

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Escuela de Posgrado



LIDERAZGO PEDAGÓGICO DEL EQUIPO DIRECTIVO EN LA GESTIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE LOS DOCENTES EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA EN CUSCO

Tesis para optar al Grado Académico de Maestra en Educación
Con mención en Gestión de Instituciones Educativas

LUZ MARINA AMARU CHOCCATA

Presidente: César Inca Mendoza Loyola

Asesor: Uriel Montes Serrano

Lector 1: Luis Enrique Tineo Quispe

Lector 2: Benjamín Valverde Batallanos

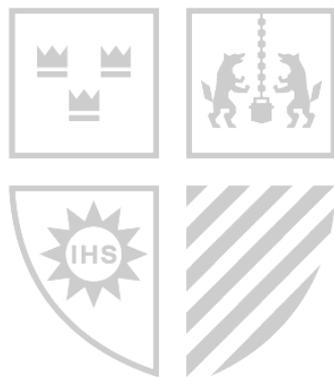
Lima – Perú

Mayo de 2022

EPIGRAFE

"En una organización inteligente, los líderes pueden comenzar siguiendo su propia visión, pero a medida que aprenden a escuchar las visiones de los otros comprenden que su visión personal forma parte de algo más amplio."

(Senge, 1992)

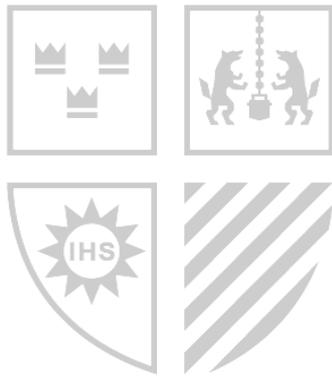


UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

DEDICATORIA

A los equipos directivos y docentes comprometidos con una educación de calidad, que ejercen un liderazgo capaz de engrandecer a la persona, motivando a un compromiso con la misión educadora. Que el esfuerzo de este estudio sea un aporte a los equipos directivos desde los alcances teóricos, las experiencias compartidas y las conclusiones y recomendaciones planteadas.



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

AGRADECIMIENTO

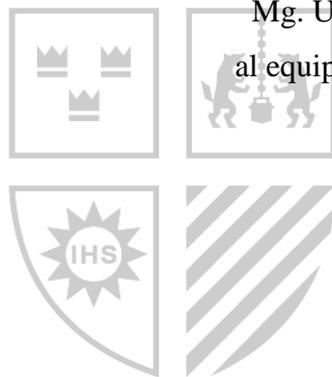
Mi gratitud a Dios,
por el regalo de la vocación docente y misionera.

A mi Congregación de Hermanas Misioneras Dominicanas del Rosario, que recibimos un legado visionado y profético de nuestros padres fundadores: ver en la educación el camino transformador de una sociedad justa, fraterna y solidaria.

Mi agradecimiento profundo a mi asesor de tesis,

Mg. Uriel Montes Serrano, por su dedicación y exigencia, al equipo directivo y docentes que me brindaron su tiempo, sus experiencias y reflexiones compartidas,

a mi familia por su cariño y aliento constante y a todas las personas que han hecho posible la finalización de este estudio.



UARM
Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

RESUMEN

La presente investigación tiene como sujetos al equipo directivo y docentes. Indaga y describe percepciones y valoraciones del liderazgo pedagógico del equipo directivo y percepciones sobre la gestión de los aprendizajes de los docentes en interrelación con el liderazgo pedagógico del equipo directivo.

Para la investigación se consideró información cualitativa proporcionada por directivos y docentes de una institución educativa pública en Cusco, que cuenta con los niveles de inicial, primaria y secundaria. El estudio se realizó en el marco del paradigma interpretativo y desde un enfoque cualitativo con un diseño descriptivo que permite no solo describir, los hechos, grupos sociales, fenómenos o características sino también comprender las categorías del estudio. Se evalúa el liderazgo pedagógico del equipo directivo como elemento clave que incide en la mejora de la gestión de los aprendizajes de los docentes por ciertas características humanas, personales y profesionales que contribuyen a la mejora de la práctica pedagógica del docente. La eficiencia y eficacia se constata a nivel de la planeación, desarrollo y evaluación de la gestión del aprendizaje. En consecuencia, se genera el logro de los propósitos de aprendizaje y, por ende, la calidad educativa.

La mejora de la calidad educativa requiere enfocar la mirada en los actores educativos: equipo directivo y docentes, claves en una apuesta por una educación de calidad. Se vislumbra los desafíos de un liderazgo pedagógico más humano, competente y compartido a distintos niveles. Se recomienda en esta búsqueda y aporte a la educación, continuar desarrollando estudios de distinto alcance, descriptivos, correlacionales, explicativos, sobre liderazgo pedagógico y la gestión de aprendizajes, con el fin de ampliar, profundizar y replantear procesos de liderazgos educativos contextualizados.

Palabras clave: liderazgo pedagógico, gestión de aprendizajes, planeación, desarrollo, evaluación

ABSTRACT

The present research has as subjects the management team and teachers. Searching and describing perceptions and assessments of the pedagogical leadership of the management team and perceptions about the management of teachers' learning in interrelation with the pedagogical leadership of the management team.

For the research, qualitative information provided by managers and teachers of a public educational institution in Cusco was considered, which has the levels of initial, primary and high school. The study was carried out within the framework of the interpretative paradigm and from a qualitative approach with a descriptive design that allows not only to describe the facts, social groups, phenomena or characteristics but also to understand the categories of the study. The pedagogical leadership of the management team is evaluated as a key element that affects the improvement of the management of teachers learning due to certain human, personal and professional characteristics who contribute to the improvement of the pedagogical practice of the teacher. Efficiency and effectiveness are observed at the level of planning, development and evaluation of learning management. Consequently the achievement of learning purposes, and therefore educational quality is generated.

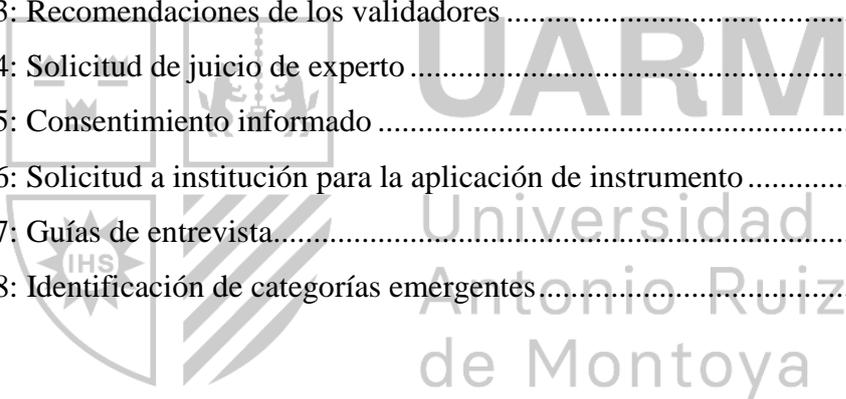
The improvement of educational quality requires focusing on the educational actors: management team and teachers keys in a commitment to quality education. The challenges of a more human, competent and shared pedagogical leadership at different levels are glimpsed. It is recommended in this search and contribution to education, to continue developing studies of different scope, descriptive, correlational, explanatory on pedagogical leadership and learning management in order to expand, deepen and rethink contextualized educational leadership processes.

Keywords: pedagogical leadership, learning management, planning, development, evaluation

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	15
1.1. Liderazgo pedagógico del directivo.....	19
1.1.1. Dimensiones del liderazgo pedagógico del directivo	21
1.2. Tipos de liderazgo relacionados a liderazgo pedagógico	25
1.2.1. Liderazgo Transformacional.....	25
1.2.2. Liderazgo Distribuido	30
1.3. Gestión de los aprendizajes de los docentes	34
1.3.1. La planeación.....	38
1.3.2. El desarrollo.....	39
1.3.3. La evaluación.....	39
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO.....	41
2.1. Presentación de la estrategia de investigación: paradigma, enfoque y método	41
2.2. Objetivos de la investigación.....	43
2.2.1. Objetivo general.....	43
2.2.2. Objetivos específicos	43
2.3. Categorías y dimensiones de estudio	44
2.3.1. Categoría liderazgo pedagógico del equipo directivo.....	44
2.3.2. Categoría gestión de los aprendizajes del docente.....	44
2.4. Población y muestra.....	44
2.5. Técnicas e instrumentos de investigación.....	47
2.6. Validación de instrumentos	48
2.7. Recolección de la información	49
CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	51
3.1. Hablar de Liderazgo del equipo directivo en la Institución Educativa.....	52
3.1.1. De la presencialidad a la virtualidad.....	56
3.1.2. Trabajo colaborativo	60

3.1.3. Planificación	64
3.1.4. La realidad en los procesos de enseñanza aprendizaje	70
3.1.5. Acompañamiento	76
3.1.6. Capacitación y actualización docente.	79
3.2. Oportunidad para fomentar la autonomía.	83
3.2.1. Aprendizaje autónomo.	84
3.2.2. La Evaluación formativa y retroalimentación	86
Conclusiones	90
Recomendaciones	92
Referencias Bibliográficas	93
Anexos	104
Anexo N° 1 Matriz de indicadores de entrevista	105
Anexo N° 2: Formatos de validación de entrevistas.....	110
Anexo N° 3: Recomendaciones de los validadores	116
Anexo N° 4: Solicitud de juicio de experto	124
Anexo N° 5: Consentimiento informado	127
Anexo N° 6: Solicitud a institución para la aplicación de instrumento	128
Anexo N° 7: Guías de entrevista.....	129
Anexo N° 8: Identificación de categorías emergentes.....	135



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Dimensiones del liderazgo pedagógico	22
Tabla 2: Características del Liderazgo Transformacional	26
Tabla 3: Dimensiones del Liderazgo Transformacional.....	27
Tabla 4: Características del Liderazgo Distribuido	32
Tabla 5: Características de los modelos pedagógicos.....	34
Tabla 6: Población de la I.E. pública en Cusco – Equipo directivo	45
Tabla 7: Población de la I.E. pública en Cusco – Docentes	45
Tabla 8: Muestra de la población de la I.E. pública en Cusco.....	46



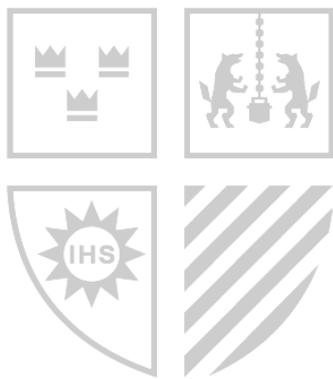
UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Impacto de las dimensiones en el logro de los objetivos institucionales 23





UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

INTRODUCCIÓN

Los anhelos de una educación integral y de calidad persisten en nuestro país y replantean urgentes liderazgos personales y colectivos de todos los actores educativos. Más aún, cuando la crisis mundial de salud pública ha mostrado las grandes brechas en la educación peruana. La esperanza y compromiso moviliza tanto a directivos como a docentes consecuentes para alcanzar metas en la mejora educativa.

Se concibe que el equipo directivo cumple un rol fundamental al ejercer un liderazgo pedagógico el cual le permite optimizar el proceso pedagógico de los docentes en función de las metas propuestas para la mejora de los aprendizajes y la calidad educativa.

La literatura e investigación nacional e internacional presta especial atención al liderazgo pedagógico de los equipos directivos por los efectos significativos en la práctica docente y en la calidad de los aprendizajes. La eficacia de un liderazgo pedagógico tiene alto impacto en la práctica docente y en la calidad de las mismas, sin negar que existen otros factores que contribuyen favorablemente a este proceso (Anderson, 2010).

El liderazgo directivo incide en el desempeño del docente en tanto contribuye con entornos de aprendizaje y promueve aspectos relevantes como la comunicación fluida, la participación en la toma de decisiones y la motivación permanente en el desarrollo de sus capacidades y habilidades personales y profesionales (Freire y Miranda, 2014).

El enfoque de un liderazgo pedagógico, para ser eficiente y eficaz, parte de un pensamiento sistémico que no centraliza el liderazgo en una persona sino en el despliegue al máximo de los talentos y capacidades de todos los miembros de una organización, donde todos trabajan eficientemente para el logro de los objetivos comunes, en una dinámica de constante mejora desde la creatividad y el diálogo (Bolívar, 2000; Bolívar, 2013; Senge, 2010; Bernal e Ibarrola, 2015).

La presente investigación tiene, precisamente, como sujetos de estudio al equipo directivo y docentes de una institución educativa en Cusco, al cual se accede a través de

las categorías del liderazgo pedagógico y la gestión de los aprendizajes. El liderazgo pedagógico es abordado en dos subcategorías: la promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional; y la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo. De igual modo, la gestión de los aprendizajes se aborda a través de las subcategorías: planeación, desarrollo y evaluación. Las unidades informantes lo conforman docentes integrantes del equipo directivo y docentes en aula de una institución educativa pública en Cusco.

El estudio se justifica por la relevancia de los actores educativos en la institución educativa pública, siendo los directivos y docentes actores claves para la mejora de la práctica pedagógica y el logro de los aprendizajes. En esta perspectiva se exploran las categorías del liderazgo pedagógico (LP) y la gestión de los aprendizajes (GA), consideradas factores relevantes en la mejora de la calidad educativa (Anderson, 2010; Murillo, 2008; Freire y Miranda, 2014).

Los beneficiarios de esta investigación son los directivos y docentes e, indirectamente, los estudiantes y comunidad educativa en general, por la posibilidad de utilizar como referencia y mecanismo de retroalimentación, los resultados, conclusiones y recomendaciones, tanto para la gestión pedagógica de los directivos, como para la práctica pedagógica de los docentes.

Efectivamente, tal como se señala en la revisión de la literatura, es de vital importancia el estudio del liderazgo directivo por su alto impacto en el cambio de las prácticas docentes y en la calidad de aprendizaje de los estudiantes.

Con base a la problemática planteada, la presente investigación se desarrolla considerando el enfoque cualitativo, con la siguiente pregunta ¿Cuál es la relación que existe entre el liderazgo pedagógico del equipo directivo en la gestión de los aprendizajes de los docentes de una Institución pública? De acuerdo al problema descrito y la pregunta de investigación que orienta esta investigación, se plantea como objetivo general: Analizar la relación que existe entre el liderazgo pedagógico en la gestión de los aprendizajes de los docentes, en la institución educativa pública en Cusco, y como objetivos específicos: a) Describir cómo es el liderazgo pedagógico del equipo directivo en la institución educativa pública en Cusco, b) Describir cómo los docentes gestionan los aprendizajes en la institución educativa pública en Cusco.

Como el presente estudio pretende comprender el liderazgo de los equipos directivos y la gestión de los aprendizajes de los docentes, asumimos la perspectiva del paradigma interpretativo, propicio para estudios en el campo de las Ciencias Sociales y

la Educación. Este paradigma interpretativo, busca comprender la acción humana en una interacción de significados generados por los actores, sin pretender generalizaciones, sino la descripción de un fenómeno social.

El enfoque de investigación es el cualitativo porque busca recolectar y analizar la información en una diversidad de formas, excepto la numérica o cuantitativa. Los datos se pueden obtener de las perspectivas de los participantes, quienes le otorgan profundidad al tema de investigación a partir de los significados que los mismos expresan en la recolección de información. Esta investigación asume el método descriptivo el cual se prioriza en un enfoque cualitativo cuando se desea describir una realidad, hecho o fenómeno, en todos sus componentes principales, a través de diseños emergentes, novedosos, flexibles, pero a la vez rigurosos, como en el presente estudio. La técnica más adecuada tomada para esta investigación es la entrevista a profundidad.

Por todo lo mencionado, la relevancia de la investigación se justifica por los siguientes criterios (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018):

Conveniencia: El estudio del liderazgo pedagógico y la gestión de los aprendizajes son temas relevantes porque tienen un alto impacto en la mejora de la práctica pedagógica y la calidad de los aprendizajes.

Relevancia social: Las recomendaciones y conclusiones de la investigación destacan el rol que desempeñan los directivos y los docentes en una institución educativa pública. De igual forma contribuye en el fortalecimiento del liderazgo pedagógico de los equipos directivos en relación a la gestión de los aprendizajes de los docentes y con ello beneficiar un proceso educativo de calidad.

Implicaciones prácticas: El estudio favorece a la mejora de la calidad educativa porque se enfoca en la relación existente entre el liderazgo pedagógico del equipo directivo y la gestión de los aprendizajes de los docentes, los fortalece en su gestión a través de aspectos y dimensiones que los identifican como resultado del análisis de la información obtenida.

Valor teórico: El estudio contribuye a situar al equipo directivo y docentes de una institución educativa pública en una posición prioritaria en la investigación.

Utilidad metodológica: Valorar el estudio de diseño descriptivo y la epistemología cualitativa como recursos indagatorios para temas aún poco profundizados, como el liderazgo pedagógico y la gestión de los aprendizajes de los docentes.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

Como parte del marco teórico de la investigación se presentan investigaciones realizadas sobre el tema de estudio, tanto a nivel nacional como a nivel internacional.

Arana y Coronado (2017), en su investigación titulada “Liderazgo directivo y desempeño docente en la institución educativa parroquial del distrito de San Isidro”, se plantean el objetivo de determinar la relación de los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente en la Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro. Concluyen que existe una relación directa y significativa entre los estilos de liderazgo directivo y el desempeño docente en la Institución Educativa Parroquial del distrito de San Isidro. Muestran en su estudio indicadores que caracterizan un estilo de liderazgo transformacional, el cual predomina en la Institución Educativa. De igual forma, los docentes presentan altos niveles de desempeño docente, debido a la buena gestión realizada por el directivo y por el estilo de liderazgo predominante en la institución educativa.

Del mismo modo, Mego y Ramírez (2018), en su investigación “Liderazgo pedagógico del director y desempeño docente del nivel secundario en la institución educativa Andrés Avelino Cáceres, distrito de Baños de Cajamarca” buscan determinar la relación que existe entre el liderazgo pedagógico del director y el desempeño de los docentes del nivel secundario de la institución educativa Andrés Avelino Cáceres del distrito de Baños del Inca – Cajamarca. Establecen que existe relación positiva y significativa entre el liderazgo pedagógico del director y el desempeño docente del nivel secundario en la Institución Educativa “Andrés Avelino Cáceres”. Un aspecto identificado con una relación positiva y moderada, es la preparación para el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, en este estudio aparecen otros aspectos que tienen una relación positiva y baja con el liderazgo pedagógico del director: la enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, la participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad y el desarrollo profesional e identidad docente del nivel secundario.

Por su parte, Fernández (2020), en su investigación sobre “Prácticas y actitudes de directores de colegios de Fe y Alegría, desde un enfoque de Liderazgo pedagógico. Estudio de caso de la red rural PERFAL 44 en la provincia de Quispicanchi – Cusco” se propone como objetivo de investigación: Describir y comprender las prácticas y actitudes que caracterizan, desde un enfoque de liderazgo pedagógico, a los directores de las 23 escuelas que conforman la red rural Fe y Alegría 44. Encuentra que, al liderazgo del director, en una institución educativa, no lo determinan las cualidades innatas o los conocimientos adquiridos, sino que tiene un sentido y esencia diferente en el ser líder y ejercer liderazgo. En este estudio, Fernández (2020) demuestra que las prácticas pedagógicas de liderazgo pueden ser desarrolladas por los docentes antes y durante la gestión de la dirección. Estas prácticas están referidas a las habilidades socioemocionales o interpersonales con las cuales el director despliega su capacidad de trabajo en equipo. Asimismo, considera las actitudes del ámbito personal interno que permite comprender el desarrollo del SER Persona y del SER Líder. Por tanto, este proceso de desarrollo de las prácticas y actitudes que caracterizan el liderazgo pedagógico, es un proceso que “se construye” en cada una de las personas, conforme construye su SER Persona, a través del desarrollo de sus competencias, prácticas, actitudes, hábitos y virtudes éticas y morales. Se puede decir que es, a la vez, un proceso personal y diferenciado.

Del mismo modo, Segil (2021), en su investigación denominada “El liderazgo directivo y el desempeño docente en nivel secundaria en las instituciones públicas del distrito de Pachacámac de la UGEL 01, 2018”, se plantea el objetivo de determinar la relación entre el liderazgo directivo y el desempeño docente en el nivel secundaria en las instituciones educativas públicas del distrito de Pachacámac de la UGEL01. Segil (2021) determina que existe una relación significativa entre el liderazgo directivo y tres aspectos importantes de la labor docente: la preparación para el aprendizaje de los estudiantes, la enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente en el nivel secundaria. En cada uno de estos aspectos, los resultados son de correlación positiva media, esto significa que a mayor o menor liderazgo directivo, mayor o menor será la preparación para el aprendizaje de los estudiantes. Lo mismo sucede con la enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes. Finalmente, a mayor o menor liderazgo directivo, mayor o menor será el desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente en el nivel secundaria en las instituciones educativas públicas del distrito de Pachacámac de la UGEL 01.

Así, se puede afirmar que las investigaciones nacionales sobre liderazgo pedagógico destacan el papel fundamental que ejercen los directivos en la conducción de una institución educativa. Dichas investigaciones coinciden en determinar que el liderazgo pedagógico de los directivos, influye en la mejora del desempeño docente con prácticas pedagógicas relacionadas a la preparación del aprendizaje y la enseñanza, la participación en la gestión y el desarrollo profesional e identidad del docente, incrementando los resultados del aprendizaje de los estudiantes.

Por tanto, hay evidencia de que la relación significativa del liderazgo pedagógico de los equipos directivos con el desempeño docente es un elemento fundamental para el éxito de los logros de aprendizaje en la institución educativa.

A nivel internacional, también, se ha realizado interesantes investigaciones sobre la relación entre el liderazgo pedagógico de los equipos directivos y el desempeño docente.

Así, de Honduras se tiene la investigación “El liderazgo pedagógico en los procesos de gestión educativa en los centros de educación básica: Juan Ramón Molina, Las Américas Nemecia Portillo y José Cecilio del Valle, Municipio del Distrito Central”, de Agapito Ortiz (2014). Ortiz (2014) se plantea como objetivo: analizar el liderazgo pedagógico en los procesos de gestión educativa y establecer la aplicación del liderazgo pedagógico desde la perspectiva de los procesos de la gestión educativa en los centros de Educación Básica. Concluye que el liderazgo pedagógico en los procesos de gestión educativa es de vital importancia en la planificación, desarrollo, transformación e innovación de los mismos, para lograr la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Los resultados de dicho estudio muestran una gestión que promueve la identidad institucional, evidenciada en la participación docente significativa en la elaboración y ejecución de los objetivos estratégicos de la institución. Otros resultados son: la relación aceptable entre director y docentes; un gran porcentaje de docentes considera que existe un clima favorable para el trabajo en equipo; el desarrollo de sesiones focalizadas para promover iniciativas; el acompañamiento docente como acción fundamental para orientar el proceso de enseñanza aprendizaje en vistas a una mejora permanente. El liderazgo pedagógico, para un gran porcentaje de los encuestados, es una competencia de la gestión educativa en los centros de educación básica.

Por otro lado, Lincovil (2015), en un estudio realizado en Chile, sobre “Prácticas de liderazgo: un recorrido por la experiencia de directores seleccionados por el sistema de alta dirección pública” se plantea como objetivo: generar evidencia sobre las prácticas

de liderazgo de los directores de instituciones educativas municipales de la comuna de Puente Alto. Llega a la conclusión que existen prácticas recurrentes que han permitido a los directores la mejora de sus instituciones educativas, siendo clave: establecer rumbos, desarrollar a las personas, rediseñar la organización y gestionar la enseñanza. Los directores participantes coinciden en reconocer que su formación constante como directivos les permite impulsar cambios en la organización institucional. En el estudio, también, se encuentra diferencias respecto a la participación y la atención al desarrollo personal que promueven en la comunidad educativa. En definitiva, la institución educativa que cuenta con un buen director, ejerciendo su liderazgo en distintos aspectos de la gestión logra mejores resultados evidenciados en las pruebas estandarizadas de este país.

El estudio de Peire (2019), publicado en Argentina, sobre “Desarrollo del liderazgo pedagógico en las voces de los directivos de escuelas”, contempla como objetivo: analizar las concepciones que tienen, respecto del liderazgo pedagógico, los equipos directivos de instituciones educativas argentinas que participaron en cursos de actualización académica en gestión educativa. Peire (2019) concluye que los directivos que efectúan tareas pedagógicas de acompañamiento y monitoreo, de retroalimentación en la planificación y de apuesta por la formación al interior de la institución, son quienes tienen claro los objetivos institucionales. A la vez, asumen su responsabilidad de manera organizada, planificada y con participación activa de la comunidad educativa, garantizando el logro de los aprendizajes de los estudiantes. Consta, igualmente, que el desarrollo del liderazgo directivo con estas características demanda de tiempos adicionales para generar un trabajo colegiado constante. Por ello, afirma que, aún, es una aspiración en las instituciones educativas generar comunidades de aprendizaje y distribuir los liderazgos que, actualmente, recae únicamente en el director.

De otro lado, Riveras, en el 2020, lleva a cabo un estudio realizado en Barcelona acerca de la influencia del liderazgo del director en la construcción de una cultura organizativa orientada a la innovación de las escuelas. El objetivo del estudio es analizar la influencia del liderazgo del director en la generación de una cultura escolar favorable a la innovación de las escuelas. Riveras (2020) llega a la conclusión que la acción directiva es fundamental en la generación de una organización innovadora. Identifica como aspecto primordial el ejercicio de un liderazgo que genera compromiso e identidad con los procesos de cambio e innovación. A la vez, genera expectativa de los docentes respecto a la gestión directiva. El liderazgo del directivo implica, además, generar

contextos de aprendizaje favorable a la innovación. También se encuentra que la atención del aspecto socioemocional que brindan los directivos es valorada por los docentes. Del mismo modo, se valora los espacios de reflexión que promueven los directores para la búsqueda de soluciones, la motivación al trabajo colaborativo y otros aspectos vinculados al desarrollo profesional de los docentes. Todo ello ejerce influencia en los docentes, generando, a su vez, un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes.

Como se puede ver, las investigaciones internacionales sobre liderazgo pedagógico, también, determinan que el liderazgo influye positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, en tanto es un liderazgo que promueve una cultura organizacional y participativa en los actores educativos. La práctica de este tipo de liderazgo en los procesos de gestión educativa, es esencial para la mejora de la calidad educativa. Los estudios revisados subrayan prácticas de un liderazgo pedagógico que influye de manera positiva en los procesos de cambio e innovación al interior de las instituciones educativas, los cuales son asumidos por los actores educativos como compromiso e identidad institucional.

Las investigaciones tanto nacionales como internacionales coinciden en su apreciación sobre la incidencia que tiene el liderazgo directivo en el aprendizaje de los estudiantes, a través de la calidad de sus docentes. Es clave, para esta incidencia, las concepciones y prácticas de un liderazgo directivo que se basan en el diálogo, la participación, la formación y reflexión de la práctica pedagógica, la atención al aspecto personal y profesional de los docentes, entre otros. Por tanto, la presencia de un equipo directivo que ejerce con eficacia el liderazgo pedagógico, tendrá mejores resultados en los procesos de enseñanza aprendizaje de su institución.

Los fundamentos teóricos sobre liderazgo pedagógico del directivo y la gestión de los aprendizajes de los docentes permiten identificar esta relación que genera cambios significativos en la mejora y el logro de los aprendizajes.

1.1. Liderazgo pedagógico del directivo

El liderazgo pedagógico en la gestión de los directivos es un tema que, en las últimas décadas, forma parte de las propuestas de los nuevos paradigmas y enfoques pedagógicos por el alto impacto que tiene, tanto en la práctica docente como en la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

Los términos relacionados a liderazgo pedagógico varían según los autores. Se habla así de: liderazgo educativo, liderazgo escolar, liderazgo directivo. Aunque con sus

pequeñas variantes, todos estos términos están enfocados en lo que implica una gestión que orienta sus acciones y decisiones hacia el logro de los aprendizajes, con un alto nivel de calidad, integralidad y coherencia, como respuesta a las grandes exigencias y desafíos del contexto actual (Leithwood y Jantzi, 2006; Anderson, 2010; Murillo, 2014; Bolívar, 2015; Gajardo y Ulloa, 2016).

Así, se tiene que el catedrático de la Universidad de Granada (España), Antonio Bolívar Botia, autor de innumerables libros y artículos sobre educación, define que el liderazgo pedagógico es el que orienta y garantiza la mejora de los aprendizajes, es la razón de toda institución educativa. Por ende, el actuar del líder pedagógico será fundamental para este propósito. Menciona que las funciones que conlleva el liderazgo pedagógico son, por una parte, la gestión administrativa y, por otra, la gestión pedagógica. Considera que la gestión administrativa debe estar subordinada a la gestión pedagógica para ejercer una gestión efectiva y de calidad (Bolívar, 2015).

Por su parte, Anderson (2010), académico e investigador de la educación, considera que el liderazgo directivo es el rol significativo que ejerce el directivo en dos niveles. Uno que denomina liderazgo pedagógico directo, cuya influencia está direccionada a la práctica docente, generando en este ámbito, cambios significativos y de mayor calidad en las prácticas desarrolladas por el docente y, por consecuencia, genera la calidad de los aprendizajes en los estudiantes. El otro nivel es el del liderazgo pedagógico indirecto. En dicho nivel, el logro de los aprendizajes de los estudiantes se da a través de un liderazgo directivo que cuida y acompaña la eficiencia y eficacia de sus docentes.

Así mismo, Gajardo y Ulloa (2016) coinciden con los autores ya mencionados al describir el liderazgo pedagógico como un tipo de liderazgo referido al ámbito escolar, por lo tanto, tiene propósitos educativos. Dichos propósitos educativos serían la planificación curricular, la evaluación de los docentes, la enseñanza, así como el fomento de la formación profesional docente en las que incide el liderazgo directivo. Por tanto, estos propósitos están presentes en la visión y el buen desempeño del liderazgo pedagógico.

Por estos aspectos educativos mencionados, el liderazgo de los directivos es presentado, indefectiblemente, como vía privilegiada para la mejora de la calidad educativa (Bolívar, López y Murillo, 2013; Bolívar, 2015).

Los estudios sobre liderazgo pedagógico, coinciden al destacar, el rol decisivo de los directivos en el ejercicio de un liderazgo pedagógico. Los autores mencionados,

consideran indispensable el actuar eficiente y efectivo de los directivos, para ser coherentes con el logro de los objetivos educacionales que se plantean como institución.

En definitiva, se requiere de ciertas cualidades personales para ejercer un liderazgo pedagógico que oriente la vida institucional hacia el logro de sus metas y objetivos institucionales, es decir, hacia el logro de los aprendizajes de los estudiantes y la mejora continua de la calidad educativa. Para este logro final, el directivo tiene que prestar especial atención a los docentes en la mejora continua de su práctica pedagógica (Bolívar et al., 2013; Freire y Miranda, 2014).

Es indudable, que el fin último de toda institución educativa es la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, no se logrará llegar a esta meta si se pasa por alto la mediación, cual es, la labor pedagógica del docente. Este aspecto relevante y clave en los propósitos educativos es considerado en el presente estudio, focalizado en la relación con el liderazgo pedagógico del equipo directivo.

En ese sentido, se asume que el liderazgo pedagógico del directivo juega un rol decisivo sobre la práctica pedagógica de los docentes y esta incide en el incremento de la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes (Bolívar et al., 2013; Leithwood, 2014; Freire y Miranda, 2014).

1.1.1. Dimensiones del liderazgo pedagógico del directivo

Se ha definido el liderazgo pedagógico del directivo como la influencia ejercida por los líderes educativos, ya sea de forma directa o indirecta, sobre las prácticas de los docentes y sobre los resultados de los aprendizajes de los estudiantes.

El liderazgo pedagógico considerado clave para el éxito escolar; es lo que marca la diferencia en el logro de los objetivos y metas institucionales. Pero ¿cómo se concreta este liderazgo pedagógico?, ¿cuáles son esas dimensiones que hacen que el liderazgo pedagógico sea efectivamente la clave del éxito?

En las investigaciones realizadas por Leithwood y Jantzi (2006); Leithwood (como se citó en Bolívar, 2015) y Montecinos, Aravena y Tagle (2016), se describen dimensiones o prácticas de liderazgo: fomentar una visión común, la formación profesional continua, las comunidades de aprendizaje, el acompañamiento y mejora a la práctica docente y la confianza en las capacidades y competencias docentes. entre otros. Desde la perspectiva de estos autores, dichas dimensiones influyen positivamente en el logro de los aprendizajes, que es el objetivo final del quehacer educativo.

De otro lado, Robinson (como se citó en Bolívar, 2013) presenta 5 dimensiones que hacen posible un liderazgo eficaz en la gestión de los directivos. Esta eficacia tiene su evidencia en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, mediados por la calidad de los docentes (Bolívar, 2015; Gajardo y Ulloa, 2016).

En la tabla 1 se presenta la comparación de estas dimensiones, según las plantean Leithwood (2006, 2009) y Robinson (2014, 2019).

Tabla 1

Dimensiones del liderazgo pedagógico

Autores	Dimensiones	Definición
Leithwood et al., 2006, 2009	1 Establecer una meta o visión.	Al ejercer este liderazgo se influye directamente en toda la organización educativa, alineando todo lo concerniente a la vida institucional hacia objetivos comunes de una misión institucional compartida, como es el progreso en el aprendizaje de los estudiantes.
	2 Desarrollar al personal.	Esta práctica centra su atención en el desarrollo profesional del docente, a través de diversas estrategias de incentivos y soportes que le permitan desarrollar, con mayor empoderamiento, sus capacidades y competencias según las exigencias del contexto.
	3 Rediseñar la organización.	La mirada a la organización es ejercida desde un liderazgo que fomenta una cultura colaborativa, por la cual las responsabilidades, tareas o trabajos se realizan con mayor flexibilidad y trabajo de equipo.
	4 Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje.	Implica el ejercicio del liderazgo en su función más pedagógica que administrativa. Se atiende y coordina el currículo institucional, el conocimiento y atención al progreso de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, la optimización de los tiempos en el desarrollo de las sesiones en aulas u otros ambientes.
Robinson (2007, 2014, 2019)	1 Establecimiento de metas y expectativas	Por la cual el líder conduce la labor pedagógica, con claridad y visión, hacia los propósitos y objetivos institucionales
	2 Obtención y asignación de recursos de manera estratégica	Condiciones para una mejor enseñanza y aprendizaje, garantizando que las políticas educativas, los modos de asignar recursos apoyen a la calidad de los aprendizajes.
	3 Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el curriculum	Por esta dimensión, el liderazgo profesional del directivo está centrado en lo pedagógico. La intervención del directivo se da en función de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, de garantizar la calidad del currículo y la evaluación y práctica docente.
	4 Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional	La calidad de la práctica docente está estrechamente relacionada a la calidad de la formación e investigación docente, con una amplia participación y oportunidades de mejora en su desempeño profesional.
	5 Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo	Las mejoras del ambiente, infraestructura, instalaciones, aulas, responden al mismo fin institucional, mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

Como se observa, ambos autores detallan las dimensiones esenciales que comprende una buena gestión directiva. Son dimensiones a las que se debe prestar atención e importancia si se apuesta por una gestión eficiente y eficaz.

Sin embargo, como refieren Robinson, Lloyd y Rowe (2014), de estas cinco dimensiones no todas tienen el mismo efecto o intensidad para alcanzar los objetivos previstos. En ese sentido, estos autores consideran que aquellas que tienen mayor impacto en el logro de los objetivos educacionales son dos. La primera es la dimensión 4: promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional. La segunda, en grado de importancia, es la dimensión 3: planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el curriculum.

Estas dos dimensiones presentadas de forma gráfica, son las que tienen mayor impacto en el logro de los objetivos institucionales, según Robinson et al. (2014) y Robinson (2019).

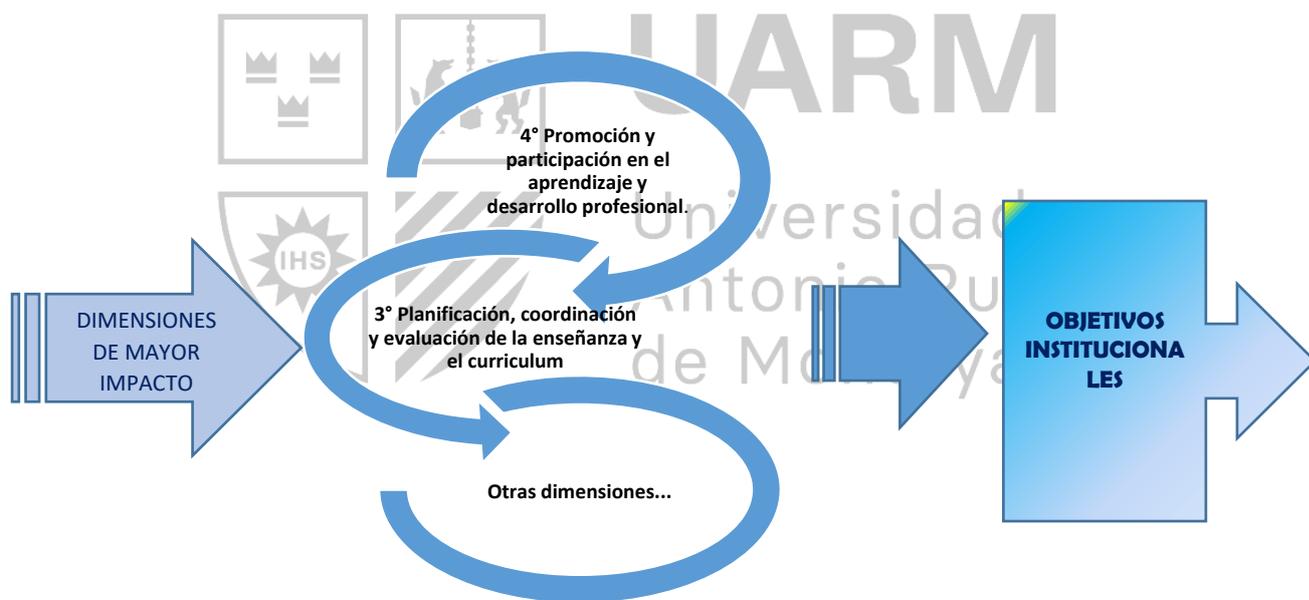


Figura 1. Impacto de las dimensiones en el logro de los objetivos institucionales.

Por la afinidad a la presente investigación, se profundiza en las dimensiones 4 y 3, en ese orden, ya que ambas dimensiones están directamente relacionadas a los docentes como actores decisivos para alcanzar logros de aprendizaje y la calidad educativa de la institución escolar.

a. Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional

Bolívar (2013), en su estudio sobre la lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela, retoma el planteamiento de la cuarta dimensión,

planteada por Robinson (2014, 2019). Esta dimensión es la que hace posible los resultados óptimos de los estudiantes. Tiene que ver con la primera responsabilidad del directivo, la cual es brindar las condiciones y oportunidades para la formación profesional del docente, para su actualización permanente, promover la participación en espacios de aprendizaje o formación profesional. El apoyo que debe recibir el docente es en función de la mejora de sus prácticas, en un ambiente de trabajo con condiciones óptimas para el desarrollo de la labor pedagógica. Es decir, el ejercicio del liderazgo pedagógico garantiza que los docentes pongan, al servicio de los estudiantes, sus habilidades, conocimientos y actitudes. Con ello, el directivo promueve, como efecto, mayor compromiso y responsabilidad del docente con su identidad institucional (Bolívar et al., 2013; Bolívar, 2015).

No está de más, mencionar que el desarrollo profesional va a la par con el desarrollo y crecimiento humano del docente, lo cual implica atención a su estado emocional, a sus motivaciones, al desarrollo de sus habilidades y al reconocimiento a su compromiso profesional (Sun y Leithwood, 2014).

Al respecto, Anderson (2010) denomina variables mediadoras a las motivaciones de los docentes, las capacidades y habilidades profesionales; y las condiciones del trabajo de los docentes. Por tanto, en el ejercicio de su liderazgo, el directivo debe tener en cuenta las condiciones internas y externas que influyen y contribuyen a resultados positivos en los docentes.

b. Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículum

Esta tercera dimensión demanda del docente organización, tiempo, creatividad. Por tanto, los directivos deben garantizar, previamente, un ambiente de aprendizaje positivo. En esta dimensión, el liderazgo del directivo está mediado por ciertas actitudes como la apertura y la confianza en su equipo de docentes, propiciando un ambiente de trabajo en el que los docentes puedan ensayar modelos y enfoques alternativos que respondan a los propósitos y objetivos institucionales. Así, su intervención en el currículo será para rediseñar y enriquecer el currículo, cuidando la flexibilidad y continuidad entre las diferentes etapas o niveles educativos (Bolívar, 2015). De esta forma, el directivo cuida que la planificación curricular, el trabajo consensuado y el proceso evaluativo de una institución educativa sea coherente a su misión y visión institucional.

Por su parte, Leithwood (2009) define como relevante la dimensión de rediseñar la organización, la cual fomenta una cultura colaborativa en los docentes. También resalta la dimensión: gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje, por la cual se estaría

ejerciendo una función más pedagógica que administrativa, siempre en coherencia a los objetivos institucionales.

Como se puede observar, hay una clara posición respecto al papel que desempeña el directivo en el ejercicio de un liderazgo pedagógico. Así lo refiere Bolívar (2015): “El papel del director se redefine para, en lugar de limitarse a una gestión burocrática, pasar a agente del desarrollo profesional, que aprovecha las competencias de los miembros en torno a una misión común” (p. 21). En este proceso se requiere del directivo un alto nivel de confianza y autonomía en la capacidad y desempeño profesional de los docentes, quienes asumen el compromiso y responsabilidad de los procesos y logros educativos (Bolívar, 2013).

1.2. Tipos de liderazgo relacionados a liderazgo pedagógico

Es innegable que el liderazgo pedagógico sea una prioridad en los sistemas educativos, tanto nacionales como internacionales, por el impacto que tiene en los resultados del aprendizaje de los estudiantes. La intervención del directivo es clave en estos resultados, ejerciendo un liderazgo eficiente y eficaz desde una intervención próxima en el proceso pedagógico (Bolívar et al., 2013; Maureira, Garay y López, 2016; Murillo, 2014; Murillo y Hernández, 2015; Gajardo y Ulloa, 2016).

De acuerdo con la literatura revisada, existen diversos tipos o estilos de liderazgo como el democrático, participativo, transaccional, transformacional, sostenible, de justicia social, distribuido, entre otros. No todos están enfocados en lo pedagógico. Sin embargo, algunos autores los han integrado y centran sus investigaciones en el contexto educativo (Bass y Avolio, 1994; Bolívar, 2010a; Leithwood, 2009; Maureira et al., 2016; Robinson, 2019). En estas investigaciones encontramos características importantes sobre el liderazgo escolar y, en algunas, cierto énfasis en el liderazgo pedagógico del directivo, lo cual es un aporte valioso para la gestión pedagógica en un contexto de múltiples realidades educativas.

Para el presente estudio consideramos aportes valiosos del liderazgo transformacional y el liderazgo distribuido, que enriquecen y tienen mucha relación en el ejercicio de un liderazgo pedagógico en un contexto de constantes cambios y exigencias a la gestión institucional y pedagógica.

1.2.1 Liderazgo transformacional

El Liderazgo Transformacional, como señalan Sun y Leithwood (2014), ha sido integrado paulatinamente en contextos escolares, con valiosos aportes recogidos de otros

liderazgos, como liderazgo instructivo, liderazgo gerencial, liderazgo visionario o liderazgos focalizados en el carisma del líder (Conger y Canungo, 1988; Leithwood y Jantzi, 2006; Beauchamp y Parsons, 2014).

Como pionero del liderazgo transformacional se reconoce a Bernard Bass, Psicólogo Industrial y docente de la Universidad Binghamton. Sus aportes valiosos en publicaciones posteriores serán referencia para diversos autores, como Bass y Avolio (1994); Bass (2000), Murillo (2006); Vázquez (2013), Sun y Leithwood (2014) y para nuestro estudio es de interés las dimensiones que describen del liderazgo transformacional, los cuales los veremos más adelante.

a. Definición del liderazgo transformacional

En primer lugar, se presenta la definición del liderazgo transformacional. Para Murillo (2006) es la capacidad que tiene el líder para influir, guiar, dirigir, a los miembros de una organización. El director, al ser un líder dentro de la organización educativa, debe tener la capacidad de influir, guiar, dirigir, a los miembros de su institución educativa en el logro de los objetivos institucionales. También facilita que los diversos actores asuman sus roles y funciones en la atención de las diversas problemáticas educativas que enfrenta la escuela y en el cambio de la cultura institucional.

Se entiende que, cuando el director logra influir en la cultura escolar, los diversos actores educativos (docentes, estudiantes, padres de familia) expresan admiración, lealtad y respeto (Nader y Solano, 2007).

Este tipo de liderazgo promueve relaciones humanas tales como la empatía, la confianza y una actitud colaborativa las cuales favorecen al logro de las metas institucionales. Entre estas características mencionadas del liderazgo transformacional según autores como Bass y Avolio (1994), Barbuto (2005), Murillo (2006) y Vázquez (2013). Ver la tabla 2.

Tabla 2

Características del liderazgo transformacional

Autores	Características del liderazgo transformacional
Bass y Avolio (1994)	- Le caracteriza el carisma, la motivación inspiracional, la estimulación intelectual y la consideración individual
Barbutto (2005)	- El rasgo característico fundamental es el carisma. - La habilidad para influir está estrechamente ligado a la confianza y compromiso de su liderazgo.
Murillo (2006)	- Es dinámico, se adapta a las circunstancias. - Genera cambios importantes en la forma de pensar, decidir y actuar (cultura escolar).
Vázquez (2013)	- Le identifica el carisma, la motivación inspiracional, la estimulación intelectual y la consideración individual. - Los esquemas organizacionales son transformados por una visión de futuro. - Invierte tiempo y esfuerzo al logro de los objetivos y la visión. - Afronta el presente con claridad. - Las experiencias del pasado son aprendizajes para el futuro visionado.

Bass y Avolio (1994), Barbutto (2005) y Vázquez (2013) señalan que una de las características principales del liderazgo transformacional es el carisma. Esta capacidad le permite al director generar entusiasmo y confianza en los docentes y estudiantes, para que cumplan sus roles y funciones dentro de la organización educativa.

Otra característica que, también, se debe considerar es el dinamismo que ejerce el director, al interior de la institución educativa, para destacar la capacidad y el talento que tiene cada uno de los actores educativos. Esto con el fin de responder de manera creativa y pertinente a las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes (Barbutto, 2005; Murillo, 2006).

Finalmente, como parte del liderazgo transformacional, el director debe tener la capacidad de trabajar con las diferentes formas de pensar y actuar de todos los miembros de la organización educativa, a través de la confianza, el diálogo y el compromiso (Murillo, 2006; Vázquez, 2013).

b. Dimensiones del liderazgo transformacional

Las dimensiones de este tipo de liderazgo permiten distinguirlo de los otros. Así, para Bass y Avolio (1994) y Vázquez, (2013), el liderazgo transformacional se define a partir de cinco dimensiones: carisma, visión, estimulación intelectual, consideración individual, capacidad para motivar. Por otro lado, Murillo (2006), quien toma en consideración los aportes iniciales de Leithwood (1994) y Sun y Leithwood (2014) plantean cuatro dimensiones: propósito, persona, estructura, cultura.

En la tabla 3 se detalla las dimensiones del liderazgo transformacional propuestas por los autores mencionados.

Tabla 3

Dimensiones del liderazgo transformacional

Dimensiones y prácticas del liderazgo transformacional		
Autores	Dimensiones	Características y prácticas
Bass y Avolio (1994) (Vázquez, 2013)	Carisma	- Cualidad que identifica al director, con la cual influye, inspira confianza y genera identidad en todos los miembros de su organización educativa
	Visión	- Cualidad por la cual el director se proyecta a futuro y alinea a la organización hacia esos objetivos que desean alcanzar como institución escolar.
	La consideración individual	- Por esta dimensión la atención personal y diferenciada a los miembros de la organización se vuelve un aspecto importante en la relación del director con todos los actores educativos.
	La estimulación intelectual	- Está relacionada con la capacidad del director de proporcionar estrategias, recursos, que favorezcan a un cambio integral de los actores educativos para que puedan afrontar con eficacia los problemas, relaciones humanas, valores, actitudes.
	Capacidad para motivar	- Esta dimensión exige del director un interés por los miembros de su institución educativa, ofreciendo apoyo emocional e intelectual, de manera constante y oportuna, que sostenga la motivación de todo su personal.
Leithwood (1994)	Propósitos	- Desarrollo de una visión compartida y construcción de metas consensuadas
Murillo (2006)	Personas	- Provisión de estímulo intelectual
		- Provisión de apoyo individualizado
		- Modelización del comportamiento
		- Mantenimiento de expectativas de alto rendimiento
	Estructura	- Provisión de recompensas contingentes
		- Gestión por excepción
		- Construcción de estructuras colaborativas
	Cultura	- Fortalecimiento de la cultura institucional
		- Involucrar a las comunidades
		- Mejoramiento del programa instructivo

En la tabla 3 se observa coincidencias importantes entre ambas propuestas tales como propósito y visión, estimulación intelectual, consideración individual y persona. También se observan ciertas diferencias como el carisma, considerado por Bass y Avolio (1994). No está de más aclarar que ambas propuestas enriquecen la perspectiva del liderazgo transformacional en el ámbito educativo.

Bass y Avolio (1994), pioneros del liderazgo transformacional, y Vázquez (2013), señalan como una de las dimensiones el carisma, gracias al cual el liderazgo del director transformacional influye y genera confianza e identidad en los diferentes actores educativos.

Otra de las dimensiones que resaltan son las cualidades personales del director, la capacidad de motivar, como líder, a los miembros de su institución. Esta cualidad se

evidencia en el apoyo intelectual o emocional que brinda de manera sostenida al conjunto de la comunidad educativa (Bass y Avolio, 1994; Vázquez, 2013).

Murillo (2006), a diferencia de Bass y Avolio (1994), no menciona estas dimensiones de carisma y motivación. El autor, más bien, presenta cuatro dimensiones del liderazgo transformacional organizadas desde el rol del director y de cara a los actores educativos, dando énfasis a la estructura organizativa y cultura institucional.

Respecto a la dimensión de persona, se resalta cualidades, comportamientos y actitudes del directivo que son demostradas en una relación de empatía, confianza y apertura con los actores educativos. Les proporciona un estímulo intelectual que les ayuda a desenvolverse con sus habilidades y capacidades profesionales. Además, les brinda un soporte individualizado, comprendiendo que cada miembro posee su propia realidad personal, familiar, sociocultural. También, se asume como modelo o referencia para la comunidad educativa y, como director, mantiene expectativas de alto rendimiento en todos los actores de la comunidad educativa (Leithwood, 1994; Murillo, 2006).

Por su parte, Bass y Avolio (1994) consideran dos dimensiones que guardan semejanza con la dimensión de persona presentada por Murillo (2006). Estas son: la consideración individual y la estimulación intelectual, las cuales asumen al docente en su dimensión personal y profesional.

Las coincidencias las encontramos en la dimensión referida a misión (Bass y Avolio, 1994) y a Propósito (Murillo, 2006). Estas dimensiones, en la propuesta de ambos autores, hacen referencia a las metas y objetivos que proyecta la institución educativa, es decir, hacia donde se dirigen, liderados por el director.

Por último, estas otras dos dimensiones: estructura y cultura consideradas solo por Murillo (2006) recogen, en gran medida, lo que caracteriza al liderazgo transformacional. Leithwood (1994) precisó que estructura y cultura son prácticas que identifican a un directivo con este tipo de liderazgo, reconociendo que el quehacer de toda institución educativa es previsible, pero, también, imprevisible. En este contexto, el directivo requiere fomentar una cultura institucional con estructuras colaborativas, involucrando a los actores en la mejora educativa en cuanto a lo curricular, por ende, en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje, acorde a los lineamientos educativos. (Leithwood, 1994; Murillo, 2006)

De las dimensiones descritas por los autores señalados, se resaltan dos de ellas ya que guardan relación directa entre liderazgo del equipo directivo y la gestión

pedagógica de los docentes, tema de la presente investigación. Estas son: la dimensión de persona y la dimensión de cultura. (Murillo, 2006).

- **Dimensión de persona**

Una de las características esenciales de un líder transformacional es la capacidad de fomentar relaciones humanas de empatía, confianza y colaboración. (Murillo, 2006; Vázquez, 2013).

Por tanto, el liderazgo del directivo en la gestión pedagógica mostrará cualidades que desafían, estimulan y motivan a la participación, creatividad y compromiso de los miembros de su institución. Estos lazos de confianza que fomenta con los docentes permiten el trabajo colaborativo, el aprendizaje mutuo o reajuste a las exigencias de calidad. El directivo líder transformacional mantiene expectativas de alto rendimiento y, precisamente, porque confía en su gente, espera un alto nivel de profesionalismo de quienes depende la calidad y mejora de los aprendizajes. A la vez, muestra, altas expectativas hacia los estudiantes (Sun y Leithwood, 2014).

- **Dimensión de cultura**

Esta segunda dimensión relacionada, también, a la gestión pedagógica del docente, abarca la cultura institucional que tiene como fortaleza una amplia participación de la comunidad educativa. Esta dimensión, además, hace referencia al mejoramiento del programa instructivo que integra los procesos de planificación, monitoreo y acompañamiento, direccionados y regulados por el equipo directivo desde un liderazgo transformacional. Desde un liderazgo transformacional se garantiza la calidad educativa, alineada a los objetivos de las políticas educativas, expresadas en las normativas del Estado (Murillo, 2006; Sun y Leithwood, 2014).

1.2.2 Liderazgo distribuido

Para muchos estudiosos, los aportes del liderazgo distribuido al contexto educativo son favorables y, quizá, hasta utópicos en algunos contextos escolares. Las características que lo definen parecen provocar grandes cambios y beneficios favorables para todos los miembros de la comunidad educativa y, por ende, para los logros de la institución escolar (Bolívar, 2010a; Murillo, 2006; Ahumada, Castro y Maureira, 2018).

Antes de definir este tipo de liderazgo, cabe señalar que el liderazgo distribuido, a diferencia del liderazgo pedagógico y liderazgo transformacional, tiene un nuevo enfoque conceptual respecto a la práctica del liderazgo en las instituciones educativas. Este nuevo enfoque desafía a reconceptualizar y reconfigurar la práctica del liderazgo en

las instituciones educativas en un contexto con grandes desafíos y cambios permanentes (Bolívar, 2010b; Maureira, Moforte y González, 2014).

a. Definición del liderazgo distribuido

En primer lugar, el liderazgo distribuido, denominado también liderazgo colectivo o compartido, se define como un tipo de liderazgo que considera de manera más amplia las capacidades humanas de una organización, en la cual, cada integrante participa y contribuye con sus talentos, intereses o servicios al bien común de la institución (Bolívar, 2010a).

En esta distribución de liderazgo, Gronn (como se citó en García, 2010) puntualiza que el rol del directivo es relevante en la medida que plantea las metas institucionales y orienta hacia ese fin institucional, de manera concertada y discernida por toda la organización. Así, se fomenta un clima favorable de confianza, apertura y colaboración entre sus miembros, y se despliegan las destrezas, habilidades, conocimientos, aptitudes, esfuerzos, presentes en los miembros de la comunidad escolar.

La participación en este liderazgo, según Gronn (como se citó en García, 2010) abarca a muchos o a todos los miembros de una organización, por lo que se considera que es numérico. Este liderazgo, también, se caracteriza como agregado, porque no queda en el liderazgo del director, sino que se extiende a otros miembros, considera todas las funciones asumidas por subdirectores, docentes, consejo escolar, órganos rectores, estudiantes. Es un liderazgo disperso en los distintos estamentos y niveles, interactuando como una red de individuos protagonistas a todo nivel. Es decir, todos tienen la oportunidad de gestionar y tomar decisiones, provocando entre toda una sinergia con resultados favorables para alcanzar los logros de la institución (García, 2017).

Por su parte, Murillo (2006) como Ahumada, González, Pino-Yancovic y Maureira (2017) definen al liderazgo distribuido como un cambio en la cultura escolar que implica compromiso e involucra el liderazgo de todos los miembros de la comunidad escolar en aras de un objetivo común. Coinciden con los anteriores autores respecto a la participación de los miembros de la institución escolar, quienes ponen al servicio de la institución sus habilidades y capacidades, conscientes de formar parte del proceso, funcionamiento y la gestión institucional y movilizados por un objetivo común.

Este liderazgo podría entenderse como simple distribución de responsabilidades. Sin embargo, lejos de un heroísmo o romanticismo, como señalan López-Yañez y Lavié-Martínez (como se citó en Bolívar, 2010a) el liderazgo distribuido requiere mayor

exigencia para los líderes formales, porque demanda un proceso de acompañamiento y coordinación con todos los liderazgos dispersos, en un trabajo de equipo y colaboración, si se pretende una mejora continua. En ese sentido, el líder formal, en esta distribución de liderazgos, asume un compromiso con la persona para ayudarlo a desarrollar sus capacidades y lograr un mejor desempeño en su liderazgo. Esto le implica estar atento a los esfuerzos desplegados para retroalimentar en aquello que considera pertinente y oportuno (Bolívar, 2010a).

b. Características del liderazgo distribuido

Para precisar las características que identifican a este tipo de liderazgo y lo que lo hace atractivo, interesante y esperanzador para una gestión institucional acorde a las nuevas exigencias organizativas y relacionales, se presenta un listado de ellas, recogido de diversos autores (Bolívar, 2010a; Cayulef, 2007; Murillo, 2006; Ahumada et al., 2018; Queupil y Montecinos, 2020). Ver la tabla 4.

Tabla 4

Características del liderazgo distribuido

Actores de liderazgo distribuido en una IE	Características del liderazgo distribuido
Directivo	Es la opción por un liderazgo más comunitario que individual. No se limita al liderazgo directivo.
Docentes	El liderazgo está distribuido en más personas de una institución. El liderazgo es asumido como acción concertada.
Subdirectores	Los acuerdos, consensos y colaboración surgen del compromiso con la organización.
Consejo estudiantil	La horizontalidad es característica propia en todos los niveles de la organización escolar.
Estudiantes	Fomenta a todo nivel el trabajo colaborativo. Desarrolla en sus miembros, competencias y capacidades.
Otros	Permite identificar las potencialidades y fomenta la disposición a un aprendizaje y mejora continua. La organización se asume como “organización que aprende” o “Comunidad profesional de aprendizaje”. Actúan en coherencia a una mutua confianza. Contribuye, decididamente, a la mejora de la educación por las buenas prácticas de liderazgo. El logro depende de la acción conjunta de todos los implicados de la institución escolar.

Las características del liderazgo distribuido tienen una particularidad que la diferencia de otros liderazgos y es la transversalidad de estas, en todos los actores educativos: director, subdirector, docentes, estudiantes. Se puede afirmar que hay una

consciencia colectiva en la institución para actuar con autonomía, libertad y confianza ante situaciones concretas de la vida y el quehacer de la institución educativa (Murillo, 2006; Bolívar, 2010a; Freire y Miranda, 2014; Ahumada et al., 2018; Queupil y Montecinos, 2020).

Una primera característica es la opción por un liderazgo más comunitario que individual. En este sentido, cualquier actor educativo elige poner en común sus habilidades y capacidades en apertura a otros y con otros. Fomenta entre todos los actores, un estilo de convivencia fraterna, dialogante y de familiaridad a todo nivel. Buscar protagonismos individuales no correspondería a un tipo de liderazgo distribuido (Murillo, 2006; Bolívar, 2010a; Freire y Miranda, 2014; Ahumada et al., 2018; García, 2017)

Una segunda característica es que los acuerdos, consensos y colaboración, surgen del compromiso e identidad con la institución educativa de la cual forman parte. Este compromiso con la institución educativa viabiliza los acuerdos requeridos, con decisiones tomadas por consenso y, consecuentemente, con participación y colaboración de todos los actores involucrados contribuyendo conscientemente a la marcha de la institución y el logro de los objetivos institucionales (Murillo, 2006; Bolívar, 2010a; Freire y Miranda, 2014; Ahumada et al., 2018; Queupil y Montecinos, 2020).

Como tercera característica se menciona la horizontalidad. Esta es una característica propia del liderazgo distribuido que se evidencia en todos los niveles de la organización escolar. Se puede percibir en las relaciones interpersonales de los actores educativos, en los valores y actitudes, en la calidad humana y profesional que demuestran en los distintos escenarios educativos. La horizontalidad se contrapone a una estructura piramidal, jerárquica y burocrática que aún pesa en muchas instituciones escolares (Murillo, 2006; Bolívar, 2010a; Ahumada et al., 2018; Queupil y Montecinos, 2020).

Una cuarta característica es que fomenta, a todo nivel, el trabajo colaborativo. Al asumir su identidad y compromiso con la institución educativa, consecuentemente, asumen que toda actividad es una oportunidad para ofrecer su disponibilidad, apoyo, colaboración y liderazgo. Ello se da en una interconexión de personas, acciones, capacidades y compromisos que hacen eficientes los resultados esperados, independientemente de quien asuma una responsabilidad, comisión o coordinación. El trabajo colaborativo es asumido de manera positiva porque se tiene más posibilidades de lograr los objetivos esperados que si lo asumiera solo una persona o un grupo mínimo de involucrados. La indiferencia de algún miembro o integrante sería inapropiada en una

institución que fomenta un liderazgo distribuido (Murillo, 2006; Ahumada et al., 2018; Queupil y Montecinos, 2020).

Una quinta característica relevante del liderazgo distribuido es asumirse como organización que aprende o como una comunidad profesional de aprendizaje. Por esta comprensión del liderazgo toda persona llega a la institución con un abanico de posibilidades para aprender y mejorar, para crecer a nivel personal y profesional. El director, el docente, los estudiantes y todos los actores educativos tienen una experiencia previa, pero siempre abiertos a nuevos aprendizajes. La formación constante y el aprendizaje en comunidades de estudio se vuelve una práctica común y el error será asumido como una oportunidad de aprendizaje y de mejora continua (Murillo, 2006; Bolívar, 2010a; Ahumada et al., 2018; Queupil y Montecinos, 2020).

En suma, el liderazgo distribuido fomenta a todo nivel y en todos los actores educativos una cultura institucional basada en un liderazgo comunitario, con una pertenencia, identidad y compromisos compartidos en total horizontalidad, optando con autonomía por un trabajo colaborativo, consensuado, que favorece positivamente al logro de los objetivos institucionales y la realización y satisfacción personal y profesional de los diferentes actores educativos.

1.3. Gestión de los aprendizajes de los docentes

La educación, en todo contexto histórico, ha dado respuesta a cuatro preguntas esenciales: ¿qué enseñar? ¿cuándo enseñar? ¿cómo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar? Las respuestas a estas preguntas delimitan y diferencian un modelo pedagógico de otro. Se encuentra en el modelo, el sentido y propósito de la educación, la concepción del individuo y de la sociedad, una forma particular de relación docente-estudiante, el conocimiento, la metodología y los recursos didácticos, evidenciados en el proceso de enseñanza- aprendizaje de toda labor educativa (De Zubiría, 2006; Soubal, 2008; Heredia y Sánchez, 2013).

Para una mayor comprensión y análisis de la gestión de los aprendizajes, en la presente investigación se toma como referencia los tres modelos pedagógicos: heteroestructurante, autoestructurante e interestructurante, siguiendo la propuesta de De Zubiría (2006). Cada modelo pedagógico muestra características que diferencian una forma de comprender y gestionar el aprendizaje y una forma de situarse como docente y estudiante en el proceso de aprendizaje. Ver Tabla 5.

Tabla 5

Características de los modelos pedagógicos

	MODELO HETEROESTRUCTURA NTE	AUTOESTRUCTURANT E	INTERESTRUCTURANT E
MODELO PEDAGÓGICO	Tradicional, conductista Juan Amos Comenio (1630) John B. Watson (1924)	Cognitivo, romántico, constructivismo María Montessori (1946), Jean Piaget (1969), Ausubel (1968), Vigotsky (1926), Paulo Freire (1968)	Dialogante, conectivismo Julián De Zubiría (2006), George Siemens (2005), Stephen Downes (2010)
APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> - Transmisión de saberes, acumulativo, secuencial y memorístico. - Forma para el mundo laboral. - Respuesta ante un estímulo. - La repetición con refuerzo positivo garantiza el aprendizaje y mayor rendimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alcance de la máxima libertad individual. - El aprendizaje responde a objetivos y experiencias educativas medibles. - La experiencia y práctica. - Construcción activa de operaciones mentales. - Aprendizaje por descubrimiento y significativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Más que aprendizaje es formación y desarrollo. - Desarrollo integral de dimensiones: cognitivas, afectivas y prácticas. - Compromiso consigo mismo y con los demás. - Integración a comunidad de redes en un continuo proceso psicológico, afectivo y social.
DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> - Poseedor y trasmisor del conocimiento. - Máxima autoridad, con clases magistrales. - Modifica las conductas de los alumnos, proporcionando estímulos. - Ejecutor de los programas de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Orienta, coordina, organiza y asesora el proceso de aprendizaje del estudiante. - Con conocimiento idóneo y coherente. - Facilitador y proveedor de recursos. - Propone situaciones desafiantes, que estimulen al estudiante a la reflexión y búsqueda de soluciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mediador de la cultura. - Actor que garantiza mayores niveles de pensamiento, afecto y acción. - Desarrollo integral, propósitos y contenidos de tipo cognitivo, valorativo y práctico. - Conectivismo: rol del docente se minimiza por el flujo de información e interacción en red entre individuos, comunidad y conocimiento. - Los hubs promueven y mantienen el flujo de información.
ESTUDIANTE	<ul style="list-style-type: none"> - Elemento cognitivo pasivo del proceso de aprendizaje. - Receptor y reproductor de los saberes. - Disciplinado y obediente a las normas. - Su estímulo permanente es la nota y aprobación del curso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza sus conocimientos en la solución de los problemas de su entorno. - Con capacidad de razonamiento crítico. - Es generador de su propio aprendizaje. - Valora el proceso y el producto. - Ejerce autonomía y libertad para aportar ideas, opinar durante el desarrollo del proceso de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Protagonista de su formación integral. - Ser que piensa, siente y actúa con libertad, autonomía y con otros. - Su compromiso consigo mismo y los demás los vivencia desde la solidaridad y la ética. - Aprendiz autónomo, autoeficaz y autoorganizado en red. - Se desempeña en una diversidad de áreas. - Aplica métodos instruccionales.

De Zubiría (2006); Ortiz (2013); Vergara y Cuentas (2015)

Como se distingue en la tabla 5, la gestión del aprendizaje en el modelo heteroestructurante se reduce a la transmisión de saberes acumulativos y memorísticos, reforzada por estímulos de premios o castigos. Lamentablemente, aún persiste este modelo tradicional, siendo la nota, la máxima motivación y la evidencia de haber logrado o no el aprendizaje.

A diferencia de esta visión tradicional, en el modelo autoestructurante, la gestión del aprendizaje está en función del estudiante como constructor de su propio aprendizaje. Sin duda, un paso importante en este proceso, que responde a objetivos y experiencias educativas medibles; pero, no siempre asumido en la práctica docente.

Por su parte, el modelo interestructurante incorpora un elemento relevante ante los cambios acelerados de la tecnología, la ciencia y la globalización. Desafía a una gestión del aprendizaje que va más allá de una comprensión del aprendizaje como construcción de conocimientos. Se trata de una gestión que debe garantizar la formación y desarrollo integral del estudiante en sus dimensiones cognitivas, afectivas y prácticas, con base en principios éticos. Así, se podría afirmar que el logro de un aprendizaje sucede cuando se ha integrado lo aprendido a la propia vida (De Zubiría, 2006; Soubal, 2008; Heredia y Sánchez, 2013; Vergara y Cuentas, 2015; Campos, 2017; Weissblut, 2019; Schunk, 2012).

Esta comprensión última del aprendizaje es una propuesta idónea para una gestión de los aprendizajes de los docentes, en su dimensión formadora de personas y de la sociedad; liderada por un equipo directivo que promueve todos los medios necesarios para alcanzar este fin, en este contexto de virtualidad, que se impone con una concepción aún más amplia del aprendizaje (Heredia y Sánchez, 2013, Ortiz, 2013; Vergara y Cuentas, 2015; Schunk, 2012; Torres y Barnabé, 2020).

Respecto al rol del docente, se observa que en el modelo heteroestructurante dicho rol consiste en ser poseedor y trasmisor del conocimiento, característica que no responde a las exigencias educativas actuales.

En el modelo autoestructurante, en cambio, se da un paso importante. El docente pasa a ser mediador del proceso de aprendizaje, sin dejar de ser actor educativo con conocimiento idóneo, que fomenta la reflexión y búsqueda de soluciones. Coincide con el modelo interestructurante en el rol mediador del docente.

Asimismo, el modelo interestructurante apuesta por el desarrollo integral del estudiante en su contexto sociocultural y en un contexto más amplio, globalizado e

intercultural, el cual es de suma importancia en los estudios y reflexiones en el ámbito educativo y en políticas educativas de nuestro país, como se presenta en el Currículo Nacional vigente (Heredia y Sánchez, 2013; Vergara y Cuentas, 2015; Schunk, 2012; Ministerio de Educación, 2017).

Un tercer elemento, en la tabla 5, es el rol del estudiante. En el modelo heteroestructurante aparece como elemento cognitivo pasivo, receptor y reproductor de los saberes y obediente a las normas. Su meta es alcanzar una nota y aprobar el curso.

Mientras que el modelo pedagógico autoestructurante plantea que el estudiante genera aprendizaje y utiliza sus conocimientos para dar solución a problemáticas de su entorno.

Sin embargo, el modelo pedagógico interestructurante enfatiza, aún más, el rol protagónico del estudiante en su formación integral, quien ejerce su autonomía en comunión con otros, en un compromiso que nace de los valores y la ética. Es relevante el trabajo colaborativo y el dominio de las herramientas virtuales, en una generación que demuestra su capacidad crítica, autonomía, autoeficacia y autoorganización en el uso de la red y de manera multidisciplinar (De Zubiría, 2006; Siemens, 2004; Villarreal-Villa, García-Guliany, Hernández-Palma y Steffens-Sanabria, 2019; Torres y Bernabé, 2020).

En este trasfondo de los modelos pedagógicos, se aborda la gestión de los aprendizajes de los docentes, a partir del análisis y comprensión del mismo y enfocado en el rol asumido por el docente y el estudiante en los distintos modelos pedagógicos.

Así, la gestión de los aprendizajes se concibe como los diversos procesos que permiten explorar y comprender las múltiples posibilidades para aprender, generando en este proceso conocimientos, soluciones a problemáticas complejas y diversas o proyectando propuestas con las cuales el aprendizaje se hace posible, continuo y novedoso (De Zubiría, 2006, Hernández, Pérez y Acosta, 2012; Soubal, 2008; Gurr, 2019).

En la gestión de los aprendizajes, el docente diseña en su labor pedagógica las herramientas y recursos pertinentes, las diversas estrategias que le permitan al estudiante ser una persona consciente de sí mismo, de sus potencialidades y consciente de su entorno para transformarlo desde un proyecto de vida en constante aprendizaje con otros (De Zubiría, 2006; Soubal, 2008; Hernández, Pérez y Acosta, 2012; Sepúlveda, 2017).

La gestión de los aprendizajes, también, implica cuatro aspectos interdependientes que, entrelazados con visión, audacia, coherencia y convicción, hacen

que el aprendizaje suceda con toda certeza. Estos aspectos son: la planeación, el diseño, el desarrollo u operación y la evaluación (Hernández et al., 2012).

Reconociendo que el fin último y primordial de toda institución educativa es el logro de los aprendizajes de los estudiantes, se requiere prestar atención a los aspectos mencionados líneas arriba.

1.3.1. La planeación

La planeación es el primer paso para lograr un aprendizaje integral, eficaz y de calidad. Implica un trabajo colegiado para organizar, repensar, diseñar, los posibles caminos para lograr los objetivos institucionales, en coherencia con la misión y visión institucional y con las propuestas educativas del Estado.

La planeación educativa o planificación curricular permite definir qué hacer, cómo hacerlo, con qué recursos, estrategias y qué proceso organizacional es pertinente. En tal sentido, la planificación en el contexto educativo permite reducir el nivel de incertidumbre y responder con rigurosidad y coherencia a los objetivos pedagógicos e institucionales (Carriazo, Pérez y Gaviria, 2020).

Por su parte, el Marco del Buen Desempeño Docente orienta qué tipo de planificación debe realizar el docente para lograr los aprendizajes esperados en cada uno de los niveles y ciclos educativos. En trabajo colegiado, el docente realiza el diagnóstico de las necesidades e intereses de los estudiantes, analiza la problemática del contexto con el fin de proponer alternativas de solución, prioriza en función de lo identificado las competencias que deben ser trabajadas, asimismo los materiales y recursos educativos que deben ser seleccionados. De igual forma, revisa los documentos normativos que orientan los procesos educativos, tanto a nivel de la IE como lo dispuesto por la UGEL (Ministerio de Educación, 2012).

En la planificación, el docente conduce con profesionalismo el ejercicio de su profesión, diseñando procesos que favorecen el logro de los aprendizajes, atendiendo al contexto, las necesidades y expectativas de los estudiantes, así como la visión y misión institucional. Es el momento clave para visualizar el propósito del aprendizaje desde un trabajo colegiado.

La planeación de la gestión de los aprendizajes, conlleva el diseño y elaboración del programa curricular, las unidades didácticas, las sesiones de aprendizaje, teniendo en cuenta el enfoque intercultural e inclusivo. Además, se toma en cuenta las características socioculturales de los estudiantes, el dominio de los contenidos pedagógicos y

disciplinares y otros aspectos relevantes como la selección de materiales educativos, estrategias de enseñanza y la evaluación. Todo ello en un sistema de aprendizaje de coaprendientes y en apertura a los paradigmas pedagógicos emergentes (Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski, 2004; Hernández et al., 2012; Mellado, Chaucono y Villagra, 2017; Parra, 2014; Ministerio de Educación, 2016).

1.3.2. El desarrollo

Comprende la conducción del proceso de enseñanza por parte del docente, teniendo en cuenta el enfoque inclusivo y la diversidad en sus distintas expresiones. En esta mediación pedagógica, el docente gestiona y acompaña el aprendizaje sin dejar el mundo vital de cada estudiante. Fomenta la autonomía y aprendizajes autosugestivos y recursivos; es decir, ofrece al estudiante diversas posibilidades para gestionar su propio aprendizaje, autorregulando sus procesos de tal modo que logre sus propios objetivos y sea capaz de encontrar caminos nuevos, soluciones oportunas y eficaces.

Gestionar este aprendizaje requiere del docente: fomentar un clima favorable para el aprendizaje, manejo de contenidos, motivación permanente, estrategias y metodologías diversas, recursos didácticos pertinentes y una evaluación reflexivo-crítica. Todo ello en un proceso continuo de aprendizaje para lograr las competencias previstas para su formación (Bellei et al., 2004; Hernández et al., 2012; Parra, 2014; Ministerio de Educación, 2016; Anijovich y Cappelletti, 2017).

En este proceso, tanto el estudiante como el docente participan de un espacio de socialización e interaprendizaje. La forma de situarse el docente, como facilitador y mediador del aprendizaje, fomenta en el estudiante una apertura a la creatividad, el diálogo, la inquietud por investigar y los liderazgos. Estos liderazgos se concretan en iniciativas de compromiso social y en proyectos promovidos desde un trabajo colaborativo fomentado en el aula. El liderazgo pedagógico es capaz de incidir en estándares de aprendizaje significativos (Bolívar et al., 2013; Hernández et al., 2012).

1.3.3. La evaluación

La evaluación es un proceso sistemático, integral y continuo, parte integrante de las estrategias de enseñanza aprendizaje. Tiene como propósito promover y optimizar el logro de los aprendizajes de los estudiantes, considerando relevantes tanto los factores cognitivos como motivacionales. A través de la evaluación se recoge información acerca del nivel de desarrollo de las competencias en cada estudiante, para intervenir de manera

oportuna y pertinente en la mejora de sus aprendizajes y lograr los propósitos previstos (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017; Anijovich y González, 2012; Anijovich y Cappelletti, 2017; Ministerio de Educación, 2017).

En este proceso evaluativo, el docente debe reflexionar de manera colegiada sus propios procesos para mejorar sus intervenciones pedagógicas. Un docente que reflexiona su práctica tiene más posibilidades de ser consciente de sus fortalezas, debilidades, retos y exigencias. Un docente que no reflexiona su práctica está destinado a cometer los mismos errores, a culpar a otros de su escaso profesionalismo y, por ende, negarse a la mejora profesional de su práctica pedagógica. Ello afectaría el aprendizaje de los estudiantes y la calidad educativa, que son objetivos primordiales en la labor docente (Román y Murillo, 2008; Tejedor, 2012; Bolívar, 2013; Ravela et al., 2017; Anijovich y Cappelletti, 2017).

La evaluación de la gestión de los aprendizajes debe formar parte de la cultura institucional. La práctica de la misma, como cultura evaluativa, hace posible una mejora continua tanto de la metodología y las estrategias asumidas por los docentes, como de los recursos y medios que favorecen el logro de los aprendizajes. Una cultura evaluativa destierra el miedo al error porque lo asume como oportunidad y responsabilidad colectiva para la mejora de la práctica docente y la calidad educativa (Tejedor, 2012; Anijovich y Cappelletti, 2020).

En resumen, la gestión de los aprendizajes implica acciones, procesos y decisiones que dan apertura a una gama de posibilidades de aprendizaje integral y de calidad. Los docentes que saben gestionar el aprendizaje en su labor pedagógica tienen claro los objetivos institucionales, alineados a la propuesta educativa del país y a las exigencias del contexto sociocultural de su entorno y a nivel global. Esto mismo fomenta en todos los actores educativos, el trabajo colaborativo, el cuidado del clima institucional y la corresponsabilidad con el liderazgo pedagógico del equipo directivo. Toda iniciativa y compromiso se encamina hacia el incremento de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, en un contexto global de permanente cambio (Soubal, 2008; Bolívar, 2013; Hernández et al., 2012; Robinson, 2019)

CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se sustenta la metodología seleccionada para la presente investigación. De igual forma, se señalan los objetivos de la investigación, las categorías y dimensiones que integran esta investigación. Así mismo, se presenta la población y muestra, con una descripción y explicación de los participantes. Finalmente, se presenta la técnica de investigación y los instrumentos utilizados, con su respectiva descripción del proceso de validación.

2.1. **Presentación de la estrategia de investigación: paradigma, enfoque y método**

La presente investigación, por su naturaleza, se sustenta en el **paradigma interpretativo** porque busca comprender la acción humana en una interacción de significados generados por los actores, sin pretender generalizaciones, sino la descripción de un fenómeno social.

Para Sánchez (2013) y Gurdíán-Fernández (2010) este paradigma tiene una naturaleza dinámica y simbólica porque considera, en el proceso de investigación, las percepciones e interacciones humanas y las causas de esas acciones que son generadas por interpretaciones subjetivas y significados que los actores educativos construyen en un contexto concreto.

Por su parte, Cisterna (2007) agrega que este paradigma se basa, principalmente, en el valor de la comprensión entre el investigador y los sujetos de estudio. Esto permite orientar las acciones de interpretación y aplicación. Coincide con Sánchez (2013) al señalar que no se busca la predicción ni la generalización, sino la comprensión en profundidad de los fenómenos sociales. Asimismo, Cisterna (2007) expresa que este paradigma interpretativo, además de utilizar las categorías apriorísticas en el recojo de la información, por flexibilidad propia de este paradigma, permite el uso de categorías emergentes.

En tal sentido, este paradigma interpretativo permitirá comprender y describir las percepciones del liderazgo pedagógico en la gestión de los aprendizajes de los docentes, a partir de un análisis profundo de las percepciones, significados e interpretaciones que brindan los sujetos participantes en esta investigación.

Sánchez (2013) señala que la objetividad del estudio se obtiene con el acceso al simbolismo subjetivo que concierne a los participantes de una realidad educativa concreta, para nuestro caso, directivos y docentes de la institución pública en Cusco. De ellos interesa conocer su perspectiva. También interesa comprender a profundidad este caso particular y acceder al simbolismo que configura esta realidad educativa en relación con el liderazgo pedagógico y la gestión de los aprendizajes.

En cuanto al enfoque, la presente investigación corresponde a un **enfoque cualitativo** porque busca recolectar y analizar la información en una diversidad de formas, excepto la numérica o cuantitativa. El enfoque cualitativo tiende a explorar un limitado, pero detallado, número de casos o ejemplos considerados relevantes, con una meta bien definida orientada a lograr profundidad y no amplitud. En este enfoque, el proceso de estudio es más dinámico a través de la interpretación de los hechos o experiencias, con el propósito de comprender con cierta fidelidad, las categorías que intervienen en dicho proceso. (Niño, 2016)

Por su parte, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señalan que, con el enfoque cualitativo, la recolección de datos no es del todo estandarizado o predeterminado. Los datos se pueden obtener de las perspectivas y puntos de vista de los participantes. Por tanto, la profundidad del tema de investigación se da a partir de los significados que los participantes expresan en la recolección de información.

En este sentido, la presente investigación busca profundizar en la percepción e interpretación de los actores directos, del liderazgo pedagógico ejercido por el equipo directivo en la gestión de los aprendizajes de los docentes de una institución educativa pública de Cusco.

Respecto al método de investigación, Domínguez (2007) señala que, en los métodos de investigación cualitativa, los investigadores no solo describen los hechos, sino además tratan de comprenderlos a través de un análisis exhaustivo y diverso de la información recopilada, permitiéndose una variada interpretación de la realidad y de los datos, por lo mismo se hace dinámico y creativo.

Por su parte, Rivadeneira (2015) expresa que el método descriptivo consiste en evaluar características de una situación particular. En la investigación descriptiva se

describe una situación, fenómeno o hecho social, analizando los datos e identificando aquellas que se relacionan entre sí. En la descripción se busca especificar las propiedades, características y los perfiles relevantes de personas, grupos, comunidades o fenómenos objeto de estudio.

Por su lado, Aguirre y Jaramillo (2015) señalan algunas razones para optar por el método descriptivo en investigaciones cualitativas. La primera es su permanencia en los diseños cualitativos a pesar de cambios y propuestas posmodernistas. Una segunda razón considera que la descripción protege la alteridad del otro, en ese intento de registrar sus comportamientos, interacciones, más allá de los esquemas mentales del investigador. Y, finalmente, la descripción es garante de validez en el proceso de registro y análisis de la información, cuidando la rigurosidad dentro del estudio cualitativo.

En consonancia con la idea de Guevara, Verdesoto y Castro (2020), el método descriptivo se prioriza en un enfoque cualitativo cuando se desea describir una realidad, hecho o fenómeno, en todos sus componentes principales, a través de diseños emergentes, novedosos, flexibles, pero a la vez rigurosos, como en el presente estudio.

Por todo lo mencionado anteriormente, en la presente investigación se utilizó el método descriptivo para analizar el liderazgo pedagógico del equipo directivo en la gestión de los aprendizajes de los docentes de Cusco. Se utilizó, también, al describir las categorías y subcategorías emergentes que los caracterizan como actores educativos, al equipo directivo y docentes a partir de la información recopilada.

2.2. Objetivos de la investigación

2.2.1. Objetivo general

El objetivo general expresa la finalidad de la investigación y orienta el proceso de esta. La presente investigación se plantea como objetivo general: analizar la relación que existe entre el liderazgo pedagógico y la gestión de los aprendizajes de los docentes en una institución educativa pública en Cusco.

2.2.2. Objetivo Específico

Para alcanzar este objetivo general, se plantean dos objetivos específicos relacionados a las categorías de la investigación:

a) Describir cómo es el liderazgo pedagógico del equipo directivo en una institución educativa pública en Cusco y

b) Describir cómo los docentes gestionan los aprendizajes en la institución educativa pública en Cusco.

2.3. Categorías y dimensiones de estudio

Las categorías y dimensiones permiten dar un orden y claridad a la investigación. En la presente investigación, se consideran dos categorías. La primera categoría es el Liderazgo pedagógico del equipo directivo; la segunda categoría es la Gestión de los aprendizajes de los docentes.

Cabe explicar que en el análisis cualitativo se utilizan categorías cuando no se busca reconstruir el discurso social en su globalidad, sino rescatar temáticas, ideas y sentires que están presentes en la información recogida; por lo mismo, es abierto y flexible (Echeverría, 2005).

2.3.1. Categoría Liderazgo pedagógico del equipo directivo

Esta primera categoría integra para su estudio dos dimensiones o subcategorías:

- a) La promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional, y;
- b) la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo.

Estas dimensiones han sido priorizadas con base en los alcances del marco teórico y las preguntas que orientan la investigación.

2.3.2. Categoría Gestión de los aprendizajes del docente

Esta segunda categoría considera, para su estudio y profundización, tres dimensiones o subcategorías:

- a) la planeación;
- b) el desarrollo, y;
- c) la evaluación.

Todas estas dimensiones son relevantes en el recojo de información y en el proceso de análisis, interpretación y descripción del tema estudiado.

2.4. Población y muestra

El término población, para Bautista (2009), hace referencia al conjunto limitado de individuos que pertenecen a una misma clase por poseer características similares. En esta misma línea, Ñaupas, Valdivia, Palacios y Romero (2018) definen a la población

como el total de unidades de estudio; pueden ser personas, hechos o fenómenos con características similares requeridas para la investigación.

Se tiene así que la población de la presente investigación lo conforman 4 directivos y 22 docentes. En la tabla 6 se detalla información sobre los directivos que conforman la población de investigación.

Tabla 6

Población de la institución educativa pública en Cusco – Equipo directivo

EQUIPO DIRECTIVO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA EN CUSCO				
Cargos directivos	Condición	Años de servicio en la IE	Años en gestión	Total de directivo
Dirección	Nombrada	30 años	7 años	1
Coordinación académica de inicial y primaria	Nombrada	34 años	15 años	1
Coordinación académica de secundaria	Nombrada	9 años	3 años	1
Coordinación académica de tutoría	Nombrada	24 años	5 años	1
Total				4

Se puede observar que los 4 directivos tienen en común que son nombrados. En cuanto a los años de servicio en la IE y en la gestión como directivos, hay variaciones.

De igual forma, en la tabla 7 se presentan los datos de los docentes que conforman la población de investigación: el nivel en el que trabajan, si son contratados o nombrados en cada nivel y si son docentes de aula o especialidad.

Tabla 7

Población de la institución educativa pública en Cusco – Docentes

DOCENTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA EN CUSCO				
Nivel	Nombrados	Contratados	Áreas/función	Total de docentes
Docente de inicial	1	0	Docente de aula	1
Docentes de primaria	4	5	7 docentes de aula 2 docentes de especialidad: Inglés y Educación física	9

Docentes de secundaria	7	5	Por especialidad	12
Total	12	10	-	22

Por otra parte, con relación a la muestra de la investigación, Ñaupas et al. (2018) la definen como una porción de la población, que cuenta con las características necesarias y bien clarificadas para la investigación, evitando con ello cualquier confusión. Por tanto, la muestra es la parte seleccionada de la población que reúne las características de la totalidad.

Con el enfoque cualitativo se admite, en este proceso de selección de la muestra, a un grupo reducido de personas de la población total. Tal como señalan Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el tamaño de muestra en los estudios cualitativos, desde una perspectiva no probabilística, no es lo fundamental, considerando que la intención del investigador no es generalizar los resultados de su investigación.

Así, en la presente investigación se consideró una muestra no probabilística o muestra dirigida, por las razones relacionadas a las características de la investigación que tiene como fin analizar el liderazgo pedagógico a partir de los valores, experiencias y significados de un grupo social (Hernández-Sampieri et al., 2018).

En consecuencia, se ha seleccionado intencionalmente como muestra de investigación a 2 integrantes del equipo directivo y a 3 docentes. Los criterios de selección para los directivos fueron: cargo o responsabilidad, los niveles que atiende su coordinación, los años de servicio, la condición y el género. En el caso de los docentes, se consideró como criterios de selección: el servicio y responsabilidad en la institución, el nivel en el que presta su servicio, los años de servicio, su condición como docente nombrada o contratada y el género.

En la tabla 8 se presenta la información sobre los criterios de selección de la muestra, tanto de los directivos como de los docentes. También el código del participante para respetar la confidencialidad de la información en el proceso del análisis de la información.

Tabla 8

Muestra de la población de la institución educativa pública en Cusco

MUESTRA EQUIPO DIRECTIVO Y DOCENTES I.E PÚBLICA EN CUSCO

Entrevistas	Cargo/ Responsabilidad	Nivel de coordinación/ y secundaria.	Años de servicio	Condición	Genero F/M	Código
Equipo Directivo 1	Dirección	Inicial, primaria y secundaria.	30	Nombrada	F	EED1
Equipo Directivo 2	Coordinación académica de inicial y primaria	Inicial y primaria	34	Nombrada	F	EED2
Docente 1	Docente de aula	Inicial	27	Nombrada	F	ED1
Docente 2	Docente de aula	Primaria	8	Nombrado	M	ED2
Docente 3	Docente de comunicación	Secundaria	3	Contratada	F	ED3

Como se observa en la tabla 8, la muestra de investigación está conformada por 5 participantes: 2 directivos y 3 docentes quienes laboran en los tres niveles de la institución: inicial, primaria y secundaria.

Los criterios de selección mencionados arriba permiten equilibrar las percepciones desde distintos niveles y responsabilidades.

2.5. Técnicas e instrumentos de investigación

El presente estudio, por tener un enfoque cualitativo de diseño descriptivo, considera relevante y fundamental recoger la perspectiva de los participantes, sus sentimientos, razonamientos, visiones o percepciones desde las propias experiencias. De allí que es fundamental elegir una técnica e instrumento que permita acceder a esa realidad simbólica del liderazgo pedagógico en la gestión de los aprendizajes, en una institución educativa pública, desde la percepción de los mismos actores educativos seleccionados. Es así como la entrevista se convierte en la técnica más adecuada para los fines de esta investigación (Cisterna, 2007).

La entrevista cualitativa se caracteriza por ser íntima, flexible y abierta. Se define como una reunión de diálogo e intercambio de información entre dos personas, el entrevistador y el entrevistado. El propósito es obtener respuesta en el lenguaje y perspectiva del entrevistado. En este proceso es importante la atención e interés que brinda el entrevistador, además de generar un clima de confianza y empatía (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). En esta misma línea, Gurdíán-Fernández (2010) resalta que la entrevista brinda la oportunidad a los relatos personales de los sujetos comprometidos en el fenómeno social que se investiga y les ayuda a la construcción de una reflexión objetiva que surge de su experiencia.

De igual forma, la inmersión de la investigadora o investigador en el contexto donde se suscita dicho estudio le permite describir los acontecimientos e interacciones de los sujetos, así como comprender la situación o comportamiento del grupo con relación al tema de estudio.

Por su parte, Gallardo (2017) considera que la ventaja de la entrevista es que los mismos actores sociales son quienes proporcionan datos sobre su experiencia, expresando lo que piensan, sienten o desean hacer respecto al fenómeno de estudio a través de un diálogo o conversación directa.

En definitiva, la entrevista permite un acceso directo a la experiencia personal de los sujetos involucrados y al recojo de información directa, ya sea de actitudes, juicios, percepciones, intereses y expectativas.

Asimismo, para la presente investigación, se elaboró dos instrumentos de recolección de datos: una guía de entrevista a directivos y una guía de entrevista a docentes (ver Anexo 6). La elaboración de estos instrumentos responde a la necesidad de recabar información que ayude a encontrar respuestas a los objetivos de la investigación.

Para la elaboración de las guías de entrevista se tuvo en cuenta la pregunta de investigación: ¿cuál es la relación que existe entre el liderazgo pedagógico del equipo directivo y la gestión de los aprendizajes de los docentes en una institución pública?

También se tuvo en cuenta las categorías de estudio: Liderazgo pedagógico y Gestión de los aprendizajes, así como las cinco subcategorías o dimensiones: la promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional; la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo; la planeación; el desarrollo y la evaluación.

2.6. Validación de instrumentos

Una vez finalizada la matriz de indicadores de instrumentos y diseñados los dos instrumentos de recojo de información se procedió a validarlos. Para este proceso se aplicó el Juicio de Expertos, con el fin de evaluar cada uno de los ítems de los instrumentos, juzgando su validez con criterios de claridad, coherencia y suficiencia.

Se envió los instrumentos a dos expertos para que los validaran usando criterios de claridad, coherencia y suficiencia. Los expertos devolvieron los instrumentos con algunas recomendaciones de mejora, como:

- La coherencia con la acción clave.
- Evitar el uso del lenguaje coloquial.

- Algunas palabras redundantes.
- Alguna pregunta distractora a la verdadera intención de la acción clave.
- Sugerencias para reajustar la redacción.
- Sugerencia para añadir una subpregunta.

Luego de actualizar los instrumentos con las recomendaciones de los expertos se contó con el visto bueno del asesor para proceder a la aplicación de estos.

En resumen, los instrumentos de esta investigación fueron validados como pertinentes en su contenido y constructo. Las recomendaciones alcanzadas por los expertos facilitaron la mejora en coherencia, redacción y claridad de las 9 preguntas de cada uno de los dos instrumentos.

2.7. Recolección de la información

El proceso de recolección de información ha seguido los alcances y criterios propios de la aplicación de la entrevista. La aplicación del instrumento para esta investigación ha sido relevante y significativa tanto para los entrevistados como para la entrevistadora porque ha permitido obtener información valiosa para el trabajo de descripción e interpretación de la realidad en torno al liderazgo pedagógico y la gestión de los aprendizajes.

En el proceso de la recolección de información se ha realizado los siguientes pasos:

- Validación de instrumentos: el proceso de elaboración de la Matriz de Indicadores de las dos guías de entrevistas (Anexo N°1) fue apoyado por el asesor, con observaciones y sugerencias de constante mejora. Luego de su aprobación se procedió a elaborar los Formatos de Validación de Entrevista (Anexo N°2 y 3). Una vez mejorados, considerando las observaciones del asesor, dichos formatos y las guías de entrevistas se enviaron a dos expertos validadores. Ellos brindaron sus observaciones, recomendaciones y sugerencias de mejora de los instrumentos y su aprobación final para la aplicación del instrumento.
- Contacto con la institución educativa y los participantes de la muestra: se realizó coordinaciones previas con la institución educativa. Luego, para formalizar la actividad, se envió una solicitud para la aplicación de los instrumentos (Anexo N°5). Con la aprobación de la directora de la institución se procedió a la selección de los actores educativos que participarían de este

estudio. Para ello, se consideró los criterios de selección de la muestra, mencionados en el punto 2.4. Mediante llamada telefónica se coordinó con los integrantes de la muestra, la fecha y hora de la entrevista. Así, se pudo elaborar un cronograma de entrevistas.

- Aplicación del instrumento: se realizó de manera individual y virtual, a través del Zoom.

Se tomó en cuenta la guía de entrevistas tanto para equipos directivos como para docentes (Anexos N°6). Previamente, se dio la lectura y firma del Consentimiento Informado (Anexo N°4). Cada entrevistado brindó la autorización para la grabación de la entrevista. La entrevista se desarrolló en un ambiente de confianza. En tanto la entrevista fue por una plataforma de videoconferencia, una de las entrevistadas tuvo dificultad de conectividad, pero sí se pudo concretar la entrevista. En otro caso, una docente pidió cambio de fecha y hora, lo cual se hizo y se pudo desarrollar la entrevista con normalidad. Superados estos percances se culminó con éxito el cronograma organizado para este fin.

- Transcripción de la entrevista: luego de realizadas las entrevistas se pasó a transcribir las respuestas de los participantes, tal y como ellos se expresaron para mantener la objetividad y veracidad de los resultados. Finalmente, se realizó el análisis de la información recogida. Para este proceso se tuvo en cuenta, además de las categorías de investigación, las categorías emergentes identificadas en la información proporcionada por los entrevistados y los alcances del marco teórico. A partir de ello, se realizó la interpretación y discusión de los resultados.

CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El análisis de datos en la investigación cualitativa, según Gallardo (2017), consiste en reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información recogida. El propósito es tener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio.

Por su parte, Echeverría (2005) considera que un análisis por categorías permite rescatar, de la información obtenida, temáticas, ideas y sentires, dejando de lado la intención de reconstituir el discurso social en su conjunto y globalidad.

En este proceso de análisis y discusión de resultados, se recomienda utilizar la codificación, para seleccionar y enfatizar información que se considera importante y facilitar así al investigador, que pueda centrar su atención en la información que demanda el estudio y, por ende, obviar otras de menos relevancia (Gallardo, 2017).

En esta investigación se ha considerado analizar y discutir sobre las categorías y subcategorías emergentes de las entrevistas realizadas a la muestra de directivos y docentes.

Para ello, se ha desarrollado dos procesos importantes para el análisis de la información: el proceso de codificación de categorías y subcategorías emergentes, y el análisis e interpretación de estos.

El proceso de codificación de categorías emergentes se ha realizado a partir de una lectura atenta y minuciosa de la transcripción de las entrevistas realizadas a los integrantes de la muestra (equipo directivo y docentes). Se ha identificado afirmaciones o ideas relevantes, resaltadas y diferenciadas por colores, formando tópicos para ir generando categorías.

Las afirmaciones que han ido cobrando mayor consistencia en las respuestas de los informantes pasaron a ser las categorías emergentes. Estas a su vez se agrupan en subcategorías a partir de un proceso de jerarquización e integración de las afirmaciones inicialmente codificadas.

Esta investigación presenta dos categorías emergentes: 1) Hablar de liderazgo del equipo directivo en la institución educativa, del cual se desprenden ocho

subcategorías: de presencialidad a la virtualidad, el trabajo colaborativo, la planificación, partir de la realidad, acompañamiento, capacitaciones y actualización, evaluación y retroalimentación y 2) Oportunidades para promover la autonomía, con dos subcategorías: aprendizaje y trabajo colaborativo.

Las afirmaciones textuales seleccionadas para este análisis de datos están tomadas de las entrevistas realizadas a los participantes, tanto directivos como docentes. Para guardar la confidencialidad de la información manifestada se ha utilizado claves o códigos. Para las afirmaciones del equipo directivo: EED1 y EED2 y para las afirmaciones de los docentes: ED1, ED2 y ED3. Estas afirmaciones textuales sustentan los resultados presentados, especificando cuáles son proporcionadas por el equipo directivo y cuáles por los docentes; pero tratando de sistematizarlas como parte de un mismo proceso.

El análisis hermenéutico ha supuesto replantear diversas interpretaciones con base en las respuestas seleccionadas como relevantes, identificando lo constante, significativo, intuitivo, crítico y que sean de aporte para profundizar y enriquecer la interpretación de la categoría emergente.

En el presente estudio se prestó mayor atención a las reflexiones cargadas de profundidad y vivencia, las cuales surgen de la propia experiencia personal y comunitaria de los entrevistados. A partir de ello se intenta describir sus percepciones y comprender e interpretar el liderazgo pedagógico del equipo directivo en la gestión de los aprendizajes de los docentes, en esta institución educativa pública de Cusco. Por lo mismo, a partir de este análisis profundo se plantean conclusiones y recomendaciones importantes, llegando con ello a finalizar esta investigación cualitativa.

3.1. Hablar de liderazgo del equipo directivo en la institución educativa

El liderazgo pedagógico es una de las categorías apriorísticas en este estudio. Bolívar (2015) expresa que el liderazgo pedagógico es fundamental en una institución educativa para el logro de los aprendizajes y objetivos institucionales.

En esta línea, Villa (2019) expresa que renace con fuerza el liderazgo pedagógico en los directivos y que, ejerciendo este liderazgo para promover, asegurar y evaluar el aprendizaje, provocan un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes.

Los directivos de esta institución educativa pública en Cusco son conscientes de este rol. Por lo mismo, en este proceso de análisis de la información, se identificó como

primera categoría emergente: **hablar de liderazgo del equipo directivo en la institución educativa pública.**

Esta categoría permite al equipo directivo y docentes expresar sus percepciones, comentarios y experiencias, respecto a la vivencia del liderazgo pedagógico en su institución educativa. Un liderazgo que está en estrecha relación al quehacer pedagógico, a la forma de organizar las actividades institucionales y la respuesta a los nuevos desafíos del contexto.

Para profundizar en esta categoría emergente, se abordó las fortalezas que identifican al equipo directivo y los desafíos presentes en el ejercicio de su liderazgo.

De acuerdo con la información recogida, una primera **fortaleza** del equipo directivo es identificar en su rol **un liderazgo que influye** en la comunidad educativa. El empoderamiento y seguridad de un liderazgo pedagógico que fomenta una cultura educativa es favorable para la institución educativa y oportunidad para analizar esta fortaleza: “Hablar de liderazgo invita a tener que empezar a hablar de la cultura educativa que nosotros incentivamos en esta institución” (EED1).

Como lo expresa EED1, esta cultura educativa, que en palabras cotidianas puede expresar “aquí trabajamos así”, permite comprender que el liderazgo de los directivos se vea reflejado en todo el quehacer de la institución educativa. En ese sentido, el equipo directivo reconoce y, en cierta forma, se enorgullece del liderazgo que impulsa a una forma de pensar, sentir y actuar de la comunidad educativa, al expresar: “Nosotros incentivamos en esta institución” (EED1).

Esta expresión de pluralidad del directivo EED1, para Ahumada et al. (2017), es una característica del liderazgo distribuido que opta por un liderazgo más comunitario que individual, fomentando un estilo de convivencia democrática y fraterna a todo nivel. Por ende, cualquier actor educativo se dispondrá a poner en común sus habilidades y capacidades en bien de la institución.

La convicción del equipo directivo de ejercer un liderazgo que promueve una cultura educativa se contrasta con la percepción de otros actores de la comunidad educativa. Así lo expresa uno de los docentes entrevistados: “Tenemos a la cabeza nuestra directora y su cuerpo jerárquico quienes definitivamente asumen un rol de liderazgo” (ED2).

El docente ED2 reconoce en el equipo directivo, su rol de liderazgo el cual es indudable desde su percepción. Probablemente lo confirman las diversas experiencias pedagógicas, organizativas, culturales y de convivencia desarrolladas y compartidas

dentro y fuera de la institución. Por tanto, el liderazgo del equipo directivo es una fortaleza por la influencia en la comunidad educativa.

Asimismo, el docente ED2 hace una diferencia y precisión: “la directora y su cuerpo jerárquico” (ED2).

Es interesante retomar la forma cómo interpretan ambos actores. El equipo directivo lo asume como responsabilidad compartida, como un “nosotros” y el docente lo interpreta subrayando sus funciones desde un estilo jerárquico, que puede corresponder a una mirada más administrativa. Lo incuestionable es que el equipo directivo sí despliega su liderazgo.

Una segunda fortaleza es **la confianza** que brinda el equipo directivo a la comunidad educativa. Ejercer liderazgo no es una finalidad en sí misma, sino lo que puede generar en la comunidad educativa. Las cualidades, características y valores que acompañan ese liderazgo se convierten en aspectos de vital importancia.

En la institución educativa pública de estudio, la confianza y la amistad que brinda el equipo directivo son cualidades que resaltan del despliegue de su liderazgo. Es su carta de presentación con la comunidad educativa, desde la percepción del docente entrevistado:

Y más que de liderazgo es de confianza y amigo, porque nos dan las oportunidades para poder nosotros desarrollar varias actividades (...) lo primero que nos da el equipo directivo es la confianza, eso nos fortalece mucho. (ED2)

En la experiencia del docente ED2, esta confianza no es subjetiva. Se evidencia en las oportunidades que el equipo directivo ofrece a los miembros de la comunidad para desarrollar diversas actividades institucionales.

Precisando en su experiencia la confianza ofrecida por el equipo directivo, otro docente entrevistado expresa: “A todos nos permiten participar de la misma manera en todos y cada una de las actividades y decisiones que se va tomando” (ED3).

Esta cualidad de inspirar confianza y generar identidad en los miembros de la institución educativa es característico en un liderazgo transformacional y distribuido (Leithwood, 2009; Cayulef, 2007; Villa, 2019).

Por tanto, la confianza es una capacidad que debe ser ejercida en el liderazgo del equipo directivo para viabilizar, a través de una comunicación activa, el quehacer educativo: “El personal directivo debe ser capaz de promover una comunicación activa basada en la confianza” (EED2).

El directivo EED2 intuye que, sin esa confianza, la comunicación con los actores educativos tendría sus dificultades. Por ende, es innegable que la base para influir, positivamente, ejerciendo liderazgo pedagógico en la comunidad educativa y poder construir una cultura educativa es la confianza. Como refiere Murillo (2006) las cualidades y actitudes como la empatía, confianza y apertura por parte de los directivos permiten una respuesta favorable y de mutuo compromiso con los objetivos institucionales. En palabras de Vásquez (2013) es ese carisma en el liderazgo directivo que genera entusiasmo y confianza en los docentes.

De igual forma, la confianza permite una presencia y cercanía que contribuye a la mejora del trabajo pedagógico. En efecto, “la influencia del equipo directivo (...) nos mantiene al tanto de los cambios y nos brinda orientaciones para realizar un mejor trabajo” (ED1).

Como indica el docente ED1, los integrantes del equipo directivo son los primeros informados sobre los cambios curriculares, las normativas y aspectos que requieren formación y acompañamiento para un buen servicio educativo.

Por último, **generar nuevos liderazgos** es otra fortaleza identificada en la percepción del equipo directivo de esta institución. En el ejercicio de su liderazgo reconoce que los alcances, oportunidades, que brinda a los actores educativos tienen una finalidad de gran valor: contribuir a su desempeño profesional y desarrollar un liderazgo en continuo crecimiento. Es lo que expresa el directivo EED 1:

También permite a la gestión desarrollar el liderazgo en ellos, porque se van apropiando de aspectos que le permite (...) desenvolverse y tener ese espacio que le permite seguir creciendo. (EED1)

Esta forma de ejercer liderazgo del equipo directivo le confiere autoridad, siendo referente de constancia y compromiso con los objetivos de la institución: “Es ejemplar (refiriéndose al equipo directivo) porque están en constante superación y persistencia en hacer de la institución cada vez mejor de lo que ya está” (ED3).

Por ello, como señala el docente ED3, el equipo directivo encamina todo esfuerzo y compromiso hacia el logro de los objetivos institucionales en una constante mejora de la calidad educativa. Se valora un estilo de liderazgo que los identifica como institución y que supera lo tradicionalmente entendido:

El líder no es el que manda, sino el que dirige, el que acompaña el desarrollo pedagógico profesional y hace que no solo sobresalga el que está llevando la batuta de la institución, sino que todos salgamos adelante esa es la forma de trabajo que tiene el líder pedagógico de nuestra institución educativa. (ED2)

Al respecto, Leithwood (2009) y Murillo (2006) coinciden al señalar que una característica del liderazgo pedagógico del directivo es que se asume como modelo o referencia para la comunidad educativa. A la vez, mantiene expectativas de alto rendimiento en todos los actores de la comunidad educativa. Asimismo, tanto Anderson (2010) como Bush (2019) coinciden en el rol del equipo directivo, este será significativo en cuanto ejerza influencia directa en la gestión pedagógica de los docentes y, consecuentemente, en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

En resumen, se evidenciaría que el liderazgo pedagógico del equipo directivo, desde la convicción de los mismos actores, influye en la comunidad educativa fomentando una cultura institucional que los compromete a asumir su liderazgo, para garantizar procesos educativos que benefician a la institución. Asimismo, resalta en su liderazgo la confianza que brinda el equipo directivo para generar compromisos y despliegue de nuevos liderazgos en los miembros de la comunidad educativa. A la vez, son referentes de un estilo de liderazgo que contribuye al logro de los objetivos institucionales y de la calidad educativa.

3.1.1. De la presencialidad a la virtualidad

La pandemia ha generado, indudablemente, grandes cambios, desafíos y aprendizajes en todo el ámbito educativo. Hasta antes de la pandemia toda la comunidad educativa: directivos, docentes, estudiantes, padres de familia, estaba familiarizada con la educación presencial, de contacto e interacción entre todos los actores educativos, integrando la tecnología sin mayores exigencias para ampliar conocimiento y manejo.

Sin previo aviso, el Coronavirus impuso el confinamiento en los hogares y, con él, se impuso un nuevo escenario educativo: la educación virtual. Los actores educativos se vieron obligados a afrontar esta realidad con el poco o mucho conocimiento que tenían de las diversas herramientas virtuales, para continuar con la educación de manera remota.

Para los actores de la comunidad educativa en estudio, no ajenos a esta realidad y conscientes de la falta de experiencia en educación virtual, la transferencia de una educación presencial a una educación virtual les ha supuesto dar pasos en un proceso continuo que exigía: conocimiento y aprendizaje del uso de la tecnología; trabajo colaborativo para el uso de la tecnología; integración y uso de herramientas virtuales y apertura a nuevos aprendizajes en tecnología. Estos puntos de análisis se presentarán sustentados por las entrevistas aplicadas a los participantes.

El primer paso exigía a los docentes, conocimiento y aprendizaje para un servicio virtual, lo cual implicaba el conocimiento y uso de la tecnología. Así lo expresa un miembro del equipo directivo:

Exigía (...) que las docentes conozcan en qué consiste el servicio virtual. (EED1)

Tal como afirma EED1, el **servicio virtual** en el que se involucraron en su rol de docentes, dio un giro a su forma de trabajo pedagógico porque “**exigía**” a los docentes estar dispuestos a una formación, conocimiento y aprendizaje para poder responder a esta nueva forma de servicio educativo. Dicho servicio implicaba integrar el uso de diversas herramientas de la web, y su uso adecuado y pertinente, en los distintos momentos del servicio educativo virtual.

Esta exigencia de conocimiento y aprendizaje para los docentes representa una exigencia a distinto nivel. Todos tienen un conocimiento respecto al uso de algunas herramientas virtuales. Algunos docentes con mayor conocimiento y dominio, otros con conocimiento limitado que requerirán más espacios de aprendizaje y dominio de los mismos. Así lo expresa un integrante del equipo directivo:

Dentro del grupo de docentes tenemos un grupo que sí conoce, un grupo que medianamente conoce y un grupo que tiene un conocimiento limitado. (EED1)

Para el equipo directivo, estar al tanto del nivel de conocimiento y manejo de las herramientas virtuales de los docentes, es importante en el ejercicio del liderazgo pedagógico ya que ello les permitirá acompañar y fortalecer habilidades y capacidades de manejo tecnológico en el quehacer pedagógico de los docentes de manera virtual.

Pero igual de importante es el conocimiento que tiene el equipo directivo sobre la realidad de las estudiantes. Esa es la razón de su interés en que los docentes conozcan y manejen los recursos y herramientas virtuales. Todo está en función del aprendizaje de sus estudiantes.

En ese sentido, una de las entrevistadas que es parte del equipo directivo menciona lo siguiente:

Voy a precisar sobre conectividad, conocemos qué estudiantes tienen dificultades sobre conectividad, pero al mismo tiempo conocemos el grupo de estudiantes en función a conocimiento sobre las TICs. (EED1)

Precisar sobre la situación de conectividad de las estudiantes, señala que el equipo directivo posee información respecto a qué estudiantes afrontan dificultades con la conectividad. También indica que manejan información detallada de la realidad de las estudiantes respecto al conocimiento y manejo de la tecnología.

En definitiva, el servicio virtual que ofrece la institución educativa exigía a los directivos y docentes conocer y disponerse a ser aprendices de lo tecnológico. Pero, para optimizar este proceso de conocimiento y aprendizaje se exigía un segundo paso: el trabajo colaborativo. Así lo expresa el EED1 en la siguiente afirmación: “Para conocer en qué consiste el servicio virtual (...) eso ha provocado una serie de trabajos colaborativos” (EED1).

Esta provocación, como se señala, ha generado diversos momentos de trabajo en equipo, un trabajo orientado al aprendizaje, como docentes apropiados de su labor pedagógica, afrontando juntos, con sus conocimientos y habilidades, los desafíos de la educación remota.

El trabajo colaborativo tiene un sello particular en esta experiencia y es la ayuda que se ofrecen entre los miembros del equipo de trabajo. Menciona este aspecto el ED2: “En esta educación remota, los que hemos sabido un poco más de tecnología hemos ayudado a los demás docentes” (ED2).

Como expresa el docente en esta entrevista, su conocimiento sobre la tecnología ha sido una oportunidad de socialización, ayuda y soporte para otros, a la vez que complementó su conocimiento con el de otros docentes. En este interaprendizaje, los liderazgos surgen como iniciativa, compromiso y solidaridad en un trabajo colaborativo. Se resaltan, además, ciertas habilidades, conocimientos y capacidades según lo requieran las circunstancias del momento. En este caso, en un contexto de una educación virtual.

En consecuencia, este aprendizaje e interaprendizaje a partir de un trabajo colaborativo exige a los docentes un tercer paso: integrar y aplicar esos conocimientos y aprendizajes en la gestión de los aprendizajes realizados de forma virtual. La integración de recursos, herramientas o plataformas virtuales, son más evidentes. Las experiencias de aprendizaje, sesiones o actividades, independientemente del nivel que asumen, demuestran la integración o utilización con mayor frecuencia de recursos de la web. Así lo señala un miembro del equipo directivo: “Hoy manejamos (refiriéndose al manejo de herramientas virtuales) después de todos esos estudios y conocimientos” (EED1).

Esta integración de recursos y herramientas virtuales les ofrece tanto la posibilidad de encontrar y utilizar material virtual elaborado o elaborar sus propios materiales utilizando la tecnología. Se entiende que estos deben responder a los objetivos y propósitos de aprendizaje del nivel o ciclo al que atiende el docente o, como señala ED1, deben responder al contexto donde se desarrolla el aprendizaje:

Por la situación que estamos viviendo de la pandemia, en educación virtual yo tengo que buscar videos o materiales que respondan a la realidad de las niñas, encontramos muchas veces videos que son de otras realidades y eso no nos sirve y entonces lo tenemos que elaborar. (ED1)

Asimismo, otra docente menciona que el uso de herramientas virtuales ofrece tanto a estudiantes como a docentes, la posibilidad de organizar la información y los aprendizajes de manera óptima: “En esta educación remota utilizamos (...) el Google drive, el Class room, y tenemos que trabajar en ello” (ED2).

De igual forma describe su experiencia otra docente entrevistada: “Considero generalmente todo lo que tiene el internet en esta situación del trabajo virtual (...) sobre todo los videos” (ED3).

Como consta en estas expresiones, los docentes tienen un manejo de la virtualidad, aunque no expliciten en esta entrevista, otras herramientas y plataformas con las que responden como institución, al aprendizaje virtual de sus estudiantes y de la comunidad educativa en general.

Sin embargo, reconocen y precisan la necesidad de seguir aprendiendo. Así lo informa un miembro del equipo directivo: “Obviamente tenemos que seguir aprendiendo, manejamos un trabajo sincrónico y un trabajo asincrónico” (EED1).

En esta entrevista, el directivo en su rol de líder pedagógico indica las dos formas de trabajo virtual que ofrece la institución, el trabajo sincrónico y asincrónico. Pero, además de reconocer que debe seguir profundizando, identifica la razón de este “seguir aprendiendo”. Muy bien lo remarca al decir que es para un servicio educativo más efectivo: “Reconozco al mismo tiempo de que hay que seguir profundizando seguir manejando todo ello para que el servicio sea cada vez, mucho más efectivo” (EED1).

Ciertamente el contexto educativo conlleva a seguir profundizando aspectos que integran esta transferencia obligada de una educación presencial a una educación virtual. Los actores involucrados en este proceso requieren constante disposición a un interaprendizaje para acrecentar nuevas habilidades y aptitudes tecnológicas, tal como exige el complejo sistema educativo. A la vez, se abre una nueva mirada al desarrollo de la labor pedagógica y las ecologías de aprendizaje, en un mundo digitalizado (Torres y Barnabé, 2020).

En ese sentido, el liderazgo pedagógico del equipo directivo es primordial para todo cambio en el contexto educativo. Como señalan diversos autores (De Zubiría, 2006; Hernández et al., 2016; Gurr, 2019), el liderazgo pedagógico del directivo permite

explorar y comprender las múltiples posibilidades para aprender, generando en este proceso conocimientos, soluciones, a problemáticas diversas o proyectando propuestas con las cuales el aprendizaje se hace continuo y novedoso.

En este paso de una educación basada en la presencialidad a la virtualidad, sin duda, el liderazgo pedagógico del equipo directivo en esta institución educativa asume su rol orientador, de acompañamiento, para alinear a la comunidad educativa hacia los objetivos institucionales. La respuesta de los docentes intuye un trabajo previo que ha supuesto cultivar y fomentar una cultura institucional en la presencialidad; un estilo de trabajo y una forma de asumir los cambios propios del contexto, como este paso de una educación presencial a una educación virtual.

Dicho sea de paso, transitar a la educación virtual o remota ha generado conocimiento y aprendizaje, trabajo colaborativo, integración y uso de herramientas de la web, así como disposición a seguir aprendiendo, determinando una forma de integración a través de las redes educativas, en un continuo psicológico y afectivo por el aprender (Torres y Barnabé, 2020).

Retomando a Bolívar et al. (2013), definitivamente, el liderazgo pedagógico del equipo directivo es vía privilegiada para la mejora de la calidad educativa, en cualquier contexto y circunstancia, aun en la que se sigue afrontando a través de la educación remota en esta institución educativa pública de Cusco.

3.1.2. Trabajo colaborativo

Lograr que una institución educativa se desenvuelva en un ambiente de trabajo participativo, democrático, con una identidad y visión común de los objetivos institucionales, requiere de un liderazgo del equipo directivo que opte por un estilo de trabajo colaborativo.

El trabajo colaborativo, según Leithwood y Jantzi (2006), es una dimensión del liderazgo pedagógico que implica rediseñar la organización. Significa que la mirada a la organización institucional es ejercida desde un liderazgo del directivo que fomenta una cultura colaborativa, donde las responsabilidades y tareas son realizadas con mayor flexibilidad y en trabajo de equipo para alcanzar con eficacia los objetivos educativos.

Por su parte, Freire y Miranda (2014) manifiestan que, si los directivos pretenden lograr con eficiencia los objetivos institucionales, es irrenunciable un trabajo articulado del equipo directivo con los docentes. Tal parece que el trabajo colaborativo en la

institución educativa pública de Cusco forma parte de su cultura institucional, porque se asume como oportunidad de participación y compromiso en todo el quehacer educativo.

Esta experiencia institucional del trabajo colaborativo se profundiza desde dos aspectos: 1) Las características del trabajo colaborativo y 2) Los resultados del trabajo colaborativo, en la institución educativa de estudio.

En el primer aspecto referido a **las características del trabajo colaborativo** en esta institución educativa pública, resaltan: a) trabajo articulado, b) colaboración horizontal y c) creatividad e innovación.

La característica referida al **trabajo articulado** permite una relación estrecha del trabajo colaborativo con el logro de los objetivos institucionales. Por ende, en la labor del equipo directivo está, el fomentar y comprometer a los docentes hacia prácticas colaborativas con el fin de alcanzar las metas institucionales (Queupil y Montecinos, 2020).

Alcanzar esta meta y ser consecuente en su rol, el directivo considera que esa debe ser la forma de trabajo en la institución: “Cuando digo trabajos colegiados me estoy refiriendo a este trabajo conjunto articulado que deben tener las maestras” (EED1).

Este trabajo articulado de las maestras, como señala el directivo entrevistado EED1, se extiende e implica a toda la organización de la comunidad educativa. Así, el trabajo articulado permite la cohesión de los diferentes niveles educativos que conforman esta institución y fomenta la pertenencia desde el nivel que le identifica, pero ampliando su mirada a una pertenencia mayor con la totalidad de la institución:

Obviamente los niveles de inicial, primaria o secundaria tienen diferentes necesidades, diferentes características y el trabajo colaborativo brinda una visión más integral. (ED1)

Esta visión integral, como lo expresa el docente ED1, es punto de partida para una comunidad educativa que opta por un trabajo articulado en la institución. Es un proceso que permite a los actores educativos, independientemente de su nivel, divisar con claridad el camino a seguir, como una sola familia, proyectando un horizonte de posibilidades, mejoras, cambios y disposición a recorrer juntos ese camino:

En nuestra institución encabezado por la directora, (...) primero hacemos un grupo macro, todos, acá no hay nivel, todos, inicial, primaria y secundaria juntos en un solo camino. (ED2)

Esta percepción integral y de trabajo articulado es reiterado por el docente entrevistado, subrayando las diferencias o características propias en cada nivel: “Como cada nivel tiene su particularidad, nos reunimos también en niveles” (ED2).

De igual forma, un miembro del equipo directivo menciona las diferencias estructuradas en niveles y ciclos: “Para no perder el objetivo (nos reunimos) primero a nivel digamos de primaria y luego hacemos por ciclos” (EED2).

La segunda característica del trabajo colaborativo, **colaboración horizontal**, tiene enorme importancia para los miembros de esta institución educativa porque responde a un nuevo paradigma de organización y trabajo institucional. En la institución educativa del estudio, no prima el título o los cargos que jerarquizan las funciones, sino compañeros de trabajo, donde todos son importantes y todos se necesitan unos a otros. Las posibilidades para aportar conocimiento y experiencia son evidentes: “Considero que es muy importante el trabajo colaborativo, porque ahí todas nos brindamos apoyo intercambiando experiencias” (ED1).

Este intercambio de experiencias, como señala el docente entrevistado ED1, responde a una forma de trabajo pedagógico en el que prima el apoyo mutuo. Por lo mismo, el trabajo colaborativo es importante y valioso para la vida institucional porque permite avanzar con otros, en un clima de confianza y apertura, necesarios para facilitar este intercambio de experiencias del quehacer pedagógico.

Por último, **creatividad e innovación** es la característica del trabajo colaborativo con la cual se inicia todo proceso de cambio y mejora en el quehacer pedagógico de la institución educativa. Por la creatividad surgen las ideas, “en grupo las ideas llueven” (ED2).

En todo trabajo colaborativo, como indica el docente entrevistado ED2, las ideas llueven, la creatividad fluye generando a la vez nuevas ideas y conceptos que deben pasar a la acción; es decir a innovar. Por tanto, concretar una idea requiere poner en juego las habilidades, capacidades y destrezas con las cuales se hace realidad la creatividad inicial: “El trabajo se enriquece potencializando y utilizando todas las habilidades, destrezas y competencias que tiene cada docente” (ED2).

Lograr un producto desde el trabajo colaborativo como expresa el docente entrevistado ED2, se enriquece con la puesta en común de habilidades, destrezas, competencias que aporta cada docente. Esa es la mayor riqueza de un trabajo colaborativo porque extrae todo el potencial de los actores educativos, su creatividad en el cúmulo de ideas, experiencias, conocimientos y, luego, la transferencia a la práctica pedagógica: “Esto lo hacemos también a través de la vía virtual, del Zoom y también revisando las programaciones a través de los correos institucionales que tenemos, a través del Drive” (EED2).

La creatividad y la innovación como características del trabajo colaborativo son ineludibles en la labor pedagógica. Son una práctica en la institución educativa pública de Cusco, en un contexto de enseñanza remota que exige creatividad e innovación en todos los niveles educativos y a todos los actores de la comunidad educativa.

En el segundo aspecto referido a los **resultados del trabajo colaborativo**, en esta institución educativa se identifica: a) una comunidad que aprende, b) participación activa en las programaciones y c) logro de las metas trazadas. Analizamos cada uno de los tres puntos.

Un primer resultado del trabajo colaborativo es **una comunidad que aprende**. El sentido de comunidad en el campo educativo es fundamental para afrontar los desafíos del contexto presente e impulsar estrategias pertinentes que ayuden a dar respuesta a los mismos. Esta institución, que asume como cultura educativa el trabajo colaborativo, reconoce que “eso ha propiciado un interaprendizaje entre ellas, que les permite obviamente enseñar y aprender al mismo tiempo” (EED1).

Enseñar y aprender, como lo expresa el directivo entrevistado EED1, es un resultado positivo y fructífero del trabajo colaborativo. En una entidad educativa esta es una responsabilidad y compromiso que no siempre se asume con ética y profesionalidad. Para quienes lo integran, esta disposición a aprender con otros y de otros les permite crecer y mejorar significativamente en la práctica pedagógica.

Ser parte de una comunidad que aprende, fortalece su pertenencia a la misma y permite a la comunidad educativa ser consciente de la riqueza humana y profesional de la institución:

Ahí vemos un trabajo colaborativo y también viendo qué profesores tienen otras características, otras habilidades, otras competencias, que otros docentes no los tienen y tratamos de conjugar eso. (ED2)

Un segundo resultado del trabajo colaborativo es **la participación activa en las programaciones**. Esta es una tarea primordial en la labor pedagógica por la cual se prevé y organizan los propósitos de aprendizaje, para garantizar un trabajo sistemático que genere experiencias significativas de enseñanza y aprendizaje.

En la institución de estudio, elaborar las programaciones a través del trabajo colaborativo les ha dado buenos resultados:

Es fundamental creo lo que hemos desarrollado en la institución, los trabajos colegiados, nos han dado buen resultado, ¿no? elaboramos las programaciones y hay una participación activa. (EED2)

Esta participación activa, como refiere el directivo entrevistado EED2, en el trabajo colaborativo permite resultados eficientes, como una adecuada programación. Esto es producto del diálogo, discusión, creatividad y discernimiento de las diversas formas que los docentes plantean para alcanzar los aprendizajes y contribuir con eficacia a la mejora de la calidad educativa.

Un tercer resultado del trabajo colaborativo es **el logro de las metas trazadas**. Este es otro de los resultados relevantes del trabajo colaborativo en esta institución. Lograr las metas trazadas es, sumamente, gratificante para una institución. Su resultado se debe a la cultura educativa fomentada por el equipo directivo, que incide en empoderar a la comunidad educativa orientando todo actuar, al logro de los objetivos institucionales. Todos con un mismo lenguaje, sin perder de vista la meta y trabajando colaborativamente: “Nuestro trabajo está basado básicamente en el trabajo colaborativo ¿no? (...) para no perder el objetivo, de lo que queremos lograr” (EED2).

Es en ese espacio de trabajo colaborativo, como señala el directivo entrevistado EED2, donde se permite hacer memoria colectiva de los objetivos y metas, así como dar valor y significado a la convivencia, aprendizajes y aspectos que fomenta un trabajo colaborativo.

A su vez, el docente entrevistado ED3 subraya estos aspectos de gran valor en un trabajo colaborativo y que le dan sentido en función de lograr las metas propuestas como institución:

El trabajo en el colegio es netamente en equipo, permite que nos interrelacionemos, discutamos, opinemos y logramos consensos, ¿no? que derivan finalmente al logro de las metas que nos hemos ido trazando. (ED3)

Finalmente, se podría afirmar que el trabajo colaborativo forma parte de la cultura organizacional de la institución educativa pública en Cusco. Este estilo de trabajo participativo, democrático y que se asume en su integralidad como institución, se debería al papel importante que cumple el liderazgo del equipo directivo. El liderazgo del equipo directivo fomenta esta cultura institucional en todos los niveles educativos, propiciando compromiso, identidad y una visión común para alcanzar con eficacia los objetivos institucionales.

3.1.3. Planificación

Para Rueda (2011), la planificación es un elemento indispensable para la orientación de todas las acciones vinculadas con la organización de una institución

educativa. En esa línea, Navarro (2021) reitera que la importancia de la planificación reside en la eficacia de su implementación, por ende, el proceso no termina con el diseño del plan, requiere de actores educativos involucrados en su ejecución.

De igual forma, Rueda (2011) agrega que la planificación se expresa en orientaciones normativas dirigidas a los actores educativos quienes son los que ponen en marcha el sistema educativo, a través de la programación a nivel macro y a nivel micro.

Por su parte, Navarro (2021) destaca que el trabajo más importante de la planificación educativa no es lo técnico, sino su función de vínculo entre los distintos actores involucrados. Por ende, la planificación estratégica es una herramienta de viabilidad porque permite la construcción de acuerdos con la participación de los diversos actores educativos, para definir de manera colegiada todo lo concerniente a la planificación escolar.

En la institución educativa pública en Cusco, este proceso de la planificación se desarrolla dentro del marco normativo que brinda el Ministerio de Educación (2021). De igual forma, es asumido como herramienta de viabilidad porque involucra y orienta todo su proceso con la participación y compromiso de la comunidad educativa.

Sin embargo, la responsabilidad de este proceso de planificación recae, principalmente, en las funciones y liderazgo del equipo directivo. Por tanto, garantizar una planificación efectiva, coherente y orientada al logro de las competencias de los estudiantes, tiene esta doble exigencia. Por un lado, responder a los lineamientos normativos de la política educativa actual en concordancia a los objetivos educativos macro y por otro lado, desarrollar el proceso de la planificación contextualizando a la realidad propia de la institución educativa de estudio y del entorno sociocultural que le identifica.

La planificación en la institución educativa pública en Cusco, liderado por el equipo directivo, se percibe como un trabajo articulado y coordinado a todo nivel, con posibilidades de fomentar iniciativas y compromisos con la institución. El análisis de esta subcategoría emergente lo abordaremos desde dos aspectos: **fortalezas y oportunidades en la planificación**. Se considera la perspectiva de los directivos y los docentes de esta institución educativa.

La **primera fortaleza en la planificación**, desde la perspectiva de los directivos, se expresa en **revisar, evaluar y acompañar** acciones inherentes a las funciones de los directivos; pero es el nivel de responsabilidad lo que la hace relevante en su proceso:

“Elaboramos las programaciones y hay una participación activa de todos los docentes, luego se hace la revisión y se dan los alcances y sugerencias” (EED2).

El directivo entrevistado EED2 nos brinda la imagen de una comunidad educativa involucrada en la planificación. La participación activa de los docentes puede interpretarse como respuesta positiva de los docentes y compromiso con los objetivos de su institución. Por tanto, la revisión y alcances que les brinda el equipo directivo serán recibidos, igualmente, con apertura y disposición de mejora.

Con cierta similitud, otro miembro del equipo directivo señala:

Cuando las docentes empiezan a planificar nosotros primero evaluamos esa planificación, tenemos resultados de la planificación, y los resultados de su desempeño en el aula (...) esos dos aspectos nos permiten acompañar a los docentes. (EED1)

Como consta en las entrevistas, ambos directivos (EED1 y EED2) coinciden en señalar que revisar, evaluar y acompañar la planificación, son acciones imprescindibles en la planificación. Esta percepción de su forma de actuar en la gestión pedagógica permite identificar una planificación efectiva y orientada al logro de los aprendizajes de los estudiantes. Los alcances y sugerencias de mejora, con aportes significativos, contribuyen a la pertinencia y calidad de la planificación y es una forma de avalar el proceso de enseñanza aprendizaje de la institución.

Al respecto, Robinson y Rowe (como se citó en Bolívar, 2015) identifican como una dimensión del liderazgo pedagógico, la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículum. Por esta dimensión, el liderazgo del equipo directivo está centrado en lo pedagógico y su intervención garantizará la calidad del currículo, la evaluación y la práctica docente. En tal sentido, revisar, evaluar y acompañar el proceso de la planificación, en la institución educativa pública en Cusco es una fortaleza evidenciada en el actuar de los directivos entrevistados para este estudio.

Una segunda fortaleza de la planificación, desde la perspectiva de los docentes, es su **convicción y compromiso**. En su opinión, este proceso les permite orientar, conscientemente, el proceso de enseñanza aprendizaje dentro de una oferta educativa de calidad asumida con responsabilidad, por los docentes de la institución educativa pública en Cusco: “Brindando siempre una educación de calidad dentro de la institución, cuidamos mucho que se lleve a cabo, a través de las programaciones” (ED1).

Cuidar esa coherencia a través de una programación que responda a la ansiada calidad educativa, como señala el docente entrevistado ED1, es una tarea y

responsabilidad de gran magnitud que demanda a los docentes ejercer de manera individual y colegiada, competencias pedagógicas acordes a las exigencias del momento presente.

Al respecto, Sánchez-Tarazaga (2016) señala que las competencias docentes se integran como habilidades cognitivas y metacognitivas, en cuatro ámbitos de la profesión docente: aprender a pensar como docente, que implica el pensamiento pedagógico crítico; aprender a saber como docente, en relación a los conocimientos teóricos y los generados por la propia práctica; aprender a sentir como docente, que lo vincula con la identidad profesional en aspectos emocionales e intelectuales y, por último, aprender a actuar como docente en contextos diversos.

Indudablemente, la planificación se orienta a la calidad educativa con mayor eficiencia, por el desempeño efectivo y pertinente del docente, quien planifica y programa actividades, proyectos, aprendizajes significativos, sin perder de vista que el centro de todo proceso de enseñanza aprendizaje, son los estudiantes:

El objetivo es lograr personas competentes con una elevada autoestima (...), que tenga buenos valores, todo ello está inmerso prácticamente en nuestras actividades que vamos programando. (ED3)

Lograr estudiantes competentes es una convicción en los docentes que se suma a una educación de calidad propuesta por la institución educativa. En principio, lo tienen plasmado en sus programaciones, según lo expone la docente entrevistada ED2. Se resalta como primordial el valor de la autoestima en las estudiantes y la integración de valores en su dimensión personal, los cuales lo irán potencializando a través de las diversas actividades programadas por los docentes.

Para De Zubiría (2006), el modelo pedagógico interestructurante responde a esta perspectiva y enfoque de calidad, en la cual se enfatiza el rol protagónico del estudiante. El estudiante, empoderado de sus habilidades, conocimientos y valores, ejerce con autonomía y en comunión con otros, su proceso de aprendizaje. A la vez, cuenta con constante acompañamiento por parte del docente quien, verificando los resultados y evidencias, justifica la pertinencia o no de la programación: “La finalidad es recoger toda la evidencia, si las niñas están logrando todo lo que hemos programado” (ED2).

Recoger la evidencia del proceso de aprendizaje de las estudiantes, les permite, como señala el docente entrevistado ED2, verificar si todo lo programado se encamina hacia la meta de la calidad educativa o si se requiere hacer los reajustes de manera

oportuna. Esto con el fin de seguir la línea de una educación de calidad, cuya mayor muestra son las estudiantes y los resultados de sus procesos de aprendizaje.

Un segundo aspecto de análisis son las **oportunidades que brinda la planificación**, por las posibilidades que ofrece para una mejora continua en aspectos relevantes de la institución educativa.

En la perspectiva de los directivos, “la planificación está en función a muchos aspectos y, a la misión y visión que plantea la institución educativa” (EED1). La misión y la visión, como menciona el directivo entrevistado EED1, son elementos importantes que orientan la planificación, marcan aspectos irrenunciables de su identidad; por lo mismo, son transversales en la planificación. En definitiva, la planificación es una oportunidad para fortalecer la propia identidad institucional.

Es como afirma Majad (2016), la misión y la visión en una organización, junto con los objetivos y los valores, son elementos fundamentales que configuran la identidad, filosofía y cultura institucional. La misión brinda la razón de la existencia de la institución y la visión permite establecer y vincular a los actores educativos con las metas a mediano y largo plazo.

Esta mirada amplia y de proyección a las metas, desde una identidad y cultura institucional, permite recoger este otro aspecto, que suma al servicio de calidad que brinda la institución: “Punto de partida para nosotros es el diagnóstico, este año se ha trabajado con más fuerza a través de esta Resolución Viceministerial la 273” (EED1). El mismo directivo entrevistado explica: “El trabajo con los estudiantes ha exigido evaluaciones diagnósticas tanto de los aprendizajes como también, sobre situaciones diagnósticas socioculturales” (EED1). Por su lado, el directivo EED2 reconoce el valor e importancia del diagnóstico en el proceso pedagógico: “Es fundamental esta matriz de diagnóstico de la caracterización de las estudiantes para nuestro trabajo” (EED2).

El diagnóstico mencionado por el directivo entrevistado EED1 es el punto de partida para proyectar, con objetividad, la planificación. El diagnóstico es una oportunidad para planificar con pertinencia, teniendo presente las orientaciones de las normativas vigentes y en coherencia a su identidad institucional que pretende una educación de calidad.

Otra **oportunidad que brinda la planificación**, desde la perspectiva de los directivos, es **con relación al desempeño de los docentes**: “El docente debe ser primero planificador de los aprendizajes, después debe ser organizador de las actividades” (EED2).

Ser planificador de los aprendizajes, como expresa uno de los directivos de esta institución pública, es una mirada a los docentes en su desempeño pedagógico. El desempeño pedagógico integra capacidades, conocimientos, experiencias y actitudes que permitirán, no solo una planificación pertinente, sino además ejercer un liderazgo en la organización y ejecución de lo planificado.

Acota en este sentido, otro de los directivos entrevistados: “Si la profesora sabe dónde está parada con los documentos pedagógicos, entonces va a ser fácil que logre una meta” (EED1).

Ese “saber dónde está parada” es la mirada al docente empoderado de su profesionalidad pedagógica, conocedor de los documentos pedagógicos que, en una política de reajustes y cambios, le disponen a una continua formación y actualización colegiada. Para ambos directivos, estas competencias que desarrolla el docente son de vital importancia.

Por su parte, los docentes, en su percepción como actores protagónicos del proceso de la planificación y ubicados en este momento importante donde plasman sus conocimientos, experiencias e intuiciones, admitiendo el acompañamiento e intervención de los directivos, expresan: “Dándonos la libertad para planificar nuestra programación, adecuando y contextualizando de forma pertinente” (ED3).

La libertad para planificar, como expresa líneas arriba el docente entrevistado ED3, se percibe como acto de confianza y empoderamiento de sus competencias y capacidades como docente planificador.

Al respecto, García (2017) y Ahumada et al., (2018) manifiestan que hay una consciencia colectiva en la institución para actuar con autonomía, libertad y confianza ante situaciones concretas en el quehacer educativo. Esta consciencia es propiciada por un liderazgo distribuido, donde el directivo actúa por coherencia, en una mutua confianza.

En este proceso de la planificación, los docentes requieren conocer todas las posibilidades que les permita una buena planificación:

En la programación importante (...) conocer nuestros recursos para tener una buena programación...los docentes podemos hacer uso exclusivo de toda la institución, todos tenemos el acceso al Centro de Recursos y Materiales, adecuados para cada ciclo, para cada nivel. (ED2)

Tener una buena programación, como expresa el docente entrevistado ED2, implica liderazgo, compromiso, confianza y empoderamiento de los docentes quienes, en un trabajo conjunto con los directivos, hacen que la planificación no solo sea

cumplimiento de una norma, sino oportunidad de crecimiento profesional y valoración a la labor pedagógica. El logro de los objetivos institucionales, definitivamente, depende de la acción conjunta de todos los implicados de la institución escolar.

Finalmente, la planificación en la institución educativa pública en Cusco, objeto de este estudio, guarda coherencia con los lineamientos normativos del sistema educativo. Minedu (2014). Sin embargo, el equipo directivo en este proceso, no sólo responde al cumplimiento de lo dispuesto por las instancias superiores, sino a una cultura educativa que, a través de la planificación, fomenta un trabajo articulado y coordinado de todos los actores educativos. La participación activa de la comunidad educativa contribuye a definir, de manera colegiada, todo lo concerniente a la planificación institucional, con disposición a una mejora constante de la vida institucional, fortaleciendo a su vez su identidad institucional.

3.1.4. La realidad en los procesos de enseñanza aprendizaje

“**Partir de la realidad**” en el proceso de enseñanza aprendizaje se convierte en oportunidad para generar nuevos aprendizajes. En este punto, se describirá la realidad en sus tres dimensiones: realidad personal, realidad familiar y realidad sociocultural.

A manera de introducción, se precisa que estas dimensiones influyen de manera decisiva en el logro de los aprendizajes de los estudiantes; es decir, envuelven su entorno y condicionan su aprendizaje de manera positiva o negativa, según las circunstancias.

Los directivos y docentes reconocen lo imprescindible que es identificar, oportunamente, esta influencia en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por ende, “partir de la realidad” les dispone a agudizar sus sentidos, su experiencia, dominio y flexibilidad en el proceso pedagógico y tomar decisiones que les permitan actuar con pertinencia, objetividad y persistencia hacia la mejora de los aprendizajes.

Como señala Aarón (2016), la mirada atenta del docente a lo que sucede en el quehacer cotidiano en el aula y en el contexto social del estudiante, le permite abrir posibilidades a la creatividad, a la esperanza, al desarrollo mental del estudiante y potenciar su aprendizaje, con base en este reconocimiento constante.

En esta misma línea, Ortega-García (2016) señala que todo el proceso de formación está en relación consigo mismo y con su entorno, donde educandos y educadores se deben ofrecer, mutuamente, la historicidad, la cotidianidad y la proyección de vida.

Para la institución educativa de estudio, “partir de la realidad” se convierte en referencia significativa en la cultura institucional: “El objetivo primordial de la institución es dar una educación de calidad, que esté adecuada al contexto y tome en cuenta las necesidades e intereses de los niños” (ED1).

El contexto y las necesidades identificadas por la institución respecto de los estudiantes, como señala el docente entrevistado ED1, son aspectos primordiales de una institución alineada a la calidad educativa. Por tanto, se percibe contradictorio imponer aprendizajes ajenos a su realidad. Al contrario, en la complejidad sociocultural, se dispone la institución a:

Mejorar los logros de aprendizaje de las estudiantes, en correspondencia a las demandas del entorno y de acuerdo con las necesidades que tienen nuestras estudiantes. (EED2)

La mejora del logro de los aprendizajes, como señala el directivo entrevistado EED2, tiene este escenario de estrecha relación con las demandas del entorno y las necesidades de las estudiantes.

Para Caballero (2019) se debe a la aprehensión consciente de los saberes básicos que se construyen en una interrelación entre los componentes personales y no personales, en escenarios con diversas realidades y contextos, colocando así la riqueza cultural, social que exigirá nuevas estrategias de aprendizaje con carácter contextualizado.

Ciertamente, la institución, a través de los directivos entrevistados, corrobora la importancia del manejo de esta información:

Nosotros manejamos una matriz de caracterización donde recogemos toda la información sobre las necesidades y expectativas también de los estudiantes y de sus familias. (EED2)

Esta información, recopilada y organizada en la institución educativa pública, es ya una evidencia del liderazgo de sus directivos.

Presentamos en profundidad la importancia de estas tres dimensiones en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La **primera dimensión**, en el proceso de enseñanza aprendizaje, es **la realidad personal**. Su importancia surge en el momento mismo de toparnos en el proceso educativo con un ser humano. Todo proceso de enseñanza aprendizaje se entreteje en medio de encuentros, cercanías, afectos, donde cada actor educativo se mueve en su individualidad y en una constante interrelación con otros y su entorno. Por ello, Caballero (2019) destaca la naturaleza profundamente humanista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esta particularidad, el proceso de enseñanza aprendizaje permite develar

el potencial del ser humano en sus múltiples dimensiones. El estudiante, visto como un ser total e íntegro, toma de su entorno elementos que contribuyen al desarrollo de su personalidad.

La importancia de prestar atención a la realidad personal de las estudiantes en esta institución de estudio, permite al docente empoderarse de su nivel, mostrar seguridad en su desempeño docente y una fuerte identificación con el grupo de estudiantes con quienes comparte los aprendizajes:

Obviamente las características etarias, psicológicas de la edad de las niñas eso es primordial, porque si no sabemos cómo piensan, cómo reaccionan, no vamos a poder entablar una relación afectuosa con ella y tampoco despertar su interés, ¿no? (...) obviamente sus necesidades, las características, la problemática del contexto también.
(ED1)

Este conocimiento, considerado primordial para la docente entrevistada (ED1), enriquece la labor pedagógica del docente, independientemente, de las áreas y niveles educativos. Como lo expresa la docente ED3, les congrega objetivos comunes, “uno de los objetivos sería la de fortalecer la identidad de las estudiantes promoviendo una cultura de respeto a la vida” (ED3).

Efectivamente, fortalecer la identidad de las estudiantes tiene que ver con una mirada a la persona en sus vivencias y expresiones de su identidad. A partir de ello, los docentes promueven nuevos aprendizajes que les permite conectar lo personal con lo colectivo.

Por otra parte, en esta mirada a los estudiantes, de manera especial a quienes presentan dificultades para un aprendizaje eficiente, el equipo directivo considera relevante agudizar la intuición, para ir más allá de la primera señal que da el estudiante:

Porque no siempre el estudiante, no está desarrollando esas competencias...porque el contexto no se lo permite y a veces perdemos de vista este punto que yo considero que es importante, ¿qué es lo que está pasando con el estudiante para que tenga un retraso en algún aspecto? (EED2)

Esta pregunta esencial, en esta dimensión de la realidad personal, permite al docente dar un paso de vital importancia: buscar las causas posibles y brindar las ayudas necesarias para que el estudiante logre los aprendizajes. La educación en todos sus procesos, como plantea López (2019), requiere ser asumida desde una visión holística e integrar como necesaria la pedagogía del amor, para darle un sentido humanístico al acto de educar.

En definitiva, considerar la realidad personal, ese mundo vital que acompaña al estudiante, es de gran importancia por ser terreno frágil e inmenso, lleno de posibilidades y oportunidades de crecimiento humano. Dependerá de la eficacia y cualidades del docente, el acompañar en el proceso de enseñanza aprendizaje, generando de manera integral, aprendizajes cognitivos, socioemocionales y actitudinales que le permitan desplegar el máximo de sus potencialidades como persona.

La realidad familiar es la segunda dimensión importante en los procesos de enseñanza aprendizaje. Es inherente al proceso pedagógico del docente y reclama un conocimiento profundo de esta realidad en vistas de lograr la mejora continua de los aprendizajes de sus estudiantes.

Efectivamente, el ambiente familiar influye de manera decisiva en distintos aspectos del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, Meza y Páez (2016) expresan que, si la escuela toma en serio el desarrollo humano, también debe tomar en serio el aporte que hace la familia para que el educando sea un sujeto comunicativo, socioafectivo, lúdico, ético-moral, religioso, ecológico, simbólico, entre otros. Pues, es en la interrelación familiar que se determinan valores, afectos, actitudes y modos de ser que se van asimilando en todas las etapas de desarrollo.

Para los docentes de esta institución educativa, por la función pedagógica que desempeñan en comunicación directa con los estudiantes y padres de familia, el conocimiento de la realidad familiar es de suma importancia, en distintos niveles de ubicación, participación y pertenencia a una comunidad local:

Es sumamente importante, ¿no?, (al referirse al diagnóstico sociocultural del estudiante) puesto que hay que tomar en cuenta dónde interactúan las estudiantes, dentro y fuera de nuestra institución educativa y cómo es en su familia, dentro de su familia y dentro de su comunidad. ED3)

Conocer el ambiente familiar, donde interactúan las estudiantes y sus familias, les abre otras posibilidades para promover aprendizajes y nuevas oportunidades para planificar y desarrollar procesos de aprendizaje significativos:

La experiencia de aprendizaje que se llevó a cabo en junio que fue muy bonita, en el que se revaloraron las costumbres ancestrales, (...) se habló mucho de las características de nuestra ciudad, dónde viven las niñas, la música, la danza, la comida, las costumbres familiares. (ED1)

En esta experiencia de aprendizaje que fue muy significativa para la docente entrevistada ED1, se destaca las temáticas motivo de aprendizaje; pero, también, la participación de los padres de familia que, según los niveles o circunstancias, aparecen

con mayor o menor nivel de participación en las experiencias de aprendizaje. Es lo que reporta la docente ED2:

Los papás están muy comprometidos en la educación de nuestras niñas...ellos están prestos a todo tipo de actividades, a colaborar, más que todo para nuestras estudiantes, para llevar una mejor educación. (ED2)

Finalmente, el conocimiento de la realidad familiar es asumido como importante, por todos los docentes entrevistados. Esto se debe a la enorme influencia que ejerce la realidad familiar en el proceso de enseñanza aprendizaje, lo cual exige del docente conocer el entorno inmediato del estudiante para garantizar el logro de sus aprendizajes.

Respecto a la apreciación de los directivos sobre la realidad familiar, no se encontró intervención puntual respecto de las familias, comprendiendo que su apreciación abarca la integralidad de las tres dimensiones.

Por último, la importancia de la **tercera dimensión, la realidad sociocultural**, en el proceso de enseñanza aprendizaje, radica en las oportunidades que brinda para enriquecer las experiencias de aprendizaje con elementos de su entorno cultural y social.

Es igualmente relevante porque envuelve la integralidad del aprendizaje conjugando la dimensión personal y social, resaltando el protagonismo del estudiante, quien se asume como actor que aprende y contribuye con su entorno.

Al respecto, Caballero (2019) considera que un logro significativo y coherente de un proceso de enseñanza-aprendizaje contextualizado es, sin lugar a duda, la apropiación de la cultura de manera vivencial. Se armoniza en este proceso, lo cognitivo, afectivo, motivacional y conductual en relación con los aprendizajes propuestos.

Para los docentes de la institución educativa pública del estudio, esta dimensión de la realidad sociocultural es asumida con gran interés e importancia dentro de su labor pedagógica: “Tomamos en cuenta la realidad de los niños, de las niñas, de la comunidad educativa...tomamos en cuenta sus costumbres, también las tradiciones de la comunidad” (ED1). Asimismo, otro docente entrevistado expresa que “es fundamental el tomar primero las características socioculturales de nuestras estudiantes, definitivamente eso lo hacemos, porque si no, qué vas a llevar a enseñarles” (ED2). De igual forma, el docente ED3 señala que integra esta dimensión: “Contextualizando de forma pertinente de acuerdo con la región, ¿no?, incluso la coyuntura actual en la que estamos viviendo” (ED3).

Como se ve, la totalidad de los docentes entrevistados coinciden en integrar a su labor pedagógica, la riqueza y variedad que brinda la realidad sociocultural para el proceso de enseñanza aprendizaje.

En este proceso, los docentes la irán integrando de manera diversa, considerando, por ejemplo, la particularidad de las áreas que enseñan: “Básicamente en el área que yo trabajo por ejemplo considero... las costumbres, las tradiciones, que tenemos acá en el Cusco, también las ferias gastronómicas” (ED3).

De igual forma, otro docente entrevistado menciona que en el aprendizaje por proyectos se puede integrar diferentes áreas o niveles, donde lo relevante es la participación y liderazgo de los estudiantes con temáticas que despiertan su interés y les permiten desarrollar diversas competencias:

Por ejemplo. todos los proyectos que tenemos “Conozco mi región” y otros que venimos nosotros plasmando en documentos, con todas las evidencias, ...es la fortaleza de nuestra institución. (ED2)

Por su parte, el equipo directivo de la institución en estudio, confirman esta forma de asumir el proceso pedagógico de los docentes, el cual conlleva una atención centrada en el estudiante, en sus necesidades y en sus posibilidades. El directivo EED2 lo expresa de esta forma:

Están muy atentos a esas necesidades que tiene el estudiante, no solamente del aprendizaje, digamos del desarrollo de competencias cognitivas, sino también de competencias socioemocionales, ¿no?, cuál es el entorno en el que se está desarrollando este proceso de aprendizaje, cómo podemos apoyar al estudiante. (EED2)

Del mismo modo, otro integrante del equipo directivo hace mención al diagnóstico sociocultural como elemento que permite a los docentes estar atentos al logro de competencias de los estudiantes: “Tenemos un mapeo, tenemos un registro de datos del avance del logro de las competencias de tal manera que permite y exige (...) a los docentes trabajar en base a ello” (EED1).

En resumen, para los directivos EED1 y EED2, esta dimensión de la realidad sociocultural, organizada y sistematizada en los archivos de la institución, moviliza el quehacer educativo, exigiendo a los docentes desarrollar su labor pedagógica en un contexto que abre oportunidades para construir experiencias de aprendizajes significativos, las cuales contribuyen a fortalecer una consciencia ciudadana que los prepara para la vida.

Como señala Rodríguez (2017), un docente que prepara a los estudiantes para la vida necesariamente debe observar su entorno, lo que los rodea, lo que vivencian individual y colectivamente y asumir esa realidad. La institución educativa se convierte así en creadora de cultura, donde se vive y comparte los anhelos más grandes como sociedad.

Desde esta mirada “partir de la realidad” personal, familiar y sociocultural del estudiante es sumamente importante en esta institución educativa pública en Cusco, porque pretende responder con coherencia a una educación integral y de calidad, desde el entorno sociocultural de esta región a la que pertenece.

3.1.5. Acompañamiento

El acompañamiento pedagógico en este contexto complejo demanda el liderazgo del equipo directivo para garantizar procesos que fortalezcan el desarrollo profesional de los docentes y se alcance la mejora educativa. Esto requiere, a la vez, seguir ahondando el sentido profundo del acompañamiento pedagógico.

Al respecto, Galán (2017) define el acompañamiento pedagógico como un proceso dinámico e interactivo de colaboración para el aprendizaje, en el que acompañante y acompañado aportan, desde sus propios saberes y experiencias, buscando en principio, el bien de la comunidad de aprendizaje.

Por su parte, Díaz, García y Legañoa (2018) considera que la lógica de la gestión del acompañamiento se desarrolla como expresión de relación positiva y de confianza con los docentes, para compartir tanto experiencias positivas como negativas de manera franca y respetuosa. Las experiencias compartidas son respecto al desarrollo de saberes, estrategias de enseñanza aprendizaje, revisión el currículo, todo orientado a la mejora de la práctica docente y al logro de los aprendizajes.

En las normativas del Ministerio de Educación (2019), se define el acompañamiento pedagógico como una acción de la formación docente para promover la mejora de la práctica pedagógica y el desarrollo autónomo de la profesión docente.

En el caso de la institución educativa objeto del estudio, el equipo directivo asume el acompañamiento como servicio que enriquece la cultura institucional y orienta todo accionar hacia la mejora de la práctica pedagógica y el logro de los aprendizajes previstos.

Por tanto, para el análisis de esta subcategoría identificamos tres prácticas relevantes que contribuyen al acompañamiento docente: a) Difusión del plan de

acompañamiento, b) Acompañamiento permanente y c) Cuidado del aspecto socioemocional. Estos puntos se describen a continuación.

La primera práctica relevante es la **difusión del plan de acompañamiento**. Se considera el trabajo previo, de estudio, organización, diálogo y discernimiento que supone la elaboración de un plan institucional. La difusión e inducción del plan de acompañamiento les permite retomar los propósitos de este y poner en marcha las acciones planificadas:

Se hace una difusión del plan de acompañamiento y monitoreo, ese plan de monitoreo y acompañamiento tiene un solo propósito, el propósito de que ellas puedan alcanzar las competencias que considera *el* buen desempeño docente, entonces trabajamos en función a ello. (EED1)

El propósito de este plan, como refiere el directivo entrevistado EED1, es alcanzar las competencias para un buen desempeño docente, en un contexto que la institución orienta su servicio a la calidad educativa. Este desafío y compromiso les permite a los directivos tomar decisiones coherentes para elaborar, difundir y socializar de manera colegiada el plan de acompañamiento, unificando las percepciones, ideas, criterios y reacciones.

Respecto al acompañamiento que el equipo directivo lidera en la institución educativa y evidencia su documentación institucional, el docente ED2 afirma:

Hemos empezado a documentar todos los proyectos, todas las actividades que nosotros venimos haciendo y eso se convierte en un recurso y un material porque partimos de una evidencia. (ED2)

La segunda práctica relevante es el **acompañamiento permanente** que el equipo directivo asume como ejecución del plan de acompañamiento. Este proceso se desarrolla en los escenarios reales, en los espacios de aprendizaje, con los actores que serán acompañados en la diversidad de características, funciones, niveles educativos o desde las áreas con la que se desempeñan el docente.

En este sentido, como expresa García (2012), el acompañamiento pedagógico plantea un sentido humano y transformador. Es decir, en principio, debe reconocer en la persona su ser consciente y autónomo, consciente de sus posibilidades, sus límites y desafíos en la labor pedagógica. Por eso mismo, este proceso tiene un carácter flexible y ágil.

De las entrevistas realizadas se podría afirmar que, en la institución educativa del estudio, el acompañamiento permanente a los docentes es asumido por el equipo directivo teniendo presente, en esta función de acompañamiento, los objetivos de la

institución. Así lo detalla el directivo EED2: “Acompañar permanentemente a los docentes con el objetivo de optimizar los procesos de enseñanza aprendizaje” (EED2).

Este acompañamiento permanente, como expresa el directivo entrevistado EED2, se focaliza en la práctica pedagógica del docente. Implica que el equipo directivo se plantee un proceso sistemático de apoyo, optando por estrategias que favorezcan la mejora de la práctica docente: “El acompañamiento es permanente, ¿no?, identificando siempre los logros que fortalecen al docente y superar las dificultades que se puedan detectar” (EED2).

A su vez, el directivo EED1 coincide en que es responsabilidad propia del equipo directivo fomentar el desempeño docente. Lo dice de esta manera: “Que ellas (los docentes) puedan alcanzar las competencias que considera ese buen desempeño docente, entonces trabajamos en función a ello” (EED1).

Esta percepción que tienen los directivos sobre su rol de acompañamiento a los docentes es corroborada por el docente ED3, quien precisa algunas prácticas y actitudes en el acompañamiento que realizan el equipo directivo de la institución objeto de estudio:

Al finalizar la sesión hacen la evaluación y retroalimentación respectivamente y luego esto es a su vez informado a nuestra directora de la institución que también nos hace la reflexión correspondiente y celebra con nosotros cada logro que tenemos. (ED3)

Al respecto, para Díaz et al. (2018) el acompañamiento no implica dar una lista de instrucciones o consejos como suele entenderse equívocamente. Mas bien, consiste en facilitar al docente, para que en su desempeño pedagógico identifique lo esencial y, sobre todo, tener la claridad respecto de las metas que debe lograr.

La tercera práctica relevante en el acompañamiento pedagógico es **el cuidado del aspecto socioemocional del docente**. Al respecto, Galán (2017) considera que, en el acompañamiento, el diálogo crítico-reflexivo de la práctica pedagógica adquiere gran importancia junto a otros valores como la escucha atenta, la coherencia, el respeto, la tolerancia y empatía, esenciales para un buen acompañamiento pedagógico.

Este cuidado del aspecto socioemocional del docente es asumido por el equipo directivo de esta institución educativa pública. Así lo expresa un directivo:

Acompañar a los docentes... también en lo que respecta a las competencias socioemocionales para asegurar un desenvolvimiento natural del docente y se sienta satisfecho así de la labor que realiza. (EED2)

Esta preocupación del equipo directivo, de fomentar en los docentes un ambiente natural en el acompañamiento y que se sientan satisfechos en su labor docente, es confirmado por uno de los docentes entrevistados:

Puesto que tenemos un arduo trabajo en las clases remotas y eso está en continuo acompañamiento por parte de nuestras coordinadoras, ¿no? Tanto de tutoría como pedagógica. (ED3)

Este cuidado socioemocional de los docentes, en un contexto aún complejo provocado por la pandemia y el cambio obligatorio a una educación remota, sin duda requiere de un acompañamiento constante y la posibilidad de brindar atención y cuidado al lado humano de los docentes.

No está de más destacar que el cuidado del aspecto socioemocional del docente tendrá repercusión, no solo, en el docente y su desempeño, sino que el acompañamiento se prolongaría, hacia los estudiantes, a través de los docentes. Es lo que da a entender el docente ED2:

Si el docente no tiene esa calidez, no tiene esa forma de llegar con respeto, corregir los errores con mucho tino a nuestras estudiantes, felicitar sus logros, acompañarlos en todo este proceso de aprendizaje no sería bien...si no lo sabes conducir no te va a llevar a un éxito y aprendizaje. (ED2)

En conclusión, el acompañamiento que gestiona el equipo directivo de la institución educativa pública en Cusco contribuye a la mejora de la labor pedagógica de los docentes. Esto se debe a que tiene un plan de acompañamiento consensuado entre directivos y docentes, el mismo que ha sido socializado y difundido. A la vez, durante el año escolar se acompaña de manera permanente a los docentes cuidando el aspecto socioemocional del docente.

Retomando a Bolívar (2015), queda confirmado que, para lograr aprendizajes óptimos de los estudiantes, es importante que el equipo directivo acompañe de manera personal y colectiva a los docentes.

3.1.6. Capacitación y actualización docente

Alfageme-González y Nieto (2017) expresan que un anhelo de la sociedad es participar de una educación de calidad, que contribuya a la mejora de la sociedad. En ese sentido, consideran que la formación continua del profesorado es uno de los medios claves para alcanzar este propósito, porque le brinda identidad, sentido y coherencia en su desempeño profesional. Asimismo, la calidad y eficacia de su enseñanza se hace evidente, en la mejora de sus conocimientos, habilidades y actitudes profesionales.

Coinciden con este planteamiento, Estevez et al. (2018), quienes agregan que, en el proceso de actualización y capacitación docente, los temas de interés son diversos. También señalan que este proceso de formación permanente es imprescindible para todos

los docentes en ejercicio, porque les permite avanzar en coherencia a los enfoques pedagógicos vigentes.

En cuanto a las formas de capacitación y actualización docente, pueden ser: cursos de posgrado, especialización, grupos de reflexión, interaprendizaje docente. Pueden ser acciones más específicas, también, como cursos, talleres, seminarios, generalmente de corta duración. El punto es que estas deben optimizar, en términos integrales, el ejercicio de la profesión docente.

En la institución educativa pública de Cusco, la capacitación y actualización docente se muestra como una subcategoría emergente, de acuerdo con la información brindada por los directivos y docentes de la institución.

De esta subcategoría, se analizarán las **fortalezas y desafíos** respecto a la capacitación y actualización docente, de los actores educativos de la institución educativa de estudio.

La primera fortaleza está referida a **la participación en cursos de capacitación y actualización**. Al respecto, un miembro del equipo directivo resalta en el ejercicio del liderazgo de los directivos, el fomento de espacios para la formación y actualización docente:

Hacemos (sobre el manejo de las TICs) cursos de capacitación, para los tres niveles. Eso es lo que hacemos en la institución educativa, ¿no?, tratando de desarrollar la autonomía y preparando a la docente, cómo lo debe hacer. (EED1)

Esta preparación del docente, como lo refieren los directivos entrevistado EDD1, se percibe como responsabilidad del directivo para garantizar un servicio educativo, que responda a las exigencias del contexto y a las demandas del momento presente. El manejo de la tecnología ha sido sin duda una necesidad de actualización y capacitaciones permanentes en educación, al igual que en la institución educativa de estudio.

La capacitación y actualización docente es una necesidad en la labor educativa. Para el equipo directivo exige un mayor conocimiento y dominio de aspectos pedagógicos propios de cada nivel y de aquellos aspectos imprescindibles en el acompañamiento pedagógico:

otra característica que yo podría resaltar es el conocimiento necesario para poder ser soporte no solo del aspecto disciplinar sino también en lo que respecta a las competencias socioemocionales de los docentes. (EED2)

Ciertamente, como refiere el directivo EED2, para ser soporte de los docentes de su institución se requiere de otros conocimientos, no solo el aspecto disciplinar o de especialidad, sino también en el aspecto socioemocional, que Maureira et al. (2014) lo

expresan como la capacidad de entablar relaciones de confianza y un requisito fundamental del líder eficaz. En este contexto de pandemia, el conocimiento para la atención del aspecto socioemocional ha sido una demanda y una oportunidad para fortalecer el liderazgo de los directivos y el acompañamiento docente.

En esta función de promover la capacitación y actualización de sus docentes, el equipo directivo debe ser referente en la comunidad educativa porque asume la actualización docente como cultura e identidad de la profesión docente.

En la institución educativa de estudio, los directivos son vistos como referentes profesionales que aportan a la mejora de la práctica docente de su institución. El docente ED1 lo expresa así:

Yo pienso que es decisiva la influencia del equipo directivo porque nos mantiene al tanto de los cambios y nos brinda orientaciones para realizar un mejor trabajo y está pendiente de nuestra capacitación. (ED1)

De igual forma, otro docente reafirma lo expresado por el docente ED1, precisando la motivación por parte de los directivos y la constancia de estos espacios de formación: “Asimismo, nos motivan a aprender y capacitarnos continuamente” (ED3).

Además de valorar las oportunidades para participar en estos espacios de capacitación y actualización docente, mencionan otros espacios que permiten la profesionalidad del docente, contribuyendo a su formación y aprendizaje profesional:

Con las oportunidades que te brinda la institución para poder desarrollar otras actividades que no sean propias de salón pero que fortalece, que fortalece porque en el camino vamos aprendiendo. (ED2)

Aunque el docente ED2 no precisa cuáles son esas oportunidades fuera de la institución, se valora la apertura a otros espacios y alianzas interinstitucionales como oportunidades que desafían el liderazgo y competencias de los actores educativos.

Una segunda fortaleza está referida a **la autoformación docente**. Como señalan Alfageme-González y Nieto (2017), la formación permanente del docente es parte de su identidad como profesional.

En ese sentido, en estas entrevistas se recoge la percepción que los docentes tiene sobre esta parte de su identidad:

Con todas las capacitaciones que nos da el Ministerio, con todas las autocapacitaciones que también nosotros tenemos en diferentes plataformas de Perú Educa, de la UGEL, y en cosas que como persona tenemos que ir desarrollando mayor confianza y lograr las capacidades de docentes. (ED2)

En el ejercicio de la labor docente existe este dinamismo hacia un permanente aprendizaje, una autoformación que surge de la responsabilidad, coherencia y convicción del servicio docente. A ello, contribuye, el liderazgo del equipo directivo que motiva y direcciona los procesos educativos hacia una educación de calidad.

Se puede afirmar que, en los docentes de esta institución educativa, hay inquietud por buscar diversas formas y espacios para estar constantemente actualizados:

Haciendo cursos de capacitación y aprovechando lo más que pueda, los cursos que se están dando en la plataforma Perú educa, asimismo en la UGEL, en las instituciones particulares, etc. (ED3)

De igual forma, otro docente entrevistado, el ED1, expresa esta inquietud por indagar sobre información actualizada que contribuya a su autoformación en temas educativos y afines a la labor docente:

A través de cursos, que brinda Perú Educa, siempre en internet están saliendo nuevos artículos, eh... hay informaciones nuevas acerca de educación, psicología y voy leyéndolas de modo que permanezco de alguna manera actualizada y también reflexiono sobre la práctica. (ED1)

Como se percibe, la capacitación y actualización docente impregna la labor pedagógica de los docentes de esta institución; valoran su aprendizaje, los interaprendizajes y los aportes que vienen de los compañeros de trabajo, docentes y directivos. Es lo que el docente ED 3 también describe: “Asimismo, estando atenta e investigando sobre las nuevas tendencias de la educación, los cambios que se van dando y aprendiendo de mis propios colegas y del directivo” (ED3).

Respecto a **los desafíos** sobre la capacitación y actualización docente en la institución educativa de estudio, uno es mantener en todos los niveles los espacios de interaprendizaje, detectando algunas necesidades de los docentes. Es lo que señala la docente ED1:

Soy la única del nivel inicial y el equipo directivo no es ninguna de mi especialidad, así que me da lineamientos generales que me ayudan a encaminar mi práctica, dentro de lo que es la evaluación formativa. (ED1)

Líneas arriba se vio que los docentes y directivos valoran los espacios de aprendizaje socializando con sus colegas y retroalimentados por los directivos. Sin embargo, en el caso del nivel inicial, la docente entrevistada ED1 refiere que solo recibe lineamientos generales de los directivos. Señala, además, que ninguno es de su especialidad. En el proceso de mejora, esta necesidad puede ser una oportunidad para

seguir replanteando alternativas de interaprendizaje, especialización o estudios de posgrado, para continuar respondiendo a la oferta de una calidad educativa.

En resumen, el equipo directivo promueve diversas capacitaciones y actualizaciones que responden a las necesidades de formación de los docentes, con el fin de desarrollar diversas competencias que el contexto actual demanda a los profesionales de la educación: uso de las Tics, trabajos colaborativos, práctica reflexiva, evaluaciones por competencias, entre otros.

Por otro lado, en la mayoría de los docentes hay un fuerte interés en su propia autoformación para enriquecer su desempeño profesional en el aula.

Los directivos y docentes de la institución educativa pública de Cusco poseen una gran predisposición y apertura a la capacitación y actualización docente, ya sea promovida por la institución educativa a través del equipo directivo, por entidades públicas o por su identidad profesional. Busca espacios que contribuyan a su formación y autoformación, no solo por estar urgidos por las exigencias del contexto, sino también por el sentido y coherencia con su calidad profesional, reconociendo y valorando los aportes de un trabajo colegiado, que suman a su propia cultura institucional.

3.2. Oportunidad para fomentar la autonomía

Fomentar la autonomía en el proceso de enseñanza aprendizaje es un objetivo prioritario en todos los niveles del sistema educativo, por ser la base para aprender toda la vida.

En este nuevo escenario de la educación remota, fomentar la autonomía en los estudiantes ha supuesto para los actores de esta institución, cambiar su mirada desde la virtualidad y proyectándose hacia la nueva presencialidad.

En este estudio, producto del análisis de datos, emerge una segunda categoría a la cual se ha denominado **oportunidad para fomentar la autonomía**.

Para profundizar en esta categoría emergente, se ha dividido en dos subcategorías: el **aprendizaje autónomo**, que centra su rol en el protagonismo del estudiante y la **evaluación formativa y retroalimentación**, que fomentan la apropiación consciente del proceso de aprendizaje. Estas subcategorías se abordaron desde la percepción de los directivos y docentes de la institución de estudio. Ambas se convierten, en la experiencia pedagógica de esta institución, en oportunidades para el desarrollo de la autonomía.

3.2.1. Aprendizaje autónomo

Maldonado-Sánchez et al. (2019) recalca algunas definiciones del aprendizaje autónomo, subrayando que, en el ámbito educativo, el estudiante es autor de su propio aprendizaje. En este entender, la autorregulación con sentido crítico facilita este proceso de apropiación, asumiendo sus fortalezas y debilidades como parte integrante de su proceso de aprendizaje.

Por su lado, Sánchez y Casal (2016) expresa que para desarrollar la autonomía se requiere, necesariamente, desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes y el implicarlo en la evaluación de su aprendizaje. Por tanto, es imprescindible que el docente, así como la institución educativa, fomenten en los estudiantes una actitud de responsabilidad y empoderamiento de su propio proceso de aprendizaje.

Para los directivos y docentes de la institución educativa pública en Cusco, este contexto de educación remota, debido a la pandemia, ha supuesto una oportunidad para asumir este proceso de formación de la autonomía:

Para poder desarrollar... la autonomía en las estudiantes o por lo menos los inicios de esa autonomía, para mí representa estos dos años, una gran oportunidad para desarrollar esa característica que debemos o que deben lograr las estudiantes. (EED1)

Como refiere el directivo entrevistado EED1, el contexto de educación remota es una gran oportunidad para el fomento de la autonomía en los estudiantes. Ello implica acciones y decisiones tanto de los directivos y docentes como de los mismos estudiantes. Lograr esta capacidad es responsabilidad compartida y asumida en proceso.

Sin embargo, algo que puede sonar contradictorio a la autonomía es la valoración que se hace a la presencia de un adulto que acompaña los procesos de aprendizaje del estudiante. Mas, no es así ya que, como lo menciona un directivo, la presencia de un adulto en los niños de primaria provoca resultados positivos en el proceso de aprendizaje:

En el nivel primaria, en los grados más bajos, por ejemplo, de primero, segundo, tercero y también casi de toda la primaria, siempre hay una persona mayor que acompaña el proceso de aprendizaje, un adulto que siempre acompaña a las estudiantes, eso asegura también que haya buenos resultados en este proceso. (EED2)

Del mismo modo, una de las docentes entrevistadas expresa que:

Eso del aprendizaje autónomo es sumamente importante y en el nivel inicial tenemos el problema, bueno... es que es necesario que un adulto esté siempre con la niña y el principal problema que hemos tenido nosotros es que el papa siempre quiere que su niña brille así que siempre está que le hace las cositas para que le muestren a la profe. (ED1)

Tanto el directivo EED2 como el docente ED1, identifican que en este proceso de formación de la autonomía en los niveles de inicial y primaria, se requiere implicar a los padres de familia.

En este proceso, los docentes consideran que para fomentar un aprendizaje autónomo en los estudiantes se requiere que los padres sean conscientes y apoyen el fomento de la autonomía de sus hijos. Es lo que comparte la docente ED1: “Creo que lo principal para lograr esto es que los papás comprendan que su niña tiene que desarrollarse que tiene que desarrollarse más autónomamente, al realizar sus actividades” (ED1).

Que los padres y madres de familia comprendan que los niños requieren desarrollar su autonomía, como lo expresa la docente ED1, es clave en este proceso. Por tanto, la educación remota es una oportunidad para retomar con los padres de familia esta necesidad y urgencia de formar estudiantes autónomos.

En ese sentido, es importante resaltar los procesos que significan avance en este fomento de la autonomía, tal como lo expresa un docente entrevistado:

Pero no se ponían a pensar que ellas (refiriéndose a las niñas) lo podían hacer solas, podían pensar un poquito más (...) podían investigar más, es por eso que esta educación virtual nos ha ayudado a consolidar y desarrollar más el trabajo autónomo.

(ED2)

En la percepción del docente entrevistado ED2, la educación remota ha facilitado desarrollar la autonomía de las estudiantes. También subraya el rol del docente en este proceso de aprendizaje autónomo:

Hay que direccionar a las estudiantes a que ellas generen su propio aprendizaje, sean autónomas y así las convertimos en chicas más disciplinadas, chicas más concentradas, más responsables (...) incluso las estudiantes desarrollan un trabajo autónomo cuando ayudan y fortalecen el grupo con el que están trabajando. (ED2)

Direccionar a las estudiantes, como refiere el docente entrevistado ED2, remarca el acompañamiento que requieren los estudiantes en su proceso de aprendizaje, sea que lo desarrollen de manera individual o en el aprendizaje colaborativo.

Cabe agregar que, como expresa el docente ED2, el desarrollo de la autonomía en los estudiantes está a la par de los valores y actitudes que lo preparan para la vida. Estos valores son la responsabilidad, la disciplina, la solidaridad, la empatía, tal como se desprende de la entrevista al docente ED2.

En este sentido, otra docente precisa:

Me parece muy importante estimular la autonomía de las estudiantes, ¿no?, sin influir en sus conclusiones, ¿no?, en sus decisiones, es muy importante esa estrategia. (ED3)

En conclusión, para los directivos y docentes de la institución educativa objeto del estudio, fomentar la autonomía es generar compromiso y responsabilidad en los estudiantes. Son ellos y no el docente, ni directivos o padres de familia, los que deben hacerse responsables de su aprendizaje. En ese proceso, ellos mismos deben reflexionar sobre su aprendizaje, para identificar sus fortalezas, debilidades y desafíos, con el fin de ser conscientes de sus procesos mentales que implica el aprender.

3.2.2. La evaluación formativa y retroalimentación

La evaluación formativa en el proceso de enseñanza aprendizaje es una oportunidad para fomentar la autonomía de los estudiantes, por el sentido formativo e integral de este nuevo enfoque de la evaluación.

Para Anijovich y Cappelletti (2017), la evaluación formativa supera la forma tradicional de concebir la evaluación, entendida como rendimiento académico y calificación. En este nuevo enfoque, la evaluación se presenta como oportunidad para dejar que el estudiante ponga en juego sus saberes, proyecte sus logros, identifique sus fortalezas y debilidades, con el único propósito de mejorar sus aprendizajes.

La evaluación formativa es un proceso continuo que dirige su atención tanto al proceso individual como al conjunto de estudiantes, así como a la práctica cotidiana que fomenta la reflexión, el diálogo. Las demostraciones y evidencias que los actores educativos muestran en este proceso, favorecen de manera positiva a la mejora de los aprendizajes (Anijovich y Cappelletti, 2020).

En la experiencia pedagógica del equipo directivo y docentes de esta institución educativa de estudio, ambos asumen con convencimiento, esta oportunidad que ofrece el enfoque de la evaluación formativa, para fomentar el desarrollo de la autonomía de los estudiantes. Esta percepción se describe en esta subcategoría a partir de la información brindada en las entrevistas.

Así, la evaluación formativa para el equipo directivo es identificado en su propósito y finalidad que se direcciona indefectiblemente al aprendizaje del estudiante: “Evaluación formativa (...) la que queremos, que el niño sepa, qué está aprendiendo, cómo está aprendiendo y qué necesita mejorar” (EED2).

Esta aspiración de la evaluación formativa integrada a la práctica pedagógica de la institución de estudio es “la que queremos” como lo expresa el directivo entrevistado EDD1. Esta intuición les permite asumir con pleno conocimiento, un proceso de

aprendizaje que respalda el protagonismo del estudiante, “que el niño sepa” dar razón de su proceso de aprendizaje.

Esta claridad respecto a la evaluación formativa lo corrobora, desde la práctica en el aula, una de las docentes entrevistadas:

La evaluación procuramos que sea formativa (...) porque más que registrarlo en un papel es, que la docente esté muy atenta a, qué está sucediendo con su niña, qué aprendizajes está logrando para poder reforzar, a veces las docentes estamos más pendientes de anotarlo en un papel pero no hacemos nada con esa... información, creo que es mejor ir a la acción, que la evaluación no solo termine en un papel y al finalizar el ciclo, sino que se dé permanentemente y se haga efectiva en el sentido de evaluación formativa. (ED1)

Los cambios de enfoque en cualquier aspecto educativo tienen sus propios procesos, personales e institucionales. Cuando el docente entrevistado ED1 expresa “procuramos que sea formativa”, podemos percibir el proceso natural de todo cambio, hasta llegar a que se haga efectiva en el sentido que plantea la evaluación formativa. Es lo que refiere la docente ED1 con agudeza y sinceridad.

Por ende, tienen claro que se requiere prestar atención a los elementos que conforman la evaluación formativa y que favorecen al proceso de enseñanza aprendizaje para fomentar la autonomía de los estudiantes. El directivo EED1 recalca que en el punto de partida están los estudiantes: “Por lo tanto, en el proceso del aprendizaje la estudiante sabe y conoce cuáles son los aspectos que ...van a ser evaluados” (EED1).

Los estudiantes “saben y conocen”, como expresa el directivo entrevistado EDD1, sobre sus metas y objetivos, visualizan sus potencialidades y desafíos. Es decir, son conscientes que se preparan para ser actores de su propio aprendizaje, desplegando su autonomía en un proceso de aprendizaje que no implica individualismo, aislamiento o ausencia de un acompañamiento docente.

Ello implica, también, un proceso de autoevaluación por parte de los estudiantes, tal como lo explica el docente ED3:

La evaluación constante que debemos hacer, los docentes debemos dar la información adecuada sobre el logro de sus competencias a las estudiantes, poniéndoles al tanto de cómo está su desempeño, cómo puede ir mejorándolo a futuro y de esta forma pues vamos ayudando a las estudiantes a autoevaluarse y lograr estos aprendizajes más concretos y pues logren ser mejores personas. (ED3)

La autoevaluación como estrategia en la evaluación formativa, mencionada por la docente ED3, está íntimamente ligada con el aprendizaje autónomo, porque le permite al estudiante verificar su nivel de aprendizaje, reflexionar, valorar su proceso con sentido

crítico y reajustar o reorientar si es preciso su propio proceso. Estas estrategias según Calatayud (2018) pueden ser aplicadas de manera individual o con sus pares, teniendo en consideración la apropiación de su proceso de aprendizaje por parte del estudiante y si precisa para el docente, reajustar las estrategias de enseñanza aprendizaje.

Para ello, el docente en esta experiencia, integra estrategias de evaluación: “Es muy oportuno hacer la autoevaluación como estrategia, ¿no?, porque en la autoevaluación nosotros desarrollamos la metacognición y la autonomía del estudiante” (EED2).

Este desarrollo de la metacognición y la autonomía, mencionado por el directivo EED2, tiene procesos diferenciados en cada nivel educativo. En la experiencia de la docente ED1, la práctica de la autoevaluación, muestra aspectos positivos que evidencian en parte, un proceso de valoración del aprendizaje de los niños. A la vez, identifican que la intervención de los padres no siempre favorece a la autoevaluación efectiva de los niños:

También la autoevaluación eh, las niñas dicen cómo se sintieron, cómo lo hicieron, si creen que hicieron su mejor esfuerzo o no y esto se va trabajando poco a poquito, no es algo que ya esté super logrado, porque a las niñas les cuesta todavía y con los papás a lado es un poco más difícil. (ED1)

La importancia de la evaluación como proceso consciente en las niñas lo refiere otra docente: “La metacognición, la evaluación, las técnicas de estudio, tiene que considerarlas eso... es muy importante, el análisis que las niñas hacen, y las reflexiones en grupo” (ED3).

Este análisis y reflexión que realizan las estudiantes de forma individual y grupal fomenta la autonomía en su aprendizaje, permitiéndoles expresar sus ideas, opiniones con libertad y confianza en sí mismos. Por lo mismo, los docentes consideran importante su aplicación:

También trabajamos lo que es la coevaluación cuando las niñas dicen cómo están los trabajos de sus compañeras o qué piensan de lo que dijeron sus compañeras y se animan entre ellas. (ED1)

De igual forma expresa otra docente entrevistada:

Considero que esto es muy importante y es una oportunidad para reforzar y aclarar las dudas para un mejor desempeño (...) en esto consiste creo yo un proceso de evaluación, ¿no? para ir mejorando esos aprendizajes. (ED3)

La mejora de los aprendizajes en la evaluación formativa, como resultado de un proceso de responsabilidad y empoderamiento del estudiante, tiene que ver con otro

aspecto muy ligado a la evaluación formativa, nos referimos a “una retroalimentación que permite, el logro del aprendizaje de las estudiantes” (EED1).

La convicción del directivo, respecto a que la retroalimentación favorece el logro de los aprendizajes del estudiante, es igualmente asumido por los docentes en su proceso de enseñanza aprendizaje, coincidiendo en algunos elementos característicos de la retroalimentación:

La retroalimentación es super importante, porque, no es que ya hicimos la clase y los aprendizajes ya están dados, ¿no?, estos aprendizajes son punto de partida para otros aprendizajes y en ese sentido estamos retroalimentando permanentemente.” (ED1)

La retroalimentación es también igual, es fundamental, es permanente, es transversal, tenemos que ir retroalimentando y retroalimentar lo hacemos con preguntas constantes, que les ayude a las niñas recordar, qué hemos hecho al inicio, cómo lo hemos logrado, cómo hemos construido este nuevo aprendizaje. (ED2)

Integrando esta retroalimentación al hacer que las *estudiantes* vayan socializando sus evidencias y asimismo yo voy dando la devolución de la observación que voy haciendo a las estudiantes a cerca de su desempeño, ¿no?, con el propósito de que ellas la vayan mejorando en adelante no?, esto nos está permitiendo que las estudiantes vayan perfeccionándose y corrigiéndose durante el proceso de su aprendizaje. Para mí, es importante que las niñas vayan perfeccionándose cada vez más ellas mismas.

(ED3)

Las reflexiones expresadas por los docentes entrevistados ED1, ED2 y ED3, sobre la retroalimentación, propia de la evaluación formativa, permite comprender e identificar que los estudiantes de esta institución educativa pública en Cusco se encaminen en este proceso de aprendizaje, ejerciendo procesualmente su autonomía. Como expresa Anijovich y Cappelletti (2020), la integración de una nueva forma de comprender la evaluación formativa, en la que se propone involucrar activamente a los estudiantes en el proceso de retroalimentación, teniendo focalizado el logro de la mejora de los aprendizajes y no de justificar una calificación.

Finalmente, la evaluación formativa, asumida en un proceso de mejora constante, es una oportunidad para fomentar esta capacidad de la autonomía en los estudiantes del nivel inicial, primaria y secundaria de la institución educativa pública de Cusco. Al poner en práctica el sentido y profundidad de la evaluación formativa, se prepara a los estudiantes para asumir con autonomía el aprendizaje para la vida. Con este compromiso y responsabilidad, los docentes, directivos y la comunidad educativa contribuyen en la formación de estudiantes con autonomía y liderazgo que busca el bien común, en el lugar donde se encuentren, conscientes que el aprendizaje dura toda la vida.

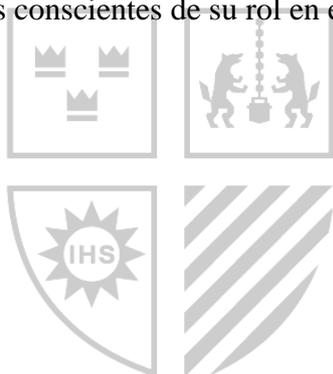
CONCLUSIONES

En este apartado se expone cada una de las conclusiones a las que se ha llegado tras el desarrollo de esta investigación:

- Al analizar la relación que existe entre el liderazgo pedagógico y la gestión de los aprendizajes de los docentes, en la institución educativa pública en Cusco, se evidencia que hay una relación significativa entre ambas categorías. El liderazgo del equipo directivo influye en la gestión de los aprendizajes que realizan los docentes, para el logro de aprendizajes de los estudiantes y la calidad educativa.
- El liderazgo pedagógico del equipo directivo en la institución educativa pública en Cusco, objeto de estudio, está comprometido con la calidad educativa de la institución educativa, promueve liderazgos dentro de la comunidad docente, es un liderazgo que influye en la organización institucional (Planificación institucional, documentos normativos: PEI, PAT, RI), promueve la capacitación y actualización del docente, igualmente en las actitudes de los docentes. Asimismo, es un liderazgo que se basa en el ejemplo, que está preocupado en el logro de los objetivos institucionales. Una característica particular es que este equipo directivo sabe delegar y compartir responsabilidades a través de la confianza que brinda a su plana docente; además de ejercer un liderazgo que trasciende la comunidad educativa.
- El equipo directivo y los docentes responden a las necesidades y demandas de aprendizaje que los padres de familia exigen a la institución educativa. De ahí que tomen en cuenta las características de los estudiantes y el contexto en el que se desenvuelven para planificar y programar los aprendizajes de manera coherente al enfoque actual y en los tres niveles: inicial, primaria y secundaria.
- Se promueve el aprendizaje autónomo de los estudiantes, en todos los niveles y se valora los procesos y desafíos que conlleva formar la autonomía del estudiante. Con este fin, los docentes se apoyan en la autoevaluación, coevaluación y la retroalimentación, que forman parte de una nueva propuesta formativa que promueve

el Ministerio de Educación en un contexto que demanda de la educación, aprender para la vida.

- La relación existente entre liderazgo pedagógico y la gestión de los aprendizajes de los docentes, evidencia aspectos relevantes de una institución educativa que orienta su compromiso y servicio hacia una educación integral y de calidad.
- La planificación, el trabajo colaborativo, la contextualización del aprendizaje, la capacitación y actualización docente, la apuesta por formar la autonomía, la evaluación que empodera al estudiante (como es la propuesta de la evaluación formativa), categorías emergentes de la presente investigación, se convierten en aporte valioso para otras instituciones educativas. Ello se debe a que las categorías surgieron de la misma experiencia pedagógica.
- Una educación integral y de calidad es posible si se cuenta con un liderazgo pedagógico del equipo directivo, que impulsa una gestión de los aprendizajes junto a docentes conscientes de su rol en el logro de los aprendizajes y la calidad educativa.



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

RECOMENDACIONES

- El trabajo en equipo entre docentes, promovido por la institución educativa debe articular los tres niveles: inicial, primaria y secundaria, para enriquecer la reflexión de la práctica pedagógica de los docentes y la identidad institucional que los congrega.
- Las capacitaciones y actualización docente que se promueve en la institución deberían ser más profesionalizantes, porque la institución educativa requiere de expertos en ciertos temas, tales como: evaluación formativa, enfoque por competencias, uso de las TIC, entre otros.
- El contexto educativo actual necesita que los docentes amplíen sus conocimientos y usos de las TIC, de tal modo que los docentes utilicen diversas herramientas tecnológicas y elaboren sus propios recursos educativos teniendo en cuenta las características de sus estudiantes y del contexto en el que está inserta la institución educativa.
- La institución debe continuar apostando por promover liderazgos entre su plana docente para dinamizar las responsabilidades, en todos los niveles de la institución educativa.
- El compromiso con la educación desafía a los docentes y directivos a profundizar estos aspectos claves en la mejora educativa, considerando como oportunidad una investigación en un contexto concreto y que hace viable a una mayor profundidad desde otros diseños de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aarón, G. (2016). El contexto, elemento de análisis para enseñar. *Zona Próxima*, (25), 34-48. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-94442016000200004
- Aguirre, J., y Jaramillo, L. (2015). El papel de la descripción en la investigación cualitativa. *Cinta de moebio*, (53), 175-189. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2015000200006>
- Ahumada, L., González, A., Pino-Yancovic, M., y Maureira, O. (2017). *Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: Recurso clave para el mejoramiento escolar*. Informe Técnico N° 7. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile. Recuperado de https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/12/IT7_LA_L2_12-12.pdf
- Ahumada, L., Castro, S., y Maureira, Ó. (2018). *Modelo para el fortalecimiento del liderazgo distribuido en escuelas y liceos mediante indagación colaborativa*. Nota Técnica N° 9. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile. Recuperado de <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/12/NT9.pdf>
- Alfageme-González, M., y Nieto, J. (2017). Los docentes de la enseñanza obligatoria en España y las actividades de formación continua. *Perfiles educativos*, 39(158), 148-165. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982017000400148&script=sci_arttext
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 34-52. Recuperado de <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/127/141>
- Anijovich, R., y González, C. (2012). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Recuperado de <http://fediap.com.ar/wp-content/uploads/2020/07/La-evaluacion-como-oportunidad-Anijovich-y-Cappelletti.pdf>

- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2020). La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1), 81-96. Recuperado de <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/11327>
- Arana, L., y Coronado, J. (2017). *Liderazgo directivo y desempeño docente en una institución educativa parroquial del distrito de San Isidro* (tesis de maestría). Universidad Marcelino Champagnat. Lima, Perú. Recuperado de <https://repositorio.umch.edu.pe/handle/UMCH/108>
- Barbuto J. (2005). Motivation and transactional, charismatic, and transformational leadership: A test of antecedents. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 11(4), 26-40. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/107179190501100403>
- Bass, B., y Avolio, B. (1994). Transformational leadership and organizational culture. *International Journal of Public Administration*, 17(3-4), 541-554. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01900699408524907>
- Bass, B. M. (2000). El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden. In *Liderazgo y organizaciones que aprenden* (pp. 331-361). Servicio de Publicaciones= Argitalpen Zerbitzua.
- Bautista, M. (2009). *Manual de Metodología de Investigación*. Recuperado de https://www.academia.edu/30197865/Manual_de_metodolog%C3%ADa_de_inve%20stigaci%C3%B3n_Maria_Eugenia_Bautista_FREELIBROS.ORG
- Beauchamp, L., y Parsons, J. (2014). Liderazgo instructivo en Alberta: Hallazgos de la investigación en cinco escuelas altamente eficaces. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 89-98.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. y Raczynski, D. (2004). *Escuelas efectivas en sectores de pobreza ¿Quién dijo que no se puede?* Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/273128125>
- Bernal, A., e Ibarrola, S. (2015). Liderazgo del Profesor: Objetivo básico de la Gestión Educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 55-70.
- Bolívar, A. (Setiembre de 2000). El liderazgo compartido según Peter Senge. En *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Conferencia llevada a cabo en el III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, Bilbao, España.
- Bolívar, A. (2010a). ¿Cómo el liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- Bolívar, A. (2010b). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.

- Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. *Revista Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y cambio en la Educación*, 11(2), 61-86.
- Bolívar, A. (Noviembre de 2015). Construir localmente la capacidad de mejora: Liderazgo pedagógico y Comunidad Profesional. En M. Barrón (Presidencia), *Aportes y reflexiones desde la investigación educativa: ¿qué sabemos... qué nos falta?* Conferencia llevada a cabo en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México.
- Bolívar, A., López, J., y Murillo, F. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas: Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661078>
- Bush, T. (2019). Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo (School improvement and leadership models: towards the understanding of an effective leadership). *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 107-122. Recuperado de <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3067>
- Caballero, H. (2019). La contextualización del proceso de enseñanza aprendizaje. Una exigencia de la educación. En Yerenis Tamayo y Osniel Echevarría (Ed.), *Contextualización investigativa en la Educación, Cultura Física y el Deporte IV* (pp. 48-54). New York – Cali: Editorial REDIPE.
- Calatayud, S. (2018). La autoevaluación. Una propuesta formativa e innovadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 135-152.
- Campos, B. (2017). La educación integral: indicador de calidad y éxito escolar en el siglo XXI. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(3), 111-125. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/256>
- Carriazo, D., Pérez, R., y Gaviria, B. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, (3), 87-95. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7524690>
- Cayulef, C. (2007). El liderazgo distribuido una apuesta de dirección escolar de calidad. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 144-148. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55121025021.pdf>
- Cisterna, F. (2007). *Manual de metodología de la investigación cualitativa para educación y ciencias sociales. Texto de apoyo a la docencia*. Recuperado de <https://docplayer.es/25432598-Manual-de-metodologia-de-la-investigacion-cualitativa-para-educacion-y-ciencias-sociales.html>
- Conger, J., y Kanungo, R. (1988). *Charismatic leadership: The elusive factor in organizational effectiveness*. New York: Jossey-Bass.

- Díaz, T., García, B., y Legañoa, M. (2018). Modelo de gestión del acompañamiento pedagógico para maestro de primaria. *Transformación*, 14(1), 44-57. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-29552018000100005&script=sci_arttext&tlng=pt
- Domínguez, Y. (2007). El análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa. *Revista cubana de salud pública*, 33(3), 1-11.
- Echeverría, G. (2005). *Análisis cualitativo por categorías*. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Estevez, F. Z., Viteri, P. A., Avilés, S.A. y Romero, J. J. (2018). Incentivos a la investigación para estimular la actualización docente. *RECIMUNDO: Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento*, 2(1), 259-268.
- Fernández, E. (2020). *Prácticas y actitudes de directores de colegios de Fe y Alegría, desde un enfoque de liderazgo pedagógico: estudio de caso de la red rural PERFAL 44 en la Provincia de Quispicanchi-Cusco* (tesis de maestría). Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.uarm.edu.pe/handle/20.500.12833/2263>
- Freire, S., y Miranda, A. (2014). *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. Recuperado de <https://www.grade.org.pe/publicaciones/1357-el-rol-del-director-en-la-escuela-el-liderazgo-pedagogico-y-su-incidencia-sobre-el-rendimiento-academico/>
- Gajardo, J., y Ulloa J. (2016). *Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones*. Nota Técnica N°6, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile. Recuperado de <https://docplayer.es/48543322-Liderazgo-pedagogico-conceptos-y-tensiones.html>
- Galán, B. (2017). Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 1(1), 34-52. Recuperado de <https://doi.org/10.32541/recie.2017.v1i1.pp34-52>
- Gallardo, E. (2017). *Metodología de la Investigación: Manual autoformativo interactivo*. Huancayo: Universidad Continental.
- García, I. (2010). Liderazgo distribuido, una visión innovadora de la dirección escolar: una perspectiva teórica. *Revista Omnia*, 16(3), 19-36.
- García, I. (2017). Innovación educativa desde el liderazgo distribuido: Estudio de caso escuela pública española. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 205-273. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.152>
- García, R. (2012). *Acompañamiento a la práctica pedagógica*. Santo Domingo, República Dominicana: Editorial Centro Cultural Poveda. Recuperado de <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/123456789/7549>

- Guevara, A., Verdesoto, A., y Castro, M. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173. Recuperado de <http://recimundo.com/index.php/es/article/view/860>
- Gurdián-Fernández, A. (2010). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Recuperado de <https://web.ua.es/en/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>
- Gurr, D. (2019). Panorama del liderazgo en escuelas de alta complejidad socioeducativa. En José Wenstein y Gonzalo Muñoz (Ed.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: diez miradas* (pp. 10-70). Recuperado de <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/libro-4.pdf#page=20>
- Heredia, Y., y Sánchez, A. (2013). *Teorías del aprendizaje en el contexto educativo*. Recuperado de <https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/621390/P231.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández, R., Pérez, M., y Acosta, E. (2012). Gestión del aprendizaje: referente innovador para la formación de académicos en la Universidad Veracruzana. En *La formación por competencias*. Ponencia llevada a cabo en el II Congreso Internacional de Educación Superior, Chiapas, México. Recuperado de <https://www.uv.mx/formacionacademica/files/2019/07/x4-referente-innovador.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México: Editorial Mc Graw Hill Education.
- Leithwood, K. (1994). Liderazgo para la reestructuración de las escuelas. *Revista de educación*, (304), 31-60. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/70463>
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5428/C%C3%B3mo%20liderar%20nuestras%20escuelas%20Aportes%20desde%20la%20investigaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Leithwood, K., y Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), 201-227.
- Lincovil, G. (2015). *Prácticas de liderazgo: un recorrido por la experiencia de directores seleccionados por el sistema de alta dirección pública* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. Recuperado de <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/15770>

- López, A. (2019). La pedagogía del amor y la ternura: una práctica humana del docente de educación primaria. *Revista Cientific*, 4(13), 261-277.
- Majad, R. (2016). Gestión del talento humano en organizaciones educativas. *Revista de investigación*, 40(88), 148-165. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142016000200008
- Maldonado-Sánchez, M., Aguinaga-Villegas, D., Nieto-Gamboa, J., Fonseca-Arellano, F., Shardin-Flores, L., y Cadenillas-Albornoz, V. (2019). Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de secundaria. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 415-439. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.290>
- Maureira, O., Moforte, C., y González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo: nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles educativos*, 36(146), 134-153. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185269814701321>
- Maureira, Ó., Garay, S., y López, P. (2016). Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: La perspectiva del liderazgo distribuido. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 689-706. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/302979342_Reconfigurando_el_sentido_del_liderazgo_en_organizaciones_escolares_contemporaneas_La_perspectiva_d_el_liderazgo_distribuido
- Mego, L., y Ramírez, E. (2018). *Liderazgo pedagógico del director y desempeño docente del nivel secundario en la institución educativa "Andrés Avelino Cáceres" distrito de Baños del Inca, Cajamarca* (tesis de maestría). Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo, Cajamarca, Perú. Recuperado de <http://repositorio.upagu.edu.pe/handle/UPAGU/759>
- Mellado, M., Chaucono, J., y Villagra, C. (2017). Creencias de directivos escolares: implicancias en el liderazgo pedagógico. *Psicología Escolar e Educativa*, 21(3), 541-548. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/pee/a/mhzNmYq7SFKJzmwR59wWNRC/?lang=es&format=pdf>
- Meza, R., y Páez, M. (2016). Familia, escuela y desarrollo humano: rutas de investigación educativa. Recuperado de <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/123456789/4932>
- Miller, P. W. (2018). The Global Imperative of Quality School Leadership. In *The Nature of School Leadership* (pp. 1-18). Palgrave Macmillan, Cham.
- Ministerio de Educación (2012). *Marco del Buen Desempeño Docente*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Ministerio de Educación. (2014). *Marco del Buen Desempeño del Directivo*. Lima, Perú.

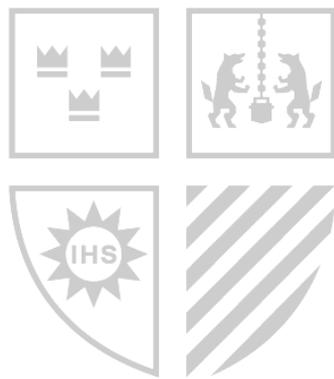
- Ministerio de Educación (2016). *Programa Curricular de Educación Secundaria*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>
- Ministerio de Educación (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Ministerio de Educación. (2019). *Norma técnica que establece disposiciones para el desarrollo del acompañamiento pedagógico en instituciones educativas focalizadas de la educación Básica Regular, para el periodo 2020-2022*. Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6777>
- Ministerio de Educación (2021). *Orientaciones para el desarrollo del año escolar 2021 en instituciones educativas y programas educativos de la educación básica*. Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7188#:~:text=El%20documento%20normativo%20E2%80%9COrientaciones%20para,del%20servicio%20educativo%20durante%20el>
- Montecinos, C., Aravena, F., y Tagle, R. (2016). *Liderazgo Escolar en los Distintos Niveles del Sistema: Notas Técnicas para Orientar sus Acciones*. Recuperado de <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/Liderazgo-Escolar-en-los-Distintos-Niveles-del-Sistema-LIDERES-EDUCATIVOS.pdf>
- Mulford, W., Silins, H., y Leithwood, K. (2005). *Educational leadership for organisational learning and improved student outcomes* (Vol. 3). Springer Science & Business Media. Mulford, W., Silins, H., & Leithwood, K. A. (2005). *Educational leadership for organisational learning and improved student outcomes* (Vol. 3). Springer Science & Business Media.
- Mundy, J. A. (2018). Shared Voice and Vision: Fostering Professional Communities for Student Success. In *Quandaries of School Leadership* (pp. 157-179). Palgrave Macmillan, Cham.
- Murillo, F. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido en REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140403.pdf>
- Murillo, F. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. España: REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 4-28.
- Murillo, F. (2014). La investigación sobre liderazgo educativo: una mirada desde el presente proyectada al futuro. *Revista Fuentes*, 14, 9-14. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661175>
- Murillo, F., y Hernández, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los

- estudiantes? *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 21(1), 1-20. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/5015/6252>
- Nader, M., y Solano, A. (2007). Influencia de los valores sobre los estilos de liderazgo: Un análisis según el modelo de liderazgo transformacional-transaccional de Bass. *Universitas psychologica*, 6(3), 689-698.
- Navarro, L. (2021). La evolución de la planificación educativa en el contexto de América Latina. *Higher Education and Society*, 33(1), 137-155. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/342>
- Niño, R. V. M. (2011). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Ediciones de la U, 2011.
- Ñaupas, P., Valdivia, D., Palacios, V., y Romero, D. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Ortega-García, C. (2016). Para qué un aprendizaje contextualizado y coherente en la escuela. *Revista Praxis*, 12(1), 135-144. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5907241>
- Ortiz, A. (2013). *Modelos Pedagógicos y Teorías del Aprendizaje. ¿Cómo elaborar el modelo pedagógico de la institución educativa?* Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/315835198_Modelos_Pedagogicos_y_Teorias_del_Aprendizaje
- Ortiz, A. (2017). *El liderazgo pedagógico en los procesos de gestión educativa en los centros de educación básica: Juan Ramón Molina, Las Américas Nemecia Portillo y José Cecilio del Valle, Municipio del Distrito Central* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa, Honduras. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-liderazgo-pedagogico-en-los-procesos-de-gestion-educativa-en-los-centros-de-educacion-basica-juan-ramon-molina-las-americas-nemecia-portillo-y-jose-cecilio-del-valle-municipio-del-distrito-central/>
- Parra, K. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de investigación*, 38(83), 155-180.
- Peire, J. (2019). *Desarrollo de liderazgo pedagógico en las voces de los directivos de escuelas* (tesis de maestría). Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10908/16677>
- Queupil, J., y Montecinos, C. (2020). El liderazgo distribuido para la mejora educativa: Análisis de redes sociales en departamentos de escuelas secundarias chilenas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 97-114. Recuperado de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2020.18.2.005>
- Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Montevideo: Grupo Magro Editores.

- Rivadeneira, R. (2015). Comprensión teórica y proceso metodológico de la investigación cualitativa. *In Crescendo*, 6(2), 169-183.
- Riveras, J.C. (2020). *La influencia del liderazgo del director en la construcción de una cultura organizativa orientada a la innovación de las escuelas* (tesis de doctorado). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/672024>
- Robinson, V. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio (Towards a strong leadership centered on the student: facing the challenge of change). *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 123-145.
- Robinson, V., Lloyd, C., y Rowe, K. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 1-28. Recuperado de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2835/3052>
- Rodríguez, M. (2017). Currículum, educación y cultura en la formación docente del siglo XXI desde la complejidad. *Educación y humanismo*, 19(33), 425-440. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6395389>
- Román, M., y Murillo, F. (2008). La evaluación del desempeño docente: objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 1-6. Recuperado de <http://www.rinace.net/riece/numeros/vol1-num2/editorial.pdf>
- Rueda, M. (2011). La investigación sobre la planeación educativa. *Perfiles educativos*, 33(131), 3-6. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n131/v33n131a1.pdf>
- Sánchez, I., y Casal, S. (2016). El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de 12. *Porta Linguarum*, (25), 179-190. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/53915>
- Sánchez, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia*, (16), 91-103. Recuperado de <https://revistaentelequia.wordpress.com/2013/10/12/1320/>
- Sánchez-Tarazaga, L. (2016). Los marcos de competencias docentes: Contribución a su estudio desde la política educativa europea. *Journal of supranational policies of education*, (5), 44-67. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/674654>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson.
- Segil, M. (2021). El liderazgo directivo y el desempeño docente en el nivel secundaria en las instituciones educativas públicas del distrito de Pachacámac de la UGEL 01,

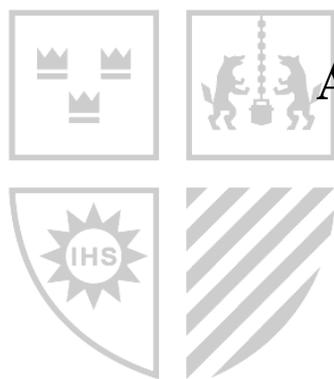
2018. *Big Bang Faustini*, 10(2), 4-7. Recuperado de <https://revistas.unjfsc.edu.pe/index.php/BIGBANG/article/view/672>
- Senge, P. (2010). *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Madrid: Garnica.
- Sepúlveda, M. (2017). *Las competencias transversales, base del aprendizaje para toda la vida*. Recuperado de <https://recursos.educoas.org/sites/default/files/5073.pdf>
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International journal of instructional technology and distance learning*, 2(1), 3-10.
- Soubal, S. (2008). La gestión del aprendizaje. Algunas preguntas y respuestas sobre en relación con el desarrollo del pensamiento en los estudiantes. *Polis. Revista Latinoamericana*, (21), 1-25. Recuperado de <https://polis.ulagos.cl/index.php/polis/article/view/609/1132>
- Sun, J., y Leithwood, K. (2014). Efectos del liderazgo escolar transformacional en el rendimiento de los estudiantes. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 41-70. Recuperado de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2836>
- Tejedor, F. (2012). Evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 318-327. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4571151>
- Torres, O., y Barnabé, C. (2020). Aspectos pedagógicos del conectivismo y su relación con redes sociales y ecologías del aprendizaje. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-22. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782020250026>
- Vázquez, A. (2013). Interdependencia entre el liderazgo transformacional, cultura organizacional y cambio educativo: una reflexión. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(1), 73-91. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num1/art5.pdf>
- Vergara, G., y Cuentas, H. (2015). Actual vigencia de los modelos pedagógicos en el contexto educativo. *Opción*, 31(6), 914-934. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045571052.pdf>
- Villa, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/365461>
- Villarreal-Villa, S., García-Guliany, J., Hernández-Palma, H., y Steffens-Sanabria, E. (2019). Competencias docentes y transformaciones en la educación en la era digital. *Formación universitaria*, 12(6), 3-14.
- Waissbluth, M. (2019). *Educación para el siglo XXI: El desafío latinoamericano*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

Zubiría De, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*.
Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya



ANEXOS

UARM

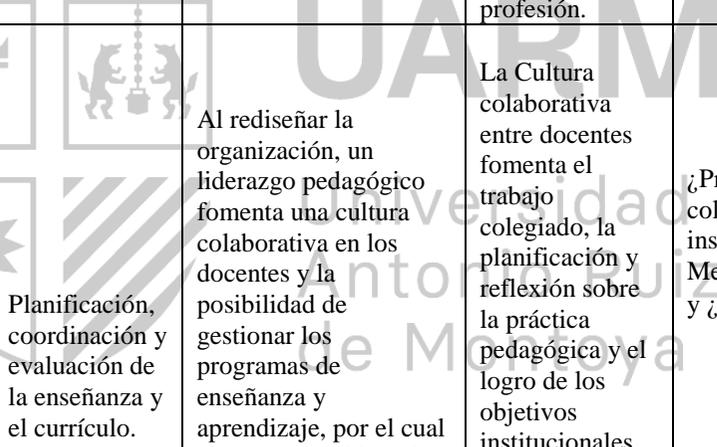
Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

ANEXO N° 1: MATRIZ DE INDICADORES DE ENTREVISTA

Título de la tesis: Liderazgo pedagógico del equipo directivo en la gestión de los aprendizajes de los docentes, en la Institución Educativa Pública en Cusco.

Acción clave: considerando que esta investigación responde al enfoque cualitativo “Acción clave” se refiere a las cualidades del liderazgo del equipo directivo en la gestión de los aprendizajes de los docentes.

Problema General	Objetivo General	Objetivos Específicos	Categoría	Definición conceptual	Dimensiones Subcategorías	Definición conceptual	“Acción Clave”	Equipo Directivo	Docentes
¿Cuál es la relación que existe entre el liderazgo pedagógico del equipo directivo en la gestión de los aprendizajes de los docentes de una Institución pública?	Analizar la relación que existe entre el Liderazgo pedagógico en la gestión de los aprendizajes de los docentes en la institución educativa	Describir cómo es el liderazgo pedagógico del equipo directivo en la Institución educativa pública en Cusco.	Liderazgo pedagógico del equipo directivo	Es el rol significativo que ejerce el directivo a dos niveles, una que denomina liderazgo pedagógico directo, cuya influencia está direccionada a la práctica docente, generando en este ámbito, cambios significativos y de mayor	Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional	Se refiere a la atención que presta el ejercicio de un liderazgo pedagógico, al desarrollo profesional del docente, a través de diversas estrategias de incentivos y soportes que le permitan desarrollar con mayor empoderamiento sus capacidades y competencias según las exigencias del contexto. (Leithwood, et al., 2006)	El Liderazgo pedagógico del equipo directivo influye en el desarrollo profesional del docente a partir de características personales y profesionales competentes.	¿Qué características debe tener el liderazgo pedagógico del equipo directivo para fortalecer el desarrollo profesional de los docentes en su IE?	En tu IE, ¿de qué manera el liderazgo pedagógico del equipo directivo contribuye al fortalecimiento del desarrollo profesional de los docentes?
						El desarrollo profesional está vinculado con el reconocimiento, valoración y el status que los docentes	¿Qué tipo de reconocimiento y valoración le da a la labor de los docentes en su IE?	En estos últimos años, ¿De qué forma el equipo directivo le expresa, reconocimiento y valoración a su desempeño?	

	a pública en Cusco.			calidad en las prácticas desarrolladas por el docente y por consecuencia genera la calidad de los aprendizajes en los estudiantes, al cual lo denomina el liderazgo pedagógico indirecto. (Anderson, 2010)	 <p>Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo.</p>	<p>Al rediseñar la organización, un liderazgo pedagógico fomenta una cultura colaborativa en los docentes y la posibilidad de gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje, por el cual ejerce su función más pedagógica que administrativa, y en coherencia a los objetivos institucionales. (Leitwood, 2006)</p>	esperan de la sociedad y el Estado.		
							El empoderamiento de capacidades y competencias permite a los docentes ejercer con eficiencia y eficacia su profesión.	¿De qué manera contribuye al desarrollo y fortalecimiento de las competencias y capacidades de los docentes para ejercer con eficiencia y eficacia su práctica pedagógica?	Como docente, ¿de qué forma fortaleces tus capacidades y competencias para ejercer con eficiencia y eficacia tu práctica pedagógica?
							La Cultura colaborativa entre docentes fomenta el trabajo colegiado, la planificación y reflexión sobre la práctica pedagógica y el logro de los objetivos institucionales.	¿Promueven el trabajo colaborativo en la institución educativa? Mencione dos ejemplos y ¿cuál es la finalidad?	¿El trabajo colaborativo que promueve la institución educativa, en qué medida contribuye en la mejora de la práctica docente?
							La gestión de los programas de enseñanza aprendizaje a través del acompañamiento o le permiten optimizar las	En su función pedagógica y de acompañamiento, ¿qué acciones realiza para que los docentes integren de manera óptima, las estrategias, los recursos y los	¿Qué acciones del equipo directivo en su función pedagógica, le permiten optimizar las estrategias, los recursos y materiales, previstos en su programación? Mencione dos ejemplos.

						estrategias, los recursos y los materiales para lograr los propósitos de aprendizaje.	materiales en sus programaciones, para lograr los propósitos de aprendizaje?		
						Los objetivos institucionales orientan la planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje.	¿Me podría comunicar algunos de los objetivos institucionales? ¿Los ha socializado con los docentes? ¿Qué medios utilizan para su difusión?	¿Me podría comunicar algunos de los objetivos institucionales? ¿Toma en cuenta los objetivos institucionales de su IE en la planificación, desarrollo y evaluación de sus sesiones de aprendizaje? ¿De qué manera lo hace?	
		Describir cómo los docentes gestionan los aprendizajes en la institución educativa pública en Cusco.	Gestión de los aprendizajes del docente .	Se concibe como los diversos procesos que permiten explorar y comprender las múltiples posibilidades para aprender, generando en este proceso conocimientos, soluciones a problemática	Planeación	La planeación conlleva el diseño y elaboración del programa curricular, las unidades didácticas, las sesiones de aprendizaje, teniendo en cuenta el enfoque intercultural e inclusivo, las características socioculturales de los estudiantes, el dominio de los contenidos pedagógicos y disciplinares, la selección de materiales educativos, estrategias de enseñanza y la	La planeación toma en cuenta los enfoques, las características socioculturales de los estudiantes, la selección de materiales, las estrategias y la evaluación del aprendizaje.	¿La IE ha realizado un diagnóstico de las características socioculturales de los estudiantes? Mencione algunos resultados. ¿Conoce si los docentes consideran los resultados del diagnóstico para la planificación de sus sesiones de aprendizaje? ¿Cómo verifican que el docente ha incluido en su planificación, el enfoque intercultural e inclusivo y las	Al elaborar sus programaciones, ¿toma en cuenta las características socioculturales de sus estudiantes? Mencione un ejemplo. ¿Qué aspectos toma en cuenta para seleccionar los materiales educativos? ¿qué aspectos toma en cuenta para seleccionar las estrategias pedagógicas? y ¿qué aspectos toma en cuenta para establecer los criterios de evaluación?

				s diversas o proyectando propuestas con las cuales el aprendizaje se hace continuo y novedoso. (Hernández et al., 2016)		evaluación, en un sistema de aprendizaje de coaprendientes y en apertura a los paradigmas pedagógicos emergentes. (Bellei et al., 2003; Hernández et al., 2016; Flores, 2017)		características socioculturales de los estudiantes?	
					Desarrollo	Comprende la conducción del proceso de enseñanza como mediación pedagógica orientada a gestar y acompañar aprendizajes vitales, autónomos, auto sugestivos y recursivos, considerando aspectos relevantes: un clima favorable para el aprendizaje, manejo de contenidos, motivación, estrategias y metodologías diversas, recursos didácticos pertinentes y la evaluación reflexivo crítico, en un proceso continuo de aprendizaje. (Bellei et al., 2003; Hernández et al., 2016; Anijovich, 2015)	El desarrollo permite al docente ser mediador del proceso de aprendizaje del estudiante en coherencia a las competencias, brindando un clima favorable, manejo de información, estrategias y recursos didácticos y la evaluación pertinente.	¿Cómo verifica que los docentes desarrollan los procesos de enseñanza aprendizaje de manera pertinente?, ¿qué aspecto considera fundamental en el desarrollo del docente como mediador del aprendizaje, en un contexto de aprendizaje virtual o remoto? Mencione dos aspectos.	¿Qué aspectos considera esencial para desarrollar sus sesiones de aprendizaje? Al orientar y acompañar las actividades de aprendizaje de los estudiantes, ¿qué aspectos considera que fomenta un aprendizaje autónomo, en un contexto de aprendizaje virtual o remoto?

					<p>Evaluación</p> <p>La evaluación es un proceso sistemático, integral, continuo, parte integrante de las estrategias de enseñanza aprendizaje; tiene como propósito promover y optimizar el logro del aprendizaje de los estudiantes, considerando relevantes tanto los factores cognitivos como motivacionales. El recojo de información del nivel de desarrollo de las competencias en cada estudiante permite intervenir de manera oportuna y pertinente en la mejora del aprendizaje y lograr los propósitos previstos. (Ravela et al., 2017; Anijovich, 2015, 2017)</p>	<p>La evaluación de los aprendizajes, permite identificar el nivel de desarrollo de las competencias del estudiante e intervenir a través de una retroalimentación oportuna y pertinente en la mejora del aprendizaje.</p>	<p>¿Qué estrategias de evaluación de aprendizaje utilizan los docentes? ¿Considera que dichas estrategias permiten identificar el nivel de logro de aprendizaje de los estudiantes? ¿De qué forma integran los docentes la retroalimentación? ¿Qué recomendaría al docente para que su evaluación contribuya a la mejora del aprendizaje del estudiante?</p>	<p>¿Qué estrategias utiliza en la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes? ¿Cuál es la finalidad de evaluarlos constantemente? ¿De qué forma integra la retroalimentación? Desde su experiencia, ¿qué recomendaría a otros docentes para que este proceso de la evaluación contribuya a la mejora del aprendizaje de los estudiantes?</p>
--	--	--	--	--	---	--	--	---

ANEXO N° 2: FORMATOS DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

a. Formato de validación de Guía de Entrevista a Equipo Directivo sobre liderazgo pedagógico del equipo directivo en la gestión de los aprendizajes de los docentes

Título de la tesis: **Liderazgo pedagógico del equipo directivo en la gestión de los aprendizajes de los docentes, en la Institución Educativa Pública en Cusco.**

I. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN:

Analizar la relación que existe entre el Liderazgo pedagógico del equipo directivo en la gestión de los aprendizajes de los docentes en una institución educativa pública en Cusco.

II. OBJETIVO DEL JUICIO DE EXPERTOS:

Validar el instrumento: “Guía de entrevista sobre liderazgo pedagógico del equipo directivo en la gestión de los aprendizajes de los docentes” que será empleada en la investigación y obtener una opinión experta sobre la estructura (formal) y el contenido del mismo.

III. OBJETIVO DEL INSTRUMENTO:

Recoger información sobre el liderazgo pedagógico del Equipo directivo en la gestión de los aprendizajes de los docentes, en la institución educativa pública en Cusco.

IV. CRITERIOS E INDICADORES DE VALIDACIÓN:

A continuación, se registra los criterios seleccionados para la validación.

1. Claridad: ¿Es correcta la formulación de las preguntas?

- Las preguntas son claras y comprensibles.
- La estructura gramatical de la oración facilita su comprensión.

2. Coherencia: ¿Existe coherencia entre la información que se quiere recoger y los objetivos de la investigación?

- El instrumento recoge información que permita dar respuesta al problema de la investigación.
- El instrumento responde a los objetivos del estudio.

3. Suficiencia: ¿Están presentes los elementos necesarios para recoger la información?

- Las preguntas son suficientes para recoger información sobre las categorías seleccionadas.

V. INDICACIONES:

Luego de leer cada una de las preguntas, proceda a la respectiva valoración marcando con una “X” según corresponda y las observaciones si las tuviera.

N°	Cat.	PREGUNTA	CLARIDAD		COHERENCIA		SUFICIENCIA		OBSERVACIONES
			SI	NO	SI	NO	SI	NO	
		Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional							
1	LIDERAZGO PEDAGOGICO	¿Qué características debe tener el liderazgo pedagógico del equipo directivo para el fortalecimiento del desarrollo profesional de los docentes en su IE?							
2		¿Qué tipo de reconocimiento y valoración le da a la labor de los docentes en su IE?							
3		¿De qué manera contribuye al desarrollo y fortalecimiento de las competencias y capacidades de los docentes para la mejora de su práctica pedagógica?							
		Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo							
4		¿Promueven el trabajo colaborativo en la institución educativa? Mencione dos ejemplos y ¿cuál es la finalidad?							
5		En su función pedagógica y de acompañamiento, ¿qué acciones realiza para que los docentes integren de manera óptima, las estrategias, los recursos y los materiales en sus programaciones, para lograr los propósitos de aprendizaje?							
6	¿Me podría comunicar algunos de los objetivos institucionales? ¿Los ha socializado con los docentes? ¿Qué medios utilizan para su difusión?								

	GESTION DE LOS APRENDIZAJES	Planeación							
7		¿La IE ha realizado un diagnóstico de las características socioculturales de los estudiantes? Mencione algunos resultados. ¿Conoce si los docentes consideran los resultados del diagnóstico para la planificación de sus sesiones de aprendizaje? ¿Cómo verifican que el docente ha incluido en su planificación, el enfoque intercultural e inclusivo y las características socioculturales de los estudiantes?							
		Desarrollo							
8		¿Cómo verifica que los docentes desarrollan los procesos de enseñanza aprendizaje de manera pertinente? ¿Qué aspecto considera fundamental en el desarrollo del docente como mediador del aprendizaje en un contexto de aprendizaje virtual o remoto? Mencione dos aspectos.							
		Evaluación							
9		¿Qué estrategias de evaluación de aprendizaje utilizan los docentes? ¿Considera que dichas estrategias permiten identificar el nivel de logro de aprendizaje de los estudiantes? ¿De qué forma integran los docentes la retroalimentación? ¿Qué recomendaría al docente para que su evaluación contribuya a la mejora del aprendizaje del estudiante?							

b. Formato de validación de Guía de Entrevista a Docentes sobre liderazgo pedagógico del equipo directivo en la gestión de los aprendizajes de los docentes

Título de la tesis: **Liderazgo pedagógico del equipo directivo en la gestión de los aprendizajes de los docentes, en la Institución Educativa Pública en Cusco.**

I. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN:

Analizar la relación que existe entre el Liderazgo pedagógico del equipo directivo en la gestión de los aprendizajes de los docentes en una institución educativa pública de Cusco.

II. OBJETIVO DEL JUICIO DE EXPERTOS:

Validar el instrumento: “Guía de entrevista sobre liderazgo pedagógico del equipo directivo en la gestión de los aprendizajes de los docentes” que será empleada en la investigación y obtener una opinión experta sobre la estructura (formal) y el contenido del mismo.

III. OBJETIVO DEL INSTRUMENTO:

Recoger información sobre el Liderazgo pedagógico del equipo directivo en la gestión de los aprendizajes de los docentes, en la institución educativa pública en Cusco.

IV. CRITERIOS E INDICADORES DE VALIDACIÓN:

A continuación, se registra los criterios seleccionados para la validación.

1. Claridad: ¿Es correcta la formulación de las preguntas?

- Las preguntas son claras y comprensibles.
- La estructura gramatical de la oración facilita su comprensión.

2. Coherencia: ¿Existe coherencia entre la información que se quiere recoger y los objetivos de la investigación?

- El instrumento recoge información que permita dar respuesta al problema de la investigación.
- El instrumento responde a los objetivos del estudio.

3. Suficiencia: ¿Están presentes los elementos necesarios para recoger la información?

- Las preguntas son suficientes para recoger información sobre las categorías seleccionadas.

V. INDICACIONES:

Luego de leer cada una de las preguntas, proceda a la respectiva valoración marcando con una “X” según corresponda y las observaciones si las tuviera.

N°	Cat.	PREGUNTA	CLARIDAD		COHERENCIA		SUFICIENCIA		OBSERVACIONES
			SI	NO	SI	NO	SI	NO	
		Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional							
1		En tu IE, ¿de qué manera el liderazgo pedagógico del equipo directivo contribuye al fortalecimiento del desarrollo profesional de los docentes?							
2		En estos últimos años, ¿De qué forma el equipo directivo, expresa el reconocimiento y valoración a su desempeño?							
3		Como docente, ¿de qué forma fortaleces tus capacidades y competencias para ejercer con eficiencia y eficacia tu práctica pedagógica?							
		Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo							
4		¿El trabajo colaborativo que promueve la institución educativa, en qué medida contribuye en la mejora de la práctica docente?							
5	LIDERAZGO PEDAGOGICO	¿Qué acciones del equipo directivo en su función pedagógica, le permiten optimizar las estrategias, los recursos y materiales, previstos en su programación? Mencione dos ejemplos.							
6		¿Me podría comunicar algunos de los objetivos institucionales? ¿Toma en cuenta los objetivos institucionales de su IE en la planificación, desarrollo y evaluación de sus sesiones de aprendizaje? ¿De qué manera lo hace?							
	GES TIO N DE	Planeación							
7									

	Al elaborar sus programaciones, ¿toma en cuenta las características socioculturales de sus estudiantes? Mencione un ejemplo. ¿Qué aspectos toma en cuenta para seleccionar los materiales educativos? ¿qué aspectos toma en cuenta para seleccionar las estrategias pedagógicas? y ¿qué aspectos toma en cuenta para establecer los criterios de evaluación?							
	Desarrollo							
8	¿Qué aspectos considera esencial para desarrollar sus sesiones de aprendizaje? Al orientar y acompañar las actividades de aprendizaje de los estudiantes, ¿qué aspectos considera que fomenta un aprendizaje autónomo, en un contexto de aprendizaje virtual o remoto?							
	Evaluación							
9	¿Qué estrategias utiliza en la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes? ¿Cuál es la finalidad de evaluarlos constantemente? ¿De qué forma integra la retroalimentación? Desde su experiencia, ¿qué recomendaría a otros docentes para que este proceso de la evaluación contribuya a la mejora del aprendizaje de los estudiantes?							

ANEXO N° 3: RECOMENDACIÓN DE LOS VALIDADORES

a. Preguntas de la guía de entrevista para equipo directivo

		Pregunta inicial	Observaciones del experto Enrique Tineo	Observaciones del experto Benjamín Valverde	Pregunta final
N°	Cat.				
		Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional			
1	LIDERAZGO PEDAGOGICO	¿Qué características debe tener el liderazgo pedagógico del equipo directivo para el fortalecimiento del desarrollo profesional de los docentes en su IE?	La pregunta está relacionada con “La Acción Clave” (AC), pero no es una relación directa. La pregunta se centra en las características, pero la AC se centra en “Influir en el desarrollo profesional”. La otra alternativa es reajustar la AC para que tenga concordancia con la pregunta		¿Qué características debe tener el liderazgo pedagógico del equipo directivo para el fortalecimiento del desarrollo profesional de los docentes en su IE?
2		¿Qué tipo de reconocimiento y valoración le da a la labor de los docentes en su IE? Dar ejemplos.			¿Qué tipo de reconocimiento y valoración le da a la labor de los docentes en su IE?
3		¿De qué manera está contribuyendo al desarrollo y fortalecimiento de las competencias y capacidades de los docentes para que ejerzan de mejor manera su profesión? Dar ejemplos.	La pregunta está relacionada con “La Acción Clave” (AC), pero no es una relación directa. La pregunta se centra en “competencias y		¿De qué manera contribuye al desarrollo y fortalecimiento de las competencias y capacidades de los docentes para la

		capacidades”, pero la AC se centra en “competencias y capacidades en relación de eficiencia y eficacia”. Le sugiero que reajuste la redacción de la pregunta		mejora de su práctica pedagógica?
	Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo.			
4	¿Qué espacios colaborativos (entre docentes) se promueven en la institución educativa? ¿Cuál es el objetivo de dichos espacios? Detallar.		Las palabras resaltadas revisar.	¿Promueven el trabajo colaborativo en la institución educativa? Mencione dos ejemplos y ¿cuál es la finalidad?
5	¿El equipo directivo tiene conocimiento y experiencia para acompañar a los docentes en sus procesos de enseñanza aprendizaje? ¿De qué manera acompañan al docente en el proceso de enseñanza aprendizaje?	La pregunta está relacionada con AC, pero no es una relación directa. La pregunta se centra en el “acompañamiento”, pero la AC no especifica el “Acompañamiento”. Le sugiero que la pregunta no debe alterarse. Pero, es necesario que el término de “Acompañamiento” se incluya en la redacción de AC.	Las preguntas no son concordantes con la acción clave	En su función pedagógica y de acompañamiento, ¿qué acciones realiza para que los docentes integren de manera óptima, las estrategias, los recursos y los materiales en sus programaciones, para lograr los propósitos de aprendizaje?

6		<p>¿La IE tiene objetivos institucionales? ¿Cuáles son? ¿Los ha socializado con los docentes? ¿Qué medios utilizan para su difusión?</p>	<p>La pregunta no es coherente, porque toda IIEE tiene objetivos Institucionales. Lo importante es que el equipo directivo y los docentes los dominen. Le sugiero una pregunta alternativa</p> <p>¿Me podría comunicar los objetivos institucionales? ¿Los ha socializado con los docentes? ¿Qué medios utilizan para su difusión?</p>	<p>Preguntas que conllevan a otro propósito de los aspectos de planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo.</p>	<p>¿Me podría comunicar algunos de los objetivos institucionales? ¿Los ha socializado con los docentes? ¿Qué medios utilizan para su difusión?</p>
		<p>Planeación</p>			
7	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">GESTION DE LOS APRENDIZAJES</p>	<p>¿La IE ha realizado un diagnóstico de las características socioculturales de los estudiantes? Mencione algunos resultados. ¿Conoce si los docentes consideran los resultados del diagnóstico para la planificación de sus sesiones de aprendizaje? ¿Cómo verifican que el docente ha incluido en su planificación, el enfoque intercultural e inclusivo y las características socioculturales de los estudiantes? Dar ejemplos.</p>			<p>¿La IE ha realizado un diagnóstico de las características socioculturales de los estudiantes? Mencione algunos resultados. ¿Conoce si los docentes consideran los resultados del diagnóstico para la planificación de sus sesiones de aprendizaje? ¿Cómo verifican que el docente ha incluido en su planificación, el enfoque intercultural e inclusivo y las</p>

					características socioculturales de los estudiantes?
		Desarrollo			
8	¿Cómo verifica que los docentes desarrollan los procesos de enseñanza aprendizaje de manera pertinente? ¿Qué ha encontrado al hacer la verificación?	La pregunta es correcta, pero falta especificar el contexto de la mediación: contexto educación a distancia, contexto virtual o contexto híbrido o blended.	¿Qué ha encontrado al hacer la verificación?	¿Cómo verifica que los docentes desarrollan los procesos de enseñanza aprendizaje de manera pertinente? ¿Qué aspecto considera fundamental en el desarrollo del docente como mediador del aprendizaje en un contexto de aprendizaje virtual o remoto? Mencione dos aspectos.	
		Evaluación			
9	¿Qué estrategias de evaluación de aprendizaje utilizan los docentes? ¿Considera que dichas estrategias permiten identificar el nivel de logro de aprendizaje de los estudiantes? ¿Qué recomendaría al docente para que su evaluación contribuya a la mejora del aprendizaje del estudiante?	<ul style="list-style-type: none"> Las preguntas y subpreguntas están correctas La AC correspondiente omite un elemento clave de la evaluación formativa: “La Retroalimentación de aprendizaje” Le sugiero que añada una pregunta de Retroalimentación de aprendizaje 		¿Qué estrategias de evaluación de aprendizaje utilizan los docentes? ¿Considera que dichas estrategias permiten identificar el nivel de logro de aprendizaje de los estudiantes? ¿De qué forma integran los docentes la retroalimentación? ¿Qué recomendaría al docente para que su evaluación contribuya a la mejora del	

					aprendizaje del estudiante?
--	--	--	--	--	-----------------------------

Fuente: Elaboración propia

b. Preguntas de la guía de entrevista a docentes

		PREGUNTA INICIAL	OBSERVACIONES EXPERTO 1	OBSERVACIONES EXPERTO 2	PREGUNTA FINAL
N°	Cat.				
		Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional			
1	LIDERAZGO PEDAGOGICO	En tu IE, ¿qué características del liderazgo pedagógico del equipo directivo, contribuyen al fortalecimiento del desarrollo profesional de los docentes?	La pregunta está relacionada con “La Acción Clave” (AC), pero no es una relación directa. La pregunta se centra en las características, pero la AC se centra en “Influir en el desarrollo profesional”. La otra alternativa es reajustar la AC para que tenga concordancia con la pregunta	¿La información a recoger particulariza las características...? O ¿de qué manera el liderazgo contribuye el desarrollo profesional?	En tu IE, ¿de qué manera el liderazgo pedagógico del equipo directivo contribuye al fortalecimiento del desarrollo profesional de los docentes?
2		En este último año, ¿qué tipo de reconocimientos y valoración a su desempeño como docente, ha recibido por parte del Equipo directivo? Dar ejemplos			En estos últimos años, ¿De qué forma el equipo directivo, expresa el reconocimiento y valoración a su desempeño?
3		Como docente, ¿de qué manera fortaleces tus	La pregunta está relacionada con “La		Como docente, ¿de qué forma fortaleces

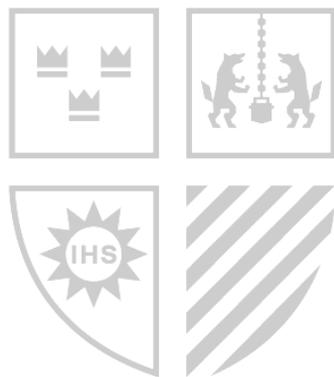
	capacidades y competencias profesionales? Dar ejemplos.	Acción Clave” (AC), pero no es una relación directa. La pregunta se centra en “competencias y capacidades”, pero la AC se centra en “competencias y capacidades en relación de eficiencia y eficacia”. Le sugiero que reajuste la redacción de la pregunta.		tus capacidades y competencias para ejercer con eficiencia y eficacia tu práctica pedagógica?
	Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo.			
4	Los espacios colaborativos que promueve la institución educativa, ¿te ayudan a reflexionar sobre tu práctica docente y al logro de los aprendizajes de tus estudiantes? Dar ejemplos.		¿Reflexionar? O ¿son medios que apoyan la práctica docente?	¿El trabajo colaborativo que promueve la institución educativa, en qué medida contribuye en la mejora de la práctica docente?
5	¿El equipo directivo de su IE retroalimenta sus experiencias de aprendizaje pedagógico? ¿Puede poner un ejemplo?		Las preguntas no son concordantes con la acción clave ¿Puede? No es acción concreta – directa para obtener información	¿Qué acciones del equipo directivo en su función pedagógica, le permiten optimizar las estrategias, los recursos y materiales, previstos en su programación? Mencione dos ejemplos.
6	¿Conoce los objetivos institucionales de su IE?	La pregunta no es coherente, porque	Las preguntas son distractores a la	¿Me podría comunicar algunos

		<p>¿Cuáles son? ¿Toma en cuenta los objetivos institucionales de su IE en la planificación, desarrollo y evaluación de sus sesiones de aprendizaje? ¿De qué manera lo hace? Dar ejemplos.</p>	<p>toda IIEE tiene objetivos Institucionales. Lo importante es que el equipo directivo y los docentes los dominen. Le sugiero una pregunta alternativa</p> <p>¿Me podría comunicar los objetivos institucionales?</p> <p>¿Toma en cuenta los objetivos institucionales de su IE en la planificación, desarrollo y evaluación de sus sesiones de aprendizaje? ¿De qué manera lo hace? Dar ejemplos</p>	<p>verdadera intención “acción clave”</p>	<p>de los objetivos institucionales?</p> <p>¿Toma en cuenta los objetivos institucionales de su IE en la planificación, desarrollo y evaluación de sus sesiones de aprendizaje? ¿De qué manera lo hace?</p>
		Planeación			
7	GESTION DE LOS APRENDIZAJES	<p>Al elaborar sus programaciones, ¿toma en cuenta las características socioculturales de sus estudiantes? Dar un ejemplo. Cuando planifica sus sesiones de aprendizaje, ¿qué aspectos toma en cuenta para seleccionar los materiales educativos? Cuando planifica sus sesiones de aprendizaje, ¿qué aspectos toma en cuenta para seleccionar las</p>			<p>Al elaborar sus programaciones, ¿toma en cuenta las características socioculturales de sus estudiantes? Mencione un ejemplo. ¿Qué aspectos toma en cuenta para seleccionar los materiales educativos? ¿qué aspectos toma en</p>

	<p>estrategias pedagógicas? Cuando planifica sus sesiones de aprendizaje, ¿qué aspectos toma en cuenta para establecer los criterios de evaluación?</p>			<p>cuenta para seleccionar las estrategias pedagógicas? y ¿qué aspectos toma en cuenta para establecer los criterios de evaluación?</p>
	Desarrollo			
8	<p>¿Qué aspectos toma en cuenta para desarrollar sus sesiones de aprendizaje? ¿Puede contarme cómo desarrolló una de sus sesiones de aprendizaje de la semana pasada?</p>	<p>La pregunta es correcta, pero falta especificar el contexto de la mediación: contexto educación a distancia, contexto virtual o contexto híbrido o blended.</p>	<p>Mejorar la pregunta. (Mediador favorece el encuentro del alumno con el conocimiento y su función primordial es la de orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos)</p>	<p>¿Qué aspectos considera esencial para desarrollar sus sesiones de aprendizaje? Al orientar y acompañar las actividades de aprendizaje de los estudiantes, ¿qué aspectos considera que fomenta un aprendizaje autónomo, en un contexto de aprendizaje virtual o remoto?</p>
	Evaluación			
9	<p>¿Ha evaluado el aprendizaje de sus estudiantes? ¿Puede detallarme alguna estrategia en la última evaluación de aprendizaje que hizo? ¿Para qué le sirve realizar la evaluación del aprendizaje del estudiante? Puede darme ejemplos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Las preguntas y sub preguntas están correctas La AC correspondiente omite un elemento clave de la evaluación formativa: “La Retroalimentación de aprendizaje” 	<p>Mejorar la pregunta</p>	<p>¿Qué estrategias utiliza en la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes? ¿Cuál es la finalidad de evaluarlos constantemente? ¿De qué forma integra la retroalimentación? Desde su</p>

			<ul style="list-style-type: none"> • Le sugiero que añada una pregunta de Retroalimentación de aprendizaje 		<p>experiencia, ¿qué recomendaría a otros docentes para que este proceso de la evaluación contribuya a la mejora del aprendizaje de los estudiantes?</p>
--	--	--	---	--	--

Fuente: Elaboración propia



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

ANEXO N° 4: SOLICITUDES DE JUICIO DE EXPERTO

Lima, 05 de julio de 2021

Mg. Enrique Tineo

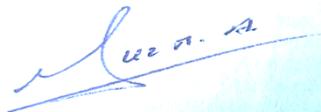
Presente:

ASUNTO: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO POR JUICIO DE EXPERTO

Es grato dirigirme a Usted, para expresarle un saludo cordial, presentándome: Luz Marina Amaru Choccata, candidata al grado académico de Magíster por la Universidad Jesuita Antonio Ruíz de Montoya, en el programa de Maestría en Educación con mención en Gestión de Instituciones Educativas. Para la obtención de este grado estoy desarrollando la investigación titulada **Liderazgo pedagógico del equipo directivo en la gestión de los aprendizajes de los docentes, en la Institución Educativa Pública en Cusco.**

En este proceso académico, con la finalidad de cuidar del rigor científico de mi investigación, se requiere de la validación de dichos instrumentos a través de la evaluación de Juicio de Expertos. En ese sentido, me permito solicitarle su participación como juez, apelando su trayectoria y reconocimiento como profesional en este campo. Agradezco por anticipado de su valioso juicio para la validación de los instrumentos de mi investigación.

Atentamente:



Luz Marina Amaru Choccata

Lima, 05 de julio de 2021

Mg. Benjamín Valverde Batallanos

Presente:

ASUNTO: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO POR JUICIO DE EXPERTO

Es grato dirigirme a Usted, para expresarle un saludo cordial, presentándome: Luz Marina Amaru Choccata, candidata al grado académico de Magíster por la Universidad Jesuita Antonio Ruíz de Montoya, en el programa de Maestría en Educación con mención en Gestión de Instituciones Educativas. Para la obtención de este grado estoy desarrollando la investigación titulada **Liderazgo pedagógico del equipo directivo en la gestión de los aprendizajes de los docentes, en la Institución Educativa Pública en Cusco.**

En este proceso académico, con la finalidad de cuidar del rigor científico de mi investigación, se requiere de la validación de dichos instrumentos a través de la evaluación de Juicio de Expertos. En ese sentido, me permito solicitarle su participación como juez, apelando su trayectoria y reconocimiento como profesional en este campo. Agradezco por anticipado de su valioso juicio para la validación de los instrumentos de mi investigación.

Atentamente:



Luz Marina Amaru Choccata

ANEXO N° 5: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nombres y apellidos de la investigadora: Luz Marina Amaru Choccata

Denominación y /o mención de la Maestría: Gestión de Instituciones Educativas.

La intención de esta entrevista es recoger información con fines académicos, que permitan analizar el liderazgo pedagógico del equipo directivo en relación a la gestión de los aprendizajes de los docentes.

Instrumento que será aplicado: Guía de entrevista a profundidad.

Descripción del procedimiento que se llevará a cabo para la administración y/o aplicación de estos instrumentos:

Para ser fiel a la información que me brinde y no perder aportes importantes de esta entrevista, será de gran ayuda la grabación mientras se desarrolla la actividad.

Así mismo, garantizo confidencialidad y la actuación ética del uso de esta grabación, el mismo que será única y exclusivamente para el análisis de esta investigación. Los resultados de esta investigación lo podrán encontrar, luego de la sustentación, en el repositorio de la biblioteca de la universidad Antonio Ruiz de Montoya. Si acepta conceder la autorización podrá firmar este documento.

Finalmente, es conveniente saber que esta entrevista tendrá una duración aproximada de 60 minutos (1 hora)

REGISTRO DE PARTICIPACION VOLUNTARIA

Nombres del participante

Firma del participante

Fecha

Nombres de la institución

Firma de autoridad o responsable

Fecha

ANEXO N° 7: GUÍAS DE ENTREVISTA

a. Guía de Entrevista a Equipo directivo

I. DATOS GENERALES:

Título de Tesis : **Liderazgo pedagógico del equipo directivo en la gestión de los aprendizajes de los docentes, en una institución educativa pública en Cusco.**

Fuente : Dos directivos: Una docente que asume la dirección y otra docente que asume la coordinación académica de secundaria de la institución pública en Cusco.

Lugar : Entrevista virtual vía zoom.

Entrevistada : _____

Fecha : ____/____/2021.

Hora de inicio : _____

Hora de término : _____

Entrevistadora : Luz Marina Amaru Chocata.

Duración de la entrevista: Un tiempo máximo de 60 minutos.

INTRODUCCIÓN: *(Saludo, agradecimiento y presentación)*

Buenos días Sra. directora o coordinadora académica.

Agradezco su disponibilidad para esta entrevista. Mi nombre es Luz Marina Amaru Chocata y estoy realizando una investigación que lleva por título: **Liderazgo pedagógico del equipo directivo en la gestión de los aprendizajes de los docentes, en una institución educativa pública en Cusco.**

La intención de esta entrevista es recoger información con fines académicos, que permitan analizar el liderazgo pedagógico del equipo directivo en relación a la gestión de los aprendizajes de los docentes.

Esta entrevista será confidencial y no se utilizará para propósitos distintos a los de esta investigación, por lo mismo su participación es estrictamente voluntaria.

Antes de iniciar le solicito que acceda a firmar el consentimiento informado... Esta entrevista será grabada.

Le agradezco de antemano su disposición para esta entrevista.

DATOS PERSONALES:

Sexo: Masculino () Femenino ()

Años en la docencia: ...Años como directora.....Años como coordinadora.....

PREGUNTAS:

Categoría 1: Liderazgo Pedagógico

Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional

1. ¿Qué características debe tener el liderazgo pedagógico del equipo directivo para el fortalecimiento del desarrollo profesional de los docentes en su IE?
2. ¿Qué tipo de reconocimiento y valoración le da a la labor de los docentes en su IE?
3. ¿De qué manera contribuye al desarrollo y fortalecimiento de las competencias y capacidades de los docentes para ejercer con eficiencia y eficacia su práctica pedagógica?

Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo

4. ¿Promueven el trabajo colaborativo en la institución educativa? Mencione dos ejemplos y ¿cuál es la finalidad?
5. En su función pedagógica y de acompañamiento, ¿qué acciones realiza para que los docentes integren de manera óptima, las estrategias, los recursos y los materiales en sus programaciones, para lograr los propósitos de aprendizaje?
6. ¿Me podría comunicar algunos de los objetivos institucionales? ¿Los ha socializado con los docentes? ¿Qué medios utilizan para su difusión?

Categoría 2: Gestión de los Aprendizajes

Planeación

7. ¿La IE ha realizado un diagnóstico de las características socioculturales de los estudiantes? Mencione algunos resultados. ¿Conoce si los docentes consideran los resultados del diagnóstico para la planificación de sus sesiones de aprendizaje? ¿Cómo verifican que el docente ha incluido en su planificación, el enfoque intercultural e inclusivo y las características socioculturales de los estudiantes?

Desarrollo

8. ¿Cómo verifica que los docentes desarrollan los procesos de enseñanza aprendizaje de manera pertinente? ¿Qué aspecto considera fundamental en el desarrollo del docente como mediador del aprendizaje en un contexto de aprendizaje virtual o remoto? Mencione dos aspectos.

Evaluación

9. ¿Qué estrategias de evaluación de aprendizaje utilizan los docentes? ¿Considera que dichas estrategias permiten identificar el nivel de logro de aprendizaje de los estudiantes? ¿De qué forma integran los docentes la retroalimentación? ¿Qué recomendaría al docente para que su evaluación contribuya a la mejora del aprendizaje del estudiante?

CIERRE:

Agradecimiento:

Agradezco el tiempo dedicado y la información brindada, con toda certeza, esta valiosa y significativa información contribuirá a esta investigación, con el compromiso de mantener la confidencialidad respecto a sus aportes y con la confianza de compartir con su persona los resultados de esta investigación. Gracias una vez más por el interés, disposición y tiempo brindado.

b. Guía de Entrevista a Docentes

II. DATOS GENERALES:

Título de Tesis : **Liderazgo pedagógico del equipo directivo en la gestión de los aprendizajes de los docentes, en una institución educativa pública en Cusco.**

Fuente : Una docente de secundaria, un docente de primaria y una docente de inicial, de la institución pública en Cusco.

Lugar : Entrevista virtual vía zoom.

Entrevistada/o : _____.

Fecha : ___/___/2021.

Hora de inicio : ___ __ __

Hora de término : ___ __ __

Entrevistadora : Luz Marina Amaru Choccata.

Duración de la entrevista: Un tiempo máximo de 60 minutos.

INTRODUCCIÓN: *(Saludo, agradecimiento y presentación)*

Buenos días profesor/a.

Agradezco su disponibilidad para esta entrevista. Mi nombre es Luz Marina Amaru Choccata y estoy realizando una investigación que lleva por título: **Liderazgo pedagógico del equipo directivo en la gestión de los aprendizajes de los docentes, en la Institución Educativa Pública en Cusco.**

La intención de esta entrevista es recoger información con fines académicos, que permitan analizar el liderazgo pedagógico del equipo directivo en relación a la gestión de los aprendizajes de los docentes.

Esta entrevista será confidencial y no se utilizará para propósitos distintos a los de esta investigación, por lo mismo su participación es estrictamente voluntaria.

Antes de iniciar le solicito que acceda a firmar el consentimiento informado... Esta entrevista será grabada.

Le agradezco de antemano su disposición para esta entrevista.

DATOS PERSONALES:

Sexo: Masculino () Femenino ()

Años de servicio en la docencia: Años de servicio como docente en esta IE:.....

PREGUNTAS:

Categoría 1: Liderazgo Pedagógico

Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional

1. En tu IE, ¿de qué manera el liderazgo pedagógico del equipo directivo contribuye al fortalecimiento del desarrollo profesional de los docentes?
2. En estos últimos años, ¿De qué forma el equipo directivo le expresa, reconocimiento y valoración a su desempeño?
3. Como docente, ¿de qué forma fortaleces tus capacidades y competencias para ejercer con eficiencia y eficacia tu práctica pedagógica?

Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo

4. ¿El trabajo colaborativo que promueve la institución educativa, en qué medida contribuye en la mejora de la práctica docente?
5. ¿Qué acciones del equipo directivo en su función pedagógica, le permiten optimizar las estrategias, los recursos y materiales, previstos en su programación? Mencione dos ejemplos.
6. ¿Me podría comunicar algunos de los objetivos institucionales? ¿Toma en cuenta los objetivos institucionales de su IE en la planificación, desarrollo y evaluación de sus sesiones de aprendizaje? ¿De qué manera lo hace?

Categoría 2: Gestión de los Aprendizajes

Planeación

7. Al elaborar sus programaciones, ¿toma en cuenta las características socioculturales de sus estudiantes? Mencione un ejemplo. ¿Qué aspectos toma en cuenta para seleccionar los materiales educativos?, ¿qué aspectos toma en cuenta

para seleccionar las estrategias pedagógicas? y ¿qué aspectos toma en cuenta para establecer los criterios de evaluación?

Desarrollo

8. ¿Qué aspectos considera esencial para desarrollar sus sesiones de aprendizaje? Al orientar y acompañar las actividades de aprendizaje de los estudiantes, ¿qué aspectos considera que fomenta un aprendizaje autónomo, en un contexto de aprendizaje virtual o remoto?

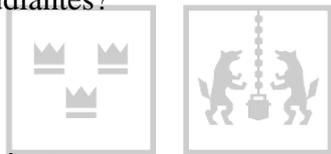
Evaluación

9. ¿Qué estrategias utiliza en la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes? ¿Cuál es la finalidad de evaluarlos constantemente? ¿De qué forma integra la retroalimentación? Desde su experiencia, ¿qué recomendaría a otros docentes para que este proceso de la evaluación contribuya a la mejora del aprendizaje de los estudiantes?

CIERRE:

Agradecimiento:

Agradezco el tiempo dedicado y la información brindada, con toda certeza, esta valiosa y significativa información contribuirá a esta investigación, con el compromiso de mantener la confidencialidad respecto a sus aportes y con la confianza de compartir con su persona los resultados de esta investigación. Gracias una vez más por el interés, disposición y tiempo brindado.



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

ANEXO N° 8: IDENTIFICACIÓN DE CATEGORÍAS EMERGENTES

a) Identificación de Categorías Emergentes Entrevista Equipo Directivo y Docentes.

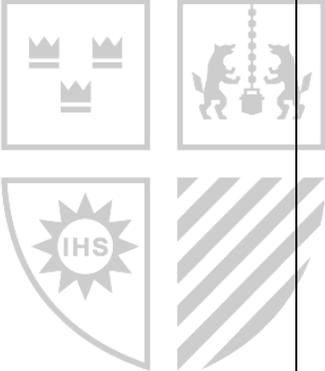
Título de la tesis: Liderazgo Pedagógico en la Gestión de los aprendizajes de los docentes en una Institución Educativa Pública en Cusco.

Acción clave: considerando el enfoque cualitativo “Acción clave” se refiere a las cualidades esenciales del liderazgo pedagógico en la gestión de los aprendizajes.

<i>Pregunta</i>	<i>Entrevista 1 Código de informante: EED1</i>	<i>Entrevista 2 Código de informante: EED2</i>	<i>Entrevista 1 Código de informante: ED1</i>	<i>Entrevista 2 Código de informante: ED2</i>	<i>Entrevista 3 Código de informante: ED3</i>
¿Qué características debe tener el liderazgo pedagógico del equipo directivo para fortalecer el desarrollo profesional?	Bueno, este... hablar de liderazgo invita a tener que empezar a hablar de la cultura educativa que nosotros incentivamos en esta institución (EED1) SR, esta cultura de la IE está presente en la comunicación efectiva y generar compromisos en ellos y trabajar en función al perfil de cada uno de ellos, yo creo que puntualizar cual es lo que más incentivamos es la comunicación. ***	Muchas gracias hermana Mary por la invitación, muy buenas tardes y con gusto para poder colaborar con su trabajo, muy bien, la primera pregunta sobre las características del liderazgo me parece que eh... el personal directivo debe ser capaz de promover una comunicación activa basada en la confianza, (EED2) para que esta comunicación sea efectiva y así acompañar permanentemente a los docentes con el objetivo de optimizar los procesos de enseñanza aprendizaje (EED2) otra característica que yo podría resaltar es el conocimiento necesario para poder ser soporte no solo del aspecto disciplinar sino también en lo que respecta a las competencias socioemocionales para asegurar	Yo pienso que es decisiva la influencia del equipo directivo porque nos mantiene al tanto de los cambios y nos brinda orientaciones para realizar un mejor trabajo (ED1) y está pendiente de nuestra capacitación, (ED1) no?. *** Comunicación...	Bueno, agradezco la oportunidad que nos están dando, por brindar eh... estas alternativas de darnos a conocer el trabajo que nosotros realizamos acá desde Cusco, bueno en nuestra institución educativa tenemos a la cabeza nuestra directora y su cuerpo jerárquico quien definitivamente asume un rol de liderazgo y más que de liderazgo es de confianza y amigo porque nos dan las oportunidades para poder nosotros desarrollar varias actividades que podemos tener, creo que lo primero que nos da el equipo directivo es la confianza, eso nos fortalece mucho (ED2) para el desarrollo, un profesor se desarrolla mediante la confianza que se le brinde al docente y eso es lo que hace nuestra institución, como ustedes saben el líder no es el que manda,	Bueno en el colegio es democrático , no?, en el sentido de que a todos nos permiten participar de la misma manera en todos y cada una de las actividades y decisiones que se va tomando ED3 asimismo nos motivan a aprender y capacitarnos continuamente, (ED3) igualmente yo considero que es ejemplar (liderazgo) porque están en constante superación y persistencia en hacer de la institución cada vez mejor de lo que ya está no?, para mantener el prestigio ya ganado a lo largo de estos años.

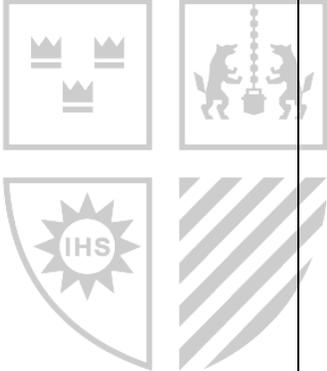
sional de los docentes en su IE?		<p>un desenvolvimiento natural del docente y se sienta satisfecho así de la labor que realiza. (EED2)</p> <p>***</p>		<p>sino el que dirige, el que acompaña el desarrollo pedagógico profesional y hace que no solo sobresalga el que está llevando la batuta de la institución sino que todos salgamos adelante esa es la forma de trabajo que tiene el líder pedagógico de nuestra institución educativa (ED2) fortaleciendo así todo lo que conlleva el desarrollo profesional de cada docente.</p>	
¿Qué tipo de reconocimiento y valoración le da a la labor de los docentes en su IE?	<p>Bueno, las características nuestras y como ya apoyado del compromiso y la comunicación tratamos que todos los integrantes de la institución educativa participen en la gestión pero con una participación comprometida, con una participación de que conozcan la gestión misma de la institución, entonces, ahí se generan los compromisos de tal manera que ellos empiezan a trabajar por metas, metas que permite un conocimiento profundo de los aprendizajes de los estudiantes, un conocimiento profundo de su propia enseñanza y de sus resultados, no?, eso le permitirá alcanzar a las maestras el desarrollo mismo de sus competencias, (EED1) no?, eso es lo que hacemos.</p>	<p>Bueno, el reconocimiento básicamente es verbal, una felicitación verbal en una reunión que tengamos de carácter institucional y destacar y motivar también acerca de los grandes logros que se tienen y señalar como fortaleza no sólo del docente sino también de toda la institución.</p> <p>***</p>	<p>Solo verbalmente y muy de vez en cuando.</p>	<p>eh ya son más o menos aproximadamente... eso se llama incentivo, pero más que documentario es lo que te expresa verbalmente, es la forma de trato, es cómo ellos valoran el trabajo que tienen, sí, lo hacen de una manera constante valorándonos así de forma individual y también de forma colectiva, lo hacen de manera muy grata nos felicitan, agradecen el trabajo que con mucho gusto nosotros venimos desarrollando. La cultura de incentivo en nuestra institución es muy buena, se reconoce toda labor así sea pequeña o grande estamos reconocidos y eso fortalece para que nosotros sigamos trabajando con todas las ganas que tenemos que tener, en esta gran labor pedagógica que tenemos, pero que más, no?, que nos reconozcan eso es una, es una</p>	<p>Bueno, yo soy casi nueva, lamentablemente en estos dos años con motivo de la situación de la pandemia se sigue manteniéndose el protocolo, pero respondiendo a su pregunta el reconocimiento y valoración es constante puesto que tenemos un arduo trabajo en las clases remotas y eso está en continuo acompañamiento por parte de nuestras coordinadoras, no?, Tanto de tutoría como pedagógica (ED3) quienes al finalizar la sesión hacen la evaluación y retroalimentación respectivamente y luego esto es a su vez informado a nuestra directora de la institución que también a su vez nos hace la reflexión correspondiente y confraterniza con nosotros esos momentos y celebra con</p>

	***			<p>oportunidad para poder seguir trabajando y dando lo mejor de nosotros, esa cultura sí e estos años por lo menos 6, 7 años, que tenemos esa cultura de parte de nuestra directora y cuerpo jerárquico que reconocen el trabajo que tenemos nosotros los docentes.</p> <p>***</p>	<p>nosotros cada logro que tenemos, (ED3) no?</p> <p>***</p>
<p>¿De qué manera contribuye al desarrollo y fortalecimiento de las competencias y capacidades de los docentes para</p>	<p>Contribuye porque se hace una difusión del plan de acompañamiento y monitoreo, ese plan de monitoreo y acompañamiento tiene un solo propósito, el propósito de que ellas puedan alcanzar las competencias que considera ese buen desempeño docente, entonces trabajamos en función a ello(ED1), le decimos cual es el trabajo que le permite alcanzar y desarrollar y que internalicen esa competencia, entonces ellas conocen y se trabaja en función a ello, todas las actividades que la docente en este caso realiza está relacionada a las competencias de su propio desarrollo.</p>	<p>Bueno, con el acompañamiento permanente, no?, identificando siempre los logros que fortalecen al docente y superar las dificultades que se puedan detectar en forma colegiada colaborativa (EED2) a través de GIA también.</p>	<p>Bueno, a través de cursos, que brinda Perú Educa, siempre en internet están saliendo nuevos artículos eh hay informaciones nuevas acerca de educación, psicología y voy leyéndolas de modo que permanezco de alguna manera actualizada y también reflexiono sobre la práctica, (ED1) no?, que voy realizando para poder ir haciendo correcciones, modificaciones que vayan en beneficio tanto del docente como de mi práctica docente.</p> <p>***</p>	<p>Nosotros como docentes fortalecemos nuestras capacidades y competencias según al conocimiento y a la experiencia que vamos desarrollando dentro del salón y fuera (ED2) también del salón porque como docente no podemos ver que tenemos que estar encerrados dentro del salón, sí podemos ser muy buenos dentro del salón, claro, que sí, con todas las capacitaciones que nos da el Ministerio, con todas autocapacitaciones que también nosotros tenemos en diferentes plataformas de Perú Educa, de la UGEL, y ene cosas que como persona tenemos que ir desarrollando, mayor confianza y lograr las capacidades de docente, (ED2) pero también esto se desarrolla fuera del salón con las oportunidades que te brinda la institución para tu poder</p>	<p>Bueno yo, este...haciendo cursos de capacitación y aprovechando lo más que pueda los cursos que se están dando en la plataforma Peru educa asimismo en la UGEL en las instituciones particulares, etc, no? asimismo estando atenta e investigando sobre las nuevas tendencias de la educación, los cambios que se van dando y aprendiendo de mis propios colegas y del directivo, (ED3) (de la misma experiencia que ellos han tenido, a lo largo de todo lo que he ido aprendiendo, asimismo todo esto yo voy volcando en todos estos aprendizajes voy volcando diariamente en mis estudiantes, (ED3) no? respetando debidamente sus ritmos de aprendizaje.</p> <p>***</p>

<p>ejerce r con eficiencia y eficacia su práctica pedagógica ?</p>			<p>desarrollar otras actividades que no sean propias de salón pero que fortalece, que fortalece porque en el camino vamos aprendiendo(ED2) porque no sabemos que en el futuro podemos ser futuros líderes de una institución pero qué mejor involucrándonos en la gestión poco a poco ir conociendo cómo es ese trabajo y ahí desarrollamos capacidades y competencias entendemos un poquito más desde otra visión cómo podemos mejorar nuestra labor educativa dentro del aula verdad?, esa es la forma y eso es lo que tal vez en nuestra institución rescato demasiado porque a todos se nos brinda la oportunidad, (ED2) bueno, es obvio que no todos comparten esa idea, otros tienen esa idea conformista que se quedan en el salón, no quieren salir, tienen un poco de miedo al arriesgar y probar otras opciones de probar otros cargos, otras cosas que tal vez la institución te permite no?, pero creo que el docente tiene que desarrollar las capacidades y competencias, nosotros lo desarrollamos con la práctica pedagógica con la experiencia pedagógica (ED2) que más conlleva todo lo que conlleva la institución porque es una institución</p>	
--	--	--	---	--

				pequeña pero grande de corazón, grande de conocimiento(ED2) y grande de desarrollo a nuestra sociedad. ***	
¿Promueven el trabajo colaborativo en la institución educativa? Mencione dos ejemplos y ¿cuál es la finalidad?	Este...mire, nosotros como colegio público tenemos una directiva la resolución viceministerial 273 en esa directiva también considera el trabajo colaborativo a través de trabajos colegiados y cuando digo trabajos colegiados me estoy refiriendo a este trabajo conjunto articulado que debe tener las maestras, eso ha propiciado un interaprendizaje entre ellas que les permite obviamente enseñar y aprender al mismo tiempo(EE1), ese es el objetivo de este trabajo, este, colaborativo, no?, y también permite a la gestión desarrollar el liderazgo en ellas porque se van apropiando de aspectos que le permite a ella misma desenvolverse y tener ese espacio que le permite seguir creciendo. (EE1) ***	Sí nuestro trabajo está basado básicamente en el trabajo colaborativo , no?, que por ejemplo elaboramos las experiencias de aprendizaje para no perder el objetivo, el contexto de lo que queremos lograr(EE2), no?, entonces lo hacemos primero a nivel digamos de primaria en este caso como es mi caso de primaria y luego hacemos por ciclos, no?, y la segunda forma es haciendo un análisis de la evaluación diagnóstica para identificar nuestros logros y también las dificultades que se puedan presentar y cómo enfrentar para su solución, no?. ***	¿Considero que es muy muy importante el trabajo colaborativo , porque ahí todas nos brindamos apoyo intercambiando experiencias, (ED1) integramos también los diferentes niveles de la institución y brindamos información e... desde cada nivel e...no? Obviamente los niveles de inicial, primaria o secundaria tienen diferentes necesidades, diferentes características y el trabajo colaborativo brinda una visión más integral, (ED1) no?, sobre la institución, que nos permite tomar decisiones oportunas para ejercer una buena labor, no?, institucional. ***	Como sabemos, en grupo se hace más fuerte, en grupo las ideas llueven, en nuestra institución encabezado por la directora, de nuestra directora, primero hacemos un grupo macro, todos, acá no hay nivel, todos inicial, primaria y secundaria juntos en un solo camino, (ED2) hablamos mucho, colaboramos el trabajo con el grupo, de ahí, como cada nivel tiene su particularidad, nos reunimos también en niveles(ED2) tanto para la programación para la conducción de actividades, todo lo tenemos que hacer en grupo (ED2) y de ahí nos vemos en ciclos, en ahí vemos un trabajo colaborativo y también viendo qué profesores tienen otras características, otras habilidades, otras competencias que otros docentes no los tienen y tratamos de conjugar eso, (ED2) apoyarnos, el que sabe un poco más de tecnología , por ejemplo en esta educación remota, los que hemos sabido un poco más de tecnología hemos ayudado a los demás	Bueno, yo diría en gran medida, puesto que el trabajo en el colegio es netamente en equipo , no?, permite que nos interrelacionemos, discutamos, opinamos y logramos consensos, no?, que derivan finalmente al logro de la meta que nos hemos ido trazando, (ED3) la verdad es muy satisfactorio esta forma de trabajo que tenemos en esta institución. ***

				<p>docentes (ED2) y los demás docentes en sus habilidades también que tiene por la experiencia nos ayudan también a nosotros, eso quiere decir que el trabajo se enriquece potencializando y utilizando todas las habilidades y destrezas y competencias que tiene cada docente. (ED2)</p> <p>***</p>	
<p>En su función pedagógica y de acompañamiento, ¿qué acciones realizo para que los docentes integren de manera</p>	<p>Qué acciones realizo, son varias las acciones, este, las acciones que realizamos están en función a la planificación, esto que cosa quiere decir, que cuando las docentes empiezan a planificar nosotros primero evaluamos esa planificación, tenemos resultados de la planificación, y luego pasamos a un segundo momento los resultados de su desempeño en el aula virtual en este caso, entonces con los resultados, prácticamente nosotros de esos dos aspectos nos permite acompañar a los docentes porque esos dos aspectos me va permitir en el caso mío me va permitir cuáles son sus fortalezas y cuáles son sus grandes necesidades. (ED1)</p>	<p>Es fundamental creo lo que hemos desarrollado en la institución, son los trabajos colegiados, que nos ha dado buen resultado, no?, elaboramos las programaciones y hay una participación activa (EED2) de todos los docentes, luego se hace la revisión y se dan los alcances y sugerencias, no?, esto lo hacemos también a través de la de vía virtual, del zoom y también revisando las programaciones a través de los correos institucionales que tenemos, a través del Drive donde los profesores alimentan los documentos en las carpetas que se les entrega y nosotros vamos revisando en forma también colegiada (EED2) y este...hacemos las correcciones, las mejoras diré, no correcciones, mejoras, las mejoras.</p>	<p>Eh...bueno, primero brindarnos siempre una retroalimentación de... lo que se está haciendo, de cómo lo estamos haciendo, particularmente en el nivel inicial no es este... soy la única del nivel inicial y el equipo directivo no es ninguna de mi especialidad así que me da lineamientos generales que me ayudan a encaminar mi práctica ¿????? “dentro de lo que es la evaluación formativa, de lo que es esta nueva forma de enseñanza, no?, pero puntualmente a nivel de mi especialidad lamentablemente no tengo mucho apoyo”. (ED1)</p>	<p>Siempre tenemos que tenerlo programado, por ejemplo años anteriores estamos hablando más o menos 6 a 7 años, hacíamos todas las actividades posibles, mi colegio hacía todas, cuando nos venían a supervisar o a visitar algunas entes ...educativas – le decíamos, hacemos esto, sí lo cumplimos hacemos esta actividad, claro sí lo cumplimos pero no plasmábamos el documento, en un proyecto, en una evidencia, y desde ese entonces cuando hemos tenido incluso el sueño incluso de la acreditación hemos empezado a documentar todos los proyectos, todas las actividades que nosotros venimos haciendo y eso se convierte en un recurso y un material porque partimos de una evidencias(ED2), hemos sacado nuestras características socio...sociales de nuestras</p>	<p>Claro que sí como no, bueno, sería dándonos la libertad de planificar nuestra programación, adecuando y contextualizando de forma pertinente (ED3) de acuerdo a la región y en contexto. no?, incluso la coyuntura actual en la que estamos viviendo, (ED3)(relación programación y contexto) asimismo para llegar de mejor manera a nuestras estudiantes facilitándonos los recursos y materiales para el trabajo correspondiente, distribuyendo también la carga horaria y el horario correspondiente por cada área.</p>

<p>óptima, las estrategias, los recursos y los materiales en sus programaciones, para lograr los propósitos de aprendizaje?</p>			<p>estudiantes.(X) hemos conocido un poco más a fondo la dirección ahí ...en ese sentido nos ha ayudado a que nosotros plasmemos el trabajo no solo en actividades sino en un documento que nos dirija que para el año construyamos enriquezcamos más estos proyectos que tenemos y uno de ellos es por ejemplo todos los proyectos que tenemos “Conozco mi región” y otros que venimos nosotros plasmando en documentos todas las evidencias, creo que esa es la fortaleza de nuestra institución, (ED2) no quedar en hechos sino también quedar en una reseña de todos los proyectos y que siga llevando tanto también que los materiales y recursos que nos da la institución tenemos nuestro propio local de materiales donde nuestros recursos podemos estar utilizándolo con nuestras niñas, los docentes podemos hacer uso exclusivo de toda la institución, todos, todos tenemos el acceso al Centro de recursos y materiales está dispuesto con todo los materiales adecuados para cada ciclo, para cada nivel, sí se predice en la programación, tenemos que tener, conocer nuestros recursos para tener una buena programación. (ED2)</p>		
---	--	--	--	--	--

<p>¿Me podría comunicar algunos de los objetivos institucionales? ¿Los ha socializado con los docentes? ¿Qué medios utilizan para su difusión?</p>	<p>Mire, este... eso es hablar ya de... en el campo administrativo, nosotros como institución educativa tenemos en toda la administración de la institución este... tenemos 4 componentes, no?, de los cuales se trabaja y estos componentes tienen mucha relación con los 5 compromisos de gestión institucional. Los 4 componentes cada uno de ellos tiene su propio objetivo como también cada compromiso de gestión, me puedo detener en uno de ellos, no, y me voy a detener en los que considera el mismo Minedu, porque si señalo 5 compromisos... voy a precisar el compromiso 3,4, y 5, la misma directiva la 273 considera el compromiso 3, 4 y 5 y uno se pregunta y porque no está presente el compromiso de gestión, 1, 2 y 3, mejor dicho 1 y 2, porque los compromisos 3,4 y 5 prácticamente son los que empiezan un trabajo para obtener los resultados y el compromiso 1 y 2. Entonces voy a señalar el objetivo que la institución considera en el compromiso 3 y es el siguiente "Garantizar el servicio educativo mediante la distribución y asignación del horario de trabajo al personal de la institución educativa teniendo</p>	<p>Ya, uno de los objetivos podría señalar, mejorar los logros de aprendizaje de las estudiantes en correspondencia a las demandas del entorno y de acuerdo a las necesidades que tienen nuestras estudiantes, (EED2) también otro podría ser promover la participación comunicativa de los estudiantes para que... para que haya una mejor interacción entre... entre la familia, los estudiantes y la escuela. Una interacción.</p>	<p>Ah... bueno primero creo que el objetivo primordial de la institución es dar una educación de calidad, que esté adecuada al contexto y tome en cuenta las necesidades e intereses de los niños. (ED1) y considero que si lo llevamos a cabo, porque partimos de la realidad, estamos procurando responder a las necesidades e intereses de la comunidad educativa. (ED1) brindando siempre una educación de calidad dentro de la institución, cuidamos mucho que se lleve a cabo, a través de las programaciones podríamos decir. (ED1)</p>	<p>En nuestra institución tenemos dos objetivos muy fijados, el primero es de formar personas de bien, estudiantes que sean excelentes personas, excelentes profesionales en un futuro, pero más que todo excelentes hijos, hijas, en un futuro excelentes personas y profesionales que van a llevar la carrera o una empresa, eso es lo primero, y luego también tenemos el objetivo... el lograr el perfil del educando esto se llama el perfil de egreso, esto nos guía a todos los niveles porque cada uno así como hormiguitas vamos batallando y vamos construyendo desde inicial hasta quinto de secundaria para llegar de a poco a lograr ese perfil que nos pide el Ministerio, ese es nuestro objetivo institucional, es por eso que nosotros afianzamos, esos dos objetivos, formar personas y gracias a Dios en esta nueva ...el Ministerio a tomado más en cuenta eso, ya no son los conocimientos de lleno, pues nos habíamos olvidado de formar personas, ahora conlleva...van de la mano los dos, formamos personas en el mundo del conocimiento y el conocimiento también tiene un factor a decir para qué es necesario ese conocimiento y también en esta situación de la pandemia estamos afianzando más el autoaprendizaje</p>	<p>Bueno este... uno de los objetivos sería la de fortalecer la identidad de las estudiantes promoviendo una cultura de respeto a la vida, no?, a través de actividades concretas(ED3), no? Asimismo, lograr personas competentes con una elevada autoestima, asimismo lograr personas con actitudes sociales, no?, que puedan lograr el éxito personal, profesional, dentro de esta sociedad, no? Que...y sí de todas maneras eh... todo ello lo tenemos en cuenta de todas maneras tiene que ver mucho con identidad entonces en las diferentes experiencias de aprendizaje que vamos trabajando adecuamos bastante nuestros objetivos por ejemplo la cultura andina que tiene que ver con la identidad también otro objetivo es lograr personas competentes con una elevada autoestima como les dije, no?, que tenga buenos valores, todo ello está inmerso prácticamente en nuestras actividades que vamos programando. (ED3)</p>
--	--	--	--	--	--

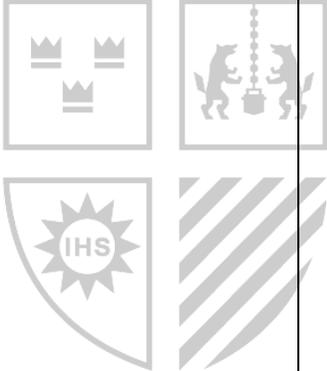
	<p>en cuenta el número de horas lectivas establecidas en el marco de la normatividad vigente; y es así cómo vamos señalando cada uno de los objetivos entonces esto nos permite este...el desarrollo de cada una de ellas, actividades en función a las metas, no?, de trabajo, contempladas en el PEI, y esto nos permite también precisar las metas como lo había manifestado, este..., hace un momento, que esto deben conocer las profesoras, bueno en otras palabras podría decir, si la profesora sabe dónde está parada con los documentos pedagógicos, entonces va ser fácil que logre una meta, es eso. (EED1)</p>			<p>que cada niña debe desarrollar con ello.</p>	
<p>¿La IE ha realizado un diagnóstico de las características socio culturales</p>	<p>Mire, claro, la planificación está en función a muchos aspectos, no?, y a la misión y visión que plantea la institución educativa (EED1), cuando por ejemplo en esta pregunta, cuando se dice ha realizado un diagnóstico, sí, la política institucional insiste, iniciar un trabajo, pero conociendo un punto de partida y ese punto de partida para nosotros es el diagnóstico, este año se ha trabajado con más fuerza a través de esta resolución viceministerial la 273, (EED1)</p>	<p>Sí, nosotros manejamos una matriz de caracterización donde recogemos toda la información sobre las necesidades y expectativas también de los estudiantes y de sus familias, (EED2) no?, por ejemplo algo que nosotros tenemos como fortaleza es de que captamos al cien por ciento de nuestras estudiantes porque tienen acceso al internet las niñas, (EED2) no?, ahora este los niveles, en el nivel primaria, en los grados más bajos, por ejemplo de</p>	<p>Ya, sí, definitivamente sí tomamos en cuenta la realidad de los niños, de las niñas, de la comunidad educativa... partimos de la realidad de sus costumbres, tomamos en cuenta sus costumbres, también las tradiciones de la comunidad, (ED1) un ejemplo de esto es la experiencia de aprendizaje que se llevó a cabo en junio que fue muy bonita en el que se revaloraron las costumbres ancestrales por ejemplo, eh...se habló mucho</p>	<p>Es fundamental el tomar primero las características socioculturales de nuestra estudiante, definitivamente eso lo hacemos, siempre lo hemos hecho porque si no, qué vas a llevar a enseñarles, (ED2), sino conoces el grupo o el material con el que vas a trabajar tenemos que hacer sí o sí toda una programación, pero antes de hacer la programación, conocer el grupo de trabajo con el que vamos a desarrollar el aprendizaje y una vez conociendo ahí recién programamos, todas las actividades que nos van a ayudar a enriquecer y</p>	<p>Claro que sí, es sumamente importante, no?, puesto que hay que tomar en cuenta dónde interactúan las estudiantes dentro y fuera de nuestra institución educativa y cómo es en su familia, dentro de su familia y dentro de su comunidad básicamente en el área que yo trabajo por ejemplo considero este... las costumbres, las tradiciones, que tenemos acá en el Cusco, también las ferias gastronómicas, (ED3), eso y en</p>

<p>de los estudi antes ? Menc ione algun os result ados. ¿Con oce si los docen tes consi deran los result ados del diagn óstico para la planif icació n de sus sesio nes de apren dizaje ? ¿Cóm o</p>	<p>#porque en la primera semana y en la segunda y hasta en la tercera semana lectivas, o sea trabajo con los estudiantes ha exigido evaluaciones diagnosticas tanto de los aprendizajes como también situaciones diagnosticas socioculturales" (EED1) del entorno inmediato de las estudiantes por lo tanto sí tenemos en la institución y son puntos de partida tanto para el trabajo pedagógico de los aprendizajes y también de su entorno sociocultural, cuáles serían los ejemplos que tenemos, tenemos un mapeo, tenemos un registro de datos del avance del logro de las competencias de tal manera que permite y exige al mismo tiempo indirectamente a los docentes a trabajar en base a ellos (EED1) a planificar en base a ese diagnóstico o sea estamos hablando de un campo de de... otorgar a los docentes, recursos que les permita a ellos, tanto un trabajo mucho más objetivo y real en función a necesidades de aprendizaje como también un conocimiento de su entorno inmediato (EED1) de los estudiantes. Entonces los ejemplos sería conocemos...me voy a...voy a precisar sobre conectividad, conocemos qué estudiantes tiene</p>	<p>primero, segundo, tercero y también casi de toda la primaria, siempre hay una persona mayor que acompaña el proceso de aprendizaje, un adulto que siempre acompaña a las estudiantes, eso asegura también que haya buenos resultados en este proceso, no?, bueno y tenemos la colaboración siempre de los padres de familia y la participación en este proceso. Sí, como le dije anteriormente tenemos una matriz de caracterización, entonces eso nos ayuda a la elaboración de las sesiones (EED2) en trabajo colegiado, siempre trabajamos colegiadamente tomando en cuenta esta matriz de caracterización de las estudiantes y se acompaña en todo momento a través como le dije anteriormente también a través de los correos, del correo institucional. (X) Sí a través de nuestra matriz, yo creo esto es fundamental esta matriz de diagnóstico este...de la caracterización de las estudiantes para nuestro trabajo para el inicio, para el proceso, incluso para la evaluación, para el acompañamiento en todo el proceso, no?, de enseñanza. (EED2)</p>	<p>de las características de nuestra ciudad, dónde viven las niñas, la música, la danza, la comida, las costumbres familiares (ED1), entonces eso responde óptimamente a lo que son las características de los estudiantes, no? ...había otras preguntitas que no las recuerdo...por favor...sí, <i>¿Qué aspectos toma en cuenta para seleccionar los materiales educativos?</i> Bueno ahora por la situación que estamos viviendo de la pandemia en educación virtual realmente yo tengo que buscar videos que se...videos o materiales que responda a la realidad de las niñas encontramos muchas veces videos que son de otras realidades y eso no nos sirven y entonces tenemos que elaborar (ED1) power point o usar títeres que sí son de la realidad y en la elaboración de power point puedo utilizar imágenes que corresponden a la realidad en la que viven las niñas y que respondan a sus interese porque además tenemos que darles una visión global del mundo, no?, pero en un lenguaje muy sencillo como para que ellas lo</p>	<p>a potenciar esas características que tienen cada estudiante, previo un ejemplo en la institución una de las fortalezas puede ser que los papás están muy comprometidos en la educación de nuestras niñas, que ellos están prestos a todo tipo de actividades, a colaborar, más que todo para nuestras estudiantes que todo un ambiente que se requiera para llevar una mejor educación, respetan su socio...su estado social, sus niveles sociales, sus niveles económicos, esa es la forma de trabajo que tenemos nosotros, conocer primero y ahí recién programar. Los materiales educativos va acorde uno, del grupo de trabajo, qué es lo que les llama más la atención, porque hay otras que son visuales , otros so auditivos, otros son sensoriomotor, necesitan otra...son concretas y debemos conocer el grupo humano, una vez que conozcamos el grupo humano, vemos el material más adecuado pero el material as importante según la experiencia que tengo es el material humano del docente, creo que el docente es el pilar fundamental en esta educación, si el docente no tiene esa calidez, no tiene esa forma de llegar con respeto, corregir los errores con mucho tino a nuestras estudiantes,</p>	<p>cuanto me pregunta sobre aspectos que tomo en cuenta para seleccionar los materiales educativos generalmente tomo en cuenta lo que es el tema lo que voy a tratar, los ritmos y estilos de aprendizaje de las estudiantes y pues también considero generalmente todo lo que tiene que ver con, con el internet en esta situación del trabajo virtual y los videos, sobre todo los videos, (ED3) y también...qué otra pregunta me hizo por favor... ah estrategias pedagógicas y criterios de evaluación, básicamente los trabajo en equipo, trabajos colaborativos, trabajos en el aprendizaje basado en proyectos, no?, más que todo en todo lo que hace que estimule en la estudiante el pensamiento creativo, crítico, analítico, (EED1) no?, ese es más que todo lo que considero...y para establecer de repente los criterios de lo que nos está pidiendo tener en cuenta bastante las competencias, no?</p>
---	---	---	---	--	--

<p>verifican que el docente ha incluido en su planificación, el enfoque intercultural e inclusivo y las características socio culturales de los estudiantes?</p>	<p>dificultades sobre conectividad pero al mismo tiempo conocemos el grupo de estudiantes en función a conocimiento sobre las TICs (EED1), nosotros manejamos un grupo de estudiantes que sí conocen tienen cierto nivel de conocimiento de las TICs, otras medianamente y otras tienen poco, igualmente conocemos de las estudiantes, mejor dicho de las docentes, dentro del grupo de docentes tenemos un grupo que sí conoce, un grupo que medianamente conoce y un grupo que conoce, pues tiene un conocimiento limitado (EED1), y hacemos el acompañamiento en función a ello, cursos de capacitación, para esos tres niveles (EED1) y dentro de la educación para el trabajo que es una de las áreas de la educación secundaria (X) en este caso vamos trabajando con los grupos, y pero por grupos de acuerdo al nivel y a ese diagnóstico que se tiene.</p>	<p>***</p>	<p>puedan aprender....y <i>para seleccionar las estrategias pedagógicas y los criterios de evaluación?</i> Bien, para seleccionar las estrategias lo primero que debemos tomar en cuenta es la cantidad de niñas, por eso es que hemos dividido el grupo de dos porque es difícil atender las necesidades, los intereses de las niñas que las atendemos en un solo grupo de 25. Yo trabajo con dos grupos, cosa que puedo atender a las 12 niñas de un grupo y las 13 del otro grupo prácticamente sin dejar que ninguna se quede sin participar, digamos, no?, entonces lo primero que tomo en cuenta es la cantidad, luego obviamente las <u>características etarias psicológicas de la edad de las niñas eso es primordial</u> porque si no sabemos cómo piensan cómo reaccionan no vamos a poder entablar una relación afectuosa con ella y tampoco despertar su interés, no? Eh... <u>obviamente sus necesidades, las características, la problemática del contexto</u> también(ED1), porque tenemos que ver que ellas sean parte de la solución primero</p>	<p>felicitar sus logros, <u>acompañarles</u> en todo este proceso de aprendizaje no sería bien, podrás utilizar todos los materiales que estén a tu disponibilidad pero si no lo sabes <u>conducir</u> no te va a llevar a un éxito y aprendizaje (ED2), más que todo, pero tomamos en cuenta todo, analizamos cómo vamos a llevar este material, cómo les hacemos llegar el material, qué materiales nos va servir más dependiendo también a la sesión que vamos a trabajar. Y que <i>aspectos toma en cuenta para estrategias pedagógicas y criterios de evaluación.</i> Los aspectos que tomamos en cuenta para las estrategias pedagógicas son todas las que podamos tomar a la mano, todas las que podamos contar, hay muchas, innumerables estrategias, pero tenemos que seleccionar las más precisas que ayude al estudiante a desarrollar el conocimiento para que él pueda razonar un poco el porqué de ese conocimiento, <u>no es darles por darles, sino que ellos tienen que ver por qué y para qué está aprendiendo.</u> Y así se le da la mayor importancia al aprendizaje, no es llenar de conocimientos al estudiante sino darle el motivo y la razón de por qué está estudiando y los... <u>para establecer los criterios de</u></p>
--	---	------------	---	---

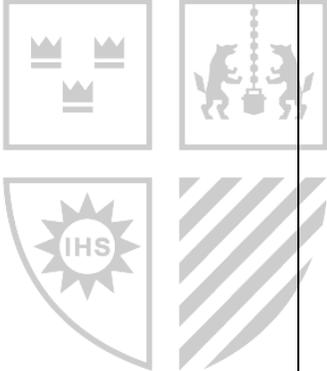
			<p>para ello tienen que comprenderlo y bueno básicamente, tener en cuenta que a ellas les encanta el juego y el animismo así es su característica, no? entonces los materiales las estrategias que seleccionamos son basadas en ello.</p>	<p>evaluación hay mucho, pero el primero criterio de evaluación es la observación, observamos a nuestros estudiantes, evaluamos todo (ED2), particularmente yo evalué todo cómo se expresa, cómo saluda, cómo es el trato con sus compañeras, en qué momento responde, cómo responde, tenemos que ir evaluando parte por parte, no solamente los conocimientos se evalúan sino todo lo que se pueda evaluar y el criterio más fuerte es evaluar el espíritu de la persona ya después el conocimiento. (ED2)</p>	
<p>¿Cómo verifica los docentes desarrollan los procesos de enseñanza de manera</p>	<p>Ya mire, cómo verifica cuando Ud. dice cómo verifica que los docentes desarrollan los procesos de enseñanza, ha sido duro, hay que aceptar, en el campo educativo ha sido bastante duro, porque pasar de una enseñanza o de un servicio presencial a un servicio virtual exigía directamente cambios y aprendizajes en los docentes, entonces ha habido todo un proceso, (EED1) podemos decir que el año 2020 ha sido de conocimiento...de ver la realidad, autoevaluar a la institución educativa y plantear un plan estratégico que ha permitido obviamente otorgar un servicio mucho más este...efectivo en la educación virtual, (EED1)</p>	<p>Porque se hace un seguimiento permanente porque hay una comunicación activa en forma permanente ya sea en forma grupal también en forma individual, no, para detectar las dificultades y apoyar en forma oportuna y permanente, (EED2) no, en este aspecto. <i>(docente mediador)</i> sí primero, de alguna manera pienso que es importante eh...debe ser el docente planificador primero, planificador de los aprendizajes, después debe ser organizador de las actividades (EED2) que tienen ser permanentes y pertinentes que se basan en las características de sus estudiantes, luego se debe hacer siempre el seguimiento de</p>	<p>Bien eso del aprendizaje autónomo es sumamente importante y en el nivel inicial tenemos el problema, bueno... es que es necesario que un adulto esté siempre con la niña y el principal problema que hemos tenido nosotros es que el papa siempre quiere que su niña brille así que siempre está que le hacen las cositas para que le muestren a la profe; ED1), pero la cámara nos permite ver cuán autónoma es la niña o cuán dependiente es y e... básicamente nosotros hemos estado hablando a los papas día a día les repetimos que dejen a la niña que si se equivocan esta bien es parte del aprendizaje y</p>	<p>Los aspectos que considero esenciales para el desarrollo de la sesión de aprendizaje es que todo el desarrollo del aprendizaje tenga por qué y para qué al inicio, siempre se les proyecta eso a las niñas, las niñas ya tienen eso en la cabeza, "profe y para qué vamos a trabajar ese tema – para qué nos va servir" y es ahí donde nosotros tenemos que involucrar el por qué y tener totalmente dinamismo, tiene que ser el desarrollo de la sesión, el desarrollo de la sesión tiene que ser totalmente dinámico, no es que el docente lo va hacer todo, sino, el docente tiene que dirigir hacer que las estudiantes sean dinámicas al trabajar, qué significa que las estudiantes estén al cien por ciento</p>	<p>Eh...de todas maneras yo considero lo que son los aprendizajes, los aprendizajes deben estar orientados siempre al desarrollo de las capacidades, actitudes, asimismo yo considero los procesos pedagógicos, no?, que son muy importantes, la secuencia, prácticamente la secuencia didáctica, no?, en la cual tomamos en cuenta lo que es la motivación, la recuperación de saberes previos, los conflictos cognitivos, por ejemplo, la...este...la reflexión, no?, sobre lo que ha ido aprendiendo, sobre la evaluación, y todo ello, eso más que todo. <i>(autonomía)</i> Pienso que el tema de la motivación, la</p>

<p>pertinente?, ¿qué aspecto to considerar fundamenta el desarrollo del docente como medio del aprendizaje, en un contexto de aprendizaje virtual o remoto? Mencione dos aspectos.</p>	<p>entender que...que trasladar la educación virtual mejor dicho la educación presencial a la virtual, es un gran error, gran error porque son distintos los espacios, por lo tanto esto exigía directamente puntualizo ahí que las docentes conozcan en qué consiste el servicio virtual y eso ha provocado una serie de trabajos colaborativos de conocimiento cómo se debe atender el servicio virtual, hoy manejamos después de todos esos estudios y conocimientos que obviamente tenemos que seguir aprendiendo, manejamos un trabajo sincrónico y un trabajo asincrónico (EED1) para poder desarrollar en este caso la autonomía, la autonomía en las estudiantes o por lo menos los inicios de esa autonomía, para mí representa estos dos años, una gran oportunidad para desarrollar esa característica que debemos, que debemos o que deben lograr las estudiantes, la autonomía y se ha podido (EED1) y se puede no cierto, desarrollar en el servicio virtual, es lo hemos entendido y lo hemos internalizado nosotros como institución y eso es lo que estamos haciendo, reconozco al mismo tiempo de que hay que seguir profundizando todos los</p>	<p>esta actividad tanto grupal como individual para detectar dificultades y poder hacer el apoyo en el momento preciso eso es la pertinencia de la evaluación, del acompañamiento. (EED2)</p>	<p>es el punto para poder este...generar un aprendizaje significativo y los papás gracias a Dios están comprendiendo, ya intervienen cada vez menos y ya tengo niñas, este...más autónomas de un inicio de año, ya tengo niñas que no tienen ningún problema si se equivocan (X) o de decir lo que piensan ya ellas saben que si digo lo que pienso no es que esté mal no? ¿Sino que de repente recién en base a lo que estén, van a complementar algunos otros conocimientos o voy a acelerar otros aprendizajes no? Eh...los papás, creo que lo principal para lograr esto es que los papás comprendan que su niña tiene que desarrollarse que tiene que desarrollarse más autónomamente, al realizar sus actividades (ED1), mientras los papás lo entiendan eso...de verdad que yo sigo pateando con un abuelito pues más que con el papá, ya, pero las niñas están mejorando mucho, mucho en este sentido con la cámara prendida y yo viendo cómo hacen sus actividades.</p>	<p>comprometidas con su trabajo, (X) pero para que estén al cien por ciento comprometidas tenemos que partir de su realidad no podemos partir en otros ejemplos no podemos tomar otros ejemplos que no estén acordes a su realidad de las chicas, de los chicos, es por ello que nosotros o mi persona siempre toma todo de su realidad, de su entorno, todo lo que ellas conocen cosa que activamos la atención para lograr un mejor desarrollo en la sesión de aprendizaje.(X) <i>Sobre el aprendizaje autónomo...</i> Los docentes hemos abierto un poquito los ojos, creo que no solamente los docentes sino también los directivos y los padres de familia, claro que sí, y también las estudiantes en una educación remota, antes que llegue esta pandemia era el docente el que tenía que hacer mayormente las actividades, conducir y estar constantemente con las estudiantes y en otras palabras no dejarla ser, (ED2) no?, las dejamos en porcentaje mínimo, las estudiantes tenían una duda y rápido te preguntaban porque querían la respuesta y era rápido, ella quería lo más rápido realizar la actividad pero no se ponían a pensar que ellas lo podían hacer solas podían pensar un poquito más eso se llama</p>	<p>retroalimentación que es muy importante en este aprendizaje remoto (ED3) eh...como se llama...la metacognición, no? La evaluación, las técnicas de estudio, tiene que considerarlas eso... es muy importante, el análisis que las niñas hacen, y las reflexiones en grupo, no?, hace que ellas vayan desarrollando ese tema de la autonomía. (ED3)</p>
--	---	---	--	---	---

	<p>estudios, hay que seguir manejando todo ello para que el servicio sea cada vez mucho más efectivo, (EED1) eso sí lo reconozco, pero hay que empezar y eso es lo que hacemos en la institución educativa no?, tratando de desarrollar la autonomía y preparando a la docente cómo lo debe hacer. <i>(en función a las TICs)</i></p>		<p>autonomía, podían investigar más, es por eso que esta educación virtual nos ha ayudado a consolidar y desarrollar más que todo el trabajo autónomo de las estudiantes, (ED2) qué importante es esta forma de trabajo, esto no se va, lo vamos a aplicar también en lo presencial, porque el trabajo autónomo supera a todo tipo de trabajo, la autoformación, el conocimiento está en todo lado, sino que hay que direccionar a las estudiantes a que ellas generen su propio aprendizaje, sean autónomas y así las convertimos en chicas más disciplinadas, chicas más concentradas, más responsables (ED2), y que ellas valoren el esfuerzo que están realizando porque el desarrollar conocimiento y algunas competencias y capacidades va ser más fuerte cuando ellas lo hagan e incluso las estudiantes desarrollan un trabajo autónomo cuando ayudan y fortalecen el grupo con el que están trabajando. (ED2).</p>		
<p>7777 ¿Qué estrategias de evaluación</p>	<p>Mire, qué estrategias de evaluación de aprendizaje utilizan los docentes, está muy unido a la... al propósito de aprendizaje porque cuando uno lanza una situación o mejor dicho una experiencia de aprendizaje o</p>	<p>Sí, yo, en este momento pensamos que es muy oportuno hacer la autoevaluación como estrategia no, porque en la autoevaluación nosotros desarrollamos la metacognición y la autonomía del estudiante, (EED2) no, y nosotros</p>	<p>Bien, vamos a ir por partes, ¿bueno, como estrategia fundamental para la evaluación en cuanto a la heteroevaluación de profesor alumnos...yo utilizo mucho la observación no? ¿Y el</p>	<p>La evaluación es constante, la evaluación hay diferentes formas de evaluación, hay evaluaciones de observación, hay evaluaciones escritas, hay evaluaciones prácticas, es por eso que las estrategias que utilizo mayormente son hacer</p>	<p>Bueno para mí me parece muy importante estimular la autonomía de las estudiantes, no?, sin influir en sus conclusiones, no?, en sus decisiones, es muy importante esa estrategia, (ED3) asimismo</p>

<p>de apren dizaje utiliz an los docen tes? ¿Con sidera que dicha s estrat egias permi ten identi ficar el nivel de logro de apren dizaje de los estudi antes ? ¿De qué forma integr an los docen tes la retroa</p>	<p>proyecto de aprendizaje, tiene propósito y ese propósito tiene que estar en función a la evaluación, (EED1) entonces cuando se da a conocer ese proyecto o esa experiencia de aprendizaje la profesora tiene que entregar el propósito y tiene que darle a conocer también la evaluación, por lo tanto, en el proceso del aprendizaje la estudiante sabe y conoce cuales son los aspectos que tiene que ser, los que van a ser evaluados, (EED1) por lo tanto se inicia, no cierto, un trabajo donde puntualiza la profesora todo el trabajo a ejecutar y al mismo tiempo tiene conocimiento de los aspectos que ella o... qué va ser evaluada la estudiante, cuando hacen ese trabajo asincrónico, cuando ya está sola la estudiante o en grupo ella empieza a trabajar con esa ficha y ella empieza a regular su propio desarrollo del aprendizaje esto es un trabajo muy bueno porque también está desarrollando su autonomía, y está autocorrigiendo, cuando eso no se da entonces vamos a la retroalimentación (EED1), una retroalimentación que permite, no, el logro del aprendizaje de las estudiantes y que está en función</p>	<p>tenemos varias herramientas, no, podría ser la lista de cotejo, una de ellas, no, también como estrategia tenemos... hemos puesto como la coevaluación cuando nosotros las docentes trabajamos las evidencias, y también el acompañamiento, hacemos las evidencias y ahí detectamos lo que necesita la niña mejorar y siempre dentro de un dialogo, de un acompañamiento de una evaluación formativa, (EED2) no, ya que es la reflexiva la que queremos, que el niño sepa qué está aprendiendo. cómo está aprendiendo y qué necesita mejorar. Bueno, durante el proceso, la retroalimentación se da durante el proceso, es permanente, no. (EED2) Yo recomendaría siempre tener eh... primero estar atento a los requerimientos de los estudiantes, no, estar atento, cómo está aprendiendo y qué cosa esta aprendiendo fundamentalmente, qué es lo que necesita, estar muy atentos a esas necesidades que tiene el estudiante no solamente del aprendizaje digamos del desarrollo de competencias cognitivas sino también de competencias socioemocionales, no, cuál es el entorno en el que se</p>	<p>preguntar y repreguntar a las niñas ponerle eh... algunas preguntas para que ellas puedan pensar un poquito no solo literales eso por un lado eh... lo registro en escala de valoración o también en fichas de observación eh...por otro lado también trabajamos lo que es la coevaluación cuando las niñas dicen cómo están los trabajos de sus compañeras o qué piensan de lo que dijeron sus compañeras y se animan entre ellas no? Y también la autoevaluación eh las niñas dicen cómo se sintieron, cómo lo hicieron, si creen que hicieron su mejor esfuerzo o no y esto se va trabajando poco a poquito, no es algo que ya esté super logrado porque a las niñas les cuesta todavía y con los papás a lado es un poco más difícil. La retroalimentación es super importante porque no es que ya hicimos la clase y los aprendizajes ya están dados, no? Estos aprendizajes son punto de partida para otros aprendizajes (EED1), y en ese sentido estamos retroalimentando permanentemente y si es que</p>	<p>preguntas y repreguntas, preguntas descriptivas, preguntas direccionales, y explicativas, es donde empezamos una sesión estamos con las niñas constantemente preguntando no dándoles la respuesta esa es la forma de evaluar, y yo estoy viendo qué niñas están captando la información y les ayudo preguntándoles y repreguntando (ED2) se da de forma verbal ahora la evaluación escrita ahora en esta remota utilizamos también ahora lo que es el Google drive, el Class room, tenemos que trabajar en ello para que las niñas he...no lo vean como una evaluación, porque a veces esa palabra evaluación a las niñas poquito que las bloquea, (ED2) ah evaluación, no?, ese un reto, lo trabajamos así, pero estamos en ese camino, de tratar de recoger toda la información, toda las evidencias posibles con los diferentes tipos de evaluaciones que tenemos (ED2) en el medio. Y la finalidad es definitivamente recoger como ya dije valga la redundancia recoger toda la evidencia si las niñas están logrando todo lo que el...todo lo que hemos programado, no?, si están logrando y a qué porcentaje están logrando desarrollar las competencias y capacidades</p>	<p>monitorear el avance que van teniendo y las interferencias (X) que asimismo se vayan presentando en el normal desarrollo de su trabajo, no?, asimismo también comprobar cuál es el nivel de comprensión que van teniendo para ir de repente modificándolo o cambiándolo la forma de...de... trabajo que están realizando, esto me ayuda para la evaluación, (ED3) y con qué finalidad? Bueno, básicamente el fin es identificar, recoger la información del logro de las competencias que se está trabajando, considero que esto es muy importante y es una oportunidad para reforzar y aclarar las dudas para un mejor desempeño y hacer que las niñas de alguna manera vayan haciendo el proceso de la metacognición, (ED3) eh...yo voy este integrando esta retroalimentación al hacer que las niñas vayan socializando sus evidencias y asimismo yo voy dando la devolución de la observación que voy haciendo a las estudiantes a cerca de su desempeño, no?, con el propósito de que ellas la vayan mejorando (ED3) en adelante no?, esto nos está permitiendo</p>
---	---	---	---	---	---

<p>limen tación ? ¿Qué reco mend aría al docen te para que su evalu ación contri buya a la mejor a del apren dizaje del estudi ante?</p>	<p>de esa de ...de la evaluación, del resultado de esa evaluación (EED1) que se ha dado en el proceso. Ahora en cuanto considera que dicha estrategia permite identificar el nivel de logro, por supuesto que sí, no?, el...cuando tú le das, hablamos de las evidencias, las evidencias obviamente, son otorga... son entregadas por las estudiantes y también son revisadas por los profesores de tal manera que ahí se nota claramente cuales son o que cosa hay que reforzar, no?, y bueno lo que nosotros buscamos es un...un...como dice aquí la pregunta...que está relacionada a ese reforzamiento que sea analítico más no descriptiva, no?, ese también es uno de los propósitos que queremos o que estamos incentivando y que queremos alcanzar y que exige a los docentes también un aprendizaje.</p>	<p>está desarrollando este proceso de aprendizaje, cómo podemos apoyar al estudiante, (EED2) porque no siempre el estudiante está ...porque no desarrolla algún aspecto es porque no está eh...digamos no está desarrollando esas competencias sino porque el contexto no se lo permite y a veces perdemos de vista este punto que yo considero que es importante, qué es lo que está pasando con el estudiante para que tenga un retraso en algún aspecto, (EED2) , entonces es fundamental estar atentos a esto.</p> <p>***</p>	<p>es necesario retomar algún otro tema este, se varia la estrategia y se vuelve a dar (ED1), la evaluación procuramos que sea formativa... y bueno la evaluación es permanente en ese sentido, no? Que los docentes, que lo tomen en serio, que tomemos en serio la evaluación, porque más que registrarlo en un papel es que la docente esté muy atenta a qué está sucediendo con su niña, qué aprendizajes está logrando para poder reforzar, a veces las docentes estamos más pendientes de anotarlo en un papel pero no hacemos nada con esa este... información, creo que es mejor ir a la acción que la evaluación no solo termine en un papel y al finalizar ciclo, sino que se dé permanentemente y se haga efectiva en el sentido de evaluación formativa claro.</p>	<p>mediante los desempeños de las estudiantes y es constante. (ED2) La retroalimentación es también igual, es fundamental porque no solo la retroalimentación se hace al final de una situación sino es permanente, es transversal, tenemos que ir retroalimentando y retroalimentar lo hacemos con preguntas constantes, que les ayude a las niñas recordar, qué hemos hecho al inicio, cómo lo hemos logrado, cómo hemos construido este nuevo aprendizaje (ED1),y como ya les dije en anterior para qué, el cómo, pero vamos retroalimentando a las estudiantes sacando también sus experiencias sus conocimientos anteriores (ED1),y de esa manera vamos afianzando una retroalimentación y al final hacemos un cierre también de esa manera las preguntas retadoras que les lanzamos el por qué y para qué siempre. <i>Y qué recomendaría....</i> Bueno les recomiendo que primero conozcan a su grupo porque no a todas las estudiantes les podemos evaluar de la misma manera cada estudiante tiene su particularidad al igual que nosotros los docentes no podemos ser evaluados de una manera estándar, (ED2)sino que cada docente tiene lo suyo, tiene sus</p>	<p>que las estudiantes vayan perfeccionándose y corrigiéndose durante el proceso de su aprendizaje para mi es importante que las niñas vayan perfeccionándose cada vez más ellas mismas, buscar eso, mejorar cada vez más y eso está resultando, de verdad que sí, (ED3) y bueno frente a la última pregunta que Ud. Me hace, bueno, creo es muy importante espero pueda llegar, no?, y me entienda en la forma cómo lo voy a explicar, creo que es ...(sobre la evaluación) es una tarea muy importante para nosotros los docentes, eh... esto de la retroalimentación, digo de la...de la evaluación constante que debemos hacer , los docentes debemos dar la información adecuada sobre el logro de sus competencias a las estudiantes poniéndoles al tanto de cómo está su desempeño, cómo puede ir mejorándolo a futuro y de esta forma pues vamos ayudando a las estudiantes a autoevaluarse y lograr este aprendizajes más concretos y pues logren ser mejores personas(ED3) para adelante no?, es como en la casa, vamos haciéndoles dar cuenta a nuestros hijos, hijas de</p>
--	--	---	--	---	---

			<p>capacidades, sus cualidades, sus destrezas, sus habilidades, sus competencias, y nos podían evaluar de esa manera, pero nosotros como docentes tenemos que tener esa forma de ver a cada estudiante no como un ser más sino como una persona importante, una persona que vale mucho, que es valiosa y es así, veámosla y evaluémosla de manera más pertinente, de la manera más objetiva, (ED2) que le ayude a la estudiante desarrollar habilidades, competencias, y más que todo sus capacidades pero de una manera asertiva, de una manera contribuyente, (ED2) como dice la pregunta y les aconsejo que primero eduquen con el espíritu de ustedes o el amor de docente y evalúen con una visión más abierta, más comprensiva y que esa evaluación nos ayude a desarrollar el verdadero conocimiento y el verdadero desarrollo de las competencias(ED2) y más que todo tener el punto, no?, como dicen educar con amor nos hace más fuerte y hace más fuerte a todas las estudiantes, (ED2) de igual manera evalúen a sus estudiantes con esas características.</p>	<p>qué están haciendo en este momento, y cómo está siendo su comportamiento, ellos van de alguna manera analizando pues irán mejorando poco a poco no? en esto consiste creo yo un proceso de evaluación, no? para ir mejorando esos aprendizajes.</p>
--	--	--	--	--