



Universidad Norbert Wiener

UNIVERSIDAD PRIVADA NORBERT WIENER

Escuela de Posgrado

Tesis

**INCIDENCIA DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO DIRECTIVO
EN EL FORTALECIMIENTO DE LOS PROCESOS CURRICULARES
DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE, CALI, 2015 – 2019**

Para optar al grado académico de

Doctor en Educación

Presentada por:

Arleison Arcos Rivas

Asesora:

Dra. ORIANA RIVERA LOZADA de BONILLA

LIMA – PERÚ

2020

Tesis

**INCIDENCIA DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO DIRECTIVO
EN EL FORTALECIMIENTO DE LOS PROCESOS CURRICULARES
DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE, CALI, 2015 – 2019**

Línea de investigación

Educación Superior – Gestión Curricular

Presentada por:

Arleison Arcos Rivas

Asesora:

Dra. ORIANA RIVERA LOZADA de BONILLA

LIMA – PERÚ

2019

A Selene,

Mi pequeña luna y mi vida entera; por la que
todo esfuerzo y dedicación ha valido la
pena.

Agradecimiento

A todo el equipo formativo de la Universidad Norbert Wiener y a mis compañeros del doctorado con quienes compartimos sesión tras sesión dudas, inquietudes y certezas pues, pese a que la formación virtual no permite ese contacto que marca la personalización de las relaciones, su presencia contribuyó eficazmente a llegar hasta este momento como si nos conociéramos, acercándonos en la publicidad de los afectos.

A cada directivo y docente que la vida me ha dado el privilegio de conocer y con quienes sigo aprendiendo y visitando el aula con ojos de principiante, siempre.

A mis hermanos y a mi madre, con quienes sembramos en medio de las dificultades.

Declaración de autenticidad

Arleison Arcos Rivas, ciudadano colombiano, identificado con c.c. 71713679 presento la investigación “INCIDENCIA DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO DE LOS DIRECTIVOS EN EL FORTALECIMIENTO DE LOS PROCESOS CURRICULARES DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE DE CALI, 2015 – 2019” para optar al título de Doctor en Educación en la Universidad Privada Norbert Wiener.

Declaro que:

1. En todos los aspectos creativos, esta tesis es de mi entera autoría.
2. He respetado las normas y prácticas de citación y referenciación para las fuentes consultadas, evitando formas de plagio y promoviendo la integridad investigativa previamente verificada con el recurso Turnitin.
3. Los datos, participantes y situaciones referidas en el contenido de esta investigación son reales y corresponden a mi desempeño como investigador en proceso de observación participante y siempre que ha sido necesario se ha citado la fuente primaria o secundaria correspondiente.
4. Se ha licenciado el software Atlas.ti con el que se adelantó el trabajo de codificación.

De identificarse alguna forma desleal o fraudulenta de acuerdo con las leyes vigentes en Colombia y Perú o en ajuste a tratados internacionales manifiesto ser enteramente el responsable de las consecuencias que sean menester.

Lima, 19 de agosto de 2019



ARLEISON ARCOS RIVAS

C.C. 71713679

Pasaporte AT774451

Índice

Contenido

Resumen	xii
CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1. Descripción de la realidad problemática	1
1.2. Formulación de la pregunta de investigación	2
1.2.1. Problemática general	3
1.2.2. Problemáticas específicas	3
1.3. Objetivos de la investigación	4
1.3.1. Objetivo general	4
1.3.2. Objetivos específicos	5
1.4. Justificación y viabilidad de la investigación	5
1.5. Delimitación de la investigación	7
1.6. Limitantes de la investigación	7
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	9
2.1. Antecedentes.....	9
2.1. Investigaciones en torno a liderazgo escolar	12
2.2. Investigaciones en torno a Comunidades de Aprendizaje y aprendizaje dialógico	22
2.2.1. Recientes enfoques y nuevos procesos investigativos.....	25
2.3. Bases teóricas.....	28
2.4. Transformar las percepciones y prácticas de liderazgo directivo	30
2.5. Complejidad funcional	33
2.6. La dirección escolar	44
2.4.1. Liderazgo pedagógico directivo	48
2.4.2. La Percepción docente del liderazgo directivo.....	54
2.4.3. Percepción directiva del liderazgo pedagógico	60
2.5. Implementación de las Comunidades de Aprendizaje.....	64
2.5.1. Principios del Aprendizaje Dialógico	66
2.5.2. Actuaciones educativas de éxito.....	67
2.5.3. Liderazgo directivo en comunidades de aprendizaje	67
2.5.4. Experiencias de liderazgo distribuido: voluntariado y comisiones mixtas	72
2.6. Supuestos básicos	76
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	78
3.1. Tipo de investigación.....	78

3.2. Método y Diseño de la investigación	79
3.3. Población participante para el muestreo teórico	81
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	83
3.4.1. Descripción de instrumentos.....	84
3.4.2. Validación de instrumentos.....	85
3.5. Técnicas para el procesamiento y análisis de datos	85
3.5.1. Procedimiento investigativo de codificación	86
3.5.1.1. Codificación a priori	86
3.5.1.2. Codificación a posteriori	87
3.5.3. Saturación teórica	90
3.6. Consideraciones éticas	92
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	93
4.1. Descripción de resultados	94
4.1.1. Persistente sobrecarga funcional	95
4.1.2. Acompañamiento a la formación docente	98
4.2. Discusión de resultados.....	107
4.2.1. Limitaciones para adelantar la investigación	109
4.2.2. Caracterización de las prácticas del liderazgo directivo	112
4.2.3. La formación en la práctica del liderazgo pedagógico.....	125
4.2.4. Formación dialógica del líder pedagógico directivo.....	129
4.2.5.1. Resultados comparados entre cuatro instituciones en Comunidad de aprendizaje	136
4.2.5.1.1. Resultado global en prueba Saber Once	137
4.2.5.1.3. Resultados en Lenguaje Grado 5°	140
4.2.5.1.4. Lenguaje Grado 9°	142
4.2.5.1.5. Lectura Crítica Grado 11°	144
4.2.5.1.7. Resultados en Matemáticas Grado 5°	148
4.2.5.1.8. Resultados en Matemáticas Grado 9°	150
4.2.5.1.9. Resultados en Matemáticas Grado 11°	152
4.2.5.1.10 Comparativo de Promedios de las 4 Instituciones en Pruebas Saber de 3° en Lenguaje	153
4.2.5.1.11. Desempeño de los estudiantes en cada Comunidad de Aprendizaje.....	164
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	175
5.1 Conclusiones	175
5.2 Recomendaciones	177
5.2.1. Fortalecer la implementación de Comunidades de Aprendizaje	178
5.2.2. Retardar la saturación ocupacional.	179

5.2.3. Fortalecer el trabajo con resultados históricos.....	180
5.2.4. Desarrollar nuevas investigaciones.....	180
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	183
ANEXOS.....	196
Anexo 2A: Instrumento 1_Guía de preguntas de indagación	197
Anexo 3_ Pauta para observación participante	198
Anexo 4: Programa de recolección, análisis y categorización.....	199
Anexo 5_Esquema provisorio para el marco teórico	200
Anexo 7: Validación del instrumento.....	210
Anexo 8_Consentimiento Informado.....	212
Anexo 9 Cronograma.....	213
Anexo 10. Respuestas a sondeo de opinión usando formulario virtual	214
Anexo 11. Fotografías de algunas actuaciones implementadas	222
Anexo 12. Verificación de integridad con Turnitin.....	230

Índice de tablas

Tabla 1 Nivel de liderazgo funcional del directivo. Formulario en Google Drive	69
Tabla 2 Conjunto de participantes integrados a la investigación	83
Tabla 3 Criterios para la saturación teórica	92
Tabla 4 matriz de consecuencia para el tratamiento de datos.....	94
Tabla 5 Desempeño de los Estudiantes en acumulado de Lenguaje IE Eustaquio Palacios	164
Tabla 6 Desempeño de los Estudiantes en acumulado de Matemáticas IE Eustaquio Palacios	165
Tabla 7 Desempeño de los Estudiantes en acumulado de Lenguaje IE Multipropósito ..	166
Tabla 8 Desempeño de los Estudiantes en acumulado de Matemáticas IE Multipropósito	167
Tabla 9 Desempeño de los Estudiantes en acumulado de Lenguaje IE Normal Farallones	168
Tabla 10 Desempeño de los Estudiantes en acumulado de Matemáticas IE Normal Superior	169
Tabla 11 Desempeño de los Estudiantes en acumulado de Lenguaje IE Santa Fe.....	170
Tabla 12 Desempeño de los Estudiantes en acumulado de Matemáticas IE Santa Fe ..	171

Índice de figuras

Figura 1 Elaboración propia, a partir del artículo 10 de la Ley 715 de 2001.....	36
Figura 2 Elaboración propia a partir de la ley 715 de 2001	38
Figura 3 Proceso de complejidad funcional de los directivos docentes	42
Figura 4 OCDE, Porcentajes de directivos y docentes en formación. Talis, 2019	44
Figura 5 Elaboración propia. Percepción de la complejidad funcional del liderazgo.....	46
Figura 6 Opinión de directivos sobre prácticas de enseñanza. Vaillant (2019)	47
Figura 7 Percepción directiva de prácticas exitosas	57
Figura 8 Percepción del directivo como acompañante pedagógico. Sondeo a docentes IE Santa Fe, 2018	58
Figura 9 Elaboración propia a partir de Johanek (2012)	62
Figura 10 Dimensiones del liderazgo directivo en Comunidad de Aprendizaje. Elaboración propia a partir de Robinson, 2016	64
Figura 11 Elaboración propia. Esquema conceptual de Comunidades de Aprendizaje	65
Figura 12 Elaboración propia a partir de CREA. Principios del Aprendizaje Dialógico	66
Figura 13 Elaboración propia. Actuaciones educativas de éxito por nivel de incidencia	67
Figura 14 Elaboración propia a partir de percepciones de los directivos sobre la relación entre funciones y ámbitos de mejoramiento	69
Figura 15 Procedimiento en el análisis de consistencia y complementariedad. Elaboración propia	80
Figura 16 Elaboración propia para modelar proceso de relevamiento teórico bajo Teoría Fundamentada.....	81
Figura 17 Codificación de códigos y categorías usando software Atlas.ti	88
Figura 18 Elaboración propia para un protocolo de acompañamiento como directivo Formador en Comunidades de Aprendizaje.	102
Figura 19 Número de participantes voluntarios en sondeo de opinión.....	110
Figura 20 Elaboración propia a partir de formulario Google Sondeo de opinión Liderazgo Pedagógico Directivo	114
Figura 21 Elaboración propia a partir de formulario Google Sondeo de opinión Liderazgo Pedagógico Directivo	121
Figura 22 Elaboración propia a partir de sondeo de opinión en formulario Google	124
Figura 23 Percepción de aporte del directivo al mejoramiento de aprendizajes	131
Figura 24 Puntaje global comparado para cuatro instituciones educativas	137

Figura 25 Promedio del desempeño en pruebas Saber Grado 3° 2015.....	138
Figura 26 Promedio de desempeño en pruebas Saber Grado 3° lenguaje año 2016.....	139
Figura 27 Promedio de desempeño en pruebas Saber Grado 3° lenguaje año 2017.....	139
Figura 28 Promedio de desempeño en pruebas Saber Grado 5° lenguaje año 2015.....	140
Figura 29 Promedio de desempeño en pruebas Saber Grado 5° lenguaje año 2016.....	141
Figura 30 Promedio de desempeño en pruebas Saber Grado 5° lenguaje año 2017.....	142
Figura 31 Promedio de desempeño en pruebas Saber Grado 9° lenguaje año 2015.....	143
Figura 32 Promedio de desempeño en pruebas Saber Grado 9° lenguaje año 2016.....	143
Figura 33 Promedio de desempeño en pruebas Saber Grado 9° lenguaje año 2016.....	144
Figura 34 Promedio de desempeño en pruebas Saber 11° lectura Crítica año 2017	145
Figura 35 Promedio de desempeño en pruebas Saber Grado 3° Matemáticas año 2015	146
Figura 36 Promedio de desempeño en pruebas Saber Grado 3° Matemáticas año 2016	146
Figura 37 Promedio de desempeño en pruebas Saber Grado 3° Matemáticas año 2017	147
Figura 38 Promedio de desempeño en pruebas Saber Grado 5° Matemáticas año 2015	148
Figura 39 Promedio de desempeño en pruebas Saber Grado 5° Matemáticas año 2016	149
Figura 40 Promedio de desempeño en pruebas Saber Grado 5° Matemáticas año 2017	149
Figura 41 Promedio de desempeño en pruebas Saber Grado 9° Matemáticas año 2015	150
Figura 42 Promedio de desempeño en pruebas Saber Grado 9° Matemáticas año 2016	151
Figura 43 Promedio de desempeño en pruebas Saber Grado 9° Matemáticas año 2017	152
Figura 44 Promedio de desempeño en pruebas Saber 11° Matemáticas año 2017	152
Figura 45 Comparativo de Promedios en lenguaje grado 3° Pruebas Saber 2012-2017 ..	153
Figura 46 Comparativo Promedio Instituciones lenguaje 5° Pruebas Saber 2012-2017 ...	155
Figura 47 Comparativo Promedio Instituciones lenguaje 9° Pruebas Saber 2012-2017 ...	157
Figura 48 Comparativo de Promedio en matemáticas 3° Pruebas Saber 2012-2017.....	158
Figura 49 Comparativo de Promedio en matemáticas 5° Pruebas Saber 2012-2017.....	160
Figura 50 Comparativo de Promedio en matemáticas 9° Pruebas Saber 2012-2017.....	162

Resumen

Esta investigación examina la incidencia del liderazgo pedagógico de los directivos en el mejoramiento de procesos curriculares de las comunidades de aprendizaje implementadas en Cali, Valle del Cauca, Colombia, en el periodo 2015 – 2019. El Liderazgo Pedagógico Directivo es entendido como un campo de actuación escolar en el que entran en juego habilidades, competencias, prácticas y percepciones respecto de la dirección, orientación, acompañamiento y ejecución de acciones de transformación mediante principios dialógicos y actuaciones educativas de éxito.

En la metodología para el rastreo del liderazgo pedagógico directivo se acude a la teoría fundamentada, herramienta metodológica de investigación cualitativa que permite la codificación, la categorización y la saturación teórica a partir de prácticas discursivas y de observación participante que han permitido comparar de manera constante percepciones que permean el quehacer de los sujetos participantes.

Como resultado, se ha podido establecer la manera como inciden los directivos docentes en la implementación de principios y actuaciones educativas de éxito características de las Comunidades de Aprendizaje, con las que se proponen el mejoramiento del desempeño escolar.

En las conclusiones se enfatiza en los retos que emergen para el mejoramiento de la formación en liderazgo pedagógico de las instituciones educativas públicas y para los procesos de inducción de quienes aspiran a incorporarse a la dirección escolar.

Palabras clave: liderazgo pedagógico directivo, acompañamiento, comunidad de aprendizaje

Resumo

Esta pesquisa examina a incidência da liderança pedagógica dos gerentes na melhoria dos processos curriculares das comunidades de aprendizagem implementadas em Cali, Valle del Cauca, Colômbia, no período 2015-2019. A liderança pedagógica executiva é entendida como um campo da escola de ação em que as habilidades, competências, práticas e percepções sobre a direção, orientação, acompanhamento e execução das ações de transformação entram em jogo, implementando princípios dialógicos e ações educacionais bem-sucedidas.

Na metodologia de monitoramento da liderança pedagógica diretiva, utiliza-se a teoria fundamentada, uma ferramenta metodológica de pesquisa qualitativa que permite a codificação, categorização e saturação teórica com base em práticas discursivas e observação participante que nos permitiram comparar constantemente as percepções de liderança que permeiam O trabalho dos sujeitos participantes.

Como resultado, foi possível estabelecer a maneira pela qual os diretores educacionais influenciam a implementação de princípios e ações educacionais bem-sucedidas, características das Comunidades de Aprendizagem, com as quais propõem a melhoria do desempenho escolar.

As conclusões enfatizam os desafios que surgem para melhorar o treinamento em liderança pedagógica das instituições públicas de ensino e para os processos de indução daqueles que aspiram a ingressar na liderança da escola.

Palavras-chave: liderança pedagógica diretiva, acompanhamento, comunidade de aprendizagem.

Abstract

This research examines Principal's Pedagogical Leadership and its impacts on the improvement of curricular processes of learning communities implemented in Cali, Valle del Cauca, Colombia, on the period 2015-2019. Principal's Pedagogical Leadership is understood as a realm of school action in which skills, competencies, practices and perceptions regarding the direction, orientation, support and execution of transformative actions of educational dynamics through dialogic principles and successful educational actions.

In the Principal's Pedagogical Leadership tracing methodology, the grounded theory is used as a qualitative research methodological tool that allows the codification, categorization and theoretical saturation based on discursive practices and participant observation granting constant comparison of perceptions permeating the work of the participating subjects.

As a result, it has been possible to establish the way in which the teaching directors influence the implementation of successful educational principles and actions characteristic of the Learning Communities, with which they propose the improvement of school performance.

The conclusions emphasize the challenges that emerge on the improvement of training in pedagogical leadership of public educational institutions and on the inducting processes of those who aspire to join the school leadership.

Key words: directive pedagogical leadership, accompaniment, learning community

Introducción

En la construcción pedagógica y socioeducativa reciente, varias apuestas apuntan a identificar los factores y las actuaciones educativas que pueden provocar transformaciones de la escuela pública hasta lograr que todas y todos aprendan superando desigualdades históricas; tal como se plantea con la estrategia denominada Comunidades de Aprendizaje (CREA, 2017). El papel que en tal dinámica institucional están llamados a cumplir los directivos docentes como líderes pedagógicos de sus instituciones anima la presente investigación; siendo la motivación íntima para emprender este ejercicio doctoral entender el propio proceso del autor como directivo docente.

Asumiendo la postura de sujeto participante en la investigación (Jaramillo, 2006), se ha buscado el desvelamiento de las posibilidades transformadoras del oficio directivo convertido en un campo de indagación disciplinar en el ámbito de la gestión educativa y de la formación docente (Ávila, 2008).

En el capítulo 1 del informe se presenta el planteamiento del problema de investigación, formulando los objetivos y la justificación de la misma respecto del liderazgo pedagógico directivo, haciendo una delimitación de la investigación y describiendo las limitantes al indagar por este asunto.

El capítulo 2 da cuenta de las categorías emergentes en el ejercicio de construcción de la teoría fundamentada, cuyos antecedentes, bases teóricas y aportes categoriales articulan sentidos de la acción en torno al liderazgo pedagógico, el

aprendizaje dialógico y la dirección escolar de las Comunidades de Aprendizaje que fue posible abordar en la investigación.

El capítulo 3 describe el tipo, método y diseño de la investigación, así como las técnicas e instrumentos de recolección, procesamiento y análisis de datos bajo teoría fundamentada, permitiendo la codificación, categorización y saturación de los mismos.

El capítulo 4 describe los resultados que, de acuerdo con las categorías emergentes, permiten aproximarse a la sobrecarga funcional, el acompañamiento a la formación docente y el seguimiento a resultados históricos como prácticas significativas del liderazgo pedagógico directivo.

Si bien la incorporación de un lenguaje no discriminatorio ni diferenciador que subrogue o promueva desigualdades entre hombres y mujeres es un propósito que anima al investigador, se ha optado en este informe por registrar referencias genéricas en masculino en la mayoría de los párrafos sin que ello obvie la lucha política por tal inclusión; en cuanto constituye una consideración ética fundamental.

CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción de la realidad problemática

Tradicionalmente la escuela suele obviar el papel del directivo docente (Rector, Director o Coordinador) en la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, suponiendo que ese oficio corresponde a un quehacer administrativo, ausente de las preocupaciones, ocurrencias y situaciones que se desencadenan en el aula de clase. Sin embargo, diversos estudios internacionales reportan como segundo factor de transformación de la escuela y sus prácticas el involucramiento de los directivos en tareas de liderazgo pedagógico escolar (Robinson, 2016; Grissom, Loeb y Master. 2013; Leithwood, 2006).

Este prejuicio respecto de la labor directiva se alimenta además del hecho cierto de que los Ministerios, Secretarías de Educación, Universidades y Centros de Estudios no han especializado a los cuerpos directivos para el acompañamiento pedagógico de sus instituciones, en cuanto sus apuestas formativas insisten ampliamente y se dirigen al gerenciamiento, la planeación estratégica y la administración de las escuelas entendidas como organizaciones eficientes (Weinstein y otros, 2015). Esta perspectiva tiene marcadas implicaciones en el proceso de profesionalización directiva (Valle, 2013), limitando igualmente su impacto y proyección hacia el liderazgo del currículo, la didáctica y los aprendizajes como propio de la función directiva en la que deben desarrollar competencias y habilidades (Somech y Wenderow, 2006).

Tal como lo percibe un significativo conjunto de directivos docentes participantes por Colombia en la reciente indagación del programa TALIS (OCDE, 2019), pese a un marcado interés por participar en procesos de formación continua para el desempeño de sus asignaciones, no resulta satisfactoria para los directivos y docentes la oferta disponible para alcanzar mayores niveles de cualificación en el liderazgo pedagógico.

De ahí que, en consonancia con las tendencias y conclusiones de los estudios internacionales más connotados (Egido, 2015), esta investigación apunta a entender al directivo docente como líder pedagógico educativo, indagando si su perfil, formación, selección, vinculación y desempeño funcional se orienta hacia un fuerte liderazgo pedagógico en procura de incidir en el mejoramiento y transformación de procesos curriculares en las instituciones educativas que acompañan.

De modo especial, se pregunta por los niveles de influencia del directivo como líder pedagógico en instituciones educativas públicas que se transforman en comunidades de aprendizaje, implementando principios y actuaciones dialógicas como prácticas de transformación escolar. En ese orden de ideas, esta investigación resulta útil al proceso de configurar estrategias de acompañamiento y formación que resulten propicias para el acompañamiento y cualificación de quienes se desempeñan o aspiran a desempeñarse como directivos docentes enfocados en el mejoramiento pedagógico y la consolidación de aprendizajes.

1.2. Formulación de la pregunta de investigación

1.2.1. Problemática general

¿Cómo incide el liderazgo pedagógico de los directivos en el mejoramiento de los procesos curriculares en Comunidades de Aprendizaje implementadas en Cali, en el periodo 2015 – 2019?

Dada la insuficiencia de estudios documentados que evidencien o demuestren la incidencia del liderazgo pedagógico de los directivos en las Comunidades de Aprendizaje en Colombia, se pretende adelantar un estudio exploratorio en torno a las prácticas y concepciones de dicho liderazgo, implementando procesos técnicos, analíticos e interpretativos propios de la teoría fundamentada para identificar, comparar y comprender los procesos, procedimientos, acciones y decisiones de contenido directivo, encontrando en el proceso de recolección de datos información emergente respecto a establecer qué transformaciones en sus habilidades y competencias perciben los directivos que implementan Comunidades de Aprendizaje, qué percepción tienen los directivos sobre su propio nivel de liderazgo pedagógico en Comunidades de Aprendizaje, cómo describen diferentes actores escolares las transformaciones de las prácticas y procesos pedagógicos institucionales liderados por los directivos, y de qué manera valoran los directivos la transformación de los resultados pedagógicos de Comunidades de Aprendizaje.

1.2.2. Problemáticas específicas

Esta investigación pretende describir cómo los directivos entienden, vivencian y ponen en situación los principios del aprendizaje dialógico y las Actuaciones Educativas de Éxito (Elboj y otros, 2005) en el despliegue de sus funciones,

habilidades y competencias como líderes pedagógicos de Comunidades de Aprendizaje; buscando avanzar en la teorización del proceso de adopción (desde afuera) y actuación (desde adentro) propio del campo de la gestión educativa.

Este doble movimiento hace necesario entender la relación entre liderazgo pedagógico y dinamización de resultados institucionales, asunto que se alimenta con algunas preguntas y comentarios que han orientado la categorización y saturación teórica:

- 1.2.2.1. ¿Cómo opera el liderazgo pedagógico en el espacio escolar y en qué medida el mismo pasa por las funciones y prácticas directivas?
- 1.2.2.2. ¿Qué acciones y actuaciones desplegadas o lideradas por los directivos animan su percepción de éxito e incidencia en la transformación pedagógica de las instituciones educativas en comunidades de Aprendizaje?
- 1.2.2.3. ¿Cuáles referentes de mejora identifican directivos y docentes en el liderazgo pedagógico de las Comunidades de Aprendizaje a partir de los resultados históricos en pruebas externas?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Examinar la incidencia del liderazgo pedagógico de los directivos en el mejoramiento de procesos curriculares de las comunidades de aprendizaje implementadas en Cali, Valle del Cauca, Colombia, en el periodo 2015 – 2019

1.3.2. Objetivos específicos

- 1.3.2.1. Caracterizar las prácticas de liderazgo pedagógico manifiestas en directivos docentes de instituciones educativas que implementan la estrategia de Comunidad de Aprendizaje.
- 1.3.2.2. Describir la manera como los directivos perciben su liderazgo e incidencia en la implementación de estrategias pedagógicas, a partir de los principios dialógicos y las actuaciones educativas de éxito en Comunidades de Aprendizaje.
- 1.3.2.3. Examinar las prácticas implementadas por los directivos en el uso y valoración de resultados en pruebas externas en las cuatro Comunidades de Aprendizaje en Santiago de Cali.

1.4. Justificación y viabilidad de la investigación

La relevancia práctica de esta investigación permite entender, describir e interpretar el trabajo de liderazgo e incidencia de los directivos en la dinámica pedagógica institucional, levantando cartografías, análisis de percepciones y mapas comparativos útiles para dar cuenta de la dinámica y estructuración del liderazgo pedagógico en Comunidades de Aprendizaje.

Esta investigación alcanza relevancia teórica y disciplinar dada la novedad del campo del Liderazgo Pedagógico Directivo en los estudios de la Gestión Educativa (Vaillant, 2017). De ahí que los resultados de esta investigación no solo se enfoquen en las estrategias desplegadas por los directivos docentes para desarrollar formas de liderazgo pedagógico en sus instituciones, sino que pretendan contribuir al

fortalecimiento de los procesos de acompañamiento y formación de aspirantes a directivos docentes, en consonancia con la línea de investigación en Educación Superior, en el ámbito de la gestión y diseño curricular adoptados por la Universidad Norbert Wiener.

La pertinencia metodológica de este ejercicio de investigación estriba en el acercamiento a la construcción social de la realidad estudiando a sujetos concretos en su desempeño como directivos y líderes pedagógicos en la escuela, a partir de la recuperación de información que emerge del análisis, cuestionarios, entrevistas, conversatorios, aplicación de formularios, sondeos de opinión, diálogos colectivos espontáneos e intencionados en comunidades de práctica, participaciones en eventos académicos, registros documentales y audiovisuales de experiencias que permitan la emergencia de categorías y conceptos relevantes para el asunto indagado.

Resulta socialmente viable una investigación animada con la lectura, análisis e interpretación de la realidad observada aplicando técnicas de la teoría fundamentada, toda vez que es preciso reconocer las prácticas de liderazgo directivo y su incidencia en el mejoramiento de resultados de las instituciones educativas; para lo cual se recupera y hace emerger prácticas, saberes y discursos a partir del contacto directo con distintos tipos de sujetos con funciones directivas, asesoras y de inspección y vigilancia, articulados al proceso educativo escolar en Comunidades de Aprendizaje implementadas en Santiago de Cali.

1.5. Delimitación de la investigación

El campo de observación, participación e interlocución de la presente investigación se construye en la red de relaciones entre sujetos que se desempeñan como directivos docentes de las instituciones Educativas Santa Fe, Multipropósito, Eustaquio Palacio y Normal Farallones, en Santiago de Cali, en las que se implementa el programa Comunidades de Aprendizaje desde 2015 hasta la fecha.

En un ejercicio de análisis comparativo constante de tipo longitudinal, la investigación se centra en la recuperación de experiencias, percepciones, lecciones aprendidas, logros y dificultades que evidencien la práctica del liderazgo pedagógico directivo en dichas instituciones y acude a las experiencias y percepciones de otros docentes y directivos, buscando saturar con suficiencia los datos obtenidos.

1.6. Limitantes de la investigación

La principal limitante que se presenta para avanzar en esta investigación es la insuficiencia de estudios que demuestren el nivel de incidencia del liderazgo pedagógico de los directivos en el mejoramiento de las instituciones educativas, más aún cuando adoptan la estrategia de Comunidad de Aprendizaje. De ahí la necesidad de emplear una metodología de investigación que facilite la emergencia de descripciones densas que contribuyan a explicitar los hallazgos investigativos aplicando teoría fundamentada (Glaser & Stauss, 1967) a la indagación de las prácticas en las que los directivos de las instituciones educativas se entienden como

líderes pedagógicos que aportan datos para el abordaje de su labor como asunto investigado (Giraldo, 2011).

Ello establece igualmente un número limitado de oportunidades para el rastreo de prácticas en contexto, así como un conjunto de sujetos específicos participantes en la investigación; por lo que se requiere la implementación de estrategias de recolección de datos emergentes y recuperables en diferentes escenarios y espacios de actuación directiva.

Finalmente, el que el investigador sea igualmente sujeto de la investigación podría desencadenar efectos inesperados que afecten la calidad de los datos emergentes, para lo cual se precisa provocar mayores niveles de saturación de datos usando fuentes alternas de información disponible de tipo cualitativo e incluso cuantitativo que nos sitúen más allá del dilema de los métodos (Bonilla & Rodríguez, 2013), adentrándose el ejercicio investigativo en la configuración de comunidades de práctica (Wenger, 1999) que reflexionan como pares sobre su propio quehacer (Sanz, 2012) en ejercicios de autoformación pedagógica dialogantes que, antes que crear conocimiento, buscan intercambiar saberes y compartir experiencias que funcionan y tienen éxito.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En este capítulo se abordan los antecedentes investigativos afines a la categorización desarrollada bajo teoría fundamentada y las bases teóricas que contribuyen a documentar con posterioridad la relevancia de los datos obtenidos respecto del liderazgo pedagógico, la complejidad funcional de la dirección escolar y el acompañamiento a la práctica docente a partir de los resultados en los aprendizajes evaluados en pruebas internas y externas con los que se las percepciones sobre las prácticas y las didácticas en comunidades de aprendizaje; sin perder de vista que dicha perspectiva investigativa construye para sí misma su propio marco conceptual o categorial a partir de los datos emergentes, con independencia de otras fuentes disponibles.

2.1. Antecedentes

Existe poca producción cualitativa y, menos aún, estadística respecto del liderazgo pedagógico directivo, que constituye el foco específico de esta investigación; cuya contribución al campo de la gestión educativa debería amplificar las estrategias de apoyo y fortalecimiento de los desempeños escolares de docentes y estudiante en el aula (Vaillant, 2015). Más aún, es insuficiente la producción investigativa en el nivel doctoral respecto del aprendizaje dialógico, que confirmen las percepciones de los directivos respecto de las acciones que contribuyen a promover e instalar prácticas exitosas en la transformación de la gestión pedagógica para el mejoramiento de los resultados en las comunidades de aprendizaje.

En la indagación bibliográfica para la presente investigación se documenta que, pese a la novedad de los estudios del liderazgo aplicado a la dimensión pedagógica, el campo de la administración escolar, la dirección educativa y la gestión directiva se encuentra ampliamente explorado y cuenta hoy con investigaciones, publicaciones académicas, documentos gubernamentales y líneas de trabajo situadas en un marco temporal de treinta años, que han contribuido a dar mayor relevancia al papel de los directivos docentes en la actuación escolar como campo de estudio (Davies & West, 2004). Actualizando sus investigaciones, en una reciente presentación de nuevos trabajos, (Davies & West, 2015) en “Leadership dialogues. Conversations and activities for leadership teams” indagan sobre la tensión entre liderazgo y gestión, a partir de metodologías de intervención en centros educativos en crisis en los que han implementado materiales y recursos dialógicos para estimular procesos de transformación educativa sustentados en el liderazgo para el apoyo a los aprendizajes.

Quintana (2018) en “Lineamientos para la formación en gestión escolar de maestros y directivos” da cuenta de su investigación de corte cualitativo en el campo de la gestión directiva y encuentra discrepancias en la manera como esta es visibilizada como herramienta gubernamental mientras los directivos y maestros la sitúan en la dinámica del mejoramiento de la calidad. Usando técnicas de la semiótica discursiva, Quintana-Torres indaga sobre los lineamientos de formación para la gestión escolar, a partir de las aproximaciones construidas en torno al liderazgo gerencial, tanto en el ámbito de la función pública como en el entorno administrativo privado o empresarial. Concluye en la necesidad de formar a los directivos y

maestros en conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan desarrollar competencias prácticas más allá de las diferentes concepciones y perspectivas generalmente adaptadas o adecuadas.

No obstante, al concentrarnos en la dinámica pedagógica y su relación con la dirección escolar, se evidencia la poca construcción disciplinar e interdisciplinar disponible al momento; constituyendo el liderazgo pedagógico directivo un nuevo entorno de problematización y teorización para las ciencias de la educación en los niveles de maestría y doctorado, de acuerdo con la revisión bibliográfica adelantada para el periodo de publicaciones entre 2000 y 2019 y luego acotada entre 2015 y 2019 en torno a liderazgo, liderazgo pedagógico, liderazgo directivo y liderazgo pedagógico directivo.

Las publicaciones disponibles, especialmente en tesis doctorales y artículos académicos (Murillo & Martínez, 2019), apuntan a situar las relaciones entre liderazgo y organización escolar, especificando asuntos relacionados con la gestión escolar, las estrategias directivas, los asuntos administrativos y la organización de los centros escolares, fundamentalmente.

Pese a su precariedad, los estudios e investigaciones disponibles respecto del campo del liderazgo pedagógico directivo pueden articularse en dos grandes ámbitos, de acuerdo al interés y propósito de ésta investigación e incluso un tercero emergente a partir de nuevas investigaciones que orbitan en torno al liderazgo escolar, aunque en términos convencionales o poco innovadores:

2.1. Investigaciones en torno a liderazgo escolar

Si bien, en general sobreabundan manuales especializados sobre liderazgo y gerencia escolar, investigadores expertos consideran que los trabajos en torno a las competencias y habilidades directivas para el fortalecimiento institucional son pocos y constituyen una prioridad para los estudios en gestión educativa. En perspectivas clásicas como el estudio de Viviane Robinson (2007) “*The impact of leadership on student outcomes: Making sense of the evidence. The Leadership Challenge - Improving learning in schools*”, como en posteriores investigaciones comparadas que aportan datos relevantes acumulados en series investigativas por varias décadas, nos permite entender cómo se ha demarcado la dinámica comprensiva del liderazgo participativo y distribuido.

Day, Gu y Simmons (2016) en “*The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference*”, adelantan un estudio de impacto cuyo en torno a la manera como líderes escolares exitosos implementan el liderazgo y fases de transformación en las prácticas implementadas en sus escuelas. En su metodología, utilizan datos empíricos examinados durante 3 años en un estudio nacional contrastado con un estudio de caso en 20 escuelas. En la investigación proporcionan evidencias empíricas que indican que el mejoramiento de las escuelas no depende del estilo del liderazgo directivo sino de la manera como comprenden los diagnósticos y aplican valores educativos en múltiples estrategias contextualizadas, para lo que recomiendan se adelanten nuevas investigaciones con métodos mixtos.

Crosby y Bryson (2018) en *“Why leadership of public leadership research matters: an what to do about it”* evalúan la producción de teoría y aportan una reflexión crítica respecto de las investigaciones recientes en torno al liderazgo público, buscando que sea útil a la configuración del campo de la dirección escolar pública. Más allá del estudio de caso convencional, en su ensayo sugieren el acercamiento de los líderes de entidades públicas a diferentes métodos que alimenten la interdisciplinariedad, la investigación y el quehacer de los líderes en el sector público. Proponen prestar mayor atención a la teorización transdisciplinar del campo del liderazgo público, con mayor experimentación metodológica.

Cebrian (2018) presenta su trabajo *“la percepción del desarrollo de competencias directivas en directores de centros educativos en formación”* en un evento internacional (RILME, 2019), dando cuenta del estado de la investigación en torno a la influencia directiva, enfatizando en las competencias que los directivos deben desarrollar como prioridad para fortalecer las oportunidades de mejora de sus instituciones. A partir de una rúbrica de autoevaluación en torno a competencias directivas propone la implementación de un marco de funciones directivas aplicable a procesos de formación y profesionalización en diferentes contextos de desempeño, más allá del talante gerencialista y empresarial. Este trabajo refleja la inquietud por el desarrollo de competencias y el avance en la modelación de sus funciones para su incorporación a procesos de formación de directivos. En igual sentido al de Cebrian, ya se había estudiado *“la configuración del campo del rector en el contexto de las políticas públicas recientes”* (Ávila, 2008) situando las prácticas directivas en un escenario de incertidumbres estructurales en las que emergen

tensiones entre la macropolítica de la prescripción y normatividad educativa y la micropolítica de las funciones directivas institucionales, que afecta las posibilidades concretas de liderazgo con éxito en las instituciones educativas.

Arias (2018), investigando el “*Liderazgo pedagógico directivo y la motivación laboral del personal del Colegio de Alto Rendimiento Moquegua*” en una investigación cuantitativa correlacional aplicó una encuesta a 60 docentes de dicha institución educativa concluyendo que existe una relación moderada entre las dos variables que estudia, aunque resulta significativamente perceptible el influjo del liderazgo pedagógico directivo en la motivación laboral. Lo que vemos en esta tesis es que se usa la categoría liderazgo pedagógico por fuera del marco de la gestión del currículo y se la instala en la dinámica administrativa en la que suele restringirse la labor del directivo.

Hernandez, Murillo, e Hidalgo (2017) en “*Lecciones aprendidas del estudio del liderazgo escolar exitoso. Los casos de España en el proyecto ISSPP*” adelantan un estudio cualitativo para conocer las claves exitosas del liderazgo en escuelas de los distintos países articulados en la red ISSPP (International Successful School Principalship Project). Aplicando entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión concluyen que la dirección escolar exitosa se enfoca en una orientación clara de la escuela abierta a la comunidad, con fuerte liderazgo humano y pedagógico en centros adecuados al contexto educativo.

Luján (2017) en la tesis doctoral “*El liderazgo pedagógico directivo y la gestión estratégica escolar en los docentes de educación básica en Santiago de Chuco* –

2017” da cuenta de los resultados manifiestos por los directivos al aplicarles un test para valorar el liderazgo pedagógico directivo en la gestión estratégica escolar, lo que constituye una aproximación explícita al propósito de la investigación que adelanto. Lujan adelanta una investigación cuantitativa enfocada en diferentes dimensiones de la gestión estratégica curricular, con lo que busca explicitar la relación imbricada entre liderazgo pedagógico directivo y ambitos de gestión en el contexto de una escuela en Perú.

Salvador (2017) en su tesis doctoral *“Análise da liderança directiva a partir da percepção dos professores das escolas do 2º ciclo de formação de professores de Benguela, Angola”* utilizando entrevistas para una investigación cualitativa, se propone ahondar en el rastreo investigativo respecto de las percepciones que diferentes equipos docentes tienen del liderazgo escolar. En sus conclusiones resalta los múltiples mecanismos que despliegan los directivos escolares para aportar a la formación de los profesores que acompañan, cualificando el perfil profesional de los mismos y motivándoles a implementar formas innovadoras de desempeñar su trabajo como estrategia para robustecer la prosecución de objetivos comunes.

Hernandez (2015) en su tesis doctoral de corte cualitativo *“El liderazgo en las comunidades de aprendizaje: voces y experiencias de los directores de centros educativos”* indaga sobre las capacidades desarrolladas en el ejercicio directivo y las características de la identidad profesional en centros educativos que implementan comunidades de práctica. A partir de narraciones obtenidas en

entrevistas, concluye en el carácter gerencial e instruccional que tiene el dominio del cargo de directivo en buena parte de los entrevistados.

Mestizo (2016) aporta igualmente el estudio “*Nunca pensé ser directora’. La incidencia de la formación inicial del docente en el liderazgo directivo, desde la perspectiva de los directivos*”, recogiendo datos en nueve colegios de bajo desempeño en el Municipio de San Salvador, con el uso de entrevistas y formularios de preguntas, concluye que la mejora en procesos formativos de los directivos se ve afectada porque se restringe su formación a la práctica docente sin avanzar hacia habilidades directivas que eleven sus resultados y desempeños de manera consciente.

Camarero (2015) desarrolla la tesis doctoral “*Dirección escolar y liderazgo: análisis del desempeño de la figura directiva en centros de educación primaria de Tarragona*”, adelantan un perfilamiento del directivo y sus funciones que apunta a establecer las relaciones entre liderazgo y éxito educativo de acuerdo con las prácticas estudiadas en directivos de escuelas primarias de Tarragona, España. Usando un cuestionario online recogen opiniones de directores en 129 escuelas respecto de sus funciones y modelos de gestión. El autor encuentra una mayor profesionalización de los directivos y una notoria incidencia del liderazgo basado en la gestión y administración, descuidando el liderazgo pedagógico.

Navarro y Barraza (2015) en “*Dirección, Liderazgo, Modelos y Procesos de gestión: Claves hacia la transformación*” aplicando el criterio de arbitraje doble ciego, coordinan la publicación de un conjunto de 16 investigaciones que acuden al análisis

de casos y al diseño de competencias profesionales para administradores escolares desde las experiencias y expectativas docentes. Estos trabajos sobre liderazgo escolar de orientación pedagógica, contemplan claves y factores del liderazgo exitoso, competencias profesionales, talentos y actitudes directivas, dinámicas y modelos de gestión y problemáticas funcionales, interculturales, familiares, etarias y comunitarias que resultan indicativos de la gestión directiva centrada en los aprendizajes escolares y cómo se puede avanzar hacia el liderazgo transformacional.

Redondo (2015), Intenta una conceptualización del *“liderazgo dialógico en comunidades de aprendizaje”* usando metodologías comunicativas nacidas de entrevistas y rastreo bibliográfico para proponer que liderar es una función directiva que se hace coincidir con el cargo del Rector, Director o Directora en solitario, afectando la comprensión igualitaria y dialógica de la dirección y las dinámicas en las que se expresa el poder en la escuela. En sus resultados, encuentra diversas maneras como el liderazgo dialógico permea la vida escolar, implicando nuevos aprendizajes en sus actores, aunque no explicita el papel del directivo en ese proceso.

Para el caso de América Latina, todavía resulta un desafío plantear investigaciones respecto del liderazgo pedagógico cuando el sujeto investigado es el directivo docente pues resultan insuficientes y precarios los abordajes comparados disponibles que sí existen para otros sistemas educativos (Somech & Oplatka, 2015). De hecho, enmarcados en programas de formación adelantados por el Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo en Chile, los trabajos liderados por

José Weinstein resultan pioneros en Afrolatinoamérica porque incorporan diferentes miradas internacionales en el debate por la teorización de la gestión educativa exitosa.

Weinstein, Muñoz, y Hernández (2014) en *“El liderazgo directivo escolar. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de América Latina y el Caribe”* adelantan una recopilación de estudios e investigaciones que sustentan la perspectiva de análisis de la gestión escolar enfocada en el liderazgo pedagógico y establecen diferentes tipologías de liderazgo con sus correspondientes características y competencias. Estos autores concluyen que a los rectores o directores escolares suele asignárseles una alta carga laboral en tareas administrativas a desgreño de sus responsabilidades pedagógicas. El modelo analítico por acumulados nacionales con el que se adelanta esta investigación identificó el tipo de funciones estándares y asignaciones bajo la responsabilidad de los rectores y directores, precisando la medida en que tales tareas favorecen o no la incorporación del liderazgo pedagógico al catálogo de habilidades directivas propias de dicho cargo. En términos comparados, sus conclusiones permiten orientar nuevas búsquedas respecto a la dirección escolar y sus complejidades, marcadas por la proliferación de y amplitud de tareas, que tiene un fuerte peso en la disminución de potencialidades de éxito en el despliegue del liderazgo pedagógico de los establecimientos educativos. Este estudio, nos permite aproximarnos al uso del tiempo escolar por parte de los directivos, la manera como asumen sus funciones y los retos que se plantean, especialmente en la distribución del liderazgo en sus instituciones.

Aun así, resulta excepcional lo contenido en el estudio comparativo en 20 países de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 2017) que aborda aspectos centrales respecto de las competencias, funciones, incorporación, desempeño y prácticas asociadas al desarrollo profesional del director escolar. La información contenida, para el caso colombiano fue aportada por profesionales adscritos al Ministerio de Educación Nacional, no por líderes de las instituciones educativas, aunque aporta a la presentación de porcentajes y particularidades del ejercicio de la dirección escolar, la caracterización del directivo y su complejidad funcional.

Finalmente, para el caso colombiano y peruano no encontramos tesis doctorales recientes enfocadas explícitamente al campo del liderazgo pedagógico directivo.

Con mayor énfasis en el ámbito de la gestión de calidad encontramos la tesis doctoral de Orozco (2015) denominada *“diseño de un marco teórico explicativo sobre la acreditación escolar como herramienta para el mejoramiento de la calidad de la educación básica y media de Bogotá”* cuyo objetivo plantea un marco explicativo respecto de la acreditación escolar en la educación pública. Elaborado con Teoría Fundamentada, aplica el método comparativo constante a la indagación respecto de la calidad escolar en el contexto de la escuela pública, con especial énfasis en los procesos de aprendizaje, el seguimiento escolar, la calidad educativa y los factores externos incidentes en el aprendizaje. En sus resultados se valora el papel del liderazgo escolar y la manera como influye en los procesos escolares y a través de diferentes personas, favoreciendo la acreditación institucional.

En tesis de maestría aparecen algunos elementos de importancia para la presente investigación y se las reseña en cuanto aportan aspectos centrales respecto de las funciones y representaciones de directivos docentes.

Alzate y Vásquez (2018) en la tesis de maestría *“Representaciones sociales del docente en el tránsito del ámbito pedagógico y didáctico al ámbito directivo docente y el posterior regreso al aula”*, utiliza un diseño metodológico cualitativo centrado en entrevistas y ejercicios documentales para caracterizar las representaciones del directivo docente y sus percepciones respecto del quehacer directivo para proponer lineamientos para la formación de directivos docentes a partir de la experiencia de quienes se han desempeñado en dicho asignación.

Encontramos específicamente la tesis de maestría de Moreno (2015), *“Liderazgo directivo y calidad educativa en el Colegio Gimnasio Vizcaya”* que implementa un modelo de liderazgo educativo, con el objetivo de direccionar las diferentes competencias asociadas al cambio en la gestión y la calidad educativa. A partir de la ejecución de un conjunto de acciones pedagógicas con un plan de acción para la innovación del liderazgo en dicha institución educativa, identifican prácticas de gestión competente en el ejercicio funcional del director.

Jimenez (2014) en su tesis de maestría *“Relación entre el liderazgo transformacional de los directores y la motivación hacia el trabajo y el desempeño de docentes de una universidad privada”*, utiliza un diseño descriptivo correlacional para abordar a 73 docentes y directivos de siete programas académicos, en los cuales se indagó por su motivación y desempeño laboral asociado al liderazgo

transformacional, concluyendo que hay factores motivacionales del desempeño docente que no pueden registrarse de manera con parámetros cuantitativos y que responden mejor a dinámicas cualitativas de abordaje a partir de las cuales pueda percibirse de mejor manera el liderazgo transformador.

De manera directa frente al asunto estudiado, aunque no tan reciente, Ávila (2008) en *“La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia en el contexto de las políticas educativas recientes”*, realiza un estudio de casos múltiple que aporta una primera tesis doctoral al análisis del campo de la gestión directiva o rectoral en el país, soslayando el carácter administrativo y gerencial en el que los directivos realizan su labor y concluyendo en la importancia de abrirse a la mayor comprensión del liderazgo educativo en esta labor.

Igualmente Colca y otros (2016) desarrollan para el Ministerio de Educación del Perú el *“Fascículo de Gestión Escolar Centrada en los Aprendizajes. Directivos construyendo escuela”* en el que recopilan algunos elementos centrales de la relación entre gestión y aprendizajes, como una herramienta para la divulgación de avances y formación de nuevos directivos docentes.

Como se ve, la categoría liderazgo pedagógico directivo, ha ganado relativa relevancia en el campo de los estudios en gestión educativa, aunque ha alcanzado poco desarrollo al aplicarla a las habilidades, competencias y percepciones que los directivos tienen de su labor; más aun referidas a innovaciones curriculares como las Comunidades de Aprendizaje, lo que justifica el abordaje de este estudio.

2.2. Investigaciones en torno a Comunidades de Aprendizaje y aprendizaje dialógico

Existe una amplia divulgación de la estrategia de comunidades de aprendizaje desarrolladas a partir del estudio de prácticas en sistemas educativos europeos (INCLUD-ED, 2011) que identificó en 14 países las actuaciones escolares con mayor incidencia en el fomento de la cohesión social y el enfrentamiento de desigualdades en el aula. El proyecto Includ-ed, inmerso en la Estrategia Europea 2020, se involucró con sistemas educativos europeos en los que analizó diferentes prácticas educativas orientadas a la disminución del fracaso escolar, identificando las ofertas educativas y experiencias de aula que demuestran tener más éxito para enfrentar vulnerabilidades escolares, fortalecer las políticas educativas e incorporar a las comunidades en procesos de cohesión social y proyectos de aprendizaje (Ministerio de Educación de España, 2011).

Aunque aun no existen aproximaciones vinculadas a la concepción de liderazgo pedagógico de los directivos en Comunidades de Aprendizaje, asunto específico de la presente investigación, varias de las publicaciones de sus gestores (Flecha 1997; Valls, Prados y Aguilera, 2014) apuntan a identificar la articulación de modelos y estrategias para la definición de indicadores que contribuyan a resaltar el liderazgo directivo en dichos centros.

Dominguez (2017) en su tesis doctoral *“Génesis y evolución de las Comunidades de Aprendizaje como modelo de inclusión y mejora educativa en Andalucía”* da cuenta de la fundamentación teórica y práctica que define a las Comunidades de

Aprendizaje como referente de transformación educativa. Utilizando una metodología comunicativa sustentada en fuentes bibliográficas documentales y primarias, incluye en la investigación las voces y escritos de los participantes. En sus resultados se destaca los procesos de inclusión y transformación evidentes en diferentes instrumentos de gestión escolar de seguimiento a la matrícula, la satisfacción de la comunidad educativa, ausentismo y los resultados académicos entre otros.

Ferreyra (2016) en su tesis *doctoral “La transformación soñada. De un centro rural agrupado a una comunidad de aprendizaje”* se enfrenta a las barreras para enfrentar los procesos de transformación de un Centro rural que adopta los principios y actuaciones de las comunidades de aprendizaje. Aplicando estrategias metodológicas comunicativas recoge datos cualitativos en un estudio de caso único. En sus resultados identifica las estrategias implementadas para mutar las dificultades de este caso de transformación escolar.

Álvarez (2015) en aras de promover la “*transferibilidad de las actuaciones de éxito en comunidades de aprendizaje en Latinoamérica*”, indaga sobre la calidad educativa más allá de la reproducción, orientada a la superación de desigualdades; presentando a las comunidades de aprendizaje como una estrategia exitosa y transferible que, más allá de las buenas prácticas, pueda convertirse en una alternativa para la transformación educativa en nuestro continente. Respondiendo a un enfoque comunicativo, la investigación se centra en la sistematización de casos identificados en seis países de Latinoamérica en los que se implementan comunidades de aprendizaje. Sus resultados registran los avances en las diferentes

fases de transformación de acuerdo con los hallazgos en cada caso documentado. No obstante, su actualidad, esta propuesta no consulta el papel incidente de los directivos en el proceso de fortalecimiento y transferibilidad de las Actuaciones Educativas de Éxito en sus instituciones.

Redondo (2015) en *“Liderazgo dialógico en Comunidades de Aprendizaje”* indaga especialmente por el papel de diferentes miembros de la comunidad en la organización escolar de tres comunidades de aprendizaje. Su estudio empírico se fija en tres momentos diferentes (1978, 2001, 2013) en los que el tránsito de instituciones regulares a Comunidad de Aprendizaje, tal como aparece en sus resultados, llevó a los centros estudiados a concretar estrategias de liderazgo que incorporan en la organización escolar a diferentes miembros de la comunidad mediante estrategias participativas dialógicas.

Castillo (2014) que adelantó su tesis doctoral como un estudio de caso en torno al *“Ejercicio del liderazgo pedagógico en el CEIP Lledoner, comunidad de aprendizaje”*, busca entender cómo operan las dinámicas de tal tipo de liderazgo, de modo que sus hallazgos constituyan aportes a los procesos formativos de docentes y directivos en comunidad de aprendizaje. Como estudio de caso único, informa de la incorporación de prácticas innovadoras de participación y corresponsabilidad en comunidades de aprendizaje incidentes en la administración y organización escolar en el centro estudiado. En sus conclusiones plantea que la mejora escolar precisa de consensos participativos y formas compartidas de estructuración y develamiento del liderazgo que profesionalicen las funciones directivas, al tiempo que logran darle apertura a la toma de decisiones por parte de

diferentes actores escolares, cuyas capacidades, habilidades, valores y actitudes transforman una institución en una comunidad.

La Fundación Empresarios por la Educación ha emprendido la tarea de sistematizar las experiencias que acompaña en el país. De estos ejercicios hemos conocido la publicación de la *“Sistematización de la Experiencia de Comunidades de Aprendizaje en Tres instituciones Educativas”* (Fundación ExE, 2018) que recopila antecedentes, referentes teóricos, contexto y experiencias en el municipio de San Luís Antioquia y Florida, Valle. En el momento se adelanta la caracterización de las Comunidades de Aprendizaje en Santiago de Cali, pero no se cuenta con el informe final del mismo. No obstante, hemos participado en algunos de los ejercicios de levantamiento de información con directivos docentes que han resultado igualmente relevantes para esta tesis.

2.2.1. Recientes enfoques y nuevos procesos investigativos

Para adentrarnos en el ámbito de la formación de directivos encontramos el trabajo de Weinstein, Hernández , Cuellar, y Flessa (2015) *“Liderazgo Escolar en América Latina y El Caribe: Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región”* que sondea tendencias formativas en el ámbito internacional, identificando experiencias, características y desafíos en seis programas identificados de formación, gestión y transformación de las dinámicas directivas. Este estudio seleccionó los programas incorporados aplicando muestreo reputacional mediante el cual identificaron programas de formación, se solicitó documentación específica y se articularon las experiencias como casos

significativos provenientes de diferentes países de la región. En sus resultados enfatiza en las características y experiencias que contribuyen a replicarlas para el fortalecimiento del liderazgo directivo escolar en la región.

Resultó muy oportuno a los propósitos de esta investigación poder contar con el trabajo de Rivero, Yañez, Hutado, y Strello (2018) *“estudio de opinión a directivos escolares y de niveles intermedios sobre políticas de liderazgo escolar y educativas”*. Con el objetivo de monitorear las percepciones de líderes escolares sobre políticas y proceso de acompañamiento y funcionamiento de los equipos de liderazgo, en el estudio se aplica una encuesta que va en su quinto año consecutivo a 664 directivos y 250 asesores. En sus resultados se identifican factores de éxito de la dirección escolar a partir de sus percepciones respecto de habilidades, las dificultades que se le presentan y los satisfactores que encuentra en el desempeño del cargo y se concluye con un conjunto de recomendaciones para el diseño e implementación de políticas públicas específicas.

Valioso resulta igualmente el artículo de Vaillant *“Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción”* (2019), un ejercicio de reflexión en torno de la constitución de equipos profesionales de docentes articulados como comunidades que colaboran para el aprendizaje entre pares. Debe destacarse que comunidades de aprendizaje a las que se hace referencia en el artículo no corresponde a la experiencia de implementación de principios y actuaciones tal como se indaga en esta investigación sino al proceso de constitución de pares que dialogan y construyen juntos escenarios de interacción pedagógica.

Pocos días antes de la entrega de este informe de investigación fue de singular importancia contar con los resultados del “*TALIS - The OECD Teaching and Learning International Survey*” (OCDE, 2019) proyecto que en su tercer año ya adelanta un sondeo de opinión con el que recoge datos de 23 países participantes, en los que se consultó a directores escolares y docentes respecto de la preparación y apoyo a la formación docente, percepciones sobre mejora de las prácticas de enseñanza, su opinión sobre procesos evaluativos y la valoración de los estilos de dirección escolar.

En rastreos de última hora hemos encontrado un conjunto de tesis de maestría desarrollados en la Universidad César Vallejo que se aproximan a la noción de liderazgo pedagógico directivo apuntando al monitoreo, acompañamiento y compromiso de gestión escolar (Arteaga, 2016), en relación con el desempeño docente (Luque, 2018) y a su incidencia en la motivación del personal docente (Arias, 2018). Doy cuenta de ellos dado que constituyen evidencias para algunos de los elementos emergentes en mi propia investigación, con soporte en investigaciones empíricas, aunque no abordan con suficiencia la categoría que se pretende rastrear ni se adentran en las especificidades de las comunidades de aprendizaje que constituyen el escenario de este estudio.

Finalmente, disponer del informe de las diversas mesas y el texto de las ponencias y “*Actas del Tercer Congreso Internacional Sobre Liderazgo y Mejora Escolar*” (RILME, 2019) ha contribuido al reconocimiento de primera mano de tendencias y perspectivas innovadoras para la identificación de buenas prácticas, procesos formativos y articulación de experiencias diversificadas de liderazgo escolar que

amplifican la comprensión del campo de la dirección escolar y la urgencia por su perfilamiento y profesionalización.

2.3. Bases teóricas

En esta investigación se aplica el análisis cualitativo de la Grounded Theory, el ejercicio de teorización parte de las observaciones y percepciones que los sujetos informantes aportan en los diferentes momentos, prácticas de observación, interlocución y experiencias participantes, las cuales son comparadas y analizadas hasta que sea posible acumular datos emergentes con un nivel de aproximación interpretativa tal que permita afirmar con suficiencia las categorías que resultas relevantes, en el proceso de codificación y saturación teórica (Charmaz, 2009). A diferencia de los modelos cuantitativos clásicos, la significación, compatibilidad y relevancia teórica no queda sometida a la precisión nomotética ni a la verificación metódica causal (Gil, 2015); pero sí aspira a consolidar narrativas e interpretaciones consistentes y pertinentes para dar cuenta de las manifestaciones de lo real (Strauss & Corbin, 2012) cuyo control está en el mismo cuidado de la calidad de los datos informados, procesados, analizados e interpretados lo más densamente posible.

Además, dado que no resulta posible replicar la realidad social en términos apodícticos y generalizables, resulta consistente apelar a la teorización cualitativa fundamentada para provocar avances heurísticos en los que los materiales y datos recopilados afiancen la potencialidad interpretativa y analítica sobre el problema indagado procurando encontrar el sentido de los datos cualitativos, entrelazándolos,

relacionándolos y alimentando su correspondencia hasta que alcancen relevancia teórica (Coffey & Atkinson, 2003).

De ahí que podamos partir, en el ejercicio de dar relevancia teórica a las percepciones, de una presunción coloquial que alimenta las comprensiones tradicionales del trabajo directivo escolar: la idea de que a la hora de enseñar todos saben lo que tienen que hacer mientras que en el ámbito directivo se afirma que “los que mandan lo hacen, así sea mal” (Sondeo de Opinión Docente, 2018). Ello lleva a que los docentes acepten sin mayores resquemores el que los directivos les recuerden las normas, organicen reuniones para discutir aspectos técnicos y del día a día escolar, concentren sobre ellos la representación institucional e incluso se concentren en las citaciones y resolución de conflictos con las familias (Peniche, Osorio, & Tináh, 2011); pero se muestren firmemente reacios a negociar que la dirección escolar entre al aula, oriente los procesos pedagógicos y anime el proceso de fortalecimiento curricular y didáctico en procura de transformaciones sostenidas en el tiempo (Alzate & Vásquez, 2018). El resultado: una vieja escuela bicéfala dirigida bajo el optimismo del cambio, que reitera sus terquedades y obsolescencias.

Es en este contexto en el que los nuevos directivos docentes aspiran a liderar procesos innovadores, a partir de percepciones respecto de su quehacer que fortalezcan tanto el campo de la dirección escolar como los programas de formación especializados (Cebrián, 2018), tal como aspira a concretarlo la propuesta de transformación de los centros educativos en Comunidades de Aprendizaje, estructurada por Ramón Flecha a partir de las construcciones teóricas articuladoras de la perspectiva del aprendizaje y la enseñanza en Paulo Freire, Lev Vygotski,

Jerome Bruner y Jurgen Habermas, especialmente (Elboj, Puigdellivol, Soler, & Valls, 2005); en cuanto articuladores de un enfoque comunicativo y de interacción dialógica incidente en los diferentes procesos escolares.

Es preciso observar que existen al menos dos diferentes concepciones de las comunidades de aprendizaje: la primera promovida por USAID, fundamentalmente, que las entiende como comunidades de práctica que generan conocimiento pedagógico como un quehacer profesional que los docentes ponen en común para orientar de manera participativa los procesos escolares de convivencia y mejoramiento académico (Rodríguez, 2015). Otra concepción de las Comunidades de Aprendizaje es la que nace de la experiencia investigativa del Instituto CREA, que implementa principios del aprendizaje dialógico y actuaciones educativas de éxito como estrategias para superar desigualdades que estimulan el fracaso escolar y contribuir a transformar problemas de convivencia en los centros educativos, fortaleciendo la formación del profesorado e involucrando en ambos procesos a las familias en diferentes acciones de voluntariado en el aula (Elboj, Puigdellivol, Soler, & Valls, 2005). Es esta segunda referencia la que acompaña la teorización alcanzada en esta investigación, a partir de cuatro comunidades de aprendizaje existentes en Santiago de Cali.

2.4. Transformar las percepciones y prácticas de liderazgo directivo

Si el propósito de la escuela es provocar cambios y transformaciones en los sujetos, de manera que resulte posible romper con las profecías de fracaso, trastornar desigualdades manifiestas y promover alternativas creativas para la resolución de

conflictos (Flecha, y otros, 2006) La escuela que hace todos los días lo mismo en el aula seguirá siendo igual mañana y esa es entera responsabilidad de los directivos. Más allá de una fría presencia administrativa, los directivos escolares transformadores están llamados a romper con la idea de que su labor consiste en mandar de cualquier modo; situados en una dinámica de jerarquías al margen de lo que ocurre en los diferentes ambientes de aprendizaje y dejando a los maestros solos, instalando en el aula ocurrencias sin evidencia científica que las respalde (Flecha & Ortega 2011).

De ahí que cobra importancia cuestionar ese modelo de relacionamiento y configuración de la escuela, para indagar por las posibilidades de articulación del liderazgo pedagógico directivo en la implementación de actuaciones escolares que fomenten la transformación exitosa de las escuelas convertidas en comunidades de aprendizaje (Alvarez & Torras, 2016).

Si bien es reciente esta dinámica de planteamiento de transformaciones para la incidencia en el mejoramiento de los procesos escolares y de los resultados de aprendizaje es reciente a partir de las mejores prácticas que han demostrado éxito en diferentes contextos educativos (Corujo, Castillo, & Rodríguez, 2019), diferentes estudios de caso realizados en los últimos quince años en que se vienen implementando en España (CREA, 2017) y en varios países de América del Sur con el apoyo de la Fundación Natura (Girbés, Macías, & Alvarez, 2015) contribuyen a alimentar la potencialidad de éxito de los centros escolares a partir del mayor compromiso de sus directivos, en apertura al voluntariado comunitario con amplia participación y distribución del liderazgo.

Pese a que aún es precaria la teorización respecto de tal comprensión liderazgo, especialmente referida a su incidencia pedagógica; esta dinámica de incidencia directiva en las comunidades de aprendizaje parece reafirmarse con resultados de otros estudios. Aunque hay una significativa proporción de profesionales (67%) que reportan haberse hecho docentes como su primera opción (OCDE, 2019), incluso recientes encuestas como TALIS no informan del porcentaje de docentes que se postulan a la dirección escolar ni las motivaciones para asumir tal asignación como su ámbito de desempeño profesional.

La carencia de datos para sopesar en tradiciones académicas sostenibles el liderazgo pedagógico directivo se siente incluso en artículos recientes (Murillo & Martínez, 2019; Mestizo, 2016), en tesis de doctorado (Monge y otros 2019; Luque, 2018) y de maestría (Herrera & Quevedo, 2018), e incluso en comunicaciones de eventos especializados (RILME, 2019), poniendo de presente la necesidad de fortalecer la caracterización del campo del liderazgo pedagógico directivo, si se aspira además a mejorar la comprensión de su quehacer, el perfilamiento de los aspirantes, la preparación de quienes se inician, la inducción a quienes empiezan y la formación permanente del directivo docente para profesionalizar el quehacer de los líderes en la orientación y direccionamiento pedagógico, curricular y didáctico de las instituciones educativas (Weinstein & Muñoz, 2017).

En la teorización precedente, las indagaciones de Vivian Robinson (2016) ya destacaban la importancia que tiene el liderazgo directivo transformador cuando está orientado al aprendizaje, plantea metas y expectativas, cuida el uso estratégico de recursos, afina el proceso de planear, coordinar y evaluar la enseñanza y el

currículo, concreta la promoción y participación de diferentes actores en el aprendizaje y promueve el desarrollo de habilidades docentes asegurando un ambiente provechoso en las instituciones escolares.

Siguiendo esta ruta orientadora, los datos emergentes de nuestro estudio han permitido construir afirmaciones teóricas en torno a cinco aspectos significativamente importantes del liderazgo pedagógico directivo en comunidades de aprendizaje, que nos permiten referirnos a la complejidad funcional del oficio de director escolar, cuyo liderazgo pedagógico se percibe con fuerza en la implementación de principios dialógicos y actuaciones educativas de éxito en las que se fomentan de modo privilegiado experiencias de liderazgo distribuido:

2.5. Complejidad funcional

El marco jurídico de la dirección escolar en el país está regido por la vigencia de dos estatutos docentes que establecen una línea divisoria entre quienes se desempeñan como Rectores de Instituciones Educativas, Directores de Centros Rurales y Coordinadores bajo el decreto 2277 de 1979 y quienes se incorporaron a dichos cargos en la vigencia del decreto-ley 1278 de 2002 denominado “Estatuto de Profesionalización Docente”. El marco de actuación en el sistema educativo lo determina la Ley General de Educación 115 de 1994. Su jornada laboral está regida mediante el decreto 1850 de 2002 y mediante el decreto 3020 de 2002 se establece la relación funcional existente con los entes territoriales nacionales, departamentales y municipales certificados y las funciones básicas, aunque no las únicas, tal como se explicitan en la Ley 715 de 2001.

Lo que se espera de un directivo docente en una escuela pública (Rector de Institución Educativa, Director Rural y Coordinador), de acuerdo con lo reglamentado (Ministerio de Educación Nacional, 2016), es que su cargo corresponda a un profesional de la educación con título universitario y experiencia profesional e idoneidad adquirida en el desempeño en el nivel directivo, administrativo o docente, que ingresa al sistema especial de carrera docente para liderar la gestión directiva, administrativa, comunitaria y pedagógica de una institución educativa. En el desarrollo de sus funciones debe evidenciar competencias que fomenten el mejoramiento organizacional, el clima laboral, la convivencia escolar y el relacionamiento con los diferentes integrantes de la comunidad educativa, de manera que manifieste dominio de instrumentos y técnicas para la toma informada de decisiones, fomente la cooperación y el trabajo en equipo, estimule procesos comunicacionales apreciativos y construya escenarios participativos para la evaluación y permanente seguimiento y monitoreo de los distintos procesos institucionales.

En el relacionamiento interinstitucional y con las diferentes organizaciones y entidades se espera que evidencie aptitudes y actitudes que impulsen distintos procesos participativos e innovaciones que respondan a procesos de planeación e incidencia contextualizados en el entorno en el que se desempeña y en concordancia con la política educativa local, regional, nacional y los diferentes tratados internacionales.

Bajo estos postulados normativos, si se revisa el conjunto de leyes, decretos, resoluciones, circulares, directrices y regulaciones que con frecuencia reiteran e

incorporan nuevas funciones directivas, puede advertirse que las administraciones locales y nacionales sobrecargan de expectativas a los directivos, disminuyendo con ello su efectividad en lo que respecta al control y aseguramiento de resultados curriculares (Lancheros & Zarate, 2015).

Como puede apreciarse en la ley 715 de 2001, para los directivos docentes se establece un abigarrado conjunto de 18 funciones específicas, a desplegar en cuatro ámbitos de gestión educativa (Directiva, Administrativa, Pedagógica y Comunitaria), además de las que estén señaladas en la extensa producción regulatoria compilada en el Decreto Único Reglamentario del Sector Educativo (Ministerio de Educación Nacional, 2015):

Artículo 10. Funciones de Rectores o Directores. El rector o director de las instituciones educativas públicas, que serán designados por concurso, además de las funciones señaladas en otras normas, tendrá las siguientes:

10.1. Dirigir la preparación del Proyecto Educativo Institucional con la participación de los distintos actores de la comunidad educativa.

10.2. Presidir el Consejo Directivo y el Consejo Académico de la institución y coordinar los distintos órganos del Gobierno Escolar.

10.3. Representar el establecimiento ante las autoridades educativas y la comunidad escolar.

10.4. Formular planes anuales de acción y de mejoramiento de calidad, y dirigir su ejecución.

10.5. Dirigir el trabajo de los equipos docentes y establecer contactos interinstitucionales para el logro de las metas educativas.

10.6. Realizar el control sobre el cumplimiento de las funciones correspondientes al personal docente y administrativo y reportar las novedades e irregularidades del personal a la secretaría de educación distrital, municipal, departamental o quien haga sus veces.

10.7. Administrar el personal asignado a la institución en lo relacionado con las novedades y los permisos.

10.8. Participar en la definición de perfiles para la selección del personal docente, y en su selección definitiva

10.9. Distribuir las asignaciones académicas, y demás funciones de docentes, directivos docentes y administrativos a su cargo, de conformidad con las normas sobre la materia.

10.10. Realizar la evaluación anual del desempeño de los docentes, directivos docentes y administrativos a su cargo.

10.11. Imponer las sanciones disciplinarias propias del sistema de control interno disciplinario de conformidad con las normas vigentes.

10.12. Proponer a los docentes que serán apoyados para recibir capacitación.

10.13. Suministrar información oportuna al departamento, distrito o municipio, de acuerdo con sus requerimientos.

10.14. Responder por la calidad de la prestación del servicio en su institución.

10.15. Rendir un informe al Consejo Directivo de la Institución Educativa al menos cada seis meses.

10.16. Administrar el Fondo de Servicios Educativos y los recursos que por incentivos se le asignen, en los términos de la presente ley.

10.17. Publicar una vez al semestre en lugares públicos y comunicar por escrito a los padres de familia, los docentes a cargo de cada asignatura, los horarios y la carga docente de cada uno de ellos.

10.18. Las demás que le asigne el gobernador o alcalde para la correcta prestación del servicio educativo.

Figura 1. Elaboración propia, a partir del artículo 10 de la Ley 715 de 2001

Se evidencia que el cúmulo de las funciones directivas descritas en el marco legal que rige este cargo, al que se ingresa mediante concurso público de méritos reglamentado mediante decreto 915 de 2016, se concentran en aspectos fundamentalmente administrativos y gerenciales

En la prueba de ingreso al sistema especial de carrera docente, mediante preguntas con una fuerte tendencia al conocimiento y dominio de la legislación educativa se

elimina a los aspirantes por sus respuestas de valoración de aptitudes disciplinares, habilidades y destrezas operacionales y competencias básicas para el cargo incorporando lectura crítica, razonamiento cuantitativo, competencias de liderazgo, percepciones éticas, trabajo en equipo y actitudes ciudadanas, en las que los candidatos aspirantes a directivo docente deben obtener un puntaje aprobatorio de 80 puntos sobre 100.

Junto a la prueba eliminatoria se aplica un análisis sicotécnico con carácter clasificatorio, enfocado en la detección de actitudes, habilidades, motivaciones e intereses asociados a procesos pedagógicos, a la gestión institucional y al desempeño en funciones propias de la dirección escolar.

Desde el ingreso, se hace evidente la mirada determinante jurídica y administrativa del cargo rectoral concentrada en el gerenciamiento, la inspección de procesos y actores y el cumplimiento funcional de carácter administrativo y de trámite, en detrimento de la acción directa y de injerencia en la orientación y fundamentación pedagógica, curricular y didáctica en la vida escolar, tal como se aprecia en el siguiente esquema:

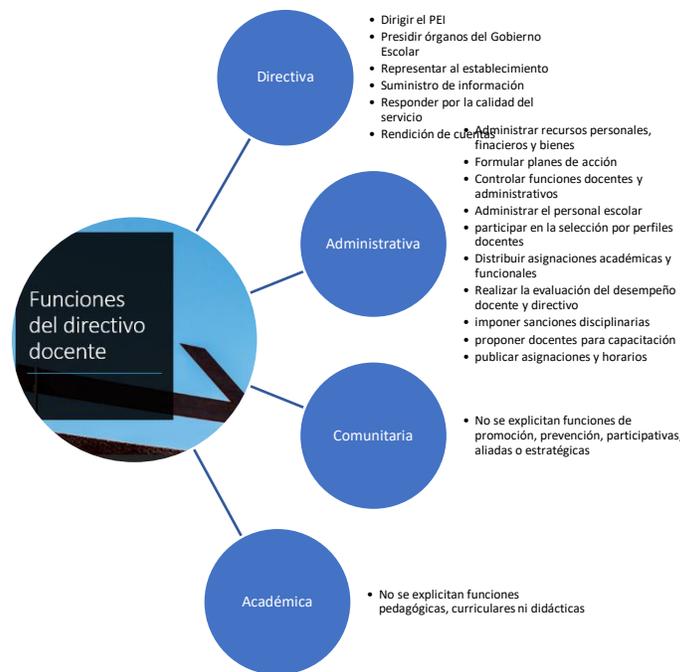


Figura 2. Elaboración propia a partir de la ley 715 de 2001.

Revisando la complejidad funcional de la dirección escolar se observa que en la ley 715 no se establece de manera explícita funciones directivas relacionadas directamente con los procesos de enseñanza y aprendizaje o con la participación de las familias en la vida escolar; mientras sí establece prohibiciones y ámbitos jurisdiccionales relacionadas con la inspección y vigilancia del sistema educativo; relegando la actividad de dirigir la escuela al bunker administrativo, como suele escucharse en las quejas comunitarias que se duelen de lo lejano y complicado que resulta a las familias y visitantes acceder al Rector de una institución educativa. Tal distanciamiento de la comunidad produce una simbología de la dirección y constituye un factor determinante de las relaciones cercanía o distancia del directivo docente (Chamoro, 2005), fuertemente incidente en la percepción de éxito que se tenga de la institución educativa.

Si se consultan los resultados históricos de las escuelas públicas, así como los informes, reportes y recomendaciones en los planes, programas y proyectos de mejoramiento escolar; la labor del directivo docente resulta protagónica para provocar transformaciones de las tareas administrativas y gerenciales institucionales, tanto como puede llegar a serlo al asumir visibilidad y mayores responsabilidades respecto de las prácticas innovadoras desplegadas en el aula, lo cual implica reconsiderar necesariamente su formación y acompañamiento a partir de las nuevas aportaciones críticas y teóricas en la consolidación del campo de la Rectoría escolar (Ávila, 2008).

Esta asunción cobra vital importancia cuando se desplaza la acción del directivo de la sola configuración administrativa hacia la transformación de dinámicas sociales que influyen en los procesos escolares y que aminoran las posibilidades y oportunidades reales de las que gozan los sujetos en formación a los que acompaña la escuela. La informalidad, la marginalidad y la precarización que implican las diferentes formas de exclusión social no sólo intensifica el recorte de las libertades de los escolares sino que disminuye la expansión de sus capacidades pues, pese a estar expuestos a diferentes oportunidades para acceder a beneficios y programas de asistencia y protección social no encuentran condiciones para el disfrute y garantía plena de derechos como el de educarse, lo que favorece la ruptura de vínculos societales cohesionantes (Rizo, 2006), fomenta mayores desigualdades y expone permanentemente a los escolares al fracaso educativo (Díaz, 2016).

No sólo para la docencia sino igualmente para el ejercicio de la dirección escolar, el sostenimiento de posturas contrarias al desarrollo humano y la emancipación social

contribuye a que se mantengan estables los indicadores de exclusión y desigualdad, sometiendo a los sujetos a los avatares de la pobreza, sin prestar suficiente atención a los déficit cuantitativos y cualitativos de la educación; constriñendo sus potencialidades libertarias (Freire, 1982).

Si se acepta que existe una relación directa entre nivel educativo y exclusión social, asunto que ha sido medido y rastreado con aplicaciones de la teoría del capital social útil en procesos participativos y escolares en la sociedad de la información (Compadre, 2015; Jimenez, 2014; Häuberer, 2011), tal reconocimiento implique que las dinámicas sociales que provocan desigualdad y exclusión deben ser retadas procurando su transformación a partir de las posibilidades del entorno escolar; mucho más bajo los postulados y propósitos pedagógicos de la perspectiva dialógica situada en escuelas públicas reconvertidas en comunidad de aprendizaje (Ferrada & Flecha, 2018).

Adicionalmente, las dinámicas de la dirección escolar en América del Sur y en Colombia han estado marcadas por las preocupaciones nacionales por incrementar el volumen poblacional escolarizado, antes que por la gestación de condiciones para asegurar la garantía del derecho a la educación con calidad. Esa ruta ha asignado a los rectores y directores de las instituciones educativas oficiales el papel de administradores o gerentes responsables de procesos de planeación, seguimiento y control de procesos administrativos.

De hecho, investigaciones que enfatizan en el protagonismo de los directores escolares o rectores para la transformación de las instituciones educativas

(UNESCO, 2014); dan cuenta de los vacíos y fisuras manifiestas en la concepción, normatividad y funciones de quienes dirigen la escuela, limitados en sus roles por regímenes que les asignan un carácter operativo y administrativo a su cargo, acrecentando además la insatisfacción con el mismo (OCDE, 2019; Ávila, 2008).

Soportado en los datos obtenidos, se aprecia que, para las y los rectores participantes, la sobrecarga laboral resulta ostensible y fatigante, motivo de cansancio, desánimo y estrés. Si bien los rectores y directores tienen como responsabilidad pública la dirección técnica, administrativa y pedagógica de las instituciones educativas, buena parte de su tiempo se agota en asuntos meramente operativos que son desplazados a las instituciones educativas por parte del ente territorial. La puesta a punto de documentos financieros y presupuestales, de seguimiento administrativo, es compartida con las Coordinaciones Generales a las que se delegan decisiones de gestión institucional, de reporte de novedades, de asignación de funciones, de desarrollo de actividades y eventos, de evaluación de proyectos, de seguimiento a la matrícula, de reporte de deserción, de reporte en el uso del tiempo, de control del ausentismo docente, con un nivel de demandas por diferentes entidades, dependencias y operadores de proyectos externos que agobia a los equipos directivos y provoca sobrecargas que jalonan hacia la desatención de sus compromisos pedagógicos.



Figura 3. Proceso de complejidad funcional de los directivos docentes.

Quienes asumen las tareas de la dirección escolar han trabajado previamente en el aula como docentes, tutores o asesores escolares, regresan a la escuela luego de pasantías y licencias para desempeñarse como funcionarios de nivel burocrático en las secretarías o ministerios de educación, han laborado en el direccionamiento de equipos docentes como Coordinadores, subdirectores o vicerrectores como se los denomina en diferentes países o hacen el tránsito a la institucionalidad educativa desde organismos no gubernamentales; lo que lleva a preguntarse por su nivel de competencia para el fortalecimiento de procesos pedagógicos escolarizados. Visto así, encontramos que en el caso colombiano ni ahora ni cuando existió la carrera profesional de administración educativa se le ha exigido a quienes se desempeñan como rectores formación, certificación o posgrados en liderazgo pedagógico que les habilite para ejercer dicho cargo. La única condición de idoneidad pedagógica

manifiesta en el proceso de concurso la constituye la experiencia de años dedicados a la docencia y el título profesional con el que se cuenta.

De hecho, el cúmulo de funciones asociadas a labores gerenciales, administrativas, operacionales, financieras e incluso logísticas haciendo de *Courier* entre dependencias y responsable de compras menores, hace que el Rector muchas veces se sienta el mensajero de la institución, evidenciando que el liderazgo del directivo se ve comprometido en un conjunto diverso de campos diferentes al pedagógico, lo cual suele ser percibido como normal y habitual: “es perfectamente normal que los profesores piensen que mi trabajo es el de proveer cosas”, se quejaba uno de ellos en un ejercicio de comunidad de práctica durante el desarrollo de esta investigación (Comunidad de práctica, 2019); narrativa que se encuentra en plena correspondencia con lo que la investigación internacional ha documentado respecto de las tensiones producto de multivariadas y extenuantes dificultades que se presentan a los líderes escolares (Mestry, 2017), afectando el logro de resultados educativos.

Como lo reconoce un nutrido grupo de directivos participantes en el estudio internacional TALIS (OCDE, TALIS - The OECD Teaching and Learning International Survey, 2019), las ofertas de formación para alcanzar mayores niveles de cualificación en el liderazgo pedagógico, de modo que se impacten las dinámicas de injusticia, son precarias:

Resultados basados en las respuestas de los docentes y directores de secundaria obligatoria

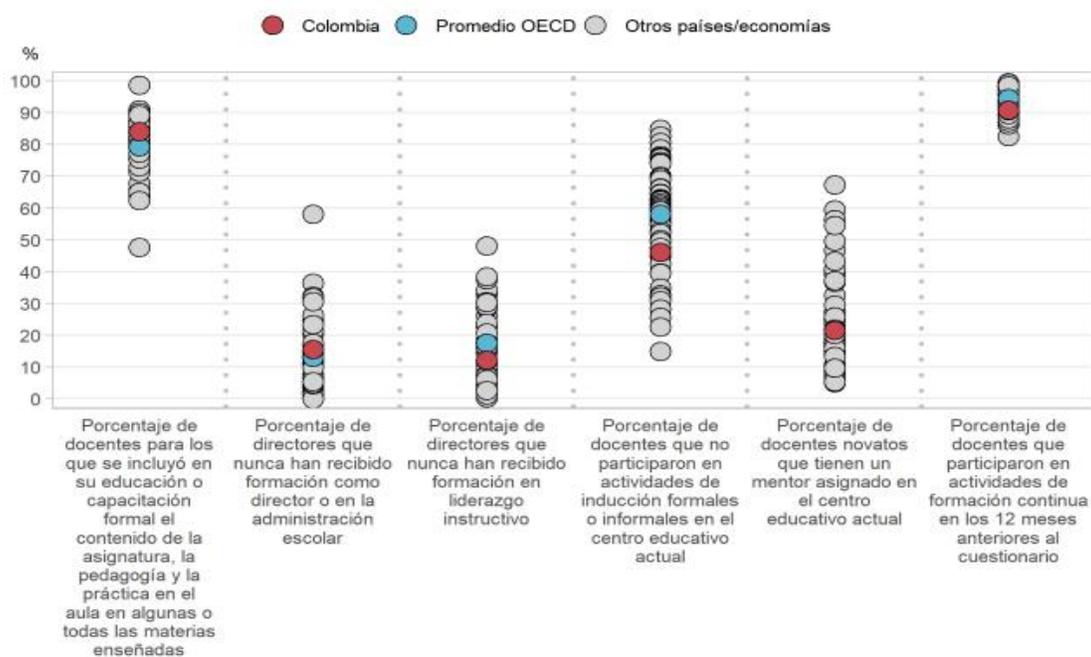


Figura 4. OCDE, Porcentajes de directivos y docentes en formación. Talis, 2019.

2.6. La dirección escolar

En esta investigación hemos entendido al directivo docente como un sujeto capaz de incidir en la formulación, gestión y valoración de los procesos formativos, funcionales y prácticos que orientan la dinámica escolar participativa (Robinson, 2016; Weinstein, Muñoz, y Hernández, 2014; Davies y West, 2004).

El acervo investigativo al que se ha acudido antes, durante y al cierre del proceso investigativo ha contribuido a afirmar que, si se trata de asegurar resultados con prácticas de liderazgo y gestión directiva auténtica, el papel del Rector no es mandar de manera arbitraria y autoritaria; como tampoco resulta aceptable ni provechoso

que lo haga mal o de cualquier manera. Por el contrario, un estudio demuestra que comportamientos autocráticos de los directivos docentes abren brechas al fracaso escolar y se distancian del fortalecimiento de mejores resultados (Stephens, 2019). Pese a que no suele haber procesos de formación previos para asumir el cargo de directivo docente y, por ende no es habitual que quienes laboran como tales hayan sido formados para tal cargo o asignación, las aportaciones a la comprensión del rol de directivo escolar hechas desde el campo de la gestión educativa (Günther, 2017; Pinto, 2016) resaltan la importancia del desarrollo de habilidades complejas y altamente exigentes que conviertan al directivo docente de una institución educativa pública en un líder experto, cuyo desempeño contribuye a provocar transformaciones pedagógicas en la escuela; tal como se reconoce en un ejercicio práctico adelantado en el marco de la presente investigación:

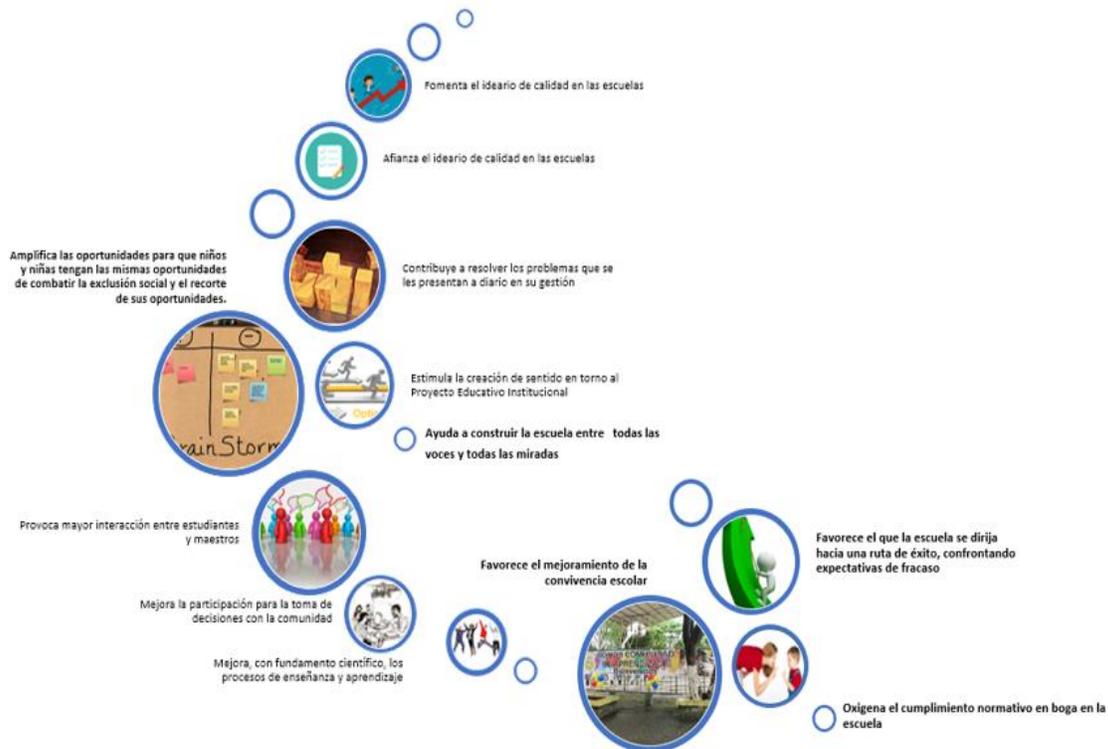


Figura 5. Elaboración propia. Percepción de la complejidad funcional del liderazgo.

En coincidencia con tal percepción de su práctica, diferentes reportes doctorales y estudios internacionales ponen el acento de la gestión directiva en la necesidad de afianzamiento de prácticas de enseñanza (The Wallace Foundation, 2013; Horn, 2013).

En contradicción, Vaillant (2019) utilizando los datos de Pisa 2015, encuentra que los directivos hacen poca promoción de estrategias didácticas retadoras basadas en investigaciones educativas recientes que favorezcan el aprendizaje y la formación de los docentes, de modo que redunden en cualificación de los aprendizajes de los escolares; lo que constituye un fuerte llamado de atención a la formación de los directivos docentes para la transformación de las prácticas curriculares y didácticas exitosas en el aula.

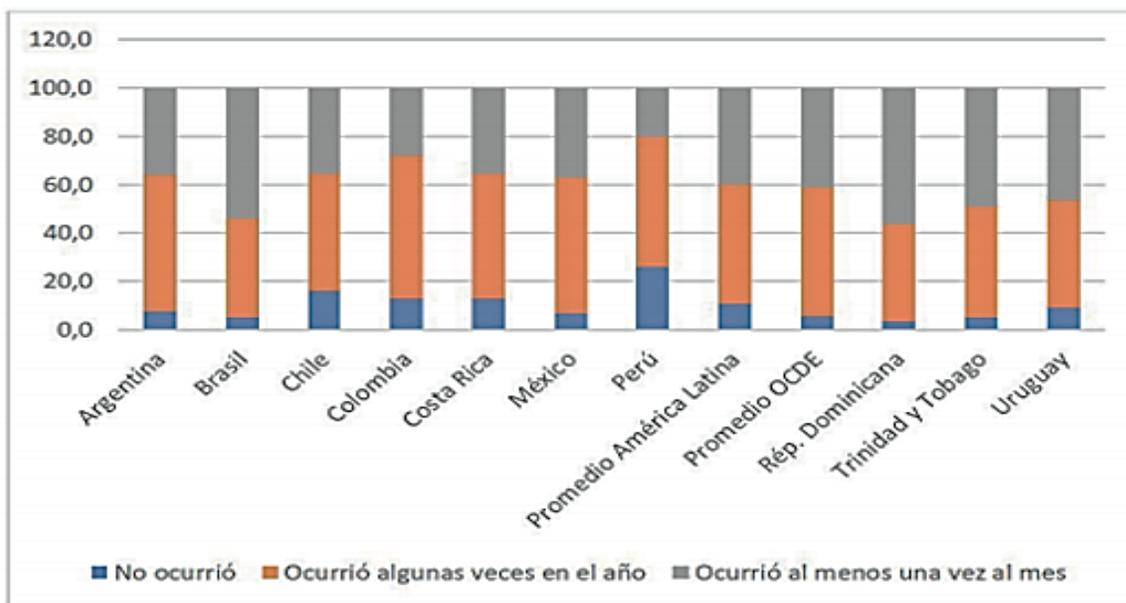


Figura 6. Opinión de directivos sobre prácticas de enseñanza. Vaillant (2019).

Tanto la formación recibida en los centros universitarios como los procesos de inducción, formación permanente y actualización del directivo deberían apuntarse sobre la incidencia en los diferentes factores que contribuyen a provocar mejores desempeños escolares e influyen en el mejoramiento de la calidad educativa al articular en lugar de fraccionar las dinámicas del pensar, sentir, conocer, expresarse, comprender, resolver problemas, colaborar y convivir; en procesos de formación pedagógica disruptiva que impacten la actuación docente con prácticas clave para provocar transformaciones (Marcelo & Vaillant, 2018). Al parecer, poco se ha avanzado en este sentido desde hace diez años (Pont, Nusche, & Moorman, 2008), al no contar con procesos de formación y acompañamiento situado del directivo para elevar sus niveles de competencia pedagógica de manera sistemática y estructurada; limitando el impacto de las ocurrencias, improvisaciones y prácticas anárquicas y antojadizas (Flecha & Ortega, 2011).

Bajo tal tenor, programas de formación de directores en procesos de inducción (Carrasco, Gajardo, & González, 2017), reiteran la incompreensión y alta demanda que genera en ellos el que se les considere responsables de ser estrategias expertos, orientadores de sus organizaciones, representantes institucionales, mediadores entre grupos de intereses e incluso relacionistas públicos, sin que a la vez se produzcan valoraciones proactivas, interacciones de sentido y reconocimientos significativos en el despliegue de sus actuaciones y en los procesos de gestión con los entes territoriales (Rivera, 2015). El caso colombiano trabajado por Rivera refuerza la evidencia internacional que asume el papel del líder educativo como un agente transformador, promotor de actitudes y valores para el cambio cultural en organizaciones en las que las personas en cargos de dirección promueven un enfoque orientado a fines descrito en sus instrumentos de gestión, fomentan la iniciativa individual, estructuran escenarios para la participación y afinan de la mejor manera el uso del tiempo (Lumby & Foskett, 2008).

2.4.1. Liderazgo pedagógico directivo

En una comprensión participativa de la función directiva centrada en el estudiante (Robinson, 2007); al directivo docente no se le concibe como un salvador heróico y mesianico, así como tampoco se lo reduce a una consideración meramente gerencial o administrativa en las instituciones educativas que orientan. Ello lleva a que se adopte la idea del liderazgo como “una cultura común de expectativas, en la que todos son responsables por su contribución al resultado colectivo” (Vaillant & Rodriguez, 2016).

Sendos estudios internacionales disponibles han precisado diferentes abordajes a esta categoría (Ayoub, 2011; Bush, Bell, & Middewood, 2010; Sánchez, 2009) destacando para los propósitos de la investigación las dinámicas del liderazgo instruccional, liderazgo transformacional y liderazgo distribuido que imprimen un carácter participativo a los estilos de la dirección escolar y constituyen referentes con los que se alimenta la noción de liderazgo dialógico correspondiente con la conceptualización de las Comunidades de Aprendizaje.

El liderazgo directivo volcado sobre la dinámica pedagógica institucional implica el despliegue de un conjunto de actitudes, habilidades, destrezas y competencias personales y profesionales aplicadas a la motivación, acompañamiento y promoción de mejores interacciones humanas y al direccionamiento de los procesos participativos de transformación de las instituciones educativas (Vaillant & Rodriguez, 2016; Castillo, 2014). De ahí que tal liderazgo provoca la inmersión del directivo en el acompañamiento a las prácticas pedagógicas que despliegan sus docentes, fomentando la distribución participativa de la gestión escolar centrada en la mejora de los aprendizajes de los alumnos, lo cual fortalece la percepción dinámica de su liderazgo en los equipos docentes.

Frente a las permanentes ofertas externas de asesoría por parte de expertos universitarios o de centros editoriales, en esta investigación encontramos que se ha robustecido la capacidad autónoma y creativa de los centros escolares y sus líderes para generar “una comprensión situada y consciente, de la forma como van siendo directivos docentes, de lo que tienen como contexto, de los intereses y necesidades

de formación de los estudiantes de las formas de hacer escuela y de las familias que van transitando por esa comunidad educativa.” (Funcionario participante, 2019)

Tal comprensión es determinante para la configuración del campo del liderazgo pedagógico directivo, en cuanto genera valencias, suficiencias íntimas y capacidades críticas instaladas que redundan en una mayor comprensión del quehacer del directivo, sus funciones y sus potencialidades dinamizadoras de nuevos liderazgos entre los docentes y la comunidad educativa, como se constata en reportes e investigaciones cualitativas precedentes (Marcelo & Vaillant, 2018; Rivera, 2015).

Si bien, contar con asesores externos resulta importante en un proceso de mejora (Ríos & Villalobos, 2016), promover la consolidación autónoma y la sostenibilidad del liderazgo pedagógico directivo, especialmente en el sector público, provoca el desarrollo de pensamiento pedagógico situado y acciones investigativas como la presente, que aprovechan la proliferación de escenarios para la articulación de tramas dialógicas, más allá de procesos informativos y transmisionistas regulares. En la proliferación de discusiones expertas, encuentros autónomos, jornadas de asesoría, reuniones de equipos técnicos, ejercicios de formación, prácticas argumentativas y comunicaciones y participaciones escriturales de los líderes y equipos directivos participantes en procesos de formación dialógica del profesorado, se revisa bibliografía e informes de investigaciones recientes, se analizan resultados, se socializan experiencias y se comparten inquietudes, retos y satisfacciones sistematizadas a medida que se avanza en la consolidación de

actuaciones educativas exitosas y en la vivencia de los principios dialógicos en el escenario escolar.

Tal dinámica articula redes de intercambio en procesos de formación pedagógica docente y directiva en comunidades de aprendizaje (Soria & Hernández, 2017), tanto como fortalece verdaderas comunidades de práctica profesional que reflexionan y aprenden entre pares (Sanz, 2012), promoviendo mayores niveles de motivación y conciencia crítica para el mejoramiento del servicio de liderazgo público, en plena concordancia con la literatura especializada en el campo (Cabrera, 2014).

Para una de las asesoras de los proyectos de convivencia escolar, el liderazgo directivo dirigido hacia la consolidación de aprendizajes constituye “una acción política pensando la política” en la medida en que entiende que tal liderazgo en comunidades de aprendizaje implica una apuesta por la transformación y el bienestar. Al referirse a la exposición de dos rectores vinculados a esa estrategia afirma: “ustedes han pensado en el bienestar no solo del grupo directivo o de maestros y maestras si no que, más importante aún, de todos nuestros estudiantes que finalmente son el fin de la educación” (Funcionario participante, 2019); lo que constituye una lectura ampliamente coincidente con las concepciones del liderazgo pedagógico para el siglo XXI (Male & Palaiologou, 2015).

De hecho, al sopesar el liderazgo de los equipos directivos en relación con los resultados de los aprendizajes, Flores-Ramos (2015) encuentra que la aplicación de un modelo de gestión para la calidad educativa centrado en la generación de las

capacidades que se requieren para transformar de manera efectiva la identidad de las escuelas, contribuye a robustecer tres dimensiones de manera determinante: la institucional, el aprendizaje y la satisfacción de la comunidad, enfocadas en el seguimiento a los procesos y prácticas que contribuyen a la mejora; a fin de que contribuya a “facilitar los espacios y los tiempos para que las experiencias significativas desde el punto de vista de los docentes, estudiantes, comunidad y desde su propia percepción, puedan ser compartidas. Igualmente la capacitación constante, con personal experto en el modelo enriquecería la experiencia” (Sondeo de Opinión Docente, 2018).

Respecto de la asesoría externa, el papel del directivo se enfrenta a un doble cuidado: por una parte, vincular tales apoyos a la acumulación de insumos para el mejoramiento interno, incluso comparado con otros entornos; mientras, por otro lado, ha de evitar que tal presencia foránea genere interferencias o efectos indeseables que bloqueen a los docentes que se resienten cuando las iniciativas que provienen de fuera de la institución elevan sus tareas, afectan los tiempos de clase, imponen procesos técnicos al margen de la apropiación didáctica en la institución educativa o disminuyen su protagonismo en el aula (Sánchez F. , 2017).

Así, el fortalecimiento de la capacidad reflexiva y política en la dirección escolar genera actuaciones que ponen límites a la posibilidad de interferencia externa e incluso retan la cotidianidad burocrática estableciendo líneas de acción autónoma firmes; como se desprende de lo afirmado por en un ejercicio de diálogo abierto entre rectores. Aunque se urge su entrega por parte del ente responsable de la vigilancia y supervisión educativa “todavía no hemos tomado una decisión frente al

modelo pedagógico porque al igual que con otros instrumentos de gestión, lo que hemos venido instalando en la institución es que si funciona en el aula, se lleva a los documentos”, menciona un rector participante (Comunidad de práctica con Rectores, 2019).

Tal afirmación nos pone ante la necesidad de identificar hasta donde los líderes pedagógicos son autónomos para adelantar reformas y cómo responden a los requerimientos externos para que sus instituciones permitan el desarrollo de proyectos que no les son propios: “Entonces, por ejemplo, si secretaria de educación llegara hoy y me dijera venga, y donde está el PEI, yo le saco el PEI del año 2013 por que el nuevo lo están haciendo en el aula. Pero si necesita ver que está pasando en la institución yo la llevo al aula y en el aula es donde el PEI se empieza a resignificar, en el aula es donde el manual de convivencia se empieza a resignificar, en el aula es donde el plan de estudio se empieza a resignificar no al revés”, afirma (Comunidad de práctica con Rectores, 2019).

Tal dinamismo en la concepción de su propio liderazgo logra ser reconocido por actores escolares que visitan y asesoran la escuela: “es interesante que el directivo a través de su liderazgo dialógico también inicie esta revisión de los fundamentos y de las teorías pedagógicas propias de las instituciones educativas” (Esteban Ortíz. Cooperante participe en taller “Hablemos de Comunidades de Aprendizaje”. 06/2019). En términos técnicos comparados, vemos una plena coincidencia con el conjunto de características que otros autores indican como correspondientes al liderazgo pedagógico, según informan docentes que han sido directivos temporalmente y luego han retornado a la docencia (Alzate & Vásquez, 2018).

2.4.2. La Percepción docente del liderazgo directivo

En la escuela encontramos a los docentes ejerciendo su labor en dos campos diferenciados, aunque no necesariamente en paralelo: quien trabaja en el aula desplegando prácticas asociadas a la formación de escolares, a quien tradicionalmente llamamos maestro porque para enseñar, se informa, planea, diseña y ejecuta actividades didácticas; y quien acompaña, orienta y lidera procesos directivos, planea, coordina, administra, orienta y es responsable de la programación en las instituciones educativas, a los que se denomina directivos docentes, visibles en el funcionamiento de la organización escolar. En segundo lugar, Quienes se desempeñan como directivos se denominan Rector en las IE que ofrecen todos los niveles de la educación primaria, secundaria y media, Director en el contexto rural hasta grado noveno, y Coordinador; Rector o Director junto al Coordinador, son responsables de los procesos técnicos, pedagógicos, administrativos en los ámbitos de la gestión Directiva, Curricular, Financiera y Comunitaria (Art. 6 Decreto 1278 de 2002).

Tal diseño institucional de la dirección escolar establece una relación funcional que descuida la particularidad del liderazgo pedagógico de los directivos, especialmente del Rector, a quien se asignan labores de gerenciamiento y relacionamiento público e interinstitucional; concentrando en las Coordinaciones el relacionamiento operativo con los docentes, y la dinámica funcional con la comunidad educativa; lo que no contribuye de manera sensata al mejoramiento institucional e incluso distorsiona el clima laboral, ausentando con frecuencia al Rector del centro educativo y de sus sedes. Aun los datos cuantitativos confirman la importancia

significativa ($\rho=0.604$) en la relación entre liderazgo pedagógico directivo y fortalecimiento de la motivación laboral, tal como lo perciben y reclaman los docentes (Arias, 2018).

En el estado actual de la investigación internacional no contamos con suficiente evidencia para dar cuenta de qué modelo de dirección escolar provoca déficit o fracaso en el propósito de mejora del aprendizaje (Bolívar, 2010). Tampoco se encontraron disponibles estudios densos que reporten sobre las percepciones de los docentes respecto de la dirección escolar. Se ha documentado, sin embargo, que los procesos de mejora institucional ocurren al tiempo en que simultáneamente los directivos generan aportaciones al fortalecimiento del clima escolar, la cualificación de las prácticas docentes, la generación de entornos seguros, el cuestionamiento al privilegio decisonal, la apertura participativa, la vinculación de diferentes actores comunitarios en la vida escolar y la asignación inteligente de recursos por prioridades identificadas con la intención de transformar las necesidades e intereses de las y los estudiantes (Anderson, 2010); lo que cuenta ya con algunas estudios de caso en los que se evidencia que los resultados de aprendizaje se elevan de manera sostenida cuando implican una mayor cercanía entre el directivo y los docentes respecto de las reglas del juego didáctico en el aula (López, Efsthathios, & Herrera, 2018).

En un ejercicio perceptivo desarrollado para esta investigación, al que se vincularon 18 docentes informantes anónimos y voluntarios (pues sólo se identificó la institución educativa en la que laboran, buscando evitar sesgos identificatorios), los procesos de liderazgo directivo en la transferencia de actuaciones y estrategias

escolares exitosas son percibidos como determinantes para el avance institucional; especialmente cuando se apoya su promoción con procesos de formación pedagógica que favorecen el reconocimiento y apropiación de sus características. En la opinión de uno de los participantes, resulta “importante que los directivos se formen para liderar las instituciones educativas no solo como administrativos o gerentes sino para dar coherencia a las iniciativas pedagógicas que se implementan” (Sondeo de Opinión Docente, 2018).

En igual sentido, según su participación en un ejercicio de comunidad de práctica, una rectora (Pereira, 2019) considera que “el acompañamiento que se realiza por parte de los directivos de la institución se centra en la orientación sobre el quehacer con los educandos al momento de integrar los campos educativos con el proyecto de comunidades de aprendizaje por medio de las tertulias y grupos interactivos”; lo que se constituye en “una buena oportunidad para aprender de las experiencias que ellos han venido adquiriendo en toda su trayectoria profesional”.

Las bondades del acompañamiento directivo a los procesos pedagógicos quedan claramente manifiestas cuando emergen afirmaciones que indican que éste “se traduce en la confianza y respaldo hacía el docente, en la posibilidad de crear y crecer juntos, alrededor de una propuesta importante en el aula de clase, es no dejar solos a los docentes, es construir equipos capaces de aprender juntos” (Sondeo de Opinión Docente, 2018).

De ahí que la promoción de prácticas exitosas contribuya a elevar la percepción de que tales estrategias puedan resultar replicables en la propia institución educativa:

Cuando se indagó en esta investigación por la percepción que los docentes tienen

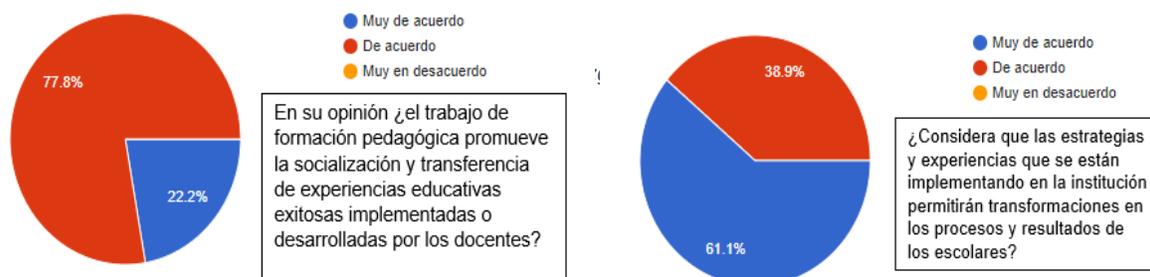


Figura 7. Percepción directiva de prácticas exitosas.

respecto del acompañamiento pedagógico que hacen los directivos, entre las diferentes opiniones expresadas y codificadas se identificaron estrategias diferenciadas que reflejan matices del liderazgo directivo escolar. Aunque se admite que “la escuela tiene una inercia muy fuerte en sus ejecuciones, por lo que realizar cambios o transformaciones resulta complejo” (Sondeo de Opinión Docente, 2018), docentes participantes en el sondeo mencionado destacan la pertinencia en el acompañamiento del rector y las coordinaciones, centrada en aspectos positivos de la vida escolar, orientada al mejoramiento de los diferentes procesos implementados, fortaleciendo la autoformación y favoreciendo el aprendizaje docente desde la propia práctica, pues “han brindado la oportunidad de autoformación respecto al modelo pedagógico institucional mediante la realización de cursos virtuales, tenemos a nuestra disposición compartir las experiencias que otros compañeros desarrollan con sus estudiantes para ir implementando lo aprendido en nuestra práctica docente. Cuando los docentes invitan a las directivas

a participar de las actividades programadas, ellos asisten y retroalimentan el proceso” (Sondeo de Opinión Docente, 2018).

De hecho, la valoración de la presencia directiva liderando procesos pedagógicos es percibida en coherencia con los principios dialógicos que se implementan, considerando que “el acompañamiento directivo se plantea como una forma efectiva



Figura 8. Percepción del directivo como acompañante pedagógico. Sondeo a docentes IE Santa Fe, 2018.

de trabajar a la par con el docente, en la institución he sentido ese acompañamiento a través del dialogo y las buenas relaciones entre profesores y directivos.” En igual sentido se aprecia que tal vinculación fomenta el mejoramiento del clima laboral y escolar, percibiendo que “las buenas relaciones entre directivos y docentes contribuye mucho al fortalecimiento de una institución, y esto se refleja en los resultados educativos de la institución.”

Cuando los directivos se involucran en la gestión pedagógica de manera directa como acompañantes y gestores en procesos de formación los docentes manifiestan estar de acuerdo con tal participación, considerando que tal “presencia permanente en asambleas de docentes durante las jornadas pedagógicas y reuniones de ciclos

y campos para el debate pedagógico y el diseño curricular, aclara conceptos o dudas respecto a la propuesta de consolidar la institución educativa en una comunidad de aprendizaje” (Sondeo de Opinión Docente, 2018).

No todo es color rosa en la percepción del liderazgo pedagógico directivo, De hecho, se evidencian tensiones y polémicas en algunas opiniones que cuestionan el que los directivos “quieren resultados pero falta mucho acompañamiento y tiempos de calidad; menos juegos y más talleres aplicados, nos sentimos dando palos de ciego, llenando formatos pero sin entender” (Sondeo de Opinión Docente, 2018).

Así, si bien los docentes no cuestionan el carácter misional del liderazgo directivo, ponen en entredicho sus propósitos reclamando mayor énfasis en el seguimiento y acompañamiento: “ponen los cuadros y luego nos dicen bueno o malo, pero no nos dicen en que nos equivocamos para corregirlo, sino que de una otro formato y quedamos más perdidos. A los maestros nos gusta tener claro que hacemos y como lo hacemos, para proyectar seguridad, pero con el hecho de haber empezado a trabajar este año sin todo listo nos dejó con gran incertidumbre”. En el extremo más desolador, las percepciones críticas pueden llegar incluso a cuestionar la pertinencia de las actuaciones implementadas, aunque no aparece una dinámica propositiva y proactiva: “los estudiantes de 11 no saben matemáticas básicas y (les) proponen tertulias dialógicas, en general nos dicen despacio que vamos lejos, pero nos tiran al agua sin saber nadar” (Sondeo de Opinión Docente, 2018).

En el ámbito operacional en el que el tiempo directivo se ve copado en buena medida por acciones escolares diferentes a las pedagógicas, se encuentra que

algunos docentes quisieran contar con mayor presencia de la dirección para robustecer estos avances, ya que “el exceso de diferentes actividades, reducen el tiempo de acompañamiento a los docentes. Se logra aportar en el diseño de actividades en el aula y en sus planes de aula” (Sondeo de Opinión Docente, 2018).

Siendo frecuentemente poco, limitado y precario el tiempo escolar que se usa para compartir con los docentes en su formación pedagógica, tal situación exige creatividad y flexibilidad de los directivos para facilitar espacios de reuniones sin alterar las jornadas escolares o procurar el mínimo de afectación posible a la escolarización. Se reclama a los directivos “facilitar los espacios y los tiempos para que las experiencias significativas desde el punto de vista de los docentes, estudiantes, comunidad y desde su propia percepción, puedan ser compartidas. Igualmente, la capacitación constante, con personal experto en el modelo enriquecería la experiencia”.

Esta postura encuentra un correlato en la tesis doctoral adelantada por Javier Hinojo Lucena, quien encuentra que tratar con diferentes estilos de enseñanza en los centros educativos requiere de los equipos directivos nuevos procesos formativos que amplifiquen las oportunidades para apoyarlos (Hinojo, 2006).

2.4.3. Percepción directiva del liderazgo pedagógico

En la consigna de que liderar los aprendizajes es cada vez más una tarea de alta importancia, la investigación con directores escolares se centra en su potencial para mejorar las prácticas de aula que despliegan los equipos docentes (Flores-Ramos,

2015; Pont, Nusche, Hunter, 2009); soportada en la evidencia de que la tarea directiva, si bien no se desarrolla en el aula, contribuye significativamente a ofrecer condiciones de soporte, apoyo, evaluación y desarrollo óptimo de experiencias y actuaciones sólidas, intencionadas y eficaces en el incremento de los aprendizajes del alumnado (Bolívar, 2010).

En esta tarea y mediante la implementación de principios dialógicos el liderazgo exitoso maximiza las oportunidades de involucramiento y compromiso de la comunidad en la estructuración y acompañamiento a la dimensión instrumental, afianzando el conocimiento comunitario de la escuela y sus procesos curriculares, al tiempo que se van resquebrajando las posiciones de poder jerárquicas y autoritarias centradas en el solipsismo del maestro y el directivo, ganando protagonismo y participación comunitaria en el ejercicio de valorar de modo igualitario lo que importa aprender en la escuela, amplificando la voz de la comunidad y las familias en la definición de lo que resulta pertinente aprender (Padrós y Flecha, 2014, p. 219).

Uno de los aspectos centrales que Comunidades de Aprendizaje provoca y estimula es el del crecimiento del liderazgo pedagógico de las y los directivos docentes con la implementación de tertulias pedagógicas y la realización de ejercicios de formación dialógica del profesorado. En la experiencia de algunos directivos consultados en un proceso de sistematización adelantado en el Departamento de Antioquia, Colombia, quienes han sido acompañados y han avanzado en la implementación de diferentes fases de esta experiencia (Fundación ExE, 2018), el trabajo directivo se vuelve más cautivante porque les ofrece la posibilidad de apoyar

y coordinar el ajuste institucional para la transformación de las prácticas de aula, las relaciones con la comunidad, la adopción y adaptación de políticas y programas externos y la adecuación de los instrumentos de gestión de las instituciones que acompañan; poniendo en el eje de su propia actuación profesional las expectativas de aprendizaje niños y jóvenes escolares.

Esta ruta de apropiación de una innovación educativa orientada a implementar actuaciones educativas de éxito tiene correlatos en otros ejercicios investigativos y procesos en torno a “organizaciones que aprenden” (Villa, 2000), caracterizadas, según Johanek (2012) por un firme ejercicio de apoyo y facilitación de recursos para la práctica decisional compartida:

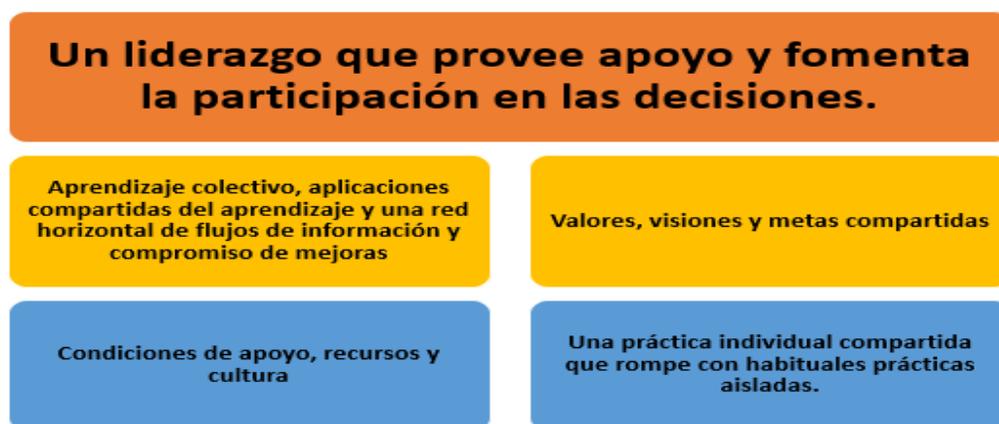


Figura 9. Elaboración propia a partir de Johanek (2012).

Sin embargo, el reto no es sólo hacer de la escuela una organización que aprende, lo cual podría significar un recorte radical en su potencial de innovación, reeditando formas administrativas de corte instrumental y eficientista que podrían resultar contraproducentes en el proceso de mejora sostenida, crítica y consciente. Es

imprescindible entonces hacer de la escuela que aprende un escenario en el que se aprende, lo cual implica necesariamente evitar, desmontar y transformar prácticas y procesos que evidencien repetidos fracasos o se conviertan en hábitos estériles e infructuosos; insertando a la comunidad en la escuela y a la escuela en la comunidad (Rodríguez y otros, 2007).

Cambiar la escuela para transformar el aula resulta, en este sentido, vital al propósito del liderazgo educativo exitoso. Para ello, los líderes escolares deben asumir el desafío de conocer el contenido curricular, incluso cuando esta actividad no ocupe el grueso de su tiempo laboral, y muy especialmente en los países como Colombia en los que los directores o rectores se encuentran liberados de tiempo de atención a actividades de aula para dedicarlo a labores administrativas y de relacionamiento interinstitucional. Implementando procesos asamblearios, comisiones mixtas, consejos ampliados, comisiones temáticas, tertulias dialógicas de diverso género y un amplio conjunto actividades interactivas de las que se da cuenta en portales, páginas y grupos en redes sociales (Fundación Natura, 2019), las distintas voces que hacen la escuela dialogan, se encuentran y van transformando las dinámicas comunicativas en el espacio escolar. Para afianzar esta práctica comunicativa abierta centrada en la mejora de los aprendizajes, la dirección dialógica exitosa desarrolla un conjunto de dimensiones del liderazgo que provocan transformaciones reales en las escuelas:

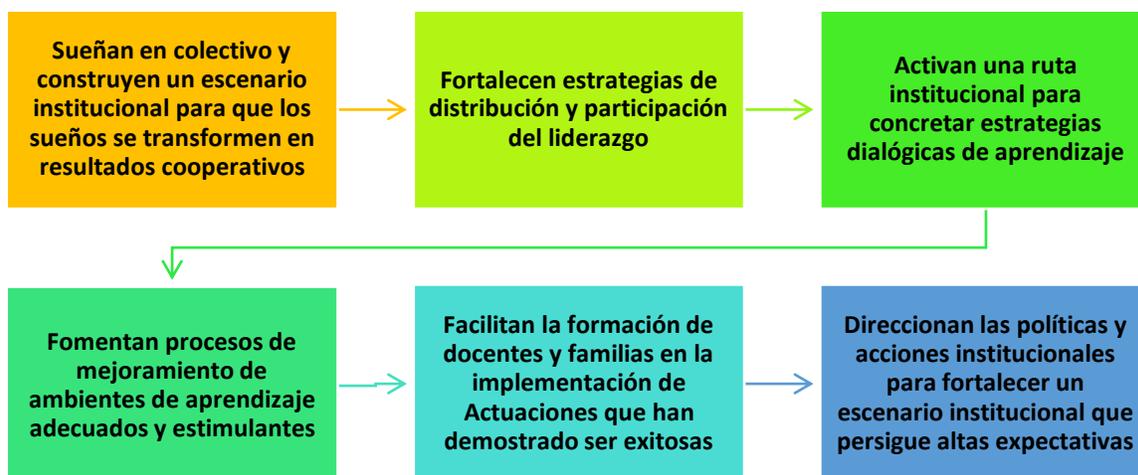


Figura 10. Dimensiones del liderazgo directivo en Comunidad de Aprendizaje. Elaboración a partir de Robinson, 2016.

2.5. Implementación de las Comunidades de Aprendizaje

El fortalecimiento de los procesos de liderazgo y gestión de las instituciones educativas en su dinámica pedagógica (Weinstein, Muñoz, y Hernández, 2014) lleva a los directivos participantes en esta investigación a identificar y reconocer aquellas experiencias que resultan exitosas a nivel mundial y local; retando las comprensiones facilistas que se reiteran en afirmar que en educación no hay nada nuevo. Por lo contrario, encuentran que Comunidades de Aprendizaje constituye una experiencia transformadora soportada en evidencias ampliamente investigadas y validadas en países y regiones del mundo, interesando cada vez más a quienes no solo rastrean las dinámicas del liderazgo pedagógico directivo, sino que se ven abocados a ponerlo en práctica en su propio desempeño profesional (Castillo, 2014).

El equipo de investigación del instituto CREA de España, en investigaciones lideradas por Ramón Flecha, Rosa Valls, Marta Soler, entre otros y otras, ha

sintetizado una estrategia de educación dialógica en la sociedad del conocimiento que, basado en las prácticas que están demostrando ser exitosas según el programa INCLUD-ED (2011), procura el afianzamiento de los aprendizajes, el mejoramiento de la cohesión social y el fortalecimiento de los centros educativos, apelando a teorías educativas emancipatorias que promueven interacciones y prácticas participativas ampliadas a todos los actores involucrados en la vida escolar (Redondo, 2015; Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2005; Perez & Elboj, 2003).



Figura 11. Elaboración propia. Esquema conceptual de Comunidades de Aprendizaje.

De acuerdo con una reciente sistematización adelantada en Colombia (Fundación ExE, 2018), Comunidad de Aprendizaje es una experiencia de transformación escolar que nace de la síntesis de diferentes principios y actuaciones que, soportadas en evidencias replicables y validadas, contribuyen a la disminución de las desigualdades, enfrentan los obstáculos presentes en los diferentes procesos institucionales, fortalecen el ejercicio pedagógico, incrementan las posibilidades de desempeño exitoso y transforma las relaciones de poder mediante el aprendizaje dialógico como herramienta que propicia el encuentro de los diferentes actores escolares en el propósito de garantizar el derecho a la educación para todos y todas.

Desde 1978 con su primera experiencia con educación de adultos en La Verneda Sant Martí, España, hasta hoy cuando se ha extendido por más de 3.000 escuelas en siete países de Afrolatinoamérica (Instituto Natura, 2019), el común denominador de las experiencias implementadas ha sido la transformación de las prácticas escolares mediante la implementación de principios y actuaciones educativas dialógicas, que modifican las relaciones entre las y los diferentes actores escolares, vinculando a las familias y comunidades en las políticas institucionales y en el aula, fortaleciendo la enseñanza y el aprendizaje (Álvarez, 2015); respondiendo a la identificación y validación de prácticas exitosas para disminuir desigualdades en el aula y generar la cualificación de procesos escolares que inciden en los resultados curriculares y la vinculación social.

2.5.1. Principios del Aprendizaje Dialógico

El aprendizaje dialógico resulta de las interacciones provocadas en la escuela mediante el diálogo igualitario, cuyos principios cuestionan el moldeamiento discriminatorio de las relaciones humanas (Colca, y otros 2016; Flecha, 1997):



Figura 12. Elaboración propia a partir de CREA. Principios del Aprendizaje Dialógico.

2.5.2. Actuaciones educativas de éxito

Las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) constituyen un conjunto de prácticas educativas que han demostrado tener éxito en diferentes contextos en las que se las replica, tal como consta en las evidencias observadas, valoradas, documentadas y validadas por docentes, investigadores, comunidades de práctica y expertos internacionales en diferentes países. Son un conjunto de prácticas escolares que, en diferentes contextos, países y experiencias, han demostrado ser exitosas para garantizar el afianzamiento de los procesos de aprendizaje y la cohesión social con amplia participación y cooperación entre familias, docentes y directivos incidentes en la transformación escolar (INCLUD-ED, 2011).



Figura 13. Elaboración propia. Actuaciones educativas de éxito.

2.5.3. Liderazgo directivo en comunidades de aprendizaje

La estructuración de una plataforma institucional para la implementación de Comunidades de Aprendizaje que implementan los principios del aprendizaje

dialógico y las Actuaciones educativas de Éxito para fomentar la transformación institucional, el afianzamiento de prácticas docentes innovadoras, la cualificación de los desempeños escolares y la participación amplia de las familias en diferentes acciones educativas constituye un soporte renovador de la actuación directiva, en cuanto aporta, a juicio de las y los participantes en esta investigación, un conjunto de herramientas útiles para soportar los procesos de mejora de la escuela pública, enfocando las energías de los directivos en el liderazgo dialógico que permite distribuir entre los diferentes actores escolares las responsabilidades, oportunidades y retos colaborativos en el trabajo de acompañamiento a los alumnos. De esa manera es como el liderazgo pedagógico directivo potencializa las interacciones, la motivación y el compromiso de familias, docentes, administrativos y estudiantes en procura de alcanzar como recompensa de su labor mejores resultados en los diferentes ámbitos de la vida escolar.

Si bien sigue siendo un campo en construcción (Vaillant, 2017), en la percepción de los directivos docentes participantes en la investigación y aquellos que aportaron percepciones sobre su desempeño como directivos de instituciones educativas públicas, se resalta que el liderazgo pedagógico directivo impacta la toma de decisiones respecto de aquellas prácticas y dinámicas que mejoran de las habilidades docentes, propician aprendizaje y vinculan a las comunidades, asegurando la transformación y el mejoramiento institucional.



Figura 14. Elaboración propia a partir de percepciones de los directivos sobre la relación entre funciones y ámbitos de mejoramiento.

De hecho, 45 docentes y directivos que respondieron dicho formulario virtual, perciben un marcado nivel de liderazgo en las instituciones oficiales asociadas al seguimiento a las competencias y conocimientos, al monitoreo de las acciones docentes durante las clases, a la preparación de condiciones para el desarrollo de los cursos y a la evaluación de los conocimientos o competencias:

Tabla 1

Nivel de liderazgo funcional del directivo. Formulario en Google Drive

ITEM	BAJO	MEDIO	ALTO
Preparación de condiciones para el desarrollo de habilidades o conocimientos al inicio de los cursos	5	17	23
Apoyo a la difusión de conocimientos durante los cursos	7	21	17
Monitoreo de las acciones docentes durante la realización de los cursos	3	21	21
Monitoreo de las acciones estudiantiles durante la realización de los cursos	4	25	16

Seguimiento a las competencias o conocimientos necesario para completar un curso	8	25	12
Evaluación de los conocimientos o competencias al finalizar los cursos	8	25	12

También en el ámbito de la participación comunitaria, los participantes de una comunidad de práctica durante esta investigación manifestaron que la tarea del directivo se amplifica cuando su liderazgo convoca y acompaña el proceso de afianzamiento comunitario. Un liderazgo de semejante nivel “requiere un acompañamiento desde la dirección que diga ‘padre de familia un momento, venga nuestro deber es este, pero su deber también es este’ y que efectivamente vayamos creciendo” (Comunidad de práctica con Rectores, 2019).

En tal sentido resulta vigorizada la implementación de innovaciones educativas como Comunidades de Aprendizaje que aportan a la comprensión educativa un conjunto de principios y actuaciones identificadas como realmente transformadoras por parte funcionarios de Secretaría de Educación y por Rectores partícipes de este ejercicio, en reconocimiento a las diferentes etapas por las que pasa esta experiencia:

El objetivo del marco cero es lo que les comentaba es poder hacer un seguimiento del avance, de las transformaciones, de los cambios que se dan o que se puedan evidenciar en la escuela bajo la implementación de comunidades de aprendizaje y esta tiene 4 componentes, uno de los primeros componentes es el tema de convivencia, otro es el tema de

participación de las familias en el mejoramiento del aprendizaje y un primer componente que es una caracterización que nosotros hacemos de la institución educativa ¿Cuántos estudiantes tiene? ¿Cuántos profesores? Además de una caracterización muy general. La metodología nosotros le llamamos que cuando una escuela toma la decisión de Hacer comunidades de aprendizaje, tenemos que tomar una primera fotografía. En esa primera fotografía la intención es poder recopilar información sin haber iniciado el proceso de implementación de comunidades de aprendizaje, para ver cómo se encuentra la escuela antes del proceso de acompañamiento y el proceso de transformación. Por eso, por ejemplo, si la escuela inicio en el 2017 nosotros pedimos información del 2016, un año antes de que nosotros estuviéramos. La intención es poder hacer seguimiento de manera anual en cuanto a los indicadores. Por eso estamos valorando con el grupo nacional si es necesario hacer los grupos focales que es la valoración de la información una vez al año o pasar a hacerlo cada dos años. La idea es mejorar cada año, para alcanzar a tomar medidas. (Mauricio Varela. Asesor CdeA. Seguimiento a Marco Cero, 2019)

En la investigación precedente, Pilar Álvarez encuentra que, entre las condiciones de transferibilidad de la experiencia de Comunidades de Aprendizaje, la constitución de redes de apoyo contribuye a gestionar las interrelaciones de equipos heterogéneos compuestos por diversas organizaciones (Álvarez, 2015), cuyas aportaciones consolidan escenarios de éxito en la implantación de esta experiencia cuando implican a los diferentes actores involucrados. En igual sentido, para la experiencia de Cali, ha sido fundamental la articulación del Equipo Técnico Local de

Comunidades de Aprendizaje, el cual nutre la interlocución, concertación y redimensionamiento con la diversidad de escuelas e instituciones que cobija, sus aliados, asesores, formadores y funcionarios de los que depende su transferibilidad, implantación y sostenimiento; lo que ha permitido “ampliar y fomentar la construcción de redes entre pares para tener una visión amplia y compartida de los fenómenos que hacen parte del sistema educativo y que se fomente un diálogo de saberes que permitan acompañar el proceso de transformación”. (Islenia Moreno. Coordinadora IE Multipropósito. ETL, 11/2017)

2.5.4. Experiencias de liderazgo distribuido: voluntariado y comisiones mixtas

Las formas direccionistas tradicionales, así como las dinámicas de liderazgo administrativas, formalistas y enfocadas en el control del profesorado evidencian nula o baja incidencia en la transformación del aprendizaje y de las escuelas (Monge y otras, 2019). De ahí que las personas involucradas a lo largo de la investigación resalten como una de las experiencias más renovadoras de la vida escolar la participación amplia de las familias en el escenario educativo, propiciada como una estrategia de democratización de las diferentes acciones escolares.

De manera significativa, en las instituciones educativas participantes, las familias se han incorporado a la realización de acciones de fortalecimiento académico y apoyo didáctico como voluntariado en la realización de Grupos Interactivos y Biblioteca Tutorizada (Álvarez, 2015), estableciendo rupturas con las formas tradicionales de participación de madres, padres, cuidadores en la vida escolar.

Tal como menciona una participante voluntaria en grupo interactivo en la IE Santa Fe, “los niños se integran, intercambian ideas y manejan resolución de problemas involucrándose en la actividad educativa, ayudándose entre unos y otros. A los niños les gusta participar e intercambian ideas”. (Relato anónimo de participantes voluntarias, 29/05/2019); con lo que se evidencia que, antes de ser una estrategia para que más adultos estén en el aula de clase, lo que se gana con los grupos interactivos es mayor protagonismo de los niños y jóvenes en esta experiencia. Cuando los directivos propician que experiencias como estas ocurran en la escuela, “uno se siente importante ante los muchachos... aunque de entrada nos da un poco de nerviosismo... ya realizando la actividad es muy bueno prestar el apoyo para trabajar en el grupo y ayudarles a centrarse” (Video participantes en Grupo Interactivo, 19/10/2018).

La experiencia vence incluso el desconcierto: “algo muy interesante fue que cuando estábamos saliendo para realizar las actividades. Dos mamás decían ay, que pereza vamos a perder el tiempo. Pero cuando ya entramos, ellas fueron las primeras en comentar la experiencia tan bonita que tuvieron de interactuar con compañeros de sus hijos” (Video participantes en Grupo Interactivo, 19/10/2018).

En igual sentido, las Comisiones Mixtas se convierten en una oportunidad de transformación de las prácticas escolares promovida desde la dirección escolar, en la que familias, estudiantes y docentes tienen la oportunidad de acordar el quehacer institucional en torno a los sueños que se proponen. Así se informa que en la IE Santa Fe, “tenemos la intención que se implementen los procesos de aprendizaje como se deben implementar. Por ejemplo, las comisiones mixtas no están al ámbito

de margen de gestión. Las comisiones mixtas están articuladas a los 4 ámbitos de gestión y se estructuraron así. Comisión académica, administrativa - financiera convivencia y comunidad, y directiva. Precisamente para que vayámosle dando coherencia a la vida institucional y a la toma de decisiones en la institución”; con lo que la participación de las familias se abre a nuevos escenarios de poder en la vida escolar.

El conjunto de prácticas y experiencias que el directivo docente percibe como valiosas en la implementación de estrategias transformadoras de la vida escolar puede contrastarse igualmente con su propia percepción y la de los funcionarios que le acompañan frecuentemente desde el ente territorial, quienes perciben las mutaciones respecto de cuánto y cómo cambian las dinámicas escolares durante la implementación de Comunidad de Aprendizaje, registrando que se pasa de “Las familias no quieren venir a la escuela” a un escenario en el que se encuentran “La Escuela de puertas abiertas y modo minga de saberes generan pertenencia de las familias”. (Mónica Victoria. Asesora SEMCALI, narración de Pasantía. 22/02/2019)

Al preguntar por las capacidades de liderazgo pedagógico escolar que ha fortalecido con experiencia, aprendizajes y resultados en la implementación de comunidades de aprendizaje, la Rectora Amparo Pereira afirma que “en el cúmulo de proceso y funciones por atender, aunque como Rectora siempre he dado singular importancia a la gestión pedagógica, detenerse al estudio sistemático en un programa que de manera coherente conjuga teoría y práctica ha fortalecido mi práctica. Hoy soy más rigurosa en el análisis crítico con la lupa de los principios teóricos y metodológicos de las prácticas que discurren en la Institución”. De igual manera, percibe que “en

el acompañamiento al equipo de coordinadores tengo mayores fortalezas y en aspectos organizativos e incluso en el tratamiento de problemas y conflictos la argumentación es más clara”.

En igual sentido, el desarrollo de capacidades de liderazgo pedagógico se potencializa fortaleciendo. Para la Rectora Pereira, por lo menos tres grandes ámbitos se han fortalecido con su vinculación a Comunidades de Aprendizaje y con su formación como formadora:

“La planeación conjunta, basada en la recolección de evidencias que surgen de espacios Dialógicos con diferentes actores escolares. El seguimiento, producto de espacios reflexivos en torno a la Planeación, en especial en lo relativo al mejoramiento del desempeño de los estudiantes. La capacidad para orientar la toma de decisiones con fundamento en la coherencia entre teoría y práctica y no desde necesidades que se plantean desde actores externos que obstaculizan incluso los procesos internos en la IE” (Amparo Pereira, 23/05/2018)

De igual manera, la capacidad para monitorear los resultados institucionales a partir de su formación como formadora de formadores en Comunidades de Aprendizaje, pese a que no constituye uno de los ámbitos propios de esta experiencia, se ha nutrido con la vivencia de los principios del aprendizajes dialógico y el acompañamiento sostenido del equipo de asesores, a partir del cuidado con la alimentación de datos del marco lógico, manifiesta uno de los participantes (Comunidad de práctica con Rectores, 10/2018).

2.6. Supuestos básicos

En el despliegue investigativo con teoría fundamenta no se parte de supuestos entendidos como hipótesis, en cuanto se espera que los actores alimenten con sus percepciones, opiniones e ideas la acción investigativa; procurando el investigador respetar y sustentar de manera crítica la distancia analítica que le resulte posible. Sobre esta base, se hilvanaron algunos supuestos para ordenar las interpretaciones a partir de las palabras, términos y códigos en vivo emergentes:

2.6.2. Acompañamiento: Cuando los directivos intervienen personalmente en la lectura de los procesos educativos incluso vinculándose al aula, los profesores perciben tal presencia y participación como cercanía y acompañamiento

2.6.3. Dispersión funcional: Romper con la burocratización lleva a los directivos a distribuir de mejor manera el tiempo laboral, pero eso no implica que desaparezca la dispersión en sus funciones ni las quejas frecuentes que ello implica.

2.6.4. Incidencia en la formación: cuando los directivos mejoran su propia formación para acompañar procesos pedagógicos las instituciones mejoran. De ahí la importancia de fortalecer las habilidades de los propios directivos para formarse como formadores, para establecer cómo se ven a sí mismos luego de recibir formación y comparar su percepción frente a quienes no participan de tales procesos formativos.

2.6.5. Seguimiento a resultados: los docentes y las familias se incorporan a la lectura y seguimiento de los resultados externos amplificando la comprensión

del liderazgo distribuido en la escuela; lo cual contribuye a que todos los actores escolares se entiendan como responsables de las cifras institucionales y de lo que se ha propuesto para transformarlas.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1. Tipo de investigación

Esta investigación es exploratoria en cuanto la experiencia de implementación de Comunidades de Aprendizaje en Santiago de Cali constituye un caso único indagado con técnicas de tipo cualitativo que privilegian estrategias comunicativas. Se adelanta un estudio inductivo por concurrencia en la medida en que se registran experiencias y percepciones de actores escolares en cuatro instituciones educativas incorporadas a dicha estrategia, utilizando técnicas comunicativas de rastreo y relevamiento de datos a partir de la entrevista semiestructurada con preguntas abiertas, la participación en foros y comunidades de práctica, el procesamiento de formularios virtuales y el diálogo directo o mediado por redes sociales para abordar a un número de sujetos participantes que contribuyeron a refinar, elaborar y completar (saturar) las categorías emergentes en la investigación, articuladas en torno a la macro categoría de liderazgo pedagógico directivo.

Lo inferido en esta investigación responde al método inductivo, en la medida en que el diseño emergente de comparación constante al que acude la Teoría Fundamentada no se cierra al inicio del ejercicio de investigación, sino que provoca un movimiento de vaivén en los diferentes momentos y circunstancias en las que se aborda a los sujetos participantes. Se opta por este método, toda vez que resulta precaria o ausente el desarrollo de investigaciones en el ámbito del liderazgo pedagógico directivo en nuestro medio y más aún, en la implementación de comunidades de aprendizaje, dada su novedad como innovación educativa.

Además, no se ha desarrollado hasta ahora una base teórica que respalde con sustento empírico o experiencial las afirmaciones en torno al nivel de incidencia de los directivos docentes en el mejoramiento de los aprendizajes escolares.

3.2. Método y Diseño de la investigación

Esta investigación se adelantó en el marco del paradigma interpretativo y desde los fundamentos metodológicos de la teoría fundamentada (Glaser & Stauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990; Charmaz, 2006) que favorece la construcción de teoría a partir del acercamiento directo del investigador a las prácticas que pretende observar, indagar e interpretar desde lo contenido en los datos aportados por los sujetos con los que alcanza a involucrarse. La teoría fundamentada permite abordar de manera sistemática al mismo tiempo que emergente las consideraciones prácticas y teóricas de un asunto bajo investigación recurriendo a las condiciones de su ocurrencia, el contexto accionante, las acciones que lo describen, los sujetos incidentes, las experiencias relevantes y las consecuencias de sus acciones y consideraciones teóricas interpretadas a partir de la codificación de las valoraciones y procesos indagados. (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014)

La Teoría fundamentada es una metodología que, siendo cualitativa, igual permite el acercamiento a los datos, incluso cuantitativos, que emergen en el ejercicio investigativo, especialmente en la exploración de procesos de transición y cambio; tal como ocurre en el abordaje de los directivos como actores sociales transformadores de sus prácticas y de las políticas y procesos escolares en las que se asumen como líderes pedagógicos.



Figura 15. Procedimiento en el análisis de consistencia y complementariedad. Elaboración propia.

A partir de los datos aportados por los participantes, se adelanta una triangulación que permite ir de nuevo a elementos bibliográficos, datos previos y datos relevantes en la investigación y se los triangula para afianzar la confiabilidad de estos, mediante técnicas de relevancia analítica que privilegian la convergencia o no de los datos recogidos. A partir del uso e implementación de diferentes técnicas de investigación social (Hernandez & Mendoza, 2018; Páramo, 2008; Arias, 2000), se aplican estrategias de codificación (abierta, selectiva o axial) para el relevamiento de una base teórica soportada en los datos obtenidos a partir de entrevistas no estructuradas, comunidades de práctica y observación participante procesadas luego con asistencia de software para investigación cualitativa, para avanzar en un diseño investigativo para un abordaje categorial denso, que puede describirse bajo la siguiente modelación:

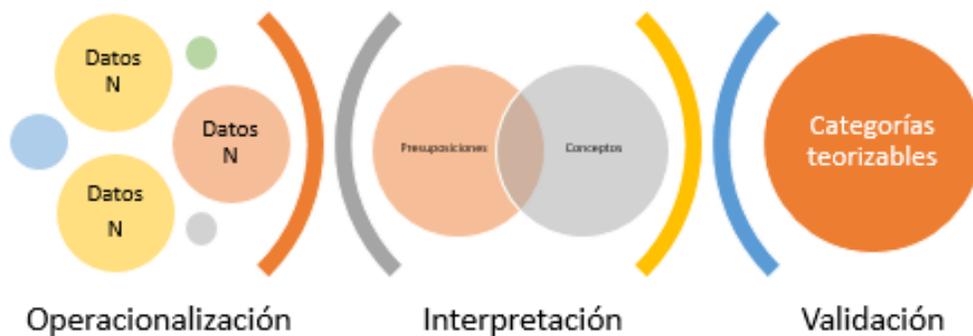


Figura 16. Elaboración propia para modelar proceso de relevamiento teórico bajo Teoría Fundamentada.

3.3. Población participante para el muestreo teórico

Cuando se trabaja con teoría fundamentada, no resulta posible reclamar diseños de muestra previos a la recogida de datos. En tal sentido, es en las percepciones y las prácticas de los directivos docentes en los que se observó y se recogieron datos que nutren la comprensión del Liderazgo Pedagógico Directivo en el escenario de la escuela pública en el que se transfiere y encarna la experiencia de Comunidades de Aprendizaje en Santiago de Cali.

El criterio de inclusión de los participantes previamente identificados por su vinculación a dicha experiencia, implica a Rectores de instituciones educativas cuyo liderazgo pedagógico se orienta al despliegue de principios dialógicos y actuaciones educativas de éxito con las que esperan provocar mejoramiento en los resultados de las escuelas que acompañan. Se utilizará información adicional aportada por otros actores escolares con cargos de igual desempeño, que contribuya a amplificar los datos obtenidos, acudiendo a percepciones de docentes, asesores, aliados corporativos, voluntarios participantes y otros directivos docentes no vinculados a la implementación de Comunidades de Aprendizaje.

No se aplicaron criterios de exclusión de los participantes, en la medida en que la incorporación de las instituciones educativas al programa Comunidades de Aprendizaje se adelantó en Cali por asocio entre fundación ExE y la Secretaría de Educación Municipal con el apoyo de Fundación Scarpetta Gnecco; siendo voluntarias las instituciones vinculadas al mismo.

No obstante, se estimó el riesgo de que los funcionarios públicos asignados a la dirección escolar pudieran ser trasladados a otras instituciones educativas o no fuese posible contactarles en los diferentes momentos de acercamiento previstos, dificultando con ello el mejoramiento de los datos emergentes y su convalidación en el proceso de saturación teórica. Ante tal circunstancia, se privilegió como estrategia la participación de dichos sujetos en espacios colectivos, los vínculos y participaciones en encuentros y ejercicios de seguimiento a las experiencias implementadas y el desarrollo de ejercicios discursivos entendidos como comunidades de práctica, de modo que pudiera aumentarse la población aportante al caudal de datos para la teorización adelantada.

En esta investigación se Identificó a participantes relevantes por muestreo no probabilístico, seleccionados en función de:

- a. Desempeño como rectores o coordinadores
- b. Vinculación a la experiencia de comunidades de aprendizaje como asesores, aliados estratégicos, docentes, funcionarios o voluntarios.
- c. Nivel de liderazgo pedagógico identificado manifiesto
- d. Nivel de Incidencia en el mejoramiento de resultados institucionales

Tabla 2

Conjunto de participantes integrados a la investigación

PARTICIPANTES	UNIDADES	SESIONES
Rectores vinculados a Comunidades de Aprendizaje en Cali	4	10
Coordinadores referentes de liderazgo pedagógico identificados en Comunidades de Aprendizaje en Cali	16	2
Docentes referentes de liderazgo pedagógico identificados en Comunidades de Aprendizaje en Cali	20	2
Otros participantes (padres, universidades, centros de pensamiento) identificados por su potencial de influencia en el liderazgo pedagógico en Cali	50	4
Funcionarios de la Secretaría de Educación participantes en Encuentros municipales o Comités Técnicos asimilables a Comunidad de Práctica	8	6
Equipo asesor de comunidades de aprendizaje en Cali	4	6
TOTAL	102	30

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

De manera privilegiada, la teoría fundamentada permite trabajar, en todos los momentos del ejercicio investigativo, con cuestionarios para entrevistas

semiestructuradas exploratorias, en profundidad, en grupos focales o comunidades de práctica, aplicados al desarrollo de talleres u orientados a relevar información específica que haya surgido en el ejercicio de codificación y requiera realimentación o saturación.

3.4.1. Descripción de instrumentos

Las preguntas de los cuestionarios se someten a validación por pares expertos en investigación cualitativa, de modo que se afinen antes y durante el proceso de recolección de datos, para corroborar su consistencia y coherencia. Constituyen referentes que orientan la pesquisa, sin que exclusivamente constituyan la única oportunidad para escuchar a los sujetos participantes, recopilar sus opiniones y percepciones o reconstruir rutas dialógicas ocurridas en diferentes ejercicios de interacción como talleres, pasantías, observaciones directas, grabación y transcripción de sesiones de trabajo, participaciones en eventos locales, nacionales e internacionales, registros audiovisuales y videos disponibles por otras fuentes documentadas o desarrolladas durante la investigación.

En teoría fundamentada el ejercicio de análisis y codificación hace parte igualmente del proceso de recolección de datos pues se toman las afirmaciones e indagaciones hechas a los participantes y se las pone en relación para identificar sus niveles de relevancia, los mismos que son devueltos en un nuevo ejercicio de contra pregunta y validación de la información recogida con los datos iniciales y con los nuevos datos señalados o precodificados por agrupación y discrepancia en el levantamiento de los subcódigos y códigos emergentes (expresiones, frases significativas, contextos de relevancia) para la fundamentación de las categorías y conceptos a interpretar.

3.4.2. Validación de instrumentos

Se acudió al juicio experto de las doctoras Lina Adarve, Nelly Guayupe y Jesús Yin Hurtado quienes, además de la Dra. Valia Vanegas Mejía y Judith Soledad Yangali Vicente, aportaron y revisaron en calidad de metodólogas en los seminarios de tesis durante el doctorado.

Dado que este trabajo de grado se hace en Comunidades de Aprendizaje, se acudió igualmente al juicio competente de los profesionales que vienen asesorando la implementación de esta experiencia en la ciudad de Santiago de Cali, apelando a su experticia certificada y diplomada como Formadores en Comunidad de Aprendizaje; así como a la validación indirecta que resultó posible en concordancia con los cronogramas de acompañamiento, participación en pasantías, interacción en charlas con directivos docentes, interacción en cursos universitarios, vinculación como lector de dos tesis de maestría, conversatorios en reuniones y sesiones de seguimiento y convocatorias a Equipo Técnico Local en el que participan las cuatro instituciones educativas referentes.

3.5. Técnicas para el procesamiento y análisis de datos

A partir de los datos obtenidos de acuerdo con los instrumentos descritos, el ejercicio de codificación y categorización de la investigación va y viene en diferentes momentos, de acuerdo con los principios de la teoría fundamentada; en un circuito interpretativo entre los procesos de recogida de datos, la ordenación de los mismos, la interpretación y el análisis, que habitualmente llevó a hacer trayectos de ida y

regreso en cada uno de los pasos del proceso investigativo (Arraiz, 2014). De ahí que no se establecieron supuestos a priori ni se trabajó específicamente con hipótesis que debían ser probadas. A lo que se ha dado relevancia es la emergencia de categorías en el proceso de codificación de la información recabada como consecuencia del acercamiento, sistematización y descripción de la experiencia cotidiana de los participantes en la investigación.

3.5.1. Procedimiento investigativo de codificación

A partir de la recolección de datos en el trabajo de campo proporcionados por los sujetos arriba mencionados con los que se logró interactuar, se produjo el descubrimiento de las relaciones entre categorías que iban cobrando significación en el proceso de ida y vuelta entre la información recabada previamente, la categorización y el relevamiento de la información emergente.

El proceso de análisis acudió a la codificación abierta, con el que inicialmente se bosquejaron líneas interpretativas para descubrir los conceptos más significativos y sus dimensiones. Luego, para relacionar y entrecruzar las categorías y alcanzar un cierto nivel de estructuración, se avanzó con técnicas de codificación axial para explicitar marcos conceptuales mínimos. Finalmente, la codificación selectiva llevó a solventar la suficiencia en el procesamiento de categorías hasta alcanzar el mayor nivel de saturación posible para la tarea de teorización.

3.5.1.1. Codificación a priori

Se recogieron en campo actuacional diferentes percepciones y aportes soportadas en audio, video, fotografías, presentaciones de power point, diálogos, entrevistas y

participaciones con las que se elaboraron cartografías discursivas y esquemas de pensamiento que fueron transcritos para su procesamiento analítico. Aunque se hicieron entrevistas personales, también se dio importancia a las participaciones en comunidades de práctica (Wenger, 1999) porque al transcribirlas y procesarlas con el software para investigación cualitativa utilizado resultaron mucho más densas en la codificación, recogiendo diferentes voces participantes en la transferencia e implementación de la experiencia, y han permitido hacer seguimiento compartido y dialógico al papel que cumplen los directivos escolares en la implementación de las Comunidad de Aprendizaje.

Junto a la entrevista como insumo para solicitar aportes individuales y percepciones del propio desempeño, durante la investigación ganó alta importancia la reflexión compartida que, más que al desarrollo de nuevos conocimientos, evidenció la manera como se ha ido perfilando y apropiando la experiencia de hacerse directivo en Comunidad de Aprendizaje y la significación que ello tiene para la difusión del pensamiento de los directivos docentes como campo de producción intelectual profesional.

3.5.1.2. Codificación a posteriori

El trabajo de campo aportó un conjunto de audios, grabaciones en video, notas que representaron más de 97 horas de grabación, cerca de 300 horas de transcripción y cerca de 2600 horas de escucha, lectura, relectura, análisis de los documentos para el establecimiento de citas, identificación de códigos, escritura de memos y establecimiento de redes de datos procesados con el software AtlasTi, bajo la siguiente familia de códigos.

	Nombre	Enraizamiento	Densidad
<input type="radio"/>	◇ AEE	365	6
<input type="radio"/>	◇ LPD	13	3
<input type="radio"/>	◇ claridades	1	2
<input type="radio"/>	◇ acompañamiento~	38	2
<input type="radio"/>	◇ Bases teóricas CdeA	2	2
<input type="radio"/>	◇ Aprendizaje dialógico	26	2
<input type="radio"/>	◇ Formación de familias	7	1
<input type="radio"/>	◇ Formación	57	1
<input type="radio"/>	◇ Liderazgo	18	1
<input type="radio"/>	◇ Temores docentes~	6	1
<input type="radio"/>	◇ Base Teórica de CdeA	1	1
<input type="radio"/>	◇ MDRC~	98	1
<input type="radio"/>	◇ Frecuencia de las AEE	1	1
<input type="radio"/>	◇ Equipo~	1	1
<input type="radio"/>	◇ Formación pedagógica	3	1
<input type="radio"/>	◇ Participación del rector	43	0
<input type="radio"/>	◇ Sobrecarga laboral y administrativa	1	0

Figura 17. Codificación de códigos y categorías usando software Atlas.ti.

3.5.2. Categorización

Siendo una investigación cualitativa, la categoría central que hace las veces de variable dependiente es la de liderazgo pedagógico de los directivos, dependiente de la transferencia e implementación de Comunidades de Aprendizaje en Santiago de Cali; cuya identificación responde a la insuficiente codificación y demanda teórica de esta experiencia en el campo de la gestión directiva.

El acercamiento a los informantes clave vinculados a la investigación tuvo como punto de entrada precisamente su función como directivos docentes responsables de la implementación y mejoramiento de los procesos curriculares en sus instituciones, las cuales se encuentran vinculadas a la implementación de la

estrategia de transformación institucional y didáctica denominada Comunidades de Aprendizaje en la ciudad de Santiago de Cali.

En el ejercicio de codificación, que en teoría fundamentada responde al relacionamiento e integración de las categorías interpretativas, se prestó mucha atención a la triangulación de las categorías emergentes por reiteración o relevancia de los datos recogidos con una diversidad de fuentes informativas como la entrevista, sesiones de trabajo asimilables a comunidades de práctica, foros de discusión, eventos expositivos, participación en encuentros y seminarios, conversatorios, construcción de documentos, aplicación de sondeos virtuales y notas de campo obtenidas bajo observación participante en pasantías y eventos que permitieron describir el despliegue de actuaciones educativas de éxito, y el acercamiento al pensamiento del directivo responsable de la transferencia y aplicación de las mismas. Así, desde un enfoque cualitativo, se logró identificar y recuperar las ideas de los sujetos participantes (Santilli & Martín, 2006) para contribuir a alimentar la teorización en la línea de gestión educativa.

Respecto de las prácticas dialógicas, aunque las claves del estudio comparativo sustentado en datos cuantitativos de cuatro instituciones educativas que implementan Comunidades de Aprendizaje no permitió establecer categorizaciones referentes al mejoramiento de los resultados académicos, sí aportaron datos cualitativos que identifican el nivel de reflexividad pedagógica de los directivos docentes y sus motivaciones para promover y apoyar el fortalecimiento de las prácticas docentes y los aprendizajes de los estudiantes, a partir de las estrategias administrativas, directivas y comunitarias que despliegan. Ello nos permitió ampliar

las afirmaciones sobre cómo contribuyen los directivos a que se distribuya el liderazgo, mejoren las estrategias docentes y se plantee el fortalecimiento de los resultados de aprendizaje en los estudiantes; en concordancia con los objetivos específicos de la investigación.

En resumen, los ejercicios de codificación despejaron el problema central de la investigación al favorecer el estudio de lo que percibe, se propone y hace el docente para incidir en la transformación de las prácticas de los docentes y en la mejora de los aprendizajes de los escolares en instituciones educativas comprendidas como Comunidades de Aprendizaje.

3.5.3. Saturación teórica

Utilizando software licenciado AtlasTi para investigación cualitativa se destacaron los elementos teóricos bajo el procedimiento inicial previsto:

Marco de lectura crítica. Para identificar conceptos, establecer códigos y agrupar sub categorías y categorías, a partir de diversas fuentes de información emergentes: entrevistas, videos, fotografías, observaciones, libros y artículos respecto de las experiencias comprendidas en ciclos comparativos constantes.

Elaboración de notas y memorandos durante el ejercicio de investigación para señalar citas, relevancias e interrelaciones, identificando discrepancias en los datos obtenidos. Se procedió con apoyo documental en investigaciones y sistematizaciones de experiencias de Comunidades de Aprendizaje transferidas e implementadas en España y América del Sur.

Levantamiento de la base de datos con software para investigación cualitativa

- a. Identificación de códigos con frecuencia de valores nula
- b. Identificación de códigos de valores carentes de saturación teórica
- c. Relevamiento de códigos de mayor frecuencia de valor
- d. Categorización y subcategorización (abierta, Axial o Selectiva) y el mapa de relaciones

Cuestionario virtual. Como aporte adicional al fortalecimiento investigativo, se propuso igualmente realizar un ejercicio de validación mediante la técnica de mínimos cuadrados parciales (PLS), desarrollado a través del envío de un *cuestionario virtual* enviado a rectores que no participan del programa Comunidades de Aprendizaje, como estrategia de contrastación y comparación de la experiencia investigada para saber si se ha llegado a un nivel significativo de saturación teórica.

Validación teórica. De nuevo, en un ejercicio de apoyo y confrontación con la literatura disponible, se aplicó un procedimiento de validación de la teoría emergente con la existente, que permitiera ampliar las afirmaciones que se fueron esclareciendo en el desarrollo del ejercicio investigativo continuo, de manera que fuese posible ampliar el ejercicio de codificación y categorización con información suficiente, buscando avanzar hacia un momento de balance categorial en el ejercicio de saturación teórica. Para ello se aplicó el siguiente procedimiento de validación de datos:

Tabla 3

Criterios para la saturación teórica

CRITERIO	PREGUNTAS
AJUSTE	¿La teoría encaja en la experiencia de los participantes?
FUNCIONAMIENTO	¿La teoría explica el mayor número de variedades de incidentes posibles?
RELEVANCIA	¿La teoría resulta relevante para el fenómeno estudiado?
MODIFICABILIDAD	¿La teoría puede readecuarse sobre nuevos hallazgos y nuevas categorizaciones?

Elaboración propia a partir de Glaser y Stauss, 1967

3.6. Consideraciones éticas

Tal como corresponde al código de ética para investigaciones de la Universidad Norbert Wiener (2018) y dado que la información y el abordaje a las fuentes en la investigación cualitativa se adelanta con pleno consentimiento de las personas participantes, es impostergable el respeto a acuerdos de procedimiento informados, que satisfagan postulados éticos relacionados con los comportamientos del investigador, el tratamiento de las fuentes, la discreción en el manejo de la información, el respeto a los informantes o participantes, la veracidad de los datos, el rigor en los procedimientos, la honradez en el manejo de recursos y la confiabilidad en la comunicación de los resultados; como mínimos éticos con los que se ha procedido en este ejercicio doctoral.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para el análisis de los datos recogidos en la presente investigación se obtuvo licencia académica del software Atlas.ti con el que se adelantó el proceso de codificación. De igual manera se aprovecharon las herramientas de graficación ofrecidas por los formularios en línea de Google, los gráficos aportados por el ICFES, organismo responsable del reporte estatal de pruebas externas de las instituciones educativas públicas; así como las matrices de datos correspondientes al instrumento Marco Cero en Comunidades de Aprendizaje; reutilizando esquemas, gráficos, tablas y clasificaciones previamente disponibles. Una de las ventajas de un diseño de investigación cuantitativo con Teoría Fundamentada es que permite trabajar con datos cuantitativos (estadísticos, numéricos o mixtos) que resulten oportunos tanto para enfatizar los aportes recogidos en campo como para esclarecer asuntos que se sitúen más allá de las representaciones y significados aportados por los sujetos (Glaser & Stauss, 1967, pp. 185-220); siempre bajo el postulado de perseguir en la investigación la teorización de categorías no estadísticas.

Aprovechando la articulación de familias de códigos que permite el software Atlas.ti, a los datos obtenidos se les aplicó una matriz de consecuencia y complementariedad, útil en la investigación cualitativa exploratoria porque, a partir de los objetivos planteados en la investigación, ayuda a vincular datos emergentes, agregarlos por categorías y sondear las posibilidades de teorización, correspondiente con la descripción metódica precedente, la cual operó bajo el siguiente esquema:

Tabla 4

Matriz de consecuencia para el tratamiento de datos

EVIDENCIA	CONSECUENCIA		
Código	Categoría básica	Nivel de complementariedad	Nivel de saturación
1.			
2.			

4.1. Descripción de resultados

En el acercamiento a los sujetos investigados, como observador participante (Sánchez & Reyes, 2015), se abordaron algunos interrogantes que permitieran establecer un primer punto de emergencia de los datos, de modo que se pudiera hallar información para caracterizar las prácticas de liderazgo pedagógico manifiestas en directivos docentes de instituciones educativas que implementan la estrategia de Comunidad de Aprendizaje.

La codificación, categorización y teorización a la que condujeron tales propósitos investigativos ayudó a establecer relaciones entre las dinámicas sociales, el liderazgo directivo y los aprendizajes escolares como asuntos imbricados en el desempeño profesional de los directivos docentes, cuyas actuaciones pedagógicas, administrativas, administrativas y comunitarias motivan la lucha escolar contra las prácticas de fracaso y busca la disminución de los indicadores que evidencian desigualdad y desproporción en el beneficio de bienes culturales asociados a procesos educativos.

Finalmente, para contrastar las percepciones respecto de su incidencia como directivos responsables de la implementación de los principios dialógicos y las actuaciones educativas de éxito en Comunidades de Aprendizaje, se utilizó la información cuantitativa respecto del estado actual de los desempeños escolares, según los resultados históricos de las cuatro instituciones referentes en la prueba SABER.

Como resultados del proceso de relevamiento y categorización del liderazgo pedagógico directivo en comunidades de aprendizaje se encontraron los siguientes resultados:

4.1.1. Persistente sobrecarga funcional

El primer objetivo específico de la investigación apunta a caracterizar las prácticas de liderazgo directivo en instituciones educativas que implementan la estrategia de Comunidad de Aprendizaje. Se encuentra que, al igual que sus pares en otras instituciones los directivos en Comunidades de Aprendizaje padecen la sobrecarga funcional que representa la abigarrada asignación a las labores administrativas, técnicas y gerenciales en su gestión, las cuales restan tiempo para fortalecer procesos pedagógicos.

Pese a la motivación y dedicación a la comprensión de su trabajo como un compromiso ético y político transformador, manifiestan desgaste ante el cúmulo de acciones burocráticas y técnicas que ocupan la mayor parte de su tiempo. No obstante, las evidencias indican la alta aceptación que alcanzan cuando los

docentes les ven personalmente involucrados en la implementación de las prácticas de aula, revitalizando la figura del directivo como líder pedagógico.

Aunque persiste la percepción de agobio frente a un conjunto de funciones, una de las rectoras participantes manifiesta que “en el cúmulo de procesos y funciones por atender, como Rectora siempre he dado singular importancia a la gestión pedagógica” (Amparo Pereira. Comunicación por chat, D17); lo cual resulta consistente con otros estudios en los que directivos docentes consideran que, pese a las limitaciones en su agenda con la sobrecarga existente, hacen espacio y anhelan poder dedicar buena parte de su tiempo al direccionamiento pedagógico de sus instituciones (Arteaga, 2016; Weinstein, Hernández, Cuellar, & Flessa, 2015)

De hecho, la sobrecarga laboral de los directivos ha sido medida en función del estrés laboral que representa (Olayiwola, 2008) como quiera que, habitualmente los rectores y coordinadores no sólo hacen su trabajo con una alta precariedad de recursos, casi en solitario frente a las entidades territoriales sino además sometidos a situaciones estresantes. Como se ha estudiado en el caso colombiano, si bien tal nivel de estrés no llega desbordarse ni ocurre en situaciones calamitosas o de colapso, sí resulta creciente (Matabanchoy, Lasso, & Pantoja, 2017). Los disparadores de estrés en esta circunstancia están relacionadas con la saturación ocupacional, las condiciones laborales, la insuficiencia en los apoyos y en la resolución de conflictos que se les presentan, las frecuentes distracciones e interrupciones, la burocratización de su oficio, el papeleo frecuente, el no contar con los insumos y herramientas adecuadas e incluso por la falta de experiencia en el cargo (Tejero & Fernandez, 2010), pudiendo desencadenar cuadros clínicos por

sentimientos negativos, comportamientos cínicos, irritabilidad, depresión, enfermedades y disfuncionalidades con incidencia en la salud mental y emocional de los directivos y maestros (Gómez & Moreno, 2009).

En otro ámbito, la concentración administrativa puede alimentar el desconocimiento de las particularidades del aula y sus requerimientos, tal como lo menciona una docente participante en un sondeo, opara quien resulta importante “que el directivo docente realmente conozca de todos los niveles y áreas. Muchos desconocen por ejemplo el trabajo de primera infancia y violentan las dinámicas propias de este. Por lo tanto, se requiere que hable con propiedad pedagógica de temas escolares” (Directivo Participante 31, Formulario virtual, 2019).

De acuerdo con las respuestas ya incorporadas en el componente de teorización de esta investigación, se encuentra correspondencia entre los datos obtenidos y las adelantadas por centros especializados en liderazgo educativo (Carrasco, Gajardo, & González, 2017), informes regionales (Weinstein & otros, 2015) y encuestas longitudinales (OCDE, 2019) que recomiendan a los entes territoriales y países repensar las tareas y responsabilidades asignadas a los directivos docentes de modo que puedan incrementar la dedicación de su tiempo a tareas de formación y acompañamiento curricular tanto a los equipos docentes como a las comunidades educativas vinculadas a la transformación de los centros en Comunidades de Aprendizaje; de modo que gane mayor trascendencia la configuración de liderazgos pedagógicos animados por directivos.

4.1.2. Acompañamiento a la formación docente

Buscando describir la manera como los directivos perciben su liderazgo e incidencia en la implementación de estrategias pedagógicas, segundo objetivo de la investigación; se abordaron las experiencias de adopción transferencia de los principios dialógicos y las actuaciones educativas de éxito en Comunidades de Aprendizaje. Se advierte en la percepción de los maestros participantes en un sondeo virtual adelantado en 2018, que tal presencia y acompañamiento del directivo resulta vital, pero se encuentra afectada por la disposición de tiempo para fortalecer la frecuencia y calidad de las acciones implementadas. De igual manera, incide la preparación previa y la formación permanente del directivo para aportar claridad en el uso de materiales, textos y libros, orientar el uso del tiempo de acuerdo al cronograma convenido, apoyar la realización de actividades y generar un clima de creativo y de confianza.

Tal como menciona un docente participante en la investigación, “definitivamente la organización del tiempo escolar en función de poder reflexionar, diseñar e implementar cambios es el mayor reto, para no ir en detrimento de la escolaridad de los estudiantes” (Participante 7, Formulario Virtual, 2018). A partir de diferentes diálogos sostenidos con docentes, en el ejercicio de directivo docente del que participa el investigador se reitera con frecuencia la necesidad de nuevos acuerdos con los organismos centrales (ministerio y secretarías de educación) y las organizaciones sindicales, a fin de estructurar de mejor manera la jornada laboral docente para permitirles reflexionar y discutir con mayor tiempo y calidad los asuntos propios del desempeño escolar, sin que ello afecte sustancialmente la

permanencia de los estudiantes en la escuela y sin disminuir el tiempo que dedican a la orientación y acompañamiento educativo; tal como recomiendan directivos y docentes vinculados al sondeo internacional TALIS (OCDE, 2019).

Dado que en el contexto de práctica los directivos encuentran situaciones de contradicción entre lo planeado y lo ejecutado que inciden en la implementación de las actuaciones implementadas: "Me sorprendí, les pregunte cómo lo estaban haciendo y voy a la sede y me di cuenta que no todas las maestras habían iniciado las actuaciones" (Nota de campo en Pasantía local. Coordinadora IE03_2019); tanto docentes como directivos reclaman mayores tiempos para fortalecer el acompañamiento a los ejercicios docentes en sus sedes e instituciones, fortaleciendo espacios de autoformación y formación con pares interlocutores que dialogan sobre teorías y prácticas en su labor.

En igual sentido, los códigos en vivo levantados en esta investigación permiten afirmar que aunque demandan mayor formación en torno a las Actuaciones Educativas de Éxito y su incidencia en la formación pedagógica de los docentes y en la formación de familiares, los directivos escolares en Comunidades de Aprendizaje perciben que han desarrollado habilidades de liderazgo que les permiten promover condiciones de apertura, procesos de participación y dinámicas de formación de diferentes actores institucionales, especialmente, los maestros. Así, se encuentra reciprocidad entre tal percepción y la de los maestros para los que el acompañamiento pedagógico de sus directivos resulta "fundamental y necesario para la formación de los docentes especialmente cuando se desea implementar otros procesos" (Participante 5, Formulario virtual, 2018), lo que

“contribuye mucho al fortalecimiento de una institución, y esto se refleja en los resultados educativos” (Participante 7, Formulario virtual, 2018), así como en la mejora de las buenas relaciones entre directivos y docentes.

Directivos involucrados en acompañamientos situados que interpelen las prácticas de los docentes y contribuyan a implementar principios y actuaciones en condiciones reales de desempeño parecen cobrar mayor protagonismo que ejercicios de formación externos, según uno de los rectores participantes:

“lo que yo pienso es que en un ejercicio de formación de profesorado todas esas frases y situaciones inaptas hay que ponerlas en discusión. Cierta día un profesor rayó la cara de un estudiante con un marcador. ¿Usted que habría hecho? ¿Qué principio se está afectando? O sea, que el ejercicio que hagamos recoja esos actos no los genéricos, a ver si ahí si nos dicen “yo lo estoy haciendo”. Y eso se podría abarcar en los encuentros dialógicos. O sea, tener también encuentros dialógicos entre maestros. Acuerdos más que desde el modelo, desde la formación pedagógica para la implementación del modelo vez; porque como el modelo depende de los principios. (Rector participante, Cita 57, D4: Seguimiento_Equipo_CdeA_02, 2019)

Estos procesos formativos, según sugieren, pueden adelantarse creando redes pedagógicas y de autoformación entre los directivos, de modo que afiancen estrategias para liderar y participar los ejercicios de formación docente y jornadas pedagógicas convocadas (Fundación ExE, 2018). Como se ha mencionado a lo largo de la investigación, este propósito se ha afianzado en Santiago de Cali con

ejercicios de formación pedagógica del magisterio y, para los directivos, especialmente con la creación del Equipo Técnico Local y los Encuentros Municipales, Regionales y Nacionales de Comunidades de Comunidades de Aprendizaje; así como se han beneficiado con la incorporación de Comunidades de Aprendizaje en el desarrollo del programa Rectores Líderes Transformadores (Fundación ExE, 2016).

Se evidencia igual coincidencia entre los códigos en vivo recogidos en la presente investigación y los resultados reportados en la encuesta internacional TALIS que, para el caso de Colombia, valora positivamente el apoyo del Rector en la gestión curricular y la promoción de tareas institucionales para el fortalecimiento de la enseñanza, pese a que apenas un 16% del tiempo escolar suele dedicarse a estos asuntos (OCDE, 2019). Del mismo modo, el 63% de los rectores participantes en dicha encuesta reclama mayor tiempo para ejercer su liderazgo pedagógico, de modo que gane mayor significación la dedicación directiva a esta tarea (ICFES, 2019).

La implementación de un conjunto de protocolos para la formación en liderazgo pedagógico del directivo debería apuntar a establecer criterios, procedimientos y prácticas que impulsen y afiancen procesos de transformación escolar a partir del mejoramiento de la propia percepción del directivo respecto de su labor, las expectativas de los docentes para recibir su acompañamiento, el fortalecimiento de su comprensión del aula y lo que en ella ocurre y la formación para plantear, diseñar y desarrollar estrategias didácticas que robustezcan la formación docente. Un protocolo así comprendido incorporaría:



Figura 18. Elaboración propia para un protocolo de acompañamiento como directivo Formador en Comunidades de Aprendizaje.

De acuerdo con el seguimiento a la implementación de las actuaciones educativas de éxito en Comunidades de Aprendizaje, “el acompañamiento del directivo, se traduce en la confianza y respaldo hacía el docente, en la posibilidad de crear y crecer juntos, alrededor de una propuesta importante en el aula de clase, es no dejar solos a los docentes, es construir equipos capaces de aprender juntos” (Participante 18, Equipo Técnico Local 3, 2019). Se puede afirmar que las labores de presencia, asesoría y acompañamiento de los directivos contribuyen a robustecer las prácticas docentes cuidando de “no limitarse solo a garantizar el cumplimiento escrito de lo que se pide, sino comentar acerca del trabajo recibido, con el fin de que se pueda realizar los ajustes necesarios y oportunos, que permitan fortalecer y mejorar

procesos, en beneficio de toda la comunidad educativa” (Participante 7, Sondeo de opinión a docentes, 2018).

4.1.3. Prioridad en el uso y seguimiento a resultados históricos

Buscando examinar las prácticas implementadas por los directivos en el uso y valoración de resultados en pruebas externas en las cuatro Comunidades de Aprendizaje en Santiago de Cali, tercer objetivo específico de la investigación, se encuentra que pese a contar con una significativa tradición de medición de sus resultados escolares (Ayala, 2015), Colombia no ha logrado conectar lo que ocurre dentro de las instituciones educativas con lo que miden las pruebas externas (Aristizabal, 2017), debilitando la rigurosidad de las evaluaciones propias que se adelantan en las instituciones educativas que, con frecuencia, no resultan coincidentes con las mediciones nacionales disponibles.

Al momento de la investigación, tanto en el trabajo práctico como en el soporte de evidencias, no se ha contado con suficientes insumos para afirmar o descartar un papel distintivo del trabajo directivo en el afianzamiento de los resultados de aprendizaje medidos en pruebas externas, pese a que se han identificado percepciones y prácticas que directivos implementan para fortalecer los procesos curriculares en sus instituciones; a partir del uso que realizan de los resultados históricos en las pruebas SABER, evaluación estándar de carácter nacional.

Aunque el análisis histórico de los datos disponibles para dar cuenta de los niveles de avance en el mejoramiento de resultados de las instituciones educativas en

Comunidades de Aprendizaje permite identificar notorios alcances en los puntajes de las pruebas internas, estas no resultan equiparables sino entre sí mismas y para cada institución educativa; pues las cuatro instituciones partícipes de la transferencia de comunidades de aprendizaje en Cali presentan diferentes etapas de implementación, así como aplicación en distintos niveles formativos relacionados con la complejidad institucional (en una sola o en todas las sedes, con algunos o con todos los docentes, aplicando principios y actuaciones o sólo algunas de ellas), lo que afecta un estimado que permita compararlas entre sí. El ejercicio de sistematización que la Fundación Empresarios por la Educación adelanta en el momento podría proveer y relevar, no obstante, algunos elementos comunes en este apartado.

De igual manera, debe considerarse que las experiencias internacionales han requerido un periodo de tiempo no inferior a cinco años para evidenciar que son sostenibles y sustentables medidos en pruebas externas o nacionales, tal como se concluye de la experiencia desafiante de las profecías de fracaso en diferentes comunidades de aprendizaje, especialmente en el denominado “colegio milagro” de España (Muñoz, 2017) y en las diferentes experiencias que empiezan a ser documentadas y sistematizadas en el contexto colombiano (Fundación ExE, 2018).

Por ello resulta que, si bien se evidencia en diferentes estudios, un significativo nivel de incidencia del liderazgo pedagógico de los directivos en el mejoramiento de los procesos curriculares en diferentes Comunidades de Aprendizaje que

muestran transformaciones en la forma de enseñar y aprender, a partir de práctica transformadoras, creativas y humanistas (Sandoval, 2018; Vivas, 2018), en el periodo que cubre esta investigación y con los datos emergentes de las experiencias que se desarrollan en Santiago de Cali no resultó posible confirmar una relación directa del liderazgo directivo en el mejoramiento de los resultados institucionales.

Pese a ello, los participantes en la investigación reiteran la urgencia de desconcentrar al directivo de funciones administrativas y gerenciales que implican un monitoreo pasivo a los resultados nacionales provistos por la entidad estatal correspondiente, para transitar hacia el despliegue de estrategias profesionales, funcionales, disciplinares y logísticas que pongan en el centro de la actuación directiva la gestión pedagógica, curricular y didáctica como nodo misional de las instituciones educativas; retando prácticas institucionales indeseables de simulación y manipulación de resultados:

Por ejemplo mire un detalle muy sencillo, ese punto 1 que mejora o se deprime. Un resultado puede ser artificialmente construido ¿Por qué? Porque si yo al inicio del año escolar exijo mucho y suelto al final, ese nivel de exigencia al inicio me daña la estadística ¿si te das cuenta? Porque al inicio no les pasó nada y todo mundo pierde, pierde y pierde como me ocurre con cierto profesor, ¿Cierto? Y al final empieza a soltar a este sí, este no al ojo. Necesitaríamos es empezar a garantizar que nuestros profes apliquen una prueba incluso estándar finalizado el periodo, sobre la cual sí recogemos

información (sobre) que hacen en el mes tal, en el mes tal y finalizando el año escolar y esos tres simulacros nos dan una imagen académica de la institución, más densa. Seguramente eso es lo que vamos a terminar haciendo el año entrante ¿Por qué? Porque me preocupa mucho que hay dos juegos que pueden ocurrir con las cifras con lo académico, cuando usted le dice a un profesor: “matemáticas es el área que se va perdiendo en el colegio”, suben de una los resultados de matemáticas, ¿ves? (Rector participante, Ejercicio Seguimiento a Marco Cero, IE Santa Fe, 10/2018)

Como se percibe, la preocupación del liderazgo directivo respecto de los resultados no apunta sólo a que evidencien mejoramiento de indicadores institucionales sino a que aporten coherencia entre los resultados internos y las mediciones externas o nacionales, de modo que confirmen la trascendencia o no de las transformaciones impementadas. El instrumento disponible que permite tal ejercicio en el momento lo constituye el Marco Cero para la detección de mejoramientos en pruebas internas, identificando los resultados que presenta una institución educativa al momento de iniciar las fases de implementación de Comunidades de Aprendizaje, y las pruebas nacionales SABER que desarrolla el ICFES en Colombia para diagnosticar el estado del aprendizaje medido cada año.

En el análisis comparado de los resultados acumulados hasta ahora, recogidos en sistematizaciones aun no publicadas, y en diálogo con el equipo asesor de las cuatro instituciones educativas que implementan Comunidades de Aprendizaje, se evidencia que en ellas no se adelantan todas las actuaciones educativas de éxito

al mismo tiempo (Multipropósito y Normal Farallones fueron pioneras) ni en toda la institución (Sólo en la IE Santa Fe), algunas incorporan sólo actuaciones educativas de éxito (Normal Farallones y Eustaquio Palacios) y hay una proporción diversa de docentes implicados (Sólo IE Santa Fe incorpora la totalidad de los docentes, niveles y ciclos).

Como factor de transferibilidad negativa se tiene en cuenta igualmente que la implementación de una nueva estrategia presenta un efecto perturbador de los resultados acumulados medidos en pruebas al inicio de su implementación (Hernández, 2017), lo que se suma al hecho de que para los años 2015 y 2017 se implementaron notorias transformaciones de la prueba de estado SABER (Doncel, 2014) que inciden en la trazabilidad y mejoramiento de los resultados históricos acumulados de las instituciones referentes.

4.2. Discusión de resultados

El examen de incidencia del liderazgo pedagógico directivo buscando el mejoramiento de los procesos curriculares de las instituciones que se entienden como comunidades de aprendizaje en Santiago de Cali, ha puesto de presente un conjunto de habilidades desarrolladas en los contextos de práctica y reflexión de su oficio por parte de los directivos docentes. El abordaje de los directivos en su contexto de interacción, la identificación de condiciones asociadas a la formación para la práctica del liderazgo pedagógico, la manera como entienden la pedagogía dialógica en las particularidades de su gestión y el desarrollo de estrategias dialógicas para orientar los resultados escolares constituyen la base de la discusión

en este apartado; poniendo en diálogo los objetivos de la investigación con los datos emergentes, a partir de los cuales se ha podido identificar potencialidades de la actuación directiva dialógica, se reconoce la importancia de la distribución del liderazgo como eje vertebral de la acción directiva transformadora y se destacan los retos prácticos que conlleva un mejor seguimiento de los resultados de pruebas externas en las instituciones que operan como comunidades de aprendizaje.

Resultó posible un mayor enriquecimiento metodológico al incluir un conjunto de herramientas adicionales a las entrevistas originalmente planteadas, para recoger datos provenientes de aportaciones individuales y de grupo, ejercicios en lluvia de ideas, revisión de documentos institucionales, participación en eventos internacionales, nacionales, departamentales y locales en Comunidades de Aprendizaje, tertulias literarias dialógicas usando plataformas tecnológicas para el intercambio entre estudiantes y docentes de diferentes países, pasantías virtuales y observaciones *in situ*, visitas a experiencias, participación en procesos académicos como evaluador, asesor, formando, formador e investigador, transformación de reuniones en comunidad de práctica entre pares, conversatorios expertos, sesiones de monitoreo y evaluación a la implementación de actuaciones educativas, diálogos personales, conversaciones por redes sociales y chat, intercambios presenciales y aplicación de formularios disponibles en la plataforma Google. La mayoría de los datos recabados en dichos espacios fueron fotografiados, grabados, transcritos y luego procesados usando una licencia de software para investigación cualitativa, Atlas.ti.

4.2.1. Limitaciones para adelantar la investigación

Pese a que se había intencionado trabajar con entrevistas en profundidad y semiestructuradas específicamente con cuatro directivos, no fue posible controlar la saturación de los datos por igualación de participantes sólo con este recurso, pues en la Normal Farallones se presentó cambio del Rector y algunas de las Coordinadoras y en la Institución Educativa Eustaquio Palacios hubo frecuentes alteraciones del orden, amenazas y disturbios que dificultaron la concentración de su rectora en la tarea investigativa, siendo finalmente fue reemplazada. Así las cosas, resultó fundamental el aporte de la Rectora Amparo Pereira y mi propia participación en este ejercicio. No fue posible sostener encuentros con los rectores Diego Alberto Salcedo y Luz Elena Muñoz Hincapié, aunque sí se cuenta con algunas opiniones y aportaciones recogidas en eventos nacionales, pasantías y reuniones en espacios compartidos y en sesiones del Equipo Técnico Local al que asistieron.

Ha sido importante, frecuente y significativo el diálogo y la socialización con el equipo asesor en Comunidad de Aprendizaje en diferentes momentos de práctica, encuentro y monitoria a las experiencias, especialmente en la IE Santa Fe, en Equipo Técnico Local, en experiencias de pasantía y en eventos locales, regionales, nacionales e internacionales. Se han aprovechado igualmente los contactos y encuentros con funcionarios de la Secretaría de Educación acompañantes, los procesos de pasantía y formación apoyados en diferentes instituciones y el ejercicio de cualificación del investigador y de la rectora Amparo Pereira, Diplomados en Formación de Comunidades de Aprendizaje, para acrecentar las oportunidades de

enriquecimiento de los datos mediante comparación constante de nuestras propias experiencias directivas con las participaciones hechas por los cuatro rectores intencionados en esta investigación y otros rectores y directivos que respondieron a dos sondeos de opinión mediante formularios virtuales:

Rol o asignación principal en la escuela

33 respuestas

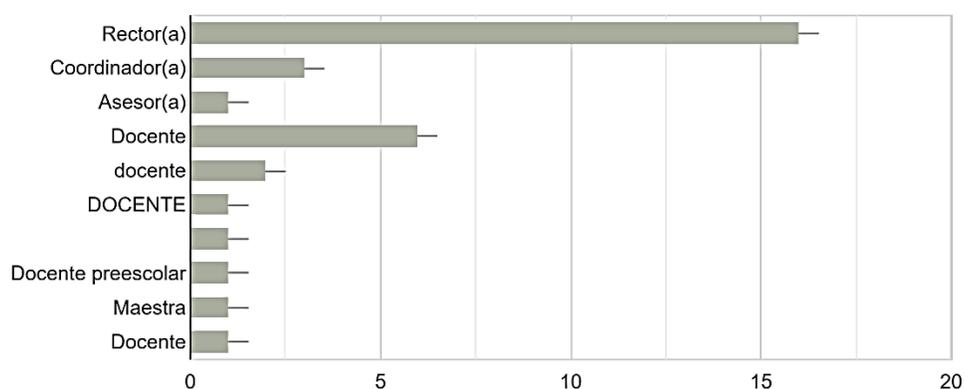


Figura 19. Número de participantes voluntarios en sondeo de opinión.

Así, gracias a las posibilidades y potencialidades descriptivas que privilegia la investigación cualitativa (Hernandez-Sampieri & Mendoza, 2018), se aprovecharon diferentes eventos, espacios y escenarios en los que fuese posible observar el desempeño y advertir las percepciones de los directivos sobre los aspectos de interés investigativo, obteniendo y revalidando por diversas vías sus impresiones, percepciones y aportes en el tiempo que permanecieron en las instituciones referentes. Además, como estrategia de control de los datos, se ha acudido a información cuantitativa de referencia, especialmente en lo atinente a la revisión

histórica y estado actual de los resultados en pruebas externas en las cuatro instituciones involucradas en la teorización fundamentada de este estudio de caso.

Ante las dificultades de hacer presencia frecuente en los espacios de clase en los que se implementan las actuaciones educativas de éxito, dados los cronogramas disímiles entre las diferentes instituciones educativas, se optó por incorporar en este ejercicio de teorización emergente diferentes procesos y momentos en los que estudiantes, voluntarios, docentes, directivos y asesores compartieron y socializaron las experiencias de las instituciones participantes. Así se articularon, propiciaron y aprovecharon diferentes oportunidades de encuentro, exposición, autoformación, pasantías, discusión y seguimiento a la implementación de principios y actuaciones educativas de éxito en las que encontramos vinculados a los sujetos participantes en dicha implementación.

Otro de los aspectos limitantes observados en el proceso de transcripción consiste en que varias de las voces participantes no registraron sus nombres, por lo que se ha optado por tales códigos identificando la función o relación que tiene esa persona con la institución, evento o proceso en el que se obtuvo su participación.

Aun con las dificultades manifestadas, se pudo avanzar en el proceso de relevamiento de datos en sus componentes conceptuales y teóricos construyendo la siguiente red categorial que resultó posible hallar y solventar con el proceso de codificación, categorización y saturación teórica, en concordancia con los objetivos planteados:

4.2.2. Caracterización de las prácticas del liderazgo directivo

En Santiago de Cali, cuatro instituciones educativas implementan la estrategia de Comunidades de Aprendizaje, en cuyas etapas se fortalecen diferentes experiencias que vienen estimulando los procesos de transformación didáctica e institucional con los equipos docentes y directivos, estimulando a la vez la participación de las familias en la vida escolar. En plena coincidencia con la formulación teórica y los procesos formativos que permean el quehacer escolar (Flecha, y otros, 2006), estas iniciativas institucionales han generado apertura crítica y conceptual respecto del protagonismo de los directivos en el afianzamiento del liderazgo pedagógico. En igual sentido, los directivos, si bien están tras el éxito de las actuaciones educativas implementadas en sus instituciones (Alvarez & Torras, 2016), no se perciben como héroes aislados y autosuficientes.

Partiendo de la idea de que liderar es una función directiva que habitualmente se hace coincidir con el cargo del Rector, Director o Directora en solitario, afectando la comprensión igualitaria de la dirección y las dinámicas en las que se expresa el poder en la escuela, avanzar hacia liderazgos dialógicos y distribuidos constituye un reto profesional y gremial de singular importancia. De manera específica, limitar las posibilidades de que el trabajo directivo se haga en solitario o alimente la soledad e incluso el endiosamiento del directivo (Fernández & Aguilar, 2006), debería constituir un propósito fundante de la actuación educativa en favor del éxito en el liderazgo rectoral, promoviendo en su lugar la solidaridad y el diálogo igualitario como propósitos de transformación incorporados a la idea misma de la dirección (Choque, 2015).

Así, provocar tales niveles de interrelación entre los directivos y sus equipos llega a ser una intencionalidad tan marcada entre quienes implementan comunidades de aprendizaje, que poder hablar a varias voces constituye incluso un sello de su institución, para una de las rectoras participantes: “Si; si algo caracteriza o está en la búsqueda es ese reto en el Multipropósito, es decir que cualquiera de los Coordinadores al igual que yo pueden dar respuestas y pueden ilustrar e incluso pueden tener en algunas situaciones mucho mejores argumentos porque ellos están en el día a día también” (Amparo Pereira, Equipo Tecnico Local, 23/05/2019).

En igual sentido, la promoción del liderazgo al interior de sus instituciones alcanza mayor amplificación cuando, poco a poco, se cede el lugar de quien habla para que se dinamice y se de prioridad a quienes sitúan en el aula los principios y actuaciones educativas, distribuyendo el liderazgo:

Entonces a partir de ahí vimos que era necesario cambiar las estrategias para poder hacer el acompañamiento y en ese sentido, por lo menos en la reunión que tuvimos con las Comisiones Mixta ayer, la idea es que desde la voz de los profes se empiece a contar qué es Comunidades de Aprendizaje ósea, una reunión de Comisiones ya no va estar liderada por mí (asesora), ni por Daisy (Coordinadora) que la asumimos ayer, sino por la profe que también abrió el espacio y le dijimos, profe, cuéntenos que es Comunidades de Aprendizaje. (Ana Fernanda. Asesora, IE Santa Fe. Seguimiento a CdeA, 11/2018)

Cuando los directivos ganan voz en el acampamiento pedagógico de sus instituciones educativas, a partir de su permanente interacción con los docentes; se

configuran niveles de incidencia crecientes, detectados así por una significativa porción de participantes en uno de los sondeos adelantados en las instituciones educativas:

Respecto del liderazgo en la institución educativa en la que labora, considera que la o el directivo tiene un nivel de incidencia

34 respuestas

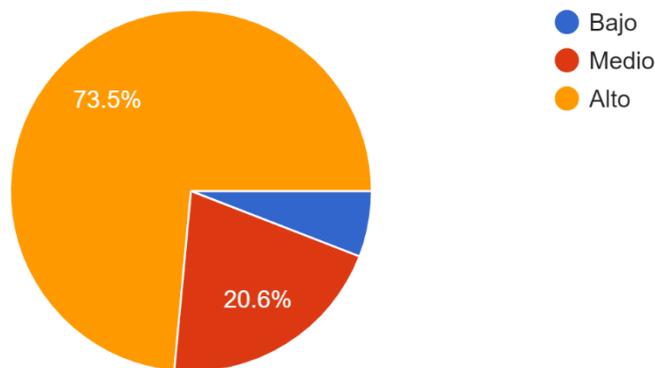


Figura 20. Elaboración propia a partir de formulario Google Sondeo de opinión Liderazgo Pedagógico Directivo.

De acuerdo con dicho sondeo, los directivos deberían encontrar oportunidades suficientes para desempeñarse de manera competente para impactar en la motivación de sus diferentes equipos, afianzando al mismo tiempo la implementación de las estrategias con las que esperan provocar transformaciones:

frente a la reflexión que estábamos haciendo ahorita, el acompañamiento es fundamental sobretodo partiendo de lo que ellas nos decían de que les daba susto empezar, que no sabían cómo hacerlo. Digamos que no encontraban en quien apoyarse y a pesar de que nosotros les dijéramos apóyate en Paula, en Sandra , su proceso no es lo suficientemente autónomo en estos

momentos para decir que voluntariamente voy a ir donde Paula y que ella me explique cómo hacer una tertulia, lo que si pasó con Gloria y con Sandra.

(Ana Fernanda Bueno, Asesora CdeA, Ciclo 2 IE Santa Fe, 03/2019)

Los relatos y códigos recopilados ayudan a entender que los directivos deben poner mayor acento en el desarrollo de acciones que permitan acompañar a los docentes en el aula, promuevan la reflexión permanente entre pares, faciliten el diálogo igualitario entre maestros, estimulen la interacción entre docentes en las actividades escolares y provean de retroalimentación oportuna a los diferentes actores partícipes del proceso de planeación, direccionamiento y establecimiento de acuerdos, metas y objetivos institucionales.

De manera específica, en lo que respecta a la dinámica pedagógica de las instituciones educativas, el directivo tendrá que verse mayormente implicado en el direccionamiento de la gestión académica, el seguimiento a planes de estudio, involucrándose en el diseño Curricular, la realimentación y evaluación de los procesos escolares, apuntando a no perder de vista, controlar el ritmo periódico y anualizado en el monitoreo de resultados y afianzar los procesos de prosecución de los objetivos y metas del aprendizaje escolar, asegurando la implementación de estrategias de análisis, planeación y seguimiento autónomas; más allá del formalismo y la aplicación instrumental de lo reglamentado y contenido en la legislación educativa. Así se desprende de la intervención de uno de los aliados en la implementación de esta experiencia, para quien la dinámica de liderazgo de los directivos

Es un intento, y lo supieron ambos, primero de representar a un grupo de docentes y a un cuerpo directivo, pero segundo realmente ver que estas instituciones tienen unos contextos y unas dinámicas propias y aquí están celebrando algo que la Ley General de Educación lo dice pero que cuando uno lo ve... Aquí hay una celebración a la comunidad escolar y ustedes dos han hecho una gran celebración de lo que es la autonomía escolar. Si, y a este país le ha costado mucho y sobre todo a las Secretarías y al gobierno central y al Ministerio le ha costado mucho entender eso. Pero si, ustedes lo están llevando a cabo. (Esteban Ortíz, Fundación Scarpetta Gnneco, Equipo Técnico Local, 23/05/2019).

Acrecentar mayores niveles de autonomía en el fortalecimiento del uso de los resultados sería una iniciativa modular para amplificar las potencialidades del liderazgo pedagógico directivo. Al menos así lo perciben los participantes en esta investigación quienes, más allá de la complejidad ocupacional y saturación funcional ya descrita, aspiran a vigorizarse asumiendo mayores compromisos en la conducción y direccionamiento pedagógico de sus instituciones.

En las dinámicas de relacionamiento y mejoramiento del clima escolar, se destaca el “fortalecimiento de relaciones y la comunicación, realizar periódicamente talleres formativos para fomentar espacios de escucha y cercanía. Espacios de encuentro que facilitan el apoyo emocional para mejorar las relaciones derivadas de una comunicación acertada y asertiva”. En tal sentido, el papel del directivo docente apunta a “propiciar un clima laboral basado en el respeto y el reconocimiento” hace

que el grupo humano institucional se vea “como parte valiosa de un equipo que crece y se transforma”. (D13: IESF_CdeA_Seguimiento a Avances_mayo, 2019).

Se nota entonces que el liderazgo directivo contribuye a la promoción del diálogo, la organización y la evaluación del trabajo desarrollado en la escuela; fomentando mejores procesos comunicativos que logren transmitir lo que se piensa y aspira respecto de la ruta de mejoramiento implementada en la institución, abriéndose a la participación de diferentes actores en el proceso de liderar de manera distribuida cada uno de los procesos institucionales.

En la caracterización de las prácticas que fomentan directivos y docentes para afianzar la dinámica escolar dialógica se reconoce igualmente la manera como los principios que se fomentan dialogan, interpelan y cuestionan las prácticas de aula, abriéndose a la comprensión de sinergias con los organismos de supervisión para gestar mejores acompañamientos docentes:

Entonces, como lo han logrado, como han logrado situar el dialogo igualitario en el aula de clase. ¿Y que no han logrado pero que sigue siendo un reto por lograr? Porque eso que para ustedes es complicado para nosotros también debe ser leído así para poder analizar y mirar como colectivo podemos sumar desde los recursos humanos o desde las estrategias y proyectos que se agencian como podrían sumar y acompañar las dificultades que ustedes tienen. (Luz Elena López. Funcionaria SEMCALI, Encuentro “Hablemos de CdeA”, 08/2019)

En el ámbito directivo, resulta determinante que la gestión escolar apoye y garantice el mejoramiento de los recursos para el fortalecimiento de ambientes de aprendizaje y la implementación de proyectos pedagógicos, a partir de una consistente

definición de objetivos y metas propuestas para el desarrollo pedagógico institucional, facilitando espacios dialógicos, escenarios de práctica y condiciones cooperativos para la constante capacitación y retroalimentación de las funciones y propósitos institucionales, en cuanto el directivo ha de procurar que la planeación, la comunicación, el seguimiento y la evaluación aporten orden y coordinación de las actividades que se lleven a cabo en la escuela.

Además, debe asegurarse de que los integrantes de la comunidad educativa conozcan, y se involucren personalmente en la puesta a punto de las políticas institucionales para que ganen en pertinencia y aporten una mirada compartida a la mejora institucional. Entre las propuestas que los rectores participantes identifican como propiciatorias para la mejora de su liderazgo pedagógico aparecen aquellas tradicionalmente vinculadas a “ordenar la casa”, poniendo a punto los instrumentos institucionales de gestión, para lo cual la implementación de estrategias corporativas integradas como el *Balanced Scorecard* o Cuadro de Mando Integral (Keyes, 2016) pues “sería de mucha utilidad para articular la actualización del PEI, estructurar los procesos de planeación estratégica, darle coherencia sistémica a la gestión de calidad, promover el uso práctico de la autoevaluación y del plan de mejoramiento institucional y del plan operativo de la escuela” (Memo de una conversación con Rector Hugo Lozano, IE Nuevo Latir, 18/04/2018).

Aparecen igualmente sugerencias que apuntan a no perder de vista la motivación y disposición del talento humano de las instituciones, aportando los recursos, apoyos y generando solidaridades entre docentes, que les permitan planear, trabajar juntas y tomar mejores decisiones en las ejecutorias de aula a partir de estrategias de

diálogo entre pares y procesos de formación en competencias que revitalicen la práctica docente y el cumplimiento funcional en todos los involucrados en concretar la misión de la institución:

“Entonces yo empecé haciendo tertulias. En varias reuniones se viene la preocupación de que no empezaban, que no se arriesgaban. Había mucha resistencia. (...) Yo creo que la motivación si ha venido siendo una bolita de nieve, lentamente pero finalmente ha sido una bolita de nieve que va girando y que va girando” (Ana Yibi Peña. Pasantía. Sede Celanece, IE Eustaquio Palacio, 2018)

Tal dinámica, de interacción y persistencia se vuelve contagiosa y va acumulando alianzas para el desarrollo y fortalecimiento de las actuaciones educativas que se implementan:

Ver por ejemplo a Carmenza haciendo una tertulia, claro que no se arriesgó y lo hizo primero Paula, pero igual vale, pero la está haciendo. Carmenza que estaba con una mentalidad, Carmenza Hernández también era una profe que no quería y no quería. Ya está haciendo y las hace muy bien y al principio no quería. (Verónica Gaona, Coordinadora. Seguimiento a CdeA, IESF, 11/2018)

A este aspecto es fundamental que se oriente a la institución con indicadores nacidos del conocimiento directivo respecto de lo que ocurre en el aula y cómo motivar y movilizar a sus docentes; lo que puede hacer si cuenta con tiempo para entablar diálogos cotidianos y frecuentes en los que aproveche para compartir

expectativas, temores, análisis, planeamientos, propuestas y acciones de seguimiento bajo su responsabilidad.

Dada la complejidad funcional de su cargo, el directivo interesado en promover de mejor manera el liderazgo pedagógico con estrategias dialógicas tendría que elevar su presencia en los espacios docentes de formación, discusión, planeamiento y seguimiento, evitando delegar estos asuntos a agentes externos a la institución o incluso a otros colegas y cooperantes; lo cual podría hacerse suscitando redes de pensamiento, convocando ejercicios de comunidades de práctica e incrementando los espacios de formación pedagógica de los maestros en la institución; de manera que su propia habilidad y conocimiento de teorías, corrientes, perspectivas e innovaciones pedagógicas, curriculares y didácticas le resulten familiares. Se reitera igualmente que fortalecer el liderazgo pedagógico de los directivos resulta vital para que logre inspirar a sus equipos institucionales y les oriente de manera cercana, aprendiendo del trabajo situado con quienes asesoran y apoyan la implementación de las actuaciones:

Con ellas fue fundamental ir al salón, preguntarles cómo se sentían, si ya tenían los libros, que cuando querían empezar, volver a recordar la dinámica de la tertulia individualmente, programar una fecha, ósea fue un acompañamiento supremamente cercano que me tomó varias visitas entonces tener en cuenta que esos equipos de maestras de ese ciclo son muy de cómo vas, de preguntarles muy constantemente de cómo se han sentido, que necesitan, que te hace falta para que inicies. Como ya iniciaron ahora es la tarea de cómo vas, como te has sentido, en que parte del cuento

van, como están los niños. De no haberlo hecho así ellas no hubieran iniciado. (Jessica Erazo Córdoba. Asesora. Seguimiento a CdeA, 07/2018)

Más allá de su identificación como líder, encontramos que la dirección escolar se hace dialógica, precisamente en el ejercicio de transformar al directivo, la concepción de su trabajo y la manera cómo influye en los demás actores escolares; tal como se desprende de las intervenciones recogidas en el sondeo de opinión arriba mencionado, en las que se encontró plena correspondencia con las investigaciones revisadas en Waters, Marzano, McNulty, 2003, Robinson, Lloyd, Kenneth y Rowe, 2008, Robinson, 2007 que han recopilado datos sobre liderazgo directivo a lo largo de tres décadas.

En su opinión, el aspecto en el que más influye la o el directivo en la dinámica pedagógica escolar es (Seleccione una opción en cada fila)

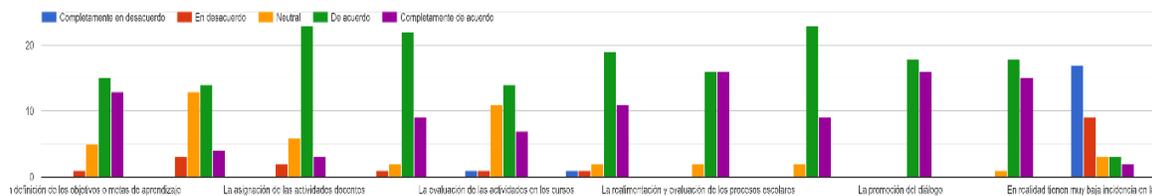


Figura 21. Elaboración propia a partir de formulario Google Sondeo de opinión Liderazgo Pedagógico Directivo.

Cuando el directivo hace presencia y dialoga de manera directa con sus equipos, su propia mirada de los asuntos escolares se transforma. De ahí que en diferentes espacios y escenarios, los participantes de esta investigación han insistido en la necesidad de fomentar acciones reflexivas y críticas que posibilitan y solventen la formación permanente de los directivos para que cuenten con herramientas que les permitan emprender transformaciones manifiestas en la cultura institucional,

favorezcan la conformación y fortalecimiento de redes de aprendizaje y proyecten alianzas estratégicas como estructuras de apoyo a las labores docentes e institucionales:

Cuáles serían los retos suyos en la implementación de comunidades, no tienen que ser los mismo retos suyos al de los demás, pero si nos van dando una cierta indicación de en donde podemos poner el énfasis en el seguimiento, en el acompañamiento y cuales serían también indicadores de actuación ya para quienes estamos alrededor suyo de manera muy específica como rector le he manifestado al equipo que quería estar en este ejercicio porque me interesa que la información que aparezca sea realista. si tenemos logro los tenemos, si tenemos avances los tenemos, pero si tenemos también retos, si tenemos también medidas urgentes que tomar pues también tendrán que emerger y aparecer. (Notas personales de un ejercicio de observación participante 11/2018)

Como se confirma en las percepciones incorporadas en este ejercicio, el quehacer directivo adquiere la forma de un encuentro con el otro basado en responsabilidades específicas que dicha relación genera. Sin embargo, el hecho de que los maestros y directivos no han sido formados de manera dialógica golpea fuertemente las potencialidades reales para que los principios que retan el autoritarismo y otras prácticas de subrogación desaparezcan rápidamente de la escuela. Pese a que resulta infrecuente que el directivo conserve con todo su equipo relaciones armoniosas y cordiales, el encuentro resulta posible cuando los directivos fomentan alianzas con sus docentes que retan tales prácticas:

He encontrado directivos aliados con los docentes, mientras que otros encuentran asociación con los estudiantes, otros con padres de familia o el personal directivo y esto siempre genera conflictos. Creo que un directivo no se debe a un grupo de personas específico de la escuela, debe ser el eje engranador de todo el sistema. Es una característica que hace parte del liderazgo. Realizar esto no es tarea fácil ya que influyen factores como la empatía y otros elementos de carácter social. Sería muy bueno tratar de entender estos procesos para el fortalecimiento de nuestro liderazgo; afirma uno de los rectores que contestaron. (Formulario virtual 30/09/2018)

Como quiera que ni en las universidades ni en la práctica escolar se han retado de modo consistente las dinámicas de poder autoritarias, personalistas y selectivas, también en las comunidades de aprendizaje persisten características de la sociedad industrial jerarquizada (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2005, pp. 25-36), pese a los reclamos de innovación que implica la inmersión educativa y docente en la sociedad de la información (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008).

Por ello resulta motivador que las percepciones de la actuación directiva y en las prácticas educativas observadas en diferentes pasantías se evidencie que la mayor vinculación decisoria de la comunidad y las familias en el aula y en los diferentes procesos escolares, más allá de la participación informativa o consultiva, contribuye al mejoramiento de la convivencia y del desempeño escolar (González, 2006, p. 64); tal como se lo promueve en propuestas de formación de rectores y coordinadores líderes transformadores (Fundación ExE, 2016).

Al directivo se lo percibe como líder en su institución cuando contribuye a robustecer la competencia profesional docente, favorece el diálogo y entendimiento en su institución, se relaciona con frecuencia con los integrantes de la comunidad educativa escapando de la rutina administrativa en el “bunker” rectoral, promueve con su propio ejemplo transformaciones en procesos de relacionamiento y aprendizaje y contribuye a mejorar las acciones evaluativas:

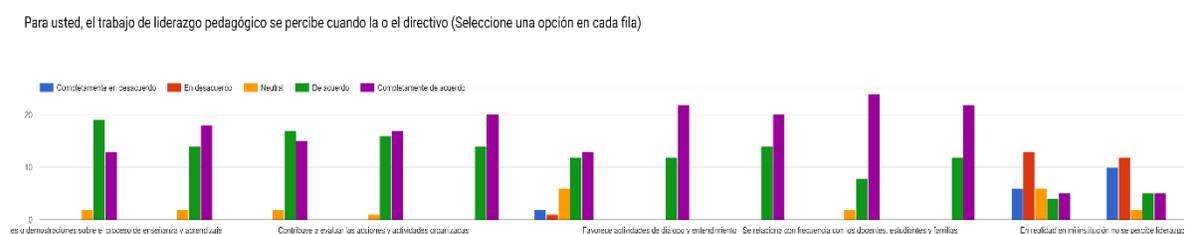


Figura 22. Elaboración propia a partir de sondeo de opinión en formulario Google.

Provocar transformaciones en la manera como son percibidos los directivos en sus instituciones fortalece su nivel de incidencia tanto en el mejoramiento del clima escolar como en el reconocimiento de nuevos modelos de relacionamiento con sus equipos. De ahí que para una de las rectoras participantes resulte significativo participar en procesos de formación de formadores:

Detenerse al estudio sistemático en un programa que de manera coherente conjuga teoría y práctica ha fortalecido mi propia práctica como Rectora. Hoy soy más rigurosa en el análisis crítico, con la lupa de los principios teóricos y metodológicos de las prácticas que discurren en la Institución. En el acompañamiento al equipo de coordinadores tengo mayores fortalezas y en aspectos organizativos e incluso en el tratamiento de problemas y conflictos,

la argumentación es más clara. (Amparo Pereira, conversación registrada por chat de WhatsApp, 12/9/2019)

4.2.3. La formación en la práctica del liderazgo pedagógico

Partiendo de las expectativas que se tienen hoy sobre la dirección escolar, resulta preocupante la casi inexistente oferta de programas de formación para una nueva generación de directoras y directores escolares que encuentren mayores atractivos profesionales, concentren su tiempo en sus funciones asociadas a la mejora de los resultados (tanto de los centros como de los estudiantes), amplíen la participación comunitaria en la toma de decisiones y afiancen sus destrezas para elevar su potencial de eficacia a lo largo de su carrera. Menos aún, encontramos ofertas formativas que promuevan la concepción dialógica y respondan a necesidades de formación que incorporen prácticas igualitarias en el despliegue de funciones de la dirección escolar (Sandoval y otros, 2008).

Tal precariedad formativa específica evidencia la desatención manifiesta a la labor del directivo como líder educativo y se refleja en el nutrido grupo de ofertas universitarias de posgrado especialmente asociadas a la gestión organizacional, el gerenciamiento y la administración de recursos como eje articulador del quehacer del rector, directora o director, como parte de una sobreoferta de talleres, cursos, micro currículos y posgrados pensados desde la lógica de los centros de formación universitaria y sin diálogo con las actuaciones que han probado y demostrado ser exitosas en diferentes contextos.

En la construcción teórica del liderazgo dialógico en comunidades de aprendizaje, quienes actúan como líderes deberían encontrar oportunidades reales para incorporar en su trabajo principios de autoridad compartida mediante los cuales diferentes actores de la comunidad educativa ganan protagonismo en la cotidianidad escolar (Padrós y Flecha, 2014).

Diferentes programas favorecen su determinación, especialmente aquellos que se centran en la noción de liderazgo distribuido y liderazgo para el aprendizaje, centrados en la articulación de equipos de trabajo cada vez más autónomos y en la incorporación de voluntarios en las diferentes tareas escolares, especialmente en el apoyo a ejercicios de aprendizaje en el aula; tal como ocurre en Colombia con los programas Líderes Siglo XXI y Rectores Líderes Transformadores, cofinanciados entre organismos estatales, fundaciones privadas y centros de desarrollo del liderazgo escolar; que enfatizan en el fortalecimiento del ser personal, la cualificación del hacer ocupacional y el conocimiento competente del quehacer funcional. Resulta igualmente importante el ofrecimiento de programas de formación de formadores en comunidades de aprendizaje, abiertos a la participación de directivos docentes, como en este caso, en la medida en que contribuye a afianzar el conocimiento de actuaciones educativas de éxito probado en diferentes contextos e implementar principios dialógicos en la práctica directiva, mejorando las oportunidades de diálogo igualitario con los pares directivos y docentes, tanto como con la comunidad y el estudiantado:

¿Qué hacemos como directivos en el acompañamiento de nuestros docentes para que nuestra formación nos lleve a liderar en el aula? Esa es la intención de esa ficha

nosotros los directivos tenemos dos funciones claras que hacer: ser líderes de equipos y contribuir a que ellos formen su propio liderazgo. Entonces cuando una profesora me está diciendo venga, es que yo no lo veo claro, lo primero que yo voy a hacer es motivarla: “profe, venga yo le ayudo a verlo claro” y, para ayudarla “venga yo la acompaño”. Esta es una posibilidad y se hace de esta manera. (Cristina Upegui, Coordinadora, Reunión de seguimiento CdeA, IESF, 29/4/2019)

Aunque debe afianzarse la investigación respecto del impacto de las prácticas dialógicas de los directivos en la incorporación de actuaciones de éxito; estas miradas transformadoras de la concepción de la escuela y de sus liderazgos deberían integrarse a programas de pregrado y posgrado orientados a que los directivos prosigan la incorporación de altas expectativas de éxito con el despliegue de estrategias innovadoras que involucren al profesorado, a equipos de voluntarios, a las familias, al pleno del estudiantado y otros miembros de la comunidad educativa (Redondo, 2015). No obstante, así se la ofrezca por parte de las universidades y los centros especializados, la formación dialógica del directivo docente debe ocurrir en movimiento, inserto en su propia práctica, en los escenarios en los que se desempeña y con los materiales, herramientas y procedimientos con los que trabaja, tal como ocurre con los ejercicios de inmersión adelantados por el programa Rectores Líderes Transformadores (Fundación ExE, 2016) y el acompañamiento situado que realizan los asesores en Comunidad de Aprendizaje:

Lo otro que quisiera decir es que es interesante que el directivo a través de su liderazgo dialógico también inicie esta revisión de los fundamentos y de las teorías propias pedagógicas de las instituciones educativas, Es decir que se pregunten por ej. acerca de su modelo pedagógico, acerca del aprendizaje

dialógico porque nosotros hablamos de que no es un modelo". Y que por eso se puede situar en cada una de las instituciones educativas; porque lo que se quiere realmente es que sean prácticas, es decir que se vaya a la práctica todo lo que decimos en los Principios del Aprendizaje Dialógico y en las actuaciones. Tú no puedes, por ejemplo, hacer un grupo interactivo sin tener en cuenta los principios del aprendizaje. (Yudy Velásquez Hoyos. Asesora Pedagógica, CdeA, Equipo Técnico Local, 26/05/2019)

Pese a que uno de los aspectos que más se insiste en las discusiones sobre liderazgo escolar es que se concentra mucho del tiempo del directivo en asuntos administrativos, descuidarlos tampoco resulta valioso para los planes de mejora. En un ejercicio de seguimiento a la implementación de actuaciones educativas encontramos que el descuido en el monitoreo de actividades puede resultar contraproducente y elevar las alarmas sobre la operacionalidad de las mismas:

Eso también nos pone en alerta, porque si nosotros decimos que la familia participa en la escuela de todas maneras ¿cómo sostenemos eso si no somos rigurosos en hacer seguimiento a las reuniones, actas, listados de asistencia donde recogemos la información? ¿Cómo justificamos que esto que estamos diciendo está sucediendo o no? ¿Cómo hacemos para adelantar un seguimiento más participativo? (Ejercicio de Seguimiento a Marco Cero en IE Santa Fe, 2019).

Estos aspectos resaltados en las diferentes aportaciones y percepciones refuerzan la urgencia por vincular procesos gestados en la perspectiva pedagógica dialógica

en la formación de directivos docentes, aspecto que no cuenta con suficiente documentación ni experiencias en el país.

4.2.4. Formación dialógica del líder pedagógico directivo

En Santiago de Cali, al momento de adelantar esta pesquisa, dos Rectores y dos Coordinadoras se han formado en un diplomado internacional como formadores en comunidades de aprendizaje. Por ello resultó importante indagar por las capacidades de liderazgo pedagógico que hayan fortalecido los directivos participantes en dicho proceso de formación, como quiera que ello podría contribuir a precisar el impacto de dicha estrategia en la articulación de experiencias, aprendizajes y fortalecimiento de resultados en el ejercicio de la labor directiva.

Al respecto, una de las rectoras con tal certificación considera que a raíz de su vinculación al mismo ha robustecido

La planeación conjunta, basada en la recolección de evidencias que surgen de espacios Dialógicos con diferentes actores escolares, el seguimiento producto de espacios reflexivos en torno a la Planeación, en especial en lo relativo al mejoramiento del desempeño de los estudiantes y la capacidad para orientar la toma de decisiones con fundamento en la coherencia entre teoría y práctica y no desde necesidades que se plantean desde actores externos que obstaculizan incluso los procesos internos en la IE. (Amparo Pereira, conversación por Chat de WhatsApp, 8/9/2019).

Si la participación en un programa formador de formadores ha incidido y en qué medida en la implementación de sistemas de monitoreo de resultados en las instituciones de Cali en las que ese implementa Comunidad de Aprendizaje resulta significativa, pues se afirma que “en la actualidad se concierta con el equipo directivo y en asocio de las tutoras de PTA” y que “aplicamos lo que aprendimos en ejercicios dialógicos de formación del profesorado”; en esta investigación no fue posible obtener suficientes datos que permitan codificar y explorar de manera consistente este aspecto del desempeño directivo en relación con el mejoramiento en resultados medidos por pruebas externas. No obstante, si resulta visible y manifiesta la intencionalidad práctica con la que los rectores, maestros y la comunidad persiguen mejores resultados.

Tal como lo expresa el aliado estratégico de Comunidades de Aprendizaje en Cali,

Este programa nos genera maestros que son memorables, que los niños les encanta cómo son sus maestros, cómo los tratan. Nos generan rectores líderes transformadores que saben cómo generar transformaciones en sus instituciones educativas a partir del liderazgo con sus equipos humanos de docentes. Nos genera escuelas dignas; porque no es que el estado me traiga la escuela y yo simplemente mire a ver cómo la hago, no. Ustedes tienen que transformar la escuela desde adentro. (Esteban Ortiz, Fundación Scarpetta Gnneco, III Encuentro Regional de Comunidades de Aprendizaje, Cali, 26/10/2018)

Lo que sí resultó posible afirmar es que uno de los aspectos centrales que Comunidades de Aprendizaje provoca y estimula es el del crecimiento del liderazgo pedagógico de las y los directivos docentes con la implementación de tertulias pedagógicas y la realización de ejercicios de formación dialógica del profesorado en los que se discuten y se recuperan las distintas experiencias y percepciones profesionales y ocupacionales de los equipos docentes, incluido el cuidado, seguimiento y monitoreo a procesos evaluativos y resultados institucionales; a lo cual puede aportar significativamente la mayor cualificación de los directivos que les permita reconocer el aula y sus retos actuales para acompañar de mejor manera a sus docentes:

En cada aspecto y según su experiencia, identifique el nivel en el que la o el directivo contribuye al aprendizaje (Seleccione una opción en cada fila)

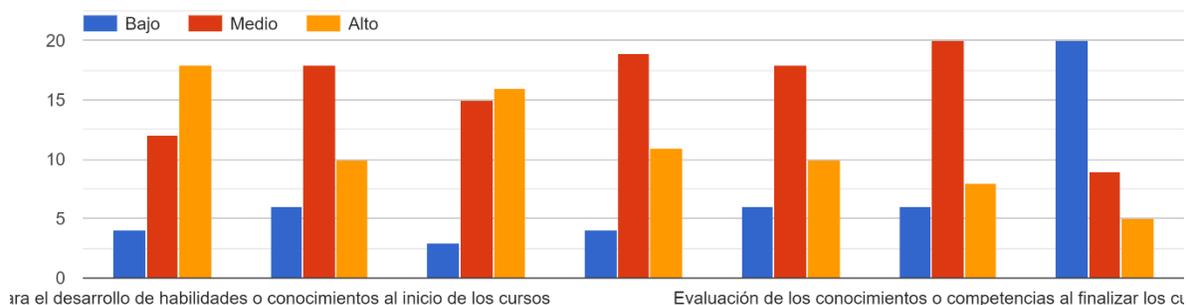


Figura 23. Percepción de aporte del directivo al mejoramiento de aprendizajes.

Por ello se encontró que, en la experiencia de algunos directivos consultados, quienes han sido acompañados y han avanzado en la implementación de diferentes fases de comunidades de aprendizaje, el trabajo directivo se vuelve más cautivante porque “ofrece la posibilidad de apoyar y coordinar el ajuste institucional para la

transformación de las prácticas de aula, las relaciones con la comunidad, la adopción y adaptación de políticas y programas externos y la adecuación de los instrumentos de gestión de las instituciones que acompañan”; poniendo en el eje de su propia actuación profesional las expectativas de aprendizaje niños y jóvenes escolares.

Si bien no lo puede todo, ni lo hace sólo, se afirma que un rector altamente efectivo puede aumentar los resultados de los estudiantes en pruebas estandarizadas en hasta diez puntos percentiles en solo un año (Waters, Marzano, & McNulty, 2003). De ahí que reducir el trabajo directivo al conocimiento y aplicación de buenas prácticas y estrategias exógenas dirigidas por Ministerios y Secretarías de Educación, resulta tan bancario e instrumental como las prácticas docentes o escolares que se pretende retar con el impulso a modelos dialógicos de aprendizaje y enseñanza.

Tal como se ha investigado respecto de los gestores de política pública y la necesidad de que desarrollen la capacidad de gobernar (Dror, 1996), los estudios disponibles indican igualmente que se precisa apoyar a los directivos, especialmente directores y rectores, para el desarrollo de la capacidad de liderar de manera dialógica y eficaz sus instituciones, recibiendo el impulso de programas pioneros como Jump Start en New York, Rectores Líderes Transformadores en Colombia, entre otras experiencias innovadoras (Weinstein, Hernández, Cuellar, & Flessa, 2015), que se suman a aquellas que han ganado reconocimiento en estudios internacionales (OECD, 2016; Davis & Darling, 2012).

La formación del directivo para el liderazgo escolar dialógico, auspiciada por formadores igualmente dialógicos, rompe las dinámicas de aislamiento y soledad que se registra en las voces de muchos rectores. Resumiendo cuatro años de siembra e implementación de Comunidades de Aprendizaje en el Valle del Cauca, Leonardo Arévalo, Formador líder considera que

Nosotros ya no estamos realizando esfuerzos individuales en cada una de las escuelas donde venimos trabajando. Aquí ya nos empezamos a pensar como una gran comunidad, de manera colectiva en cada territorio. Los profesores y directivos ya no se encuentran solos. La comunidad educativa les acompaña en este largo camino de transformación y de creatividad. (III Encuentro Regional de CdeA, Cali, 26/10/2018)

El afianzamiento de esta experiencia y sus diferentes componentes, provoca en los directivos y en quienes acompañan su trabajo, no sólo el reconocimiento de las mejores prácticas disponibles en cada institución educativa sino su apropiación afirmativa e igualitaria en la propia práctica de liderazgo; favoreciendo que más decisiones sean sometidas a concertación pública, tales como el uso del tiempo escolar, la realización de tareas institucionales, la distribución de espacios, la movilidad de los grupos, la interacción entre docentes, la asignación de recursos, la gestión de proyectos, la participación de familias y voluntarios e incluso la distribución participativa del presupuesto escolar; sumando diversidad y creatividad a las distintas experiencias implementadas y socializadas en las diferentes pasantías y encuentros locales, regionales, nacionales e internacionales en Comunidad de Aprendizaje.

4.2.5. Fortalecimiento de habilidades para el seguimiento a los resultados escolares

En la narrativa docente, resulta importante que los directivos compartan y discutan en sus equipos los resultados institucionales no sólo porque le vincula a la ruta de mejoramiento institucional sino que pone en juego sus propios saberes y la manera como las prácticas que intencionan en el aula pueden ser abordadas y redefinidas. En un ejercicio de seguimiento focal a los resultados en pruebas saber, uno de los asesores en la implementación de CdeA plantea:

En matemáticas 3.5 2017, en el 2018 3.7, subió 0,2 por ciento entonces lo que me lleva a preguntar bueno ¿cuáles fueron las acciones que se implementaron para mejorar el trabajo en el aula y los resultados en matemáticas? Digamos que ahí nos quedamos un poco cojos porque no estaban los maestros en el grupo focal de matemáticas, sobre todo aquí en bachillerato como que no se supo dar cuenta de este indicador en español, en ciencias sociales si porque contábamos con la profe yisel entonces ella pudo dar cuenta cuales fueron todas esas acciones que se implementaron. (Mauricio Varela, asesor CdeA, seguimiento a resultados IESF, 11/2018)

Dado que en la investigación no fue posible soportar evidencia emergiendo de los datos que permitiera afirmar o negar la incidencia de los directivos en el mejoramiento de resultados de las pruebas externas, se decidió incorporar este análisis al cuerpo de la investigación pues constituye un compromiso contraído con las instituciones participantes, en la medida en que, en el conjunto investigativo, contribuye a establecer una mejor línea de base y apreciación del punto de partida

y avance en la cualificación de sus resultados históricos en la prueba de estado SABER para los grados Tercero, Quinto y Noveno en los años 2014 a 2017.

Infortunadamente, esta línea de base se distorsiona porque para 2018 no se encuentran datos, dado que el gobierno nacional decidió no aplicar dichas pruebas.

En el análisis comparado de los resultados acumulados en las cuatro instituciones educativas que implementan Comunidades de Aprendizaje debe considerar que en ellas no se adelantan todas las actuaciones educativas de éxito al mismo tiempo (Multipropósito y Normal Farallones fueron pioneras) ni en toda la institución (Sólo en la IE Santa Fe), algunas incorporan sólo actuaciones educativas de éxito (Normal Farallones y Eustaquio Palacios) y hay una proporción diversa de docentes implicados (Sólo IE Santa Fe incorpora la totalidad de los docentes).

Además, en el análisis de resultados debe tenerse en cuenta que la implementación de una nueva estrategia como Comunidades de Aprendizaje comporta un necesario efecto perturbador de los resultados acumulados medidos en pruebas (Hernández-Nodarse, 2017), además del hecho de que para los años 2015 y 2017 se implementaron notorias transformaciones de la prueba de estado SABER (Doncel, 2014) que inciden en la trazabilidad de los resultados históricos acumulados.

Dada la importancia de contar con información cuantitativa que contribuya a cualificar las percepciones y fortalecer la toma de decisiones directivas en las instituciones involucradas, en esta investigación se consideró pertinente realizar un levantamiento estadístico que funcionara como una minería de datos que, más que a darle supremacía a tablas y números, fomente mayores niveles de reflexividad en

torno al acto pedagógico y las prácticas de enseñanza (Aristizabal, 2017), no siempre conscientes tales guarismos.

Aunque está igualmente disponible la información correspondiente al MARCO CERO en Comunidades de Aprendizaje, se optó por no incluir dicha información en este ejercicio dado que se alimenta con datos internos de las instituciones educativas, recogidos con fuentes, procedimientos y validación estadística diferencial de acuerdo a los grupos y sedes en los que se adelanta la implementación de principios o las actuaciones educativas de éxito y, por lo mismo, no resulta comparable. Además de ello, se consideró que en ejercicios posteriores podría fortalecerse de mejor manera la indagación cuantitativa y estadística, dado el carácter cualitativo y exploratorio de la presente investigación.

4.2.5.1. Resultados comparados entre cuatro instituciones en Comunidad de aprendizaje

Con el apoyo estadístico del Dr. Jesús Yin Hurtado, matemático vinculado al programa PTA en la institución, y del funcionario Luís Eduardo Rosas Uchupe de la Subsecretaría de Calidad en la Secretaría de Educación de Santiago de Cali, el investigador trabajo, elaboró y discutió la información que aquí se presenta, la misma que fue compartida en ejercicios seguimiento con docentes en la IE Santa Fe y socializada a los asesores y equipos directivos de las instituciones educativas Santa fe, Multipropósito, Normal Farallones y Eustaquio Palacios, participantes en el procesos de implementación de Comunidades de Aprendizaje. Todas las tablas de este apartado fueron elaboradas para el uso de las instituciones participantes en

el presente ejercicio investigativo en torno a la implementación de Comunidades de Aprendizaje en Santiago de Cali, en busca del mejoramiento de los procesos curriculares incidentes en el fortalecimiento de los aprendizajes.

4.2.5.1.1. Resultado global en prueba Saber Once

Las cuatro instituciones educativas en Comunidades de Aprendizaje en Cali parten de resultados bajos que no reflejan una diferenciación contundente en el puntaje global comparado.

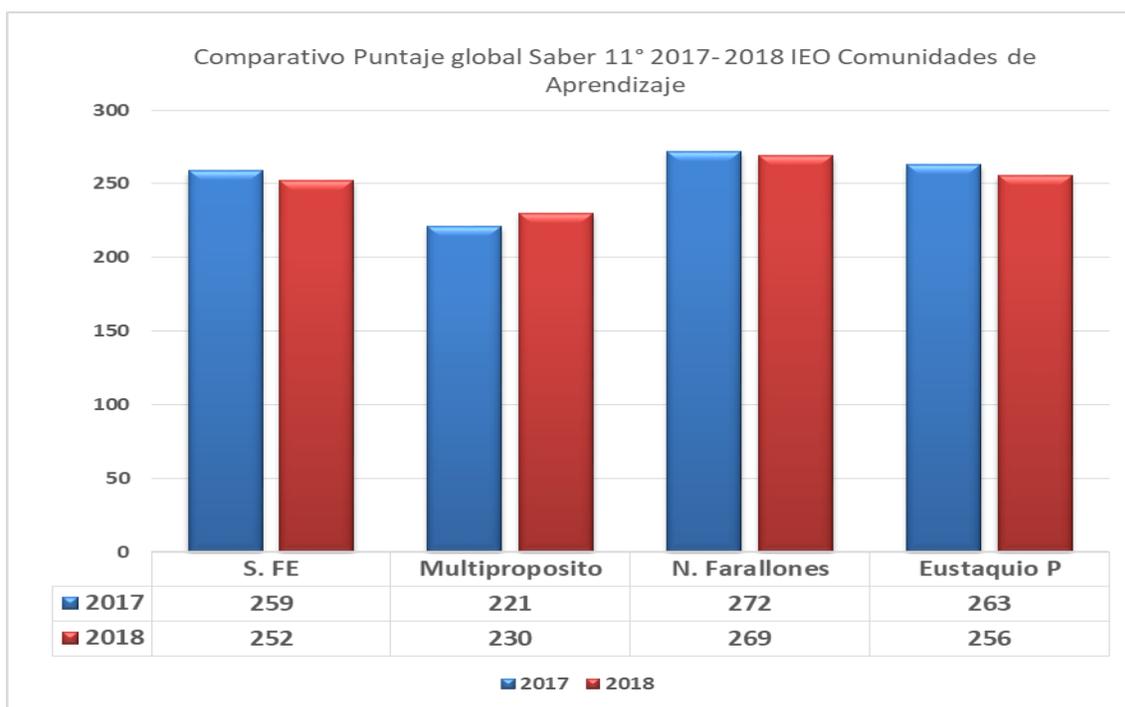


Figura 24. Puntaje global comparado para cuatro instituciones educativas.

La información institucional disponible permite establecer un momento de perturbación de los resultados institucionales en el global de la prueba externa Saber aplicada a estudiantes de grado Once que reitera las motivaciones para que avancen en la implementación de actuaciones educativas de éxito al presentar

resultados relativamente bajos en esta medición. Este aspecto constituye la motivación principal para que los diferentes equipos directivos hayan vinculado a sus instituciones al proceso de transferibilidad; lo que evidenciaría la importancia de iniciar la implementación de actuaciones educativas de éxito que pretenden elevar los resultados y transformar desigualdades al interior de las mismas.

4.2.5.1.2. Resultados en Lenguaje Grado 3°

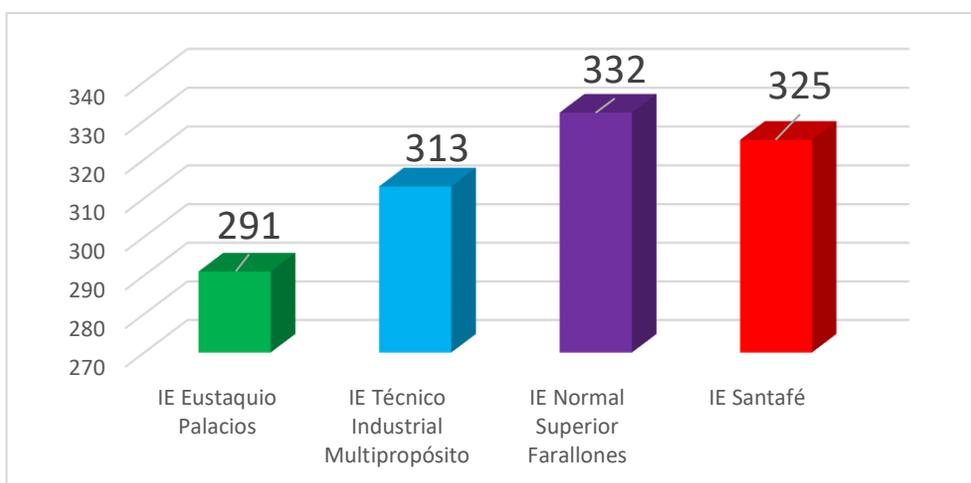


Figura 25. Promedio del desempeño en pruebas Saber Grado 3° 2015.

La transferibilidad de actuaciones educativas de éxito podría tener un impacto más notorio en la IE Multipropósito, dados que su promedio en pruebas Saber en grado 3° estuvo al menos 21 puntos por debajo en el año 2015 en lenguaje de la IE Normal Superior Farallones; la cual presenta mejor desempeño respecto sus instituciones copartes en CdeA. Para 2016 la Normal Farallones puntea igualmente en este resultado comparado entre las cuatro instituciones educativas:

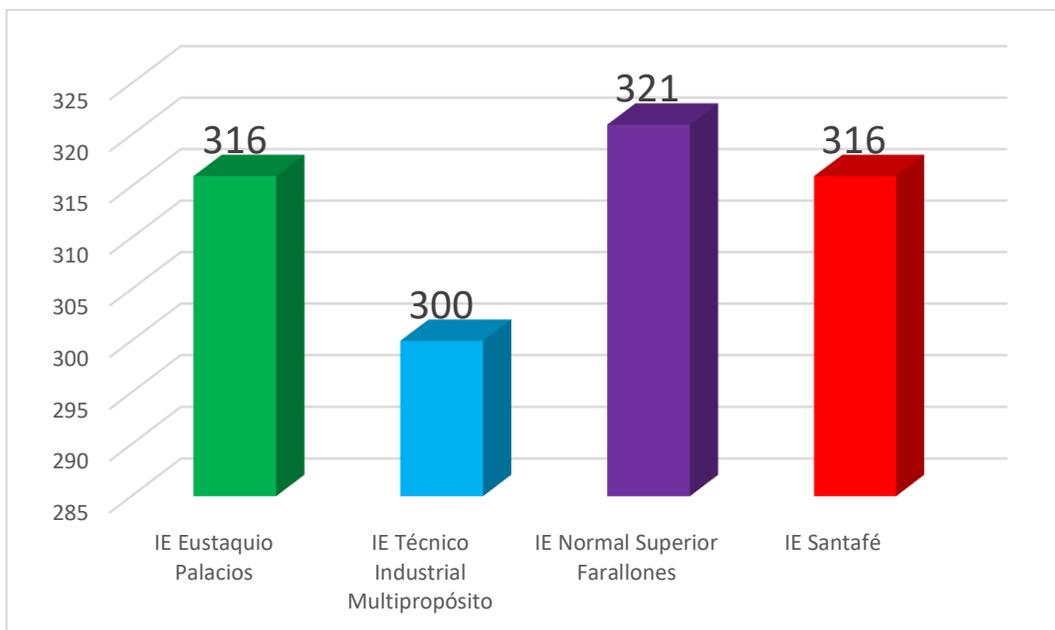


Figura 26. Promedio de desempeño en pruebas Saber Grado 3° lenguaje año 2016

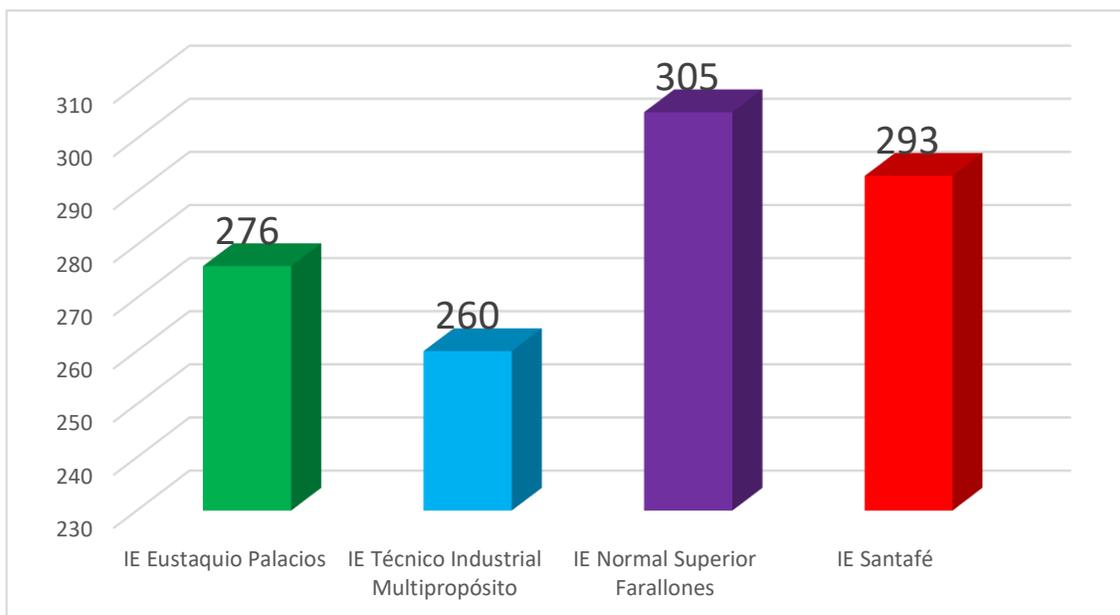


Figura 27. Promedio de desempeño en pruebas Saber Grado 3° lenguaje año 2017.

En los años 2016 y 2017, la relación en resultados para las cuatro instituciones es semejante en el promedio en pruebas Saber en grado 3°. En el año 2017 en lenguaje de la IE Santa Fe fue superior al de la IE Eustaquio Palacios y al de la IE

Técnico Industrial Multipropósito en al menos 33 puntos, pero fue inferior al de la IE Normal Superior Farallones en 12 puntos; distorsión notoria de los resultados para la IE Santa Fe que para esa época transformó su propuesta curricular por ciclos. Se registra que, para ese año, todas las instituciones educativas de Cali presentaron resultados a la baja por cambios en la prueba SABER aplicada en el país.

4.2.5.1.3. Resultados en Lenguaje Grado 5°

Resulta significativa la diferencia de resultados entre la IE Normal Farallones y las demás instituciones educativas en la prueba de lenguaje de grado 5 para 2015, año de partida de la experiencia; lo que contribuye a identificar factores de éxito ya instalados o implementados que resultan replicables y complementarias en la implementación de las actuaciones educativas promovidas por Comunidades de Aprendizaje

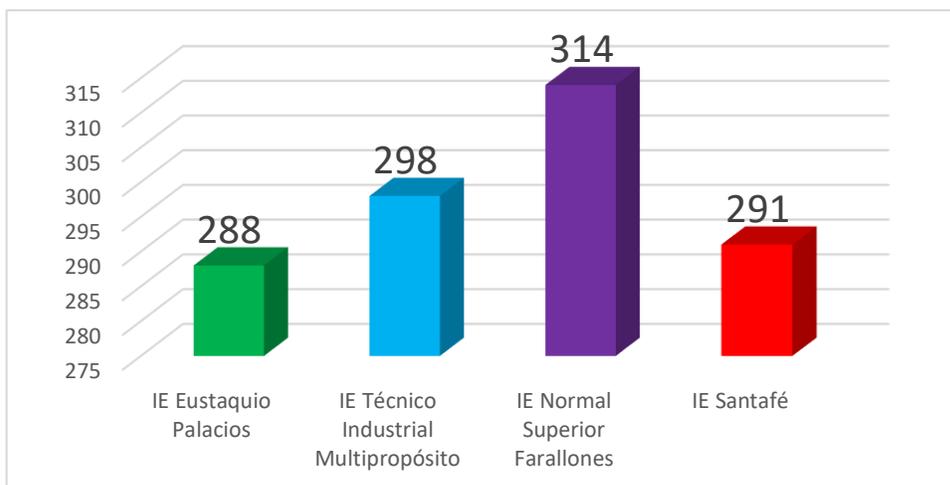


Figura 28. Promedio de desempeño en pruebas Saber Grado 5° lenguaje año 2015.

Dado que dichos resultados en el promedio en pruebas Saber en grado 5° en el año 2015 en lenguaje de la IE Santa Fe fue superior al de la IE Eustaquio Palacios en 3

puntos, pero fue inferior al de la IE Técnico Industrial Multipropósito en 7 e inferior al de la IE Normal Superior Farallones en 23 puntos, vale la pena registrar los resultados internos para advertir qué ha logrado consolidar el área de Lenguaje como un activo de alto desempeño entre sus instituciones copartes.

Este aspecto es fundamental, si se tiene en cuenta la notoria incidencia del área de lenguaje, no exclusiva, en la promoción de actuaciones educativas de éxito como la tertulia literaria dialógica y la biblioteca tutorizada, especialmente.

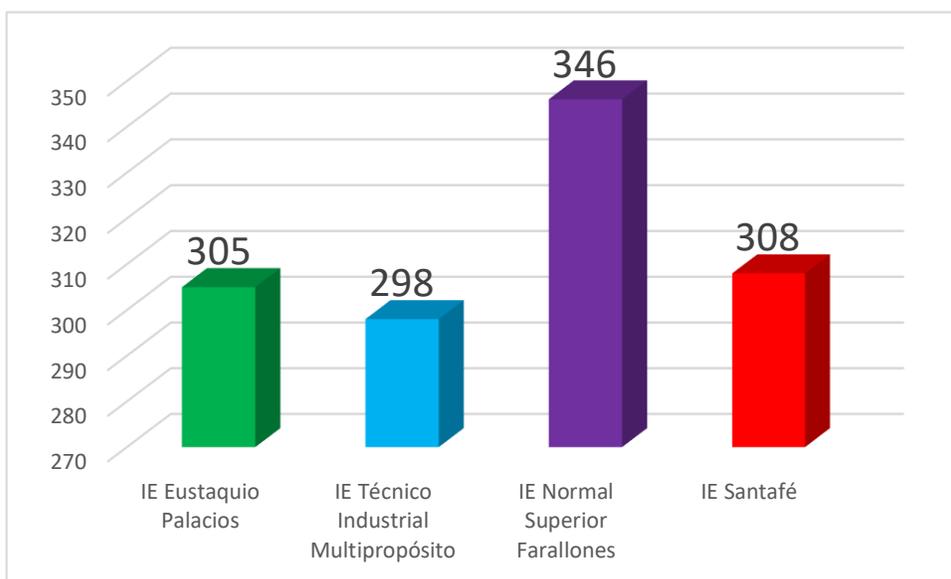


Figura 29. Promedio de desempeño en pruebas Saber Grado 5º lenguaje año 2016.

Persiste el marcado desempeño de la IE Normal Farallones en Lenguaje elevando en 32 puntos su resultado entre 2015 y 2016. En el diferencial, el promedio en pruebas Saber en grado 5º en el año 2016 en lenguaje de la IE Santa Fe fue superior al de la IE Eustaquio Palacios; ambas evidenciando un crecimiento relativo en sus resultados; mientras persiste el mismo desempeño del año anterior en la IE Técnico Industrial Multipropósito. Se destaca una diferencia de 38 puntos con la institución

de mejor desempeño entre las cuatro; lo cual resulta ilustrativo de las acciones directivas a implementar.

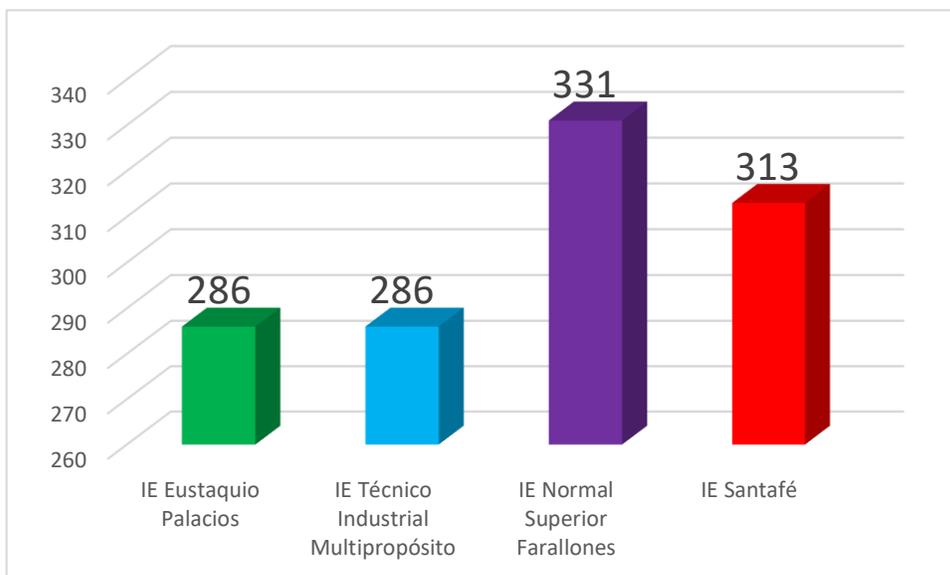


Figura 30. Promedio de desempeño en pruebas Saber Grado 5° lenguaje año 2017.

El promedio en pruebas Saber en grado 5° en el año 2017 en lenguaje de la IE Santa Fe fue superior al de la IE Eustaquio Palacios y al de la IE Técnico Industrial Multipropósito en 27 puntos, pero fue inferior al de la IE Normal Superior Farallones en 18 puntos.

4.2.5.1.4. Lenguaje Grado 9°

En el año 2015 el ICFES no entregó resultados institucionales en lenguaje grado 9° de la IE Santa Fe, por lo cual no es posible hacer comparaciones. Este aspecto es una de las decisiones del ente evaluador nacional más cuestionado en la medida en que, por una reglamentación insensata se priva a las instituciones de conocer en su momento sus resultados y proyectar con ellos mejoramientos:

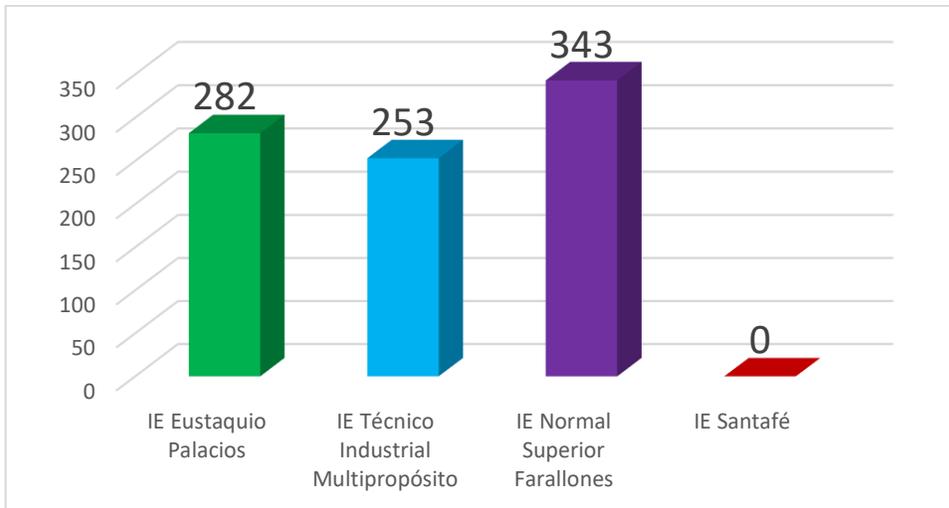


Figura 31. Promedio de desempeño en pruebas Saber Grado 9° lenguaje año 2015.

El promedio en pruebas Saber en grado 9° en el año 2016 en lenguaje de la IE Santa Fe fue superior al de la IE Eustaquio Palacios y al de la IE Técnico Industrial Multipropósito en al menos 7 puntos, pero fue inferior al de la IE Normal Superior Farallones en 16 puntos, la cual confirma en todos los años su mejor desempeño en esta área.

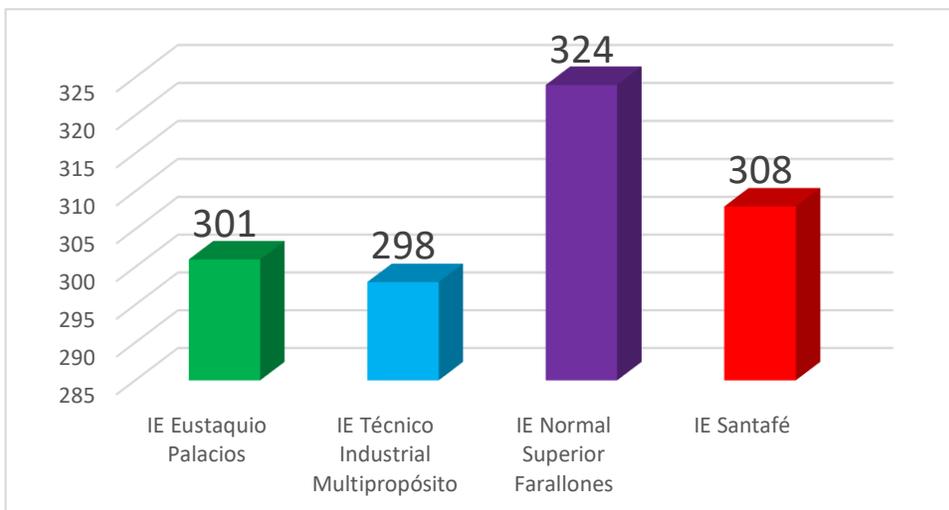


Figura 32. Promedio de desempeño en pruebas Saber Grado 9° lenguaje año 2016.

El afianzamiento de los resultados en el área de lenguaje es persistentemente favorable a la IE Normal Farallones, reconociendo con ello que en esa área se encuentran valencias instaladas que son características en sus diferentes sedes.

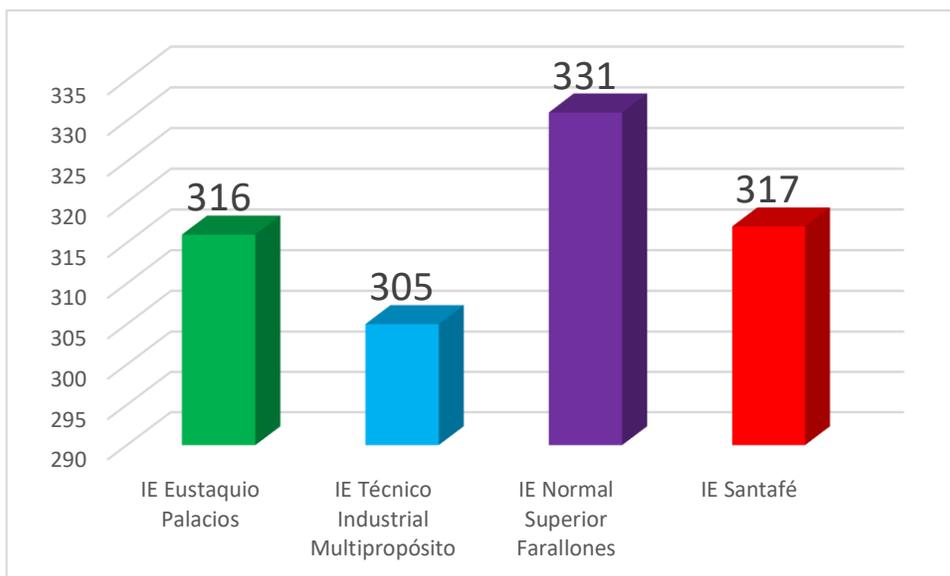


Figura 33. Promedio de desempeño en pruebas Saber Grado 9º lenguaje año 2016.

El promedio en pruebas Saber en grado 9º en el año 2016 en lenguaje de la IE Santa Fe fue superior al de la IE Técnico Industrial Multipropósito en 12 puntos, levemente superior al de la IE Eustaquio Palacios en apenas 1 punto, pero fue inferior al de la IE Normal Superior Farallones en 14 puntos.

4.2.5.1.5. Lectura Crítica Grado 11º

Aunque persiste el historial de fortaleza en el área de Lenguaje, favorable a las decisiones y estrategias implementadas por la IE Normal Farallones previa a su vinculación a Comunidades de Aprendizaje. Se aprecia que para el grado Once hay un acercamiento notorio de las IE Santa FE y Eustaquio Palacios; aunque las tres se sitúan por debajo de la media nacional. Ello da cuenta de que lo ganado por la

IE Normal Farallones en los grados precedentes se ve perturbado por la recepción de estudiantes nuevos y el cambio al nivel de la media, asunto que debe resultar de interés directivo. En igual sentido, se reiteran los bajos resultados del área de Lenguaje para la IE Multipropósito, lo que justifica la mayor insistencia que vienen haciendo sus directivas en la implementación de las tertulias literarias dialógicas:

