe la cultura gen.. (113:113) 4:78 Nosotros estuvimos trabajando .. (158:158) 8:34 se va distribuyendo esa respon.. (40:40)	***Indicador:*** Distribución de poder en su equipo de trabajo **78,00 %**	X	X	X
• ***Distribución de responsabilidades de poder*** 3 Citas para Código Distribución de resp.. 3:209 acá en el centro hubo una reor.. (312:312) 3:211 no es solamente el directivo q.. (312:312) 4:73 ahora que estamos en pandemia,.. (154:154)	***Indicador:*** Distribución de responsabilidades en sus equipos de trabajo **76,67 %**	X	X	
• ***Diálogo reflexivo*** 3 Citas para Código Diálogo reflexivo 1:83 pudimos conversar con los doce.. (129:129) 1:128 entrar con un diálogo con el d.. (147:147) 1:298 es aquí, donde entra la funció.. (215:215)	**Indicador:** Promoción de espacios de reflexión colectiva **84,67 %**	X	X	

• ***Socialización de experiencias***  	**Indicador:** Espacios de intercambio de experiencias **85,91 %**	X	X	

• ***Comunicación*** 	**Indicador:** Procesos de indagación sobre las prácticas educativas. **<u>Ítem 13:</u> *Aplicación de protocolos que faciliten y guíen las conversaciones grupales.*** **84,00 %** **Indicador:** Clima escolar. **<u>Ítem 16:</u> *Comunicación asertiva con el cuerpo docente.*** **85,33 %**	X	X	X

Nota. En la tabla se revela la presencia de todas las categorías, con los grupos de informantes: docentes, directivos y asesores educativos.

Tal y como se puede observar, se presenta congruencia total en la mayor parte de la información recabada con respecto a los actores inmersos en la investigación, exceptuando a los asesores educativos al cotejar con los códigos consenso y distribución de responsabilidades de poder, diálogo reflexivo y socialización de experiencias, los cuales no aparecen al hacer el proceso de categorización y codificación para las entrevistas realizadas a este grupo de informantes. Al respecto, es importante acotar que estas pequeñas inconsistencias en los hallazgos no les restan credibilidad a las interpretaciones realizadas (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005), porque en este grupo de informantes persiste la categoría con varios atributos.

CAPITULO VI

Categoría Sustantiva: Comunidad de Aprendizaje para el Desarrollo Profesional Directivo (CADPD)

Integración de las Megacategorías Desarrollo Profesional y CPA

Al integrar las megacategorías Desarrollo Profesional y Comunidades Profesionales de Aprendizaje, se considera que las CPA inciden en el Desarrollo Profesional de los directivos, pero también el desarrollo profesional que ellos alcanzan impactan en las CPA y se produce una transformación de las mismas que redunda en la calidad del Bachillerato Técnico; pero, este es un proceso cíclico y sistémico, porque los cambios que se produzcan en las CPA nuevamente ayudarán al desarrollo profesional de los directivos, concibiéndose el desarrollo profesional de los directivos como un proceso continuo, sostenido en el tiempo.

La confluencia e integración de las dos megacategorías (CPA y Desarrollo profesional de los directivos) puede asociarse a una categoría que las aglutine como un todo. Esta categoría denominada categoría sustantiva, para efectos de este estudio se designa como: Comunidad de Aprendizaje para el Desarrollo Profesional Directivo (CADPD). La misma está conformada por la interacción entre las megacategorías CPA y Desarrollo Profesional de los directivos con todos los elementos que las conforman en plena interacción, de modo que, la modificación de cualquier factor afectará al resto y a la totalidad de este constructo, cuya efectividad se evidencia en el constructo Gestión escolar.

Definición de Comunidad de Aprendizaje para el Desarrollo Profesional Directivo (CADPD)

La categoría sustantiva Comunidad de Aprendizaje para el Desarrollo Profesional Directivo (CADPD) que emergió de la realidad estudiada, se define como una red de aprendizaje conformada por un grupo de pares que promueve un proceso interactivo continuo para constituirse en líderes innovadores dedicados a intercambiar experiencias, resolver problemas y fomentar el desarrollo profesional a través de la formación, el logro de competencias, las alianzas, el trabajo colaborativo, el clima escolar favorable y el acompañamiento pedagógico, aprovechando los factores de apoyo y superando los factores limitantes en el marco de valores,

tales como cooperación, libertad de expresión, confianza y respeto, para coadyuvar a una gestión escolar efectiva.

De conformidad con esta definición del constructo, se concibe una interrelación dinámica entre la CPA y el desarrollo profesional. De tal forma que, la CPA con una estructura particular sujeta a su concepción, objetivos, propósitos, factores que la favorecen, valores y limitantes, se implantan en un espacio determinado para aproximarse a la realidad e iniciar un proceso de transformación que tiene como uno de los principales propósitos el fortalecimiento profesional con el objetivo de lograr competencias de desarrollo profesional en los directivos que integran la CPA.

En ese proceso de interacción existen factores de gran incidencia, como son: las alianzas con otras instituciones, empresas y centros de trabajo; el acompañamiento pedagógico que realizan los asesores a los rectores y vicerrectores; el clima escolar favorable para el intercambio de experiencias, la reflexión, la innovación y el cambio; el trabajo colaborativo con los asesores educativos, las autoridades educativas y los representantes de otras instituciones; la formación continua y permanente de los directivos. Producto de esa profunda interrelación, los directivos desarrollan competencias administrativas como el liderazgo distribuido, la indagación colaborativa, el trabajo colaborativo con los docentes, estudiantes, representantes, personal administrativo ; así como, la planificación y la organización; y competencias pedagógicas que ponen en práctica a lo interno de las instituciones educativas que dirigen, tales como: la socialización de experiencias, el acompañamiento en las aulas y el diálogo reflexivo.

La conjunción de la Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA) con el Desarrollo Profesional de los Directivos conduce al surgimiento de una Comunidad de Aprendizaje para el Desarrollo Profesional Directivo (CADPD) con las características acordes a la realidad estudiada, presentándose como un constructo novedoso que debe ser investigado en otras realidades educativas y contrastado para confirmarlo o refutarlo. Asimismo, puede ser aplicado tal y como se describe para evaluar qué tan efectivo resulta en otros espacios escolares.

Incidencia de la Comunidad de Aprendizaje para el Desarrollo Profesional Directivo (CPDPD) en la Gestión Escolar

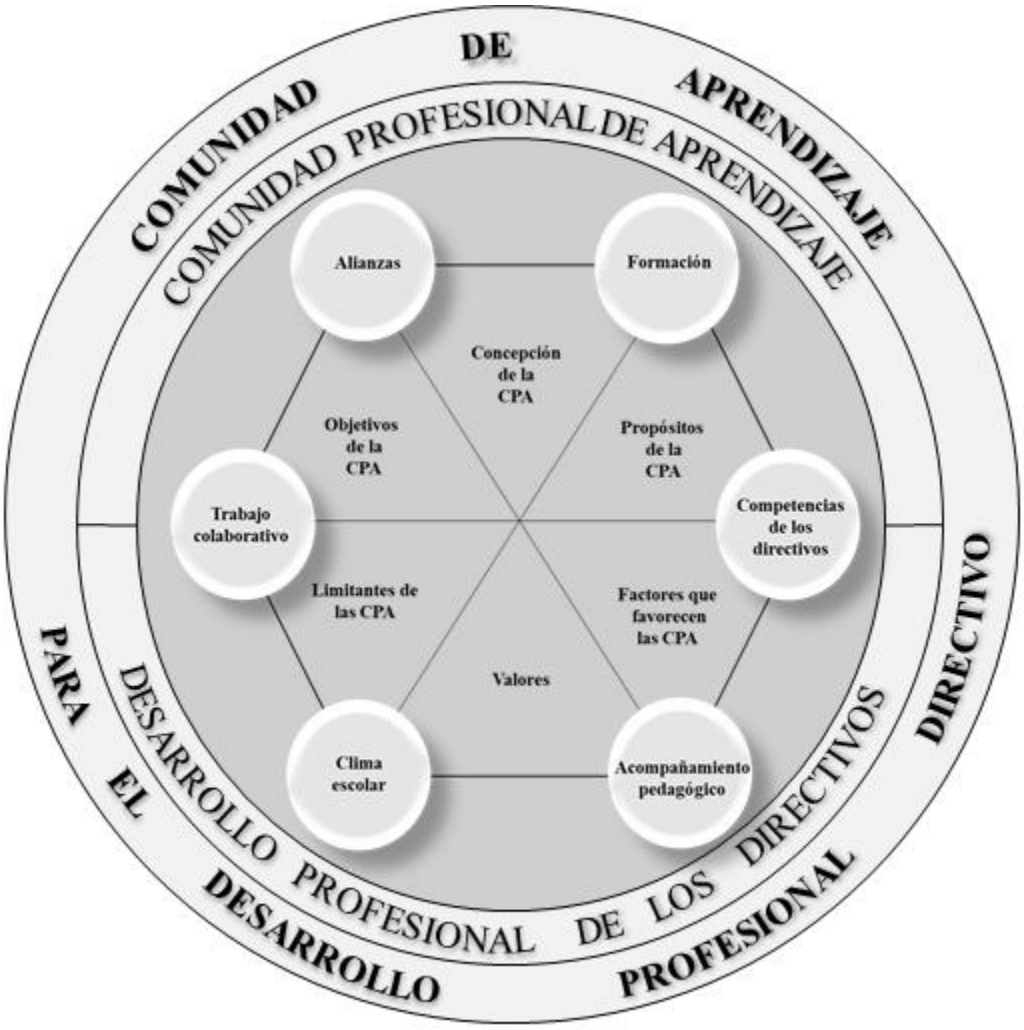
La incidencia de la CADPD en la gestión escolar se establece a partir de las opiniones emanadas de los docentes, quienes la evaluaron y establecieron qué tanto han desarrollado y aplicado los directivos sus competencias en la gestión académico-administrativa de la institución educativa. De acuerdo con la presente investigación, es evidente que la CPA influye en el desarrollo profesional directivo e impacta en la gestión escolar. Sin embargo, se considera que estos tres constructos (CPA, Desarrollo Profesional Directivo y Gestión Escolar) se enriquecen entre sí, de manera tal que si, por ejemplo, la CPA mejora el desarrollo profesional directivo, este aporta su experiencia y ayuda a avanzar la CPA, la cual, a su vez, contribuirá con el desarrollo profesional de los otros directores; o si el desarrollo profesional directivo mejora la gestión escolar, ésta también contribuye con el desarrollo profesional de rectores y vicerrectores, como en el caso de algunas innovaciones o nuevas demandas que surjan y constituyan o generen nuevos conocimientos para los directivos, quienes a su vez enriquecerían la CPA.

Producto de la confluencia de estas dos megacategorías (CPA y Desarrollo Profesional Directivo), el constructo Gestión escolar se modificó en función de los cambios que se propicien por la acción de las CPA en el Desarrollo profesional de los directivos. Si las CPA inciden positivamente en el Desarrollo profesional, entonces la Gestión escolar se ve favorecida, como es el caso del presente estudio, pero se considera que, al no producirse esa interacción positiva, probablemente la Gestión escolar tenga un desempeño limitado.

En las figuras 87 y 88 se representa el constructo teórico o categoría sustantiva develada mediante la categorización e interpretación de la información aportada por los actores inmersos en el proceso de investigación; además, los elementos que forman parte de este constructo teórico también están presentes como indicadores y variables de la fase cuantitativa. En este modelo solo se conservan aquellos componentes que se encontraron presentes, tanto en el análisis cualitativo como en el cuantitativo, evidenciando su solidez teórica, pero será necesario aplicarlo en futuros estudios para confirmar su validez.

Figura 87

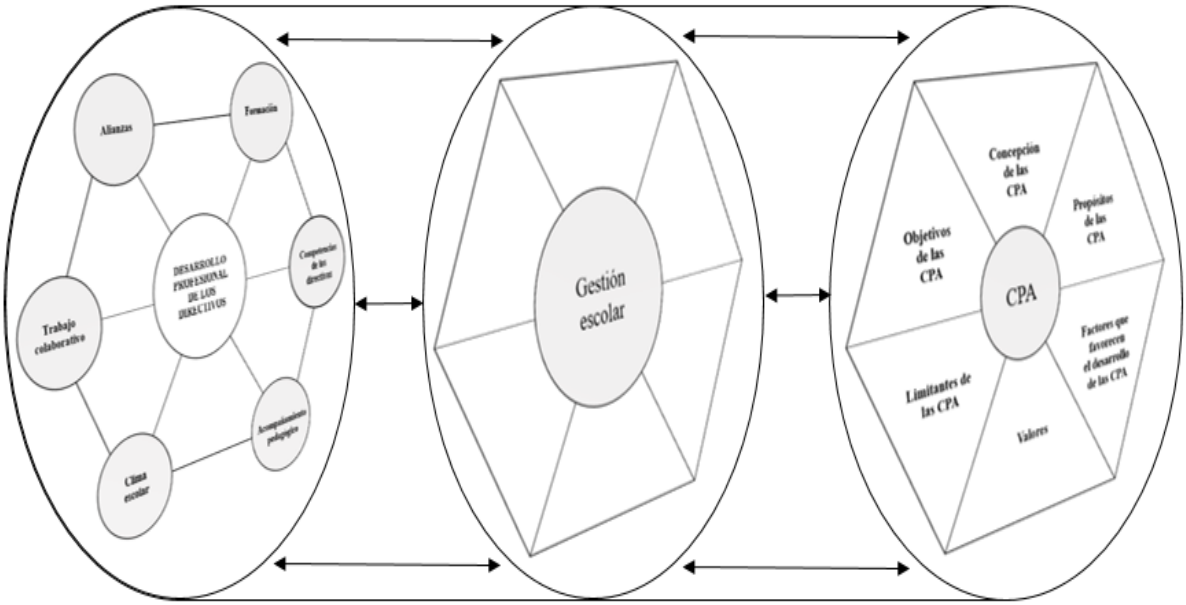
Categoría sustantiva: Comunidad de Aprendizaje para el Desarrollo Profesional Directivo



Nota. Esta categoría sustantiva ha sido develada mediante la categorización e interpretación de la información aportada por los actores inmersos en el proceso de investigación.

Figura 88

Representación de la interacción entre los constructos Desarrollo profesional de los directivos, CPA y Gestión escolar en la categoría sustantiva.



Limitaciones, Contradicciones y Explicaciones Alternativas a la Investigación

Entre las limitaciones de la presente investigación destacan que los resultados y hallazgos encontrados solamente se pueden generalizar a la realidad objeto de estudio, la cual tiene sus características y abarca un contexto particular. Esto implica que, el modelo teórico generado a partir de la información recabada con los actores responde a la realidad develada, pero puede ser sometido a la refutación o validación en otros ámbitos que se aborden desde otras investigaciones inherentes a la interacción de las megacategorías Desarrollo profesional de los directivos, Comunidades Profesionales de Aprendizaje y Gestión escolar.

Si bien, en el presente estudio se pudo indagar lo relativo a la influencia que las CPA pueden tener en el desarrollo profesional de los rectores y vicerrectores y su influencia en la Gestión escolar, queda por investigar el impacto que una Comunidad de Aprendizaje para el Desarrollo Profesional Directivo (CADPD) puede ejercer en la calidad de la educación recibida por los estudiantes del Bachillerato Técnico y de otros niveles del Sistema Educativo Ecuatoriano.

De forma específica, una de las limitantes que se tuvo que superar fue la relativa al surgimiento de la pandemia, lo cual limitó el contacto personal con los sujetos y actores de la investigación, teniendo que recurrir a la modalidad virtual para aplicar el cuestionario, desarrollar los grupos focales y efectuar las entrevistas. Resultaría relevante, el hecho de poder desarrollar investigaciones similares, pero manteniendo el contacto presencial, lo cual facilitaría la aplicación de otras técnicas de investigación como la observación participante, a fin de profundizar aún más el proceso de triangulación metodológica y constatar el impacto de las CPA en el desarrollo profesional de los directivos y docentes, la gestión escolar y el fortalecimiento del Bachillerato Técnico.

Aun cuando se encontró una vasta congruencia en la información aportada por los actores inmersos en el estudio, pudo detectarse que en una de las instituciones educativas ubicada en la zona rural, se registró en general el desacuerdo con los beneficios de las CPA para el desarrollo profesional directivo y en la gestión escolar, lo cual ameritaría profundizar por medio de un estudio de casos o de una investigación-acción, a fin de establecer con precisión las debilidades que se están presentando y las posibles alternativas de cambio.

El hecho de realizar inicialmente el estudio con un método cuantitativo, empleando un cuestionario elaborado a partir de la teoría reportada por otros autores en diferentes libros y artículos, presentó algunas dificultades al desarrollar el proceso de triangulación, porque no había siempre similitud entre los códigos provenientes de la literatura revisada y los que se recabaron cualitativamente con los actores inmersos en la investigación. Resultaría interesante, abordar una investigación similar, pero iniciando con el método cualitativo, a fin de contar con información en el lenguaje de los actores, que sirva como soporte para la elaboración de otros instrumentos de recolección de información, como los cuestionarios. Esto generaría códigos homogéneos que facilitarían el proceso de triangulación e inclusive, habría mayor coherencia si se desea hacer la cuantificación de los códigos obtenidos del análisis cualitativo en términos de frecuencias y porcentajes; y, por otro lado, los valores determinados con instrumentos cuantitativos se podrían correlacionar con los códigos cualitativos más fácilmente.

La explicación del constructo Comunidad de Aprendizaje para el Desarrollo Profesional Directivo (CADPD) se realizó desde una perspectiva sistémica, donde "el todo puede superar la suma de las partes" (Senge, 2010, p. 21), conforme a la cual cada rector o vicerrector conciba su práctica más allá de su rol como autoridad, que sus aportes ayuden a los docentes en su desempeño y viceversa, pero al mismo tiempo, brinde su apoyo integral a los estudiantes, donde junto a los docentes asuman un compromiso frente al mejoramiento de la calidad de la educación en la institución, pero además, promueva la formación de redes con otras instituciones educativas (Krichesky y Murillo, 2011). Esto significa que, cada una de las partes incide en el todo, pero a su vez, el todo influye en las partes, esto es, una completa interacción de los componentes del constructo, y si uno falla, todo el sistema fallará. Sin embargo, conforme avanza la espiral del conocimiento, pudiera pensarse que la implementación de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, también se pudiera explicar a la luz de otras formas de pensamiento, como por ejemplo el enfoque crítico, de acuerdo al cual se propendería a una investigación que no se conforme solo con alcanzar la visión sistémica o de totalidad cuando se estudia un programa como las CPA, sino que además se enfoque en la transformación de la realidad de manera intencionada y los resultados de la investigación demuestren qué cambió y cómo se produjeron los cambios con la participación de todos los actores que conforman un determinado ámbito de la realidad educativa (Mackay et al., 2018). Esto implicaría que los espacios de investigación serían más reducidos, para poder emprender y lograr el proceso de cambio. Evidentemente, el grado de

generalización de los hallazgos o resultados se circunscribiría a esa parte de la realidad que ha sido seleccionada.

Lineamientos orientados a que las Comunidades Profesionales de Aprendizaje se Constituyan en Espacios para el Desarrollo Profesional de los Directivos

Tomando como fundamento los hallazgos de este estudio, se considera pertinente formular algunos lineamientos que puedan facilitar el desarrollo profesional de los directivos en las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA). Entre estos lineamientos se plantean los siguientes:

1. Promover espacios para la formación, capacitación y actualización de los directivos en las Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

Acciones:

- Solicitar el aumento en la oferta de cursos virtuales para directivos por parte del Ministerio de Educación en diversas áreas del conocimiento administrativo y pedagógico.
- Gestionar planes de financiamiento para la formación de cuarto nivel en el personal directivo.
- Crear líneas de formación e investigación en las CPA.

2. Favorecer las alianzas de las Instituciones Educativas con organismos locales, nacionales e internacionales.

Acciones:

- Promover alianzas entre las Instituciones Educativas y los organismos e instituciones locales.
- Impulsar la realización de convenios entre las instituciones educativas y las universidades del país.
- Fortalecer las alianzas y convenios con organismos internacionales como la VVOB, entre otros.
- Propiciar acuerdos con empresas tecnológicas para reducir la brecha que existe entre la población de la zona rural y la urbana con respecto al acceso a las TIC.

3. Impulsar el acompañamiento pedagógico mediante diversas estrategias.

Acciones:

- Implementar las observaciones áulicas con mayor frecuencia y de manera sistemática en las instituciones educativas.
- Aplicar el diálogo reflexivo para la superación de debilidades que se detecten durante la observación de la práctica pedagógica.
- Realizar observaciones áulicas en equipo y analizarlas enfocándose en la situación y no en el docente.
- Compartir grabaciones de clase entre las instituciones para su observación y análisis con los docentes de otras unidades educativas.

4. Fomentar el trabajo colaborativo para impulsar a las instituciones educativas hacia logros en la calidad de la educación.

Acciones:

- Proponer retos para la superación de dificultades por medio del trabajo colaborativo entre directivos, docentes y estudiantes.
- Motivar a los docentes para que participen en concursos, proyectos e investigaciones que ayuden a consolidar el trabajo colaborativo como un principio de gestión.
- Desarrollar proyectos educativos orientados a la innovación tecnológica para superar las debilidades en los ámbitos agrícola, pecuario y turístico, entre otros.

5. Propiciar un clima escolar favorable para el aprendizaje transformador.

Acciones:

- Facilitar el desarrollo de cursos de contención o inteligencia emocional.
- Realizar talleres de reflexión colectiva sobre el clima escolar y familiar.
- Divulgar en diferentes instancias las necesidades que existen en cuanto a la educación virtual.

6. Promover la indagación colaborativa como estrategia para la toma de decisiones en las Instituciones Educativas.

Acciones:

- Promover la aplicación de la indagación enfocados en la reflexión y análisis profundo.
- Fomentar la implementación del proceso cíclico que se aplica en el proceso de indagación colaborativa.
- Establecer la cultura de que sean los propios docentes y directivos, en conjunto con facilitadores, quienes encuentran las respuestas para las problemáticas y desafíos que se presentan en las Instituciones Educativas.

7. Ampliar la implementación de las CPA en las Instituciones Educativas Fiscales, sin importar la oferta que tengan (no solo las IE que oferten Bachillerato Técnico).

Acciones:

- Promover la creación de CPA con directivos de Instituciones Educativas Fiscales, sin limitar su participación solo a las que ofertan Bachillerato Técnico.
- Tomar como punto de partida la experiencia de las CPA conformadas con Instituciones Educativas con oferta de Bachillerato Técnico.
- Establecer estrategias de sostenibilidad para que las ya conformadas y que hayan alcanzado su autonomía, puedan manejarse con sus coordinadores internos.
- Agrupar las Instituciones teniendo en cuenta la oferta educativa y su ubicación geográfica.

8. Generar la cultura de sistematizar y publicar experiencias y buenas prácticas educativas alcanzadas en las Instituciones Educativas cuyos directivos pertenecen a las CPA.

Acciones:

- Sistematizar las experiencias compartidas en la CPA, aprendizajes generados, acciones emprendidas y logros alcanzados.

- Difundir los resultados logrados en las CPA a la comunidad educativa (directivos, docentes, autoridades educativas de los niveles desconcentrados. aliados estratégicos) a través de congresos y reuniones anuales, mediante diferentes canales de comunicación virtuales/ presenciales.
- Motivar a directivos y docentes a sumarse a formar parte de las CPA para buscar el desarrollo profesional y por ende la mejora de la calidad que se imparte.

9. Promover la diversificación de las Figuras Profesionales en el Bachillerato Técnico para que respondan a los constantes cambios que se vienen produciendo en el mercado laboral.

Acciones:

- Revisar que las figuras profesionales entendidas estas como las especialidades en áreas técnicas (Art.35 RLOEI) respondan a la matriz productiva del contexto.
- Diagnosticar los intereses de los estudiantes, las ofertas laborales y campos no tradicionales de conocimiento (programación, robótica, análisis de inversiones, tecnologías de alimentos, entre otros).
- Impulsar los procesos de creación de nuevas figuras o replanteo de las existentes ante los niveles desconcentrados correspondientes.
- Difundir las nuevas ofertas de figuras profesionales a través de diferentes estrategias y medios de comunicación a los jóvenes que inician el Bachillerato.
- Establecer un sistema de monitoreo de los egresados que se insertan al mundo laboral.

CAPITULO VII

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Con base en los aspectos considerados en el marco referencial, el análisis e interpretación de datos cuantitativos y cualitativos, se presentan las conclusiones que arrojó el presente estudio.

El estudio desarrollado en las Comunidades Profesionales de Aprendizaje implementadas mediante un convenio entre el Ministerio de Educación del Ecuador y la Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica (VVOB), conformadas por directivos participantes en las Instituciones Educativas de Bachillerato Técnico que dirigen, pertenecientes a los Distritos Educativos 13D02 y 13D03 de la Zona 4 de Manabí- Ecuador, y bajo la coordinación de los asesores educativos, permitió establecer cómo las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) contribuyen en el desarrollo profesional de los directivos y la gestión que ellos ejercen.

En consonancia con el primer objetivo específico, inherente a las competencias adquiridas por los directivos en su participación en la CPA, se identifican las competencias administrativas y pedagógicas de los directivos, pero adicionalmente, se develan factores que impulsan el desarrollo profesional de los directivos. Entre las competencias administrativas de los directivos se encuentran: indagación colaborativa, liderazgo distribuido, trabajo colaborativo con los docentes y otros actores de la escuela, toma de decisiones, motivación, comunicación, planificación, organización y monitoreo entre pares. Con relación a las competencias pedagógicas, se registran las siguientes: modelación con el ejemplo, socialización de experiencias, acompañamiento en las aulas, y diálogo reflexivo.

El logro de las competencias por parte de los directivos se ve impulsado por ciertos factores alusivos al ámbito escolar o extraescolar, donde destacan las alianzas con organismos nacionales e internacionales, empresas, universidades y centros de trabajo; la formación a través de cursos, talleres, realización de postgrados, pero también aquella formación que se alcanza por medio del intercambio de experiencias con otros directivos en las CPA, con los asesores educativos, docentes y otros integrantes de la comunidad educativa, que le confieren un carácter continuo o permanente a este proceso; el acompañamiento pedagógico a los directores por parte

de asesores educativos, autoridades educativas y asesores externos pertenecientes a organizaciones nacionales o internacionales; el clima escolar como un elemento clave de situaciones por resolver que a la vez coadyuvan con el incremento de experiencias para el desarrollo profesional de los directivos, también como un factor motivador para su desarrollo profesional al evidenciarse una comunicación asertiva, buenas relaciones profesionales y la aplicación de estrategias de resolución de conflictos; pero, igualmente constituye el ámbito donde se refleja la acción de los directivos. Adicionalmente, el trabajo colaborativo, aparte de ser una competencia que los directivos evidencian en su labor con los docentes y otros integrantes a nivel de la institución educativa, también constituye un factor de gran importancia que impulsa su desarrollo profesional por medio de la asesoría e intercambio de experiencias con los asesores educativos y autoridades.

El Desarrollo Profesional de los directivos está en estrecha relación con los componentes estructurales fundamentales de las CPA, cuyo análisis a profundidad revela elementos como concepción, propósitos, objetivos, factores que las favorecen y factores limitantes. La estructura de las CPA promueve determinadas experiencias colaborativas que redundan en el desarrollo profesional de los directivos, porque el proceso interactivo entre los actores que conforman las CPA ayuda a la formación continua con el propósito de alcanzar el fortalecimiento profesional por medio de estrategias como modelación con el ejemplo e intercambio de experiencias, también se hacen alianzas para la formación con el propósito de resolver problemas, desarrollar competencias de desarrollo profesional, lograr un trabajo colaborativo y hacer indagación o investigación sobre su propia práctica. Sin embargo, en esta relación dinámica, se encuentran limitantes, pero la que más destaca es la rotación de directivos.

Los rectores y vicerrectores hacen explícitas las diversas competencias adquiridas en las CPA y los factores que contribuyen en las mismas, pero también se verifica la calidad de esa gestión académica-administrativa que realizan los directivos desde la percepción de los docentes, dando respuesta al segundo objetivo específico.

Los docentes en general le atribuyen una alta valoración a la gestión académica, la cual se refleja en una media aritmética de 4,14 que indica la percepción de la gestión académica de forma positiva en las instituciones educativas. La participación satisfactoria de los directivos en la gestión académica se pone de manifiesto al desarrollar acompañamiento pedagógico a los

docentes, observaciones áulicas y retroalimentación, promover procesos de educación permanente, propiciar espacios de intercambio de experiencias, facilitar la promoción de espacios de reflexión colectiva, apoyar procesos de indagación sobre las prácticas educativas y motivar al equipo docente para el cumplimiento de sus funciones.

La percepción de la gestión administrativa por parte de los docentes es positiva en las instituciones educativas, pues una media aritmética de 4,11 muestra una valoración alta a la misma. Entre las actividades y funciones que implementan los directivos se encuentran: trabajo focalizado en metas y desafíos comunes, uso de datos para la toma de decisiones, toma de decisiones de manera consensuada y participativa, promoción del liderazgo distribuido, distribución de responsabilidades en sus equipos de trabajo, distribución de poder en su equipo de trabajo, desarrollo de trabajo colaborativo, clima escolar y relaciones interinstitucionales.

El constructo gestión académica-administrativa de los directivos institucionales, presenta una media aritmética igual a 4,13 que demuestra la percepción positiva de la gestión académica-administrativa por parte de los docentes, pero además permite verificar que postulados de las CPA como desarrollo profesional docente en el propio contexto educativo, el enfoque en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza, la resolución de conflictos, la colaboración entre profesores para mejorar las prácticas y el trabajo colaborativo desde la experiencia docente, se están cumpliendo, aunque se requeriría determinar cómo contribuyen estos aspectos en el aprendizaje de los estudiantes.

Esta investigación demuestra que las experiencias colaborativas promovidas en las CPA contribuyen al desarrollo profesional de los directivos y, por tanto, al mejoramiento de su gestión académica-administrativa. Los constructos relativos a la CPA, el desarrollo profesional y la gestión escolar se perciben en una relación dinámica-sistémica que revela los aportes de este tipo de comunidades de aprendizaje en el desarrollo profesional de los directivos y su impacto positivo en la gestión escolar. Producto de la integración de estas tres megacategorías, se propone un modelo basado en la categoría sustantiva Comunidad de Aprendizaje para el Desarrollo Profesional Directivo (CADPD) que emerge de la realidad estudiada y puede ser aplicado en otras comunidades de aprendizaje para promover el desarrollo profesional de los

directivos y elevar la calidad de la gestión académica-administrativa, o someterlo a un proceso de evaluación.

Los resultados permiten considerar que la metodología aquí analizada es un valioso recurso para que la educación formal dé respuestas pertinentes para una formación que permita a la comunidad educativa: directivos, docentes, estudiantes, lograr un aprendizaje situado, a través de la interacción con otros, mediante procesos de la reflexión de la experiencia, en un contexto de resolución de problemas auténticos para un desempeño exitoso en las sociedades actuales donde prevalece el cambio, lo tecnológico, la interdependencia.

Según los resultados obtenidos se considera que la CPA da respuesta a diferentes problemáticas a las cuales se enfrentan los directivos institucionales como la ausencia de ofertas de desarrollo profesional para los lideres escolares, ya que en Ecuador es escaso el número de directivos institucionales ganadores de concurso, lo que significa que están en sus funciones en calidad de encargados y por lo tanto no accedieron al proceso de formación para el cargo que desempeñan, convirtiéndose la CPA en ese espacio de aprendizaje, donde se desarrolla un proceso interactivo de formación continua entre pares.

Por otro lado a través de la conformación de las CPA se responde a otra realidad como es la situación económica del país, que limita poner en marcha procesos o trayectorias muy costosa con universidades como becas, diplomados, maestrías, creación de partidas para directivos, asesores, entre otros, ya que las CPA se constituyen en una estrategia de desarrollo profesional efectiva y de calidad según los resultados de la presente investigación, que no es costosa, al juntar directivos en espacios de interaprendizaje, acompañados por asesores educativos con experticia para promover el desarrollo profesional de directivos con plena incidencia en la mejora de la gestión escolar de las instituciones educativas, cuyos directivos son miembros de la CPA.

Al considerarse según los resultados obtenidos, como uno de los factores significativos que favorecen el desarrollo de las CPA el acompañamiento que realizan los asesores educativos a los directivos en las CPA, en calidad de Facilitadores de las mismas, pudiera plantearse que se incluya dentro de las competencias específicas de dichos funcionarios, el de crear y acompañar CPA, apegados al art 309, numeral 3 del Reglamento a la Ley Orgánica de Educación

Intercultural Bilingüe que enmarca dentro de las funciones de los Asesores Educativos “Orientar actividades de formación y desarrollo profesional “ como una estrategia de trabajo en redes, con sus objetivos y propósitos definidos, visto que el número de asesores educativos en el Ecuador, es limitado para atender al número de instituciones educativas existentes.

De los resultados obtenidos en esta investigación se pueden derivar implicaciones para la formulación de políticas públicas en educación en el sentido de incorporar la metodología de las CPA aquí reportada como una forma de reflexión sobre la práctica con incidencia en la gestión del personal directivo y por ende en la mejora de la calidad educativa en las Instituciones Educativas Fiscales.

En función de los resultados y hallazgos del presente estudio, en relación con el tercer objetivo específico, se proponen un conjunto de lineamientos orientados a facilitar el desarrollo profesional de los directivos en las CPA con respecto a promover espacios de formación, capacitación y actualización; profundizar el desarrollo de competencias, favorecer las alianzas, impulsar el acompañamiento pedagógico, fomentar el trabajo colaborativo, propiciar un clima escolar favorable al aprendizaje transformador, promover la indagación colaborativa, ampliar la implementación de las CPA en las instituciones educativas, generar una cultura de sistematización de experiencias y buenas prácticas educativas y promover la diversificación de las Figuras Profesionales en el Bachillerato Técnico.

Recomendaciones

En consonancia con los resultados y hallazgos obtenidos sobre el análisis de las experiencias colaborativas desarrolladas en las CPA y su aporte en el desarrollo profesional y gestión escolar ejercida por directivos de Instituciones Educativas de Bachillerato Técnico, pertenecientes a los Distritos Educativos 13D02 y 13D03 de Manabí-Ecuador, se presentan un conjunto de sugerencias o recomendaciones orientadas a la aplicación de los resultados y a la generación de nuevos problemas de investigación.

En correspondencia con las competencias de los directivos, resultaría interesante desarrollar un sistema de clasificación de competencias más específico, que supere los criterios de división en competencias administrativas y competencias académicas o pedagógicas. Esto implicaría la consideración de competencias con criterios para cada una de ellas, de manera que puedan ser observadas y registradas más fácilmente, aparte de que se elaborarían en concordancia con las diversas actividades, funciones y factores que impulsan el desarrollo profesional de los directivos.

La valoración de la gestión académica-administrativa representa un aporte muy valioso para la evaluación del desempeño de los directivos, pero se puede realizar periódicamente con un único instrumento que puede ser validado en las mismas CPA con los docentes, el cual se diseñaría en función de las competencias que debe exhibir el directivo; además, contribuiría con el proceso de retroalimentación entre los actores.

Metodológicamente, es recomendable replicar este estudio en otras CPA para establecer comparaciones y generalizaciones que coadyuven con la confirmación de los resultados y hallazgos sobre la incidencia de las CPA en el desarrollo profesional de los directivos y su impacto en la gestión escolar. Adicionalmente, se pueden ejecutar proyectos de investigación-acción para contribuir con la transformación en las instituciones que no resulten muy favorecidas con la implantación de las CPA, priorizando las que están ubicadas en zonas rurales. Asimismo, ante la problemática sobre la permanencia en los cargos, resulta pertinente diseñar estudios para profundizar acerca de la incidencia de la rotación de directivos en la eficiencia de las CPA.

La evaluación del modelo de Comunidad de Aprendizaje para el Desarrollo Profesional Directivo en otros espacios escolares es importante, porque se detectarían sus bondades y

limitaciones, a partir de las cuales se harían los ajustes o adaptaciones pertinentes para asumirlo en las diferentes CPA.

Se sugiere la aplicación de los lineamientos propuestos para facilitar el desarrollo profesional de los directivos en varias CPA, a fin de establecer la pertinencia y viabilidad de los mismos en el fortalecimiento del Bachillerato Técnico y por ende, en la calidad de la educación.

REFERENCIAS

Acuerdo Ministerial 00450. (2013, 16 de diciembre). Modelo Nacional de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa [MNASGE]. Ministerio de Educación del Ecuador. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/01/ACUERDO_450-131.pdf

Acuerdo Ministerial 0091-A (2017, 1 de noviembre). Reforma al Acuerdo Ministerial 0482-12, de 28 de noviembre de 2012. Estándares de Calidad Educativa. Ministerio de Educación del Ecuador. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/11/MINEDUC-2017-00091-A.pdf

Álvarez, J.; Jurgenson, G. (2003). *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. (1ª edición).* Paidós.

Amarante, A. M. (2000). *Gestión directiva. Módulos de perfeccionamiento docente 1 al* 4. Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Ander-Egg, E, (1993). *La planificación educativa. Conceptos, métodos y técnicas para Educadores.* Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Ander- Egg, E. (1995). *Introducción a la planificación.* Editorial Lumen.

Aparicio, C. y Sepúlveda, F. (2018). Análisis del modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Estudios Pedagógicos, XLIV* (3), 55-73. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300055

Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica (6º ed.)* Editorial. Episteme. https://www.researchgate.net/publication/301894369_EL_PROYECTO_DE_INVESTIGACION_6a_EDICION

Avalos, B. (2011). El liderazgo docente en comunidades de práctica. *Educar, 47*(2), 237-252. https://core.ac.uk/download/pdf/38988219.pdf

Barco, B. & Carrasco, A. (2018*).* Explicaciones causales en la investigación cualitativa: elección escolar en Chile. *Revista Internacional de Investigación en Educación, 11*(22), 113-124. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-22.ecic

Barrientos, A. y Taracena, E. (2008). La participación y estilos de gestión escolar de directores de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 13*(36), 113-141. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000100006

Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Editorial La Muralla.

Bolívar, A. (2008). Avances en la gestión e innovación de los centros. En A. Villa (coord.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (pp. 291-317). https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/download/5397/5836

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. http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112

Bolívar, A. (2014a) Liderazgo educativo y desarrollo profesional docente: Una revisión internacional. En J. Ulloa y S. Rodríguez (eds.): *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes: Aportes para la mejora de la escuela* (pp. 61-103). Universidad de Concepción - RIL editores. https://docplayer.es/49961706-Bolivar-a-2014-liderazgo-educativo-y-desarrollo-profesional-docente-una-revision-internacional.html

Bolívar, A. (2014b). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 14, 9-40. https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/issue/view/231

Bolívar, A. y Bolívar-Ruano, R. (2016). Individualismo y comunidad profesional en los establecimientos escolares en España: limitaciones y posibilidades. *Educar em Revista*, 62, 181-198. https://doi.org/10.1590/0104-4060.47877

Bolívar-Ruano, R. (2012). La cultura de aprendizaje de las organizaciones educativas. Instrumentos de diagnóstico y evaluación. *Reice. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 10*(1), 143-162. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55123361010

Bolívar-Ruano, 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-Ruano, R. (2017). *Los centros escolares como Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Adaptación, validación y descripción del PLCA-R* [tesis doctoral]. Dialnet https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=110304

Borja, R. (2012, enero 15) La aldea global. *El Comercio*. https://www.elcomercio.com/opinion/aldea-global.html

Canan, S. R. (2017*). Influencia de los organismos internacionales en las políticas educacionales: ¿sólo hay intervención cuando hay consentimiento? (1º. ed.).* Mercado de Letras. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20171002041747/Influencia_de_los_organismos_internacionales.pdf

Castells, M. (2000). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Volumen I*. La Sociedad Red. Alianza Editorial, S. A.

Castro, P., Agüero, C., Barraza, A.; Escobar, G. y Jorquera, J. (2012). Disposición a la reflexión colectiva sistemática en docentes de un centro educativo de Chile. *Revista mexicana de investigación educativa, 17*(53), 573-591. https://www.redalyc.org/pdf/140/14023105012.pdf

Cerda, H. (1993). *Los elementos de la investigación: como reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Editorial Abya Yala.

Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL) (s.f.). *Acerca de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://www.cepal.org/es/temas/desarrollo-sostenible/acerca-desarrollo-sostenible

Delors, J. (Presidente de la Comisión). (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por JAQUES DELORS. Ediciones UNESCO.

Deming, W. E. (1989). Calidad, productividad y competitividad. Salida de la crisis. *Ediciones Díaz de Santos, S.A.*

Department of Education Victoria. (2007). *Developmental Learning Framework for School Ledears*. s. l. https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/principals/profdev/developmentallearn.pdf

Donoso, P. (2020). Comunidades Profesionales de Aprendizaje: una estrategia para repensar la escuela, propiciar la justicia social y tributar a la mejora continua. *Revista Chilena de Pedagogía, 1*(2), 107-131. https://revistadepedagogia.uchile.cl/index.php/RCHP/article/view/58078

Dufour, R.; Dufour, R. & Eaker, R. (1998). *Revisiting professional learning communities at Work.*

Solution Tree.

Duran, D. (2019). Aprendizaje docente entre iguales: maestros y escuelas que aprenden unos de otros. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación Nº 50* (3a. época), 50-62. https://doi.org/10.32093/ambits.v0i50.1219

Earth Charter Associates, Ltd. (2012-2016). Carta de la Tierra, Valores y principios para un futuro sostenible. Universidad de la Paz. https://cartadelatierra.org/descubra/la-carta-de-la-tierra/

Fernández-Salinero Miguel, C (2002). Modalidades de formación en las organizaciones. En P. Pineda. (coord.). *Gestión de formación en la organización* (pp. 115-148). Editorial Ariel, S. A.

Flecha. R. (1999). Aprendizaje dialógico y participación social. Comunidades de aprendizaje (conferencia). *Encuentro estatal de MRPs de Gandía*. http://caps.educacion.navarra.es/infantil/attachments/article/106/apren_dialogico.pdf

Flores-Fahara, M., Bailey-Moreno, J. y Torres-Arcadia, C. (2021). Enseñanza del liderazgo en comunidades de aprendizaje profesional: un estudio de caso de dos escuelas públicas en México. *Revista Electrónica Educare*, *25* (1), 1-22. https://doi.org/10.15359/ree.25-1.4

Galaz, A., Contreras, C. y Acosta, P. (2017). Comunidades profesionales de aprendizaje: oportunidades de desarrollo profesional en la exclusión y diversidad rural. *Educação, v. 42*(3). http://dx.doi.org/10.5902/1984644426513

García, C.M. (1997). La naturaleza de los procesos de cambios. En C. M., García, y J., López Y. (editores). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación* (pp. 9-39). Editorial Ariel.

García-Martínez, I.; Higueras-Rodríguez, L. y Martínez-Valdivia, E. (2018). Hacia la Implantación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje Mediante un Liderazgo Distribuido. Una Revisión Sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 16* (2), 117-132. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160059007

García-Ruiz, r. y Castro Zubizarreta, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educación Siglo XXI, 30* (1), 297-322. Universidad de Cantabria.

García, F.; Juárez, S. y Salgado, L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana Educación Superior. 2*, 206-216. http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v37n2/rces16218.pdf

Goodyear, P. (2005). Educational design and networked learning: Patterns, pattern languages and design practice. *Australasian Journal of Educational Technology*. *21*(1), 82-101. University of Sydney. https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/1344/714

Gorrochotegui-Martell (2011). Un modelo de "coaching" en directivos escolares. *Educación y Educadores, 14* (2), 369-387. https://www.redalyc.org/pdf/834/83421404009.pdf

Graffe, G. J. (2002). Gestión educativa para la transformación de la escuela. *Revista de Pedagogía, 23*(68), 495-517. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000300007&lng=es&tlng=es.

Graffe, G. J. (2003). La planificación y la gerencia del cambio para la construcción de una escuela innovadora. *Serie Docencia Cuaderno No 2, Año 1 Secretaría UCV*. Universidad Central de Venezuela - UCV.

Graffe, G. J. (2007). El rol del educador organizacional y los sistemas de recursos humanos. En C. Manterola (Ed.). *Pedagogía del cambio. Nuevos docentes, nueva escuela* (pp. 217-233). Ediciones Centro de Investigaciones Educativas (CIES), Escuela de Educación - Universidad Central de Venezuela (UCV).

Graffe, G. J. (2017). Proceso de transformación de la escuela: algunas consideraciones para su dirección. *Temas de Educación, 23*(1). https://revistas.userena.cl/index.php/teduacion/article/view/1001

Guerra, P., Rodríguez, M. y Zañartu, C. (2020). Comunidades Profesionales de Aprendizaje en Educación Parvularia en Chile. *Cad. Pesqui., São Paulo, 50,* (177). https://doi.org/10.1590/198053146858

Guzmán, J. (2 de noviembre 2017). A concurso, el 70% de directivos de planteles que no tienen requisitos. *El Universo.* https://www.eluniverso.com/noticias/2017/11/02/nota/6462211/concurso-70-directivos-planteles-que-no-tienen-requisitos.

Hargreaves, A. (2008). Leading professional learning communities: Moral choices amid murky realities. In A. M. Blankstein, P. D. Houston, & R. W. Cole (Eds.). *Sustaining professional learning communities* (pp. 175-197). Corwin Press.

Harris, A. y Chapman, C. (2002). Democratic leadership for school improvement in challenging contexts. [Communication presented at the*] International Congress on School Effectiveness and Improvement*, Copenhagen.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M del P. (2014). *Metodología de la investigación (6ª ed.).* Mcgraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V. https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf

Herrera, M. (2012). Gerencia Escolar y Calidad de la Educación. En L. Ugalde (Coord.). *Educación para transformar el país* (pp. 27-41). Universidad Católica Andrés Bello (UCAB).

Hord, Shirley M. (1997). "Comunidades de aprendizaje profesional: comunidades de investigación y mejora continua" (PDF). *Libro blanco emitido por Southwest Educational Development Laboratory, Austin, TX y financiado por la Oficina de Investigación y Mejora Educativa* , Departamento de Educación de los Estados Unidos. http://www.sedl.org/pubs/change34/plc-cha34.pdf

Ianni, O. (1999). *La era del globalismo*. Siglo XXI Editores.

In Praxis Group Inc. (2006). Professional learning communities: an exploration. *Developed report for the School Improvement Branch, Basic Learning, Alberta Education.* https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494707.pdf

Janc, M. (Coord.). (2016). El rumbo de la transformación educativa. Temas, retos globales y lecciones sobre la reforma estructural. *Revista Iberoamericana de Educación, 75*(2), 127-131. https://doi.org/10.35362/rie7522637

Krichesky, G. (2013). *El desarrollo de las comunidades profesionales de aprendizaje. Procesos y factores de cambio para la mejora de las escuelas* [tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/13311/62970_Krichesky%20Gabriela%20J.pdf

Krichesky, G. J. y Murillo, 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), 66-83. https://www.redalyc.org/pdf/551/55118790005.pdf

Krichesky, G. J. y Murillo F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, *21*(1), 135-156. http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/20181/18925

Ley Orgánica de Educación Intercultural – LOEI (2011, 31 de marzo). Registro oficial N° 417 (segundo suplemento). *Órgano del Gobierno del Ecuador*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf

Little, J. W. (1990). The persistency of privacy: ¿autonomy y initiative in teachers? Professional relations. *Teachers college record*. 509-536.

López, M., Efstathios, S., Herrera, M. y Apolo, D. (2018). Clima escolar y desempeño docente: un caso de éxito. Aproximaciones a las escuelas públicas de la provincia de Carchi-Ecuador. *Educación*, *39*(5), 1-13. https://www.revistaespacios.com/a18v39n35/a18v39n35p05.pdf

Lorente, A. (2012). Apuntes sobre "El desarrollo profesional" de los directores de los centros docentes. *Fórum de Aragón*, *N° 5*. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3932770

Manes, J. M. (2004). *Gestión estratégica para instituciones educativas: Guía para planificar estrategias de gerenciamiento institucional* (2ªed.). Granica. https://www.researchgate.net/publication/31773060_Gestion_estrategica_para_instituciones_educativas_guia_para_planificar_estrategias_de_gerenciamiento_institucional_JM_Manes

McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement. *New York: Teachers College Press.*

Minez, Z. (2013). Acompañamiento pedagógico una alternativa para mejorar el desempeño docente. *Revista SAWI, (1)*1, 1-4. https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/RSW/article/view/260/263

Ministerio de Educación del Ecuador [MinEduc] y Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica [VVOB]. (2016). *Convenio Marco de Cooperación Interinstitucional entre el Ministerio de Educación de la República del Ecuador y la Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica VVOB) del Reino de Bélgica, para implementar el Programa Plurianual de "Fortalecimiento de la educación y formación técnico profesional" 2017-2021*.

MinEduc. (2016). *Currículo de los niveles de Educación Obligatoria*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf

MinEduc. (2017). *Manual para la implementación y evaluación de los estándares de calidad educativa: Gestión escolar, Desempeño Profesional Directivo y Desempeño Profesional Docente* (2ªed.). https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/12/Manual-para-la-implementacion-de-los-estandares-de-calidad-educativa.pdf

MinEduc. (2018). *Manual de Estándares de Aprendizaje de las Figuras Profesionales del Bachillerato Técnico.* https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/08/Manual-de-Estandares-de-Aprendizaje-de-las-Figuras-Profesionales-del-Bachillerato-Tecnico.pdf

MinEduc. (2021). *Manual para crear y acompañar Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) de equipos directivos*. (1º ed.). en prensa.

MinEduc. (s. f.). *Bachillerato-Técnico.* https://educacion.gob.ec/bachillerato-tecnico/

Ministerio de Educación de Chile y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Estudio sobre la implementación de las Redes de Mejoramiento Escolar*. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/07/Resumen-ejecutivo-redes-mejoramiento2017.pdf

Mackay Castro, Rubén, Franco Cortázar, Diana Elizabeth, & Villacis Pérez, Pamela Wendy. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Revista Universidad y Sociedad*, *10*(1), 336-342. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000100336&lng=es&tlng=es.

Molina, A., y Sepúlveda, F. (2019). Análisis del modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Estudios Pedagógicos, 44*(3), 55-73. doi:10.4067/S0718-07052018000300055

Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psico perspectivas*, *vol. 2*(1), 105-128. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171018074005

Morales, S. y Morales, O. (2018). Comunidades profesionales de aprendizaje: de la gestión empresarial a la gestión educativa. *Revista Peruana de Investigaciones Educativas, 10*, 99-125. https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/89/164

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), 1-22. https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.1.5

Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Electrónica Iberoamérica*, *4*(4), 11-24. http://www.ub.edu/obipd/una-direccion-escolar-para-el-cambio-del-liderazgo-transformacional-al-liderazgo-distribuido/

Murillo, J. y Román, M. (2013). La distribución del tiempo de los directores de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación, 361*, 141-170. https://studylib.es/doc/6825113/la-distribuci%C3%B3n-del-tiempo-de-los-directores-de-escuelas-deentrada

Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora del conocimiento. Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. (M. Hernández, Trad;1º.ed.) Oxford University Press. https://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/86017/mod_resource/content/1/Nonaka%20y%20Takeuchi_cap%203.pdf

Okuda, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, *34*(1), 18-124. https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf

Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO). (29 y 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).* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150272

Organización de Naciones Unidas para el Desarrollo de la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. Sector Educación. (2016). Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI. *UNESCO.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957/PDF/244957spa.pdf.multi

Organización de Naciones Unidas para el Desarrollo de la Educación, la Ciencia y la Cultura (s.f.). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Educación 2030. Guía. s.l.:* UNESCO. https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/ODS4_0.pdf

Padilla, C. y Madueño, M. (2019). Reflexión sobre la práctica docente: ruta de formación del profesor universitario chileno. *Revista Innova Educación, 1*(4), 422-437. www.revistainnovaeducacion.com

Palella, S. y Martins, F. (2012). Metodología de la investigación cuantitativa. Caracas: *Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador*. pp. 285. https://es.calameo.com/read/000628576f51732890350

Paredes, M. y Jarrin, M. (2015). *Formulación de políticas públicas para el Bachillerato Técnico.* Ministerio de Educación del Ecuador.

Parra, V. y Matus, G. (2016). Uso de datos y mejora escolar: una aproximación a los sentidos y prácticas educativas subyacentes a los procesos de toma de decisiones. *Calidad en la educación, 45,* 207-250. https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/25

Paúl, F. (2019, 6 diciembre). Pruebas PISA: qué dice de la educación en América Latina los malos resultados obtenidos por los países de la región. [Reportaje BBC Mundo]. https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-50685470

Pérez Gómez, A. I. (2006). *Producir conocimiento en el campo de la educación. Modelos y paradigmas para pensar la investigación*. En Pérez Gómez, A.I.; Ramírez, T.; Fernández, A.; Calonge, S.; Blanco, C. E.; Graffe, G.; Manterola C. (2006). La aventura de investigar. Experiencias metodológicas en educación (pp.25-70). Editorial Santillana, S. A.

Pino, M., González, A. y Ahumada, L. (2018). Indagación colaborativa: Elementos teóricos y prácticos para su uso en redes educativas. *Informe Técnico Nº 4. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar*. https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/02/IT4_INDAGACION-COLABORATIVA-ELEMENTOS-TEORICOS-Y-PRACTICOS-PARA-USO-EN-REDES_27-11-18.pdf

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2019*). Informe nacional de desarrollo humano Guatemala 2019*. https://desarrollohumano.org.gt/desarrollo-humano/concepto/

Ramírez, T. (2010). *Cómo hacer un proyecto de investigación*. Editorial PANAPO.

Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española, (23.ª ed.).* https://dle.rae.es

Red Internacional para los Derechos Económicos, Sociales y Culturales [Red-DESC]. (s.f.), Observación general Nº 13: *El derecho a la educación (artículo 13).* https://www.escr-net.org/es/recursos/observacion-general-no-13-derecho-educacion-articulo-13

Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural [RGLOEI]. (2012, 26 de julio). Registro oficial Año III N° 754 (suplemento). Órgano del Gobierno de Ecuador. Reglamento-General-a-la-Ley-OrgAnica-de-Educacion-Intercultural.pdf

Ríos, P. (2018). *Metodología de la investigación. Un enfoque pedagógico*. Caracas: Editorial COGNITUS, C. A.

Rodríguez, A. (2007). *El proceso de creación del conocimiento pedagógico en una comunidad de práctica educativa, desde la perspectiva de los actores*. [tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Instituto Pedagógico de Caracas].

Rodríguez-Gallego, M., Ordóñez-Sierra, R. y López-Martínez, A. (2020). La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar. *Revista de Investigación Educativa*, *38*(1), 275-292. http://dx.doi.org/10.6018/rie.364581

Rodríguez, N. (2000). Gestión escolar y calidad de la enseñanza. *Educere*, *4*(10), 39-46. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35641006

Rodríguez, R. y Cantero, M. (2020). Albert Bandura: impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Padres y maestros*, (384). https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/15086/13481

Ruíz Cantisani, M. I. (2000). Sistema de planificación para instituciones educativas. *Editorial Trillas, S.A de C.V.*

Sandoval, L., Camargo, M., Vergara, M., Quiroga, C., Pedraza, A. y Halima, F. (2008). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. *Educación y Educadores 11*(2), 11-48. http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v11n2/v11n2a02.pdf

Santos Guerra, M. A. (2014). Prólogo: Tiene autoridad quien ayuda a crecer. En J. Ulloa y S. Rodríguez (eds.). *Liderazgo escolar y el desarrollo profesional de docentes: Aportes para la mejora de la escuela* (pp. 11-14). Ril Editores – Universidad de Concepción. https://www.academia.edu/9577790/_Liderazgo_escolar_y_desarrollo_profesional_de_docentes._Aportes_para_la_mejora_de_la_escuela_J._Ulloa_-_S._Rodriguez_editores_._U._Concepci%C3%B3n_-_RIL_Editores._2014

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). Modelo educativo para la educación obligatoria. México. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15105/1/images/modelo_educativo_educacion_obligatoria.pdf

Senge, P. (2010). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de las organizaciones abiertas al aprendizaje 2º ed.* Ediciones Juan Granica, S.A. https://www.academia.edu/33324954/La_quinta_disciplina_Peter_Senge_FREELIBROS.ORG

Senge, P.; Cambron-McCabe, N.; Lucas, T.; Smith, B.; Dutton, J. y Kleiner, A. (2002). *Escuelas que aprenden*. Grupo Editorial Norma.

Serna, H. (2008). *Gerencia estratégica – teoría - metodología, alineamiento, implementación y mapas estratégicos índices de gestión*. 3R Editores.

SIEMPRO y UNESCO (1999). Gestión integral de programas sociales orientada a resultados. Manual Metodológico para la planificación y evaluación de programas sociales. *Fondo de Cultura Económica.* https://planificacionsocialunsj.files.wordpress.com/2017/08/gestion-integral-de-programas-sociales-siempro-parte-1.pdf

Soto, K. (2017). Políticas educativas y gestión escolar: un aporte enfocado en la educación para todos. *Mucuties Universitaria - Año 4*/ N° 6 / Enero - junio - 2017 / ULA – Venezuela, http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/mucuties/article/viewFile/8470/8428

Stake, R. (1999). Investigación con estudio de casos. *Ediciones Morata, S.L* https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf

Stoll, L. (2005). Creando y manteniendo comunidades de aprendizaje profesional efectivas [conferencia]. *Congreso internacional para la efectividad y mejora escolar.* http://www.fracasoescolar.com/conclusions2005/stoll.pdf

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Bogotá - Colombia: CONTUS - Editorial Universidad de Antioquia.

Sucari, W. y Quispe, J. (2019). Trabajo docente en equipo y su relación con los compromisos de gestión escolar en educación secundaria. *Revista Innova Educación, 1*(2), 156-171. https://www.revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/24

Sue C. Thompson, Larry Gregg y John M. Niska. (2004). Comunidades de aprendizaje profesional, liderazgo y aprendizaje de los estudiantes, *RMLE en línea, 28*: 1, 1-15. https://doi.org/10.1080/19404476.2004.11658173

Ugalde, L. (2012). Diez principios básicos y derechos fundamentales. En L. Ugalde (Coord.). *Educación para transformar el país* (pp. 15-24). Universidad Católica Andrés Bello [UCAB].

Ulloa, J. y Gajardo, J. (2016). *Observación y Retroalimentación Docente como estrategias de Desarrollo Profesional Docente.* Nota Técnica N° 7, LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción. https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-7.pdf

UNESCO. (s.f.). *Educación 2030, Declaración de Incheon: Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje lo largo de la vida para todos.* Incheon. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

OREALC/UNESCO. (2007). El Derecho a una Educación para todos en América Latina y el Caribe. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5*(3), 1-21. <http://www.rinace.net/arts/vol5num3/art1.pdf>

Vaillant, D. (2019). Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria en América Latina- Dilemas y Desafíos. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado, (3).* http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2019/10/revista-Profesorado-Vaillant.pdf

Valeriano, L. F. (2008). La administración como ciencia, técnica y arte. Gestión en el Tercer Milenio, *Rev. de Investigación de la Facultad de Ciencias Administrativas, UNMSM*, 11 (22), 7-10. http://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtual/Publicaciones/administracion/v11_n22/pdf/a02v11n22v.pdf

Viles, Elisabeth; Zárraga, Marta; Jaca, Carmen. (2013). Herramienta para evaluar el funcionamiento de los equipos de trabajo en entornos docentes. *Intangible Capital, 9(1),* 281-304. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54926344004

Viloria, E. (2001). ¿*Qué es una organización?* Editorial PANAPO.

Viloria, N. J. y Luciani T., L. R. (2015). El pensamiento administrativo: Un estudio de sus ejes problemáticos. *Sapienza Organizacional, 4*(2), 119-143. http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/sapienza/article/view/7226/7098

Wenger, E. C. y Snyder, W. M. (January – Febrary, 2000). Communities of Practice: The Organizational Frontier. *Harvard Business Review*. http://www.rareplanet.org/sites/rareplanet.org/files/Communities_of_Practice__The_Organizational_Frontier%5B1%5D.pdf.

Yana, M. y Adco, H. (2018). Acompañamiento pedagógico y el rol docente en jornada escolar completa: Caso instituciones educativas Santa Rosa y Salesianos de San Juan Bosco - Puno. *Revista de Investigaciones Altoandinas, 20*(1), 137-148. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S231329572018000100013&script=sci_abstract

Yoa, F. (2016). Los factores que influyen en la calidad de la educación. *Itinerario Educativo*, *30*(67), 217 – 225. https://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/download/2898/2492/

ANEXOS

Anexo A: Guion de Preguntas para Grupo Focal

Participantes: Rectores y vicerrectores de Instituciones Educativas integrantes de la CPA "Lideres Innovadores"

Número de participantes: 23

- Grupo 1 (7)
- Grupo 2 (6)
- Grupo 3 (5)
- Grupo 4 (5)

Duración: 2 horas

Moderadora: AE. Rosario Nueva Luz Valdez Guerrero

Modalidad: Virtual (TEAMS)

Este grupo focal es una conversación entre la investigadora y los rectores/as y vicerrectores/as que conforman la Comunidad Profesional de Aprendizaje "Lideres Innovadores" de los Distritos 13D02 y 13D03, para conocer sus desde su mirada las experiencias compartidas, competencias adquiridas y percepciones sobre la contribución de las CPA en su desarrollo profesional y en la gestión que realizan como directivos en las Instituciones que lideran.

Los temas/preguntas a ser abordadas son las siguientes:

Información general sobre la función directiva que desempeña:

- Desde su propia realidad, ¿qué formación ha recibido para la función directiva que actualmente está desempeñando?

Competencias adquiridas o fortalecidas en la CPA.

- ¿Qué experiencias/actividades desarrolladas en las reuniones de CPA considera relevantes para el aprendizaje adquirido.
- ¿Qué competencias profesionales considera que ha desarrollado o fortalecido mediante su participación en la CPA?

Desarrollo Profesional

- ¿Cómo han contribuido las experiencias desarrolladas en la CPA en su desarrollo profesional como directivo?

Gestión Pedagógica-Administrativa

- ¿Cómo han contribuido los aprendizajes adquiridos y construidos en la CPA, en la calidad de su gestión educativa como director y/o vicerrector?
- ¿Cómo fomenta el trabajo colaborativo en la Institución que lidera?
- ¿Qué prácticas de liderazgo propicia entre el Personal Docente de su Institución Educativa?
- ¿Cómo lleva a cabo la motivación de los docentes?
- ¿Qué procesos de formación (capacitación) del personal docente se desarrollan y promueven en la institución educativa?
- ¿De qué manera distribuye las responsabilidades, el poder y las decisiones en sus equipos de trabajo institucional?
- ¿Qué nos puede comentar sobre el acompañamiento pedagógico a sus docentes, observaciones áulicas y retroalimentación?
- ¿Cómo es el clima escolar en la institución educativa y que estrategias utiliza para mejorarlo?
- ¿Con quien mantiene relaciones interinstitucionales, bajo qué criterios y que beneficios le proporcionan estas alianzas y convenios a la institución educativa?

Anexo B: Guion de Preguntas para Entrevista a Asesores Educativos.

Participantes: Asesora Educativa de la VVOB y dos Asesoras Educativas de Zona 4

Entrevistadora: AE. Rosario Nueva Luz Valdez Guerrero

Modalidad: Virtual

Lugar: TEAMS

Duración: 1:30 hora

Esta entrevista semiestructurada se aplicará a la Asesora Educativa de la VVOB, Ingrid Lauwers, como pionera de la implementación de las CPA en nuestro país, quien ha venido trabajando desde el 2017, en la creación y fortalecimiento de las CPA y a dos Asesoras Educativas de Zona 4 quienes juntamente con todo el personal de Asesoría Educativa se han involucrado en dicho proceso en calidad de Facilitadoras de la CPA. El objetivo es conocer desde sus experiencias la creación de las CPA en el Ecuador y la contribución de estas en el desarrollo profesional de los directivos y en la gestión que realizan en las Instituciones que lideran.

Los temas abordados fueron los siguientes:

Creación de las CPA

1. Cuéntanos un poco sobre la creación de las CPA en nuestro país
2. ¿Cuál es el propósito que persigue la VVOB y el MINEDUC al implementar las CPA en nuestro país?

Información general sobre la formación de los directivos para el desempeño de sus funciones.

1. ¿Qué opinas respecto a la formación y designación de los directivos (rectores, vicerrectores) para la función que están desempeñando?

Competencias adquiridas o fortalecidas por los directivos miembros de la CPA.

2. ¿En qué aspectos consideras que las experiencias colaborativas desarrolladas en la CPA aportan a los directivos que las conforman?
3. ¿Qué **competencias profesionales** considera que se han desarrollado o fortalecido en los directivos mediante su participación en la CPA?
4. ¿Qué aspectos de las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) apoyan estos cambios?

Gestión Pedagógica-Administrativa de directivos miembros de CPA.

5. ¿Cómo crees que han contribuido los aprendizajes adquiridos y construidos en la CPA, en la calidad de la gestión(pedagógica-administrativa) de los rectores/as y vicerrectores/as?
6. ¿De qué manera se evidencia o se valida la mejora en la calidad de la gestión de los directivos integrantes de la CPA en sus instituciones?
7. ¿De qué manera cambia la práctica de **liderazgo** (distribución de responsabilidades y poder, toma de decisiones y motivación) en las Instituciones Educativas, como resultado de la participación de los directivos en una comunidad profesional de aprendizaje (CPA)?
8. ¿De qué manera cambia la aplicación de **trabajo colaborativo** en las Instituciones Educativas, como resultado de la participación de los directivos en una comunidad profesional de aprendizaje (CPA)?
9. ¿Qué nos puede comentar sobre el **acompañamiento pedagógico** del equipo directivo a sus docentes, como resultado de la participación en una comunidad profesional de aprendizaje (CPA)?
10. ¿Considera que los aprendizajes obtenidos en la CPA contribuyen a que los directivos implementen procesos de indagación en sus equipos institucionales?
11. ¿De qué manera se fortalece desde la CPA, las **relaciones interinstitucionales**, alianzas y convenios de las instituciones educativas, cuyos directivos son parte de la CPA?

Expectativas y propuestas del Asesor/a Educativo

12. Desde su mirada, por la experiencia vivida, cuáles son las **condiciones (internas y externas)** que favorecen la implementación de las CPA.

13. Desde su mirada, por la experiencia vivida, cuáles son las **condiciones (internas y externas)** que dificultan la implementación de las CPA.
14. Cual crees que es el nivel de madurez alcanzado por las CPA de Zona 4
15. ¿Consideras que la creación y fortalecimiento de las CPA es un proceso que tiene sostenibilidad?
16. ¿Cómo describes la experiencia como Asesora Educativa de la VVOB/Zona 4, en el trabajo que se ha venido realizando con las CPA a lo largo de estos años?

Anexo C: Cuestionario Aplicado a Docentes sobre la Gestión Escolar de los Directivos.

Estimado/a docente: Este cuestionario tiene como objetivo conocer su percepción en relación con la gestión académico-administrativa de los directivos institucionales, miembros de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje- CPA.

Mucho agradeceré se sirva contestar el siguiente cuestionario de manera voluntaria. Los datos proporcionados serán utilizados para el proceso de investigación de la tesis doctoral "Contribuciones de la Comunidad Profesional de Aprendizaje en el desarrollo profesional y en la gestión de los directivos".

Vale recalcar que es una encuesta anónima y que se guardará absoluta confidencialidad, por lo que se solicita que responda de manera objetiva y veraz.

Gracias por su cooperación.

DATOS INFORMATIVOS:

1.- Escriba el nombre de la Institución Educativa

_____

2.- Tiene a su cargo:

Áreas técnicas ☐

Áreas del Tronco Común ☐

3.- Escriba el nombre de la Figura Profesional en la que ejerce la docencia.

_____

4.- Género:

Hombre ☐

Mujer ☐

5.- Edad: _____(años)

6.-Años de experiencia

Experiencia docente en esta Institución _____

Experiencia docente total _____

Por favor, examine cuidadosamente cada planteamiento y seleccione en la casilla correspondiente el número que mejor describe su grado personal de acuerdo o desacuerdo con lo planteado, según las siguientes opciones de respuesta, recuerde indicar solo una opción.

Escala:

1	Totalmente en desacuerdo
2	En desacuerdo
3	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4	De acuerdo
5	Totalmente de acuerdo

N.º	Indique su nivel de acuerdo o desacuerdo con la gestión de los directivos, específicamente respecto a:	Escala				
		1	2	3	4	5
1	Gestión académica de los directivos.					
2	Gestión administrativa de los directivos.					
3	Trabajo focalizado en metas y desafíos comunes.					
4	Procesos de apoyo y acompañamiento pedagógico para mejorar la labor docente.					
5	Procesos de observación de clases a los docentes y la respectiva retroalimentación.					
6	Motivación recibida para el cumplimiento de funciones.					
7	Espacios y oportunidades para generar liderazgo entre los docentes.					
8	Oportunidades a los docentes para aportar en los procesos de cambio en la institución.					
9	Distribución de tareas y responsabilidades al profesorado de manera consensuada.					
10	Delegación de poder y autoridad entre el equipo docente.					
11	Indagación colaborativa para el diagnóstico de problemáticas institucionales.					
12	Procesos de dialogo y reflexión sobre sus propias practicas docentes.					
13	Aplicación de protocolos que faciliten y guíen las conversaciones grupales.					
14	Uso de datos e información para la toma de decisiones.					
15	Trabajo colaborativo para el logro de las metas institucionales.					

16	Comunicación asertiva con el cuerpo docente.					
17	Participación del profesorado en reuniones para la toma de decisiones institucionales.					
18	Promoción de la participación de los docentes en actividades de formación (capacitación, talleres).					
19	Espacios de intercambio de experiencias y aprendizaje colectivo.					
20	Promoción de buenas relaciones profesionales entre directivos y docentes que reflejen compromiso con la mejora del centro educativo.					
21	Aplicación de estrategias de resolución de conflictos.					
22	Relaciones interinstitucionales con: Instituciones Educativas, organismos gubernamentales y no gubernamentales, empresa privada.					

Anexo D: Validación del Cuestionario a través del Juicio de Expertos

Explicación para el lector experto:

Siendo la validez de contenido un requisito indispensable para determinar la pertinencia de los instrumentos a utilizarse se ha creído conveniente utilizar el método de juicio de expertos para la validación de la primera versión del cuestionario que se aplicará a los docentes de Bachillerato Técnico de diez Instituciones Educativas cuyos directivos pertenecen a la CPA en estudio.

Tiene como objetivo conocer el nivel de satisfacción de los docentes en relación a la gestión académico-administrativa de los directivos en las Instituciones que lideran.

Datos del Experto

Nombres y Apellidos	
Última titulación académica	
Institución de adscripción	
Cargo	
Teléfono celular	
Dirección de correo	

Instrumento: Con fines de validación se presenta una primera versión del cuestionario que se aplicará a los docentes de Bachillerato Técnico de diez Instituciones Educativas cuyos directivos pertenecen a la CPA en estudio.

Tiene como objetivo conocer desde la percepción de los docentes la gestión (académico-administrativa) de los directivos escolares en las Instituciones que lideran.

Para efecto de valoración de cada ítem (23), se adjunta al presente documento la definición conceptual y operacional de la variable Gestión escolar de los directivos.

Validación:

A continuación, se presentan una matriz para validación de contenido, con los ítems

respectivos y los siguientes criterios a tener en cuenta para dicho proceso:

Pertinencia: El ítem es válido y está estrechamente vinculado con los objetivos planteados y el constructo en estudio.

Redacción: El ítem tiene una interpretación univoca, es comprensible a la población a la que se va a aplicar.

Sesgos: El ítem conduce a la obtención de datos con tendencia a interpretaciones subjetivas o equivocadas de las preguntas.

Se presentan como opciones de respuestas a estos criterios las siguientes:

SI ( ) NO ( )

Así mismo se establecen las opciones de **aceptar, modificar o rechazar.**

Según su criterio marcará con una X el casillero correspondiente.

En la parte final, en el apartado de observaciones se le solicita explicar los criterios de valoración, mismos que serán tomados en cuenta para la mejora del instrumento.

Formato para Validación de Contenido

No.	Ítem	Pertinencia		Redacción		Sesgos		Aceptar		Rechazar		Modificar	
		Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
1.	Gestión académica de los directivos.												
2.	Gestión administrativa de los directivos.												
3.	Trabajo focalizado en metas y desafíos comunes.												
4.	Procesos de apoyo y acompañamiento pedagógico para mejorar la labor docente.												
5.	Procesos de observación de clases a los docentes y la respectiva retroalimentación.												
6.	Motivación recibida para el cumplimiento de funciones.												
7.	Espacios y oportunidades para generar liderazgo entre los docentes.												
8.	Oportunidades a los docentes para aportar en los procesos de cambio en la institución.												
9.	Distribución de tareas y responsabilidades al profesorado de manera consensuada.												
10.	Delegación de poder y autoridad entre el equipo docente.												
11.	Indagación colaborativa para el diagnóstico de problemáticas institucionales.												
12.	Procesos de dialogo y reflexión sobre sus propias practicas docentes.												
13.	Aplicación de protocolos que faciliten y guíen las conversaciones grupales.												

14.	Uso de datos e información para la toma de decisiones.												
15.	Trabajo colaborativo para el logro de las metas institucionales.												
16.	Comunicación asertiva con el cuerpo docente.												
17.	Participación del profesorado en reuniones para la toma de decisiones institucionales.												
18.	Promoción de la participación de los docentes en actividades de formación (capacitación, talleres).												
19.	Espacios de intercambio de experiencias y aprendizaje colectivo.												
20.	Promoción de buenas relaciones profesionales entre directivos y docentes que reflejen compromiso con la mejora del centro educativo.												
21.	Aplicación de estrategias de resolución de conflictos.												
22.	Relaciones interinstitucionales con otras Instituciones Educativas, organismos gubernamentales y no gubernamentales, empresa privada.												
23.	Participación de la institución en redes de trabajo colaborativo conformadas. (RETEC, CPA, CdA, entre otras).												
	Observaciones:												

Anexo E: Validación con los Informantes

Estimado/a: Directivo/Asesor Educativo

En la investigación cualitativa, se cuenta con una serie de procedimientos de verificación, en este caso se utilizará la "validación con los informantes" uno de los más extendidos en este ámbito. Se trata de obtener de los participantes, su opinión sobre el análisis de la información realizada por la investigadora, la misma que fue aportada a través de los grupos focales y entrevistas en las cuales participó. Es decir, si en la investigación se recoge lo que usted manifestó, si se captó el mensaje emitido. En este sentido solicito su colaboración para validar el análisis de la información recabada, a través del siguiente formato:

Nombre del participante:

Función que desempeña:

Rol dentro de la CPA:

Fecha:

Como informante clave dentro del proceso de recolección de datos de la investigación, cuyo tema es "Contribuciones de la Comunidad Profesional de Aprendizaje en el desarrollo profesional y la gestión escolar de los directivos", que participé en calidad de miembro de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) en las técnicas de recolección de datos implementadas por la investigadora, luego de revisar parte de los resultados obtenidos producto del análisis de dicha información, emito mi criterio en base a la explicación realizada en la primera parte sobre el proceso de "validación con los informantes"

Opciones	Indique razones/sugerencias
Estoy de acuerdo con las interpretaciones realizadas de la información que aporté	.
Estoy parcialmente de acuerdo con las interpretaciones realizadas de la información que aporté	
No estoy de acuerdo con las interpretaciones realizadas de la información que aporté	

Para constancia de lo actuado,

Firma:

CI.:

Email:

Teléfono: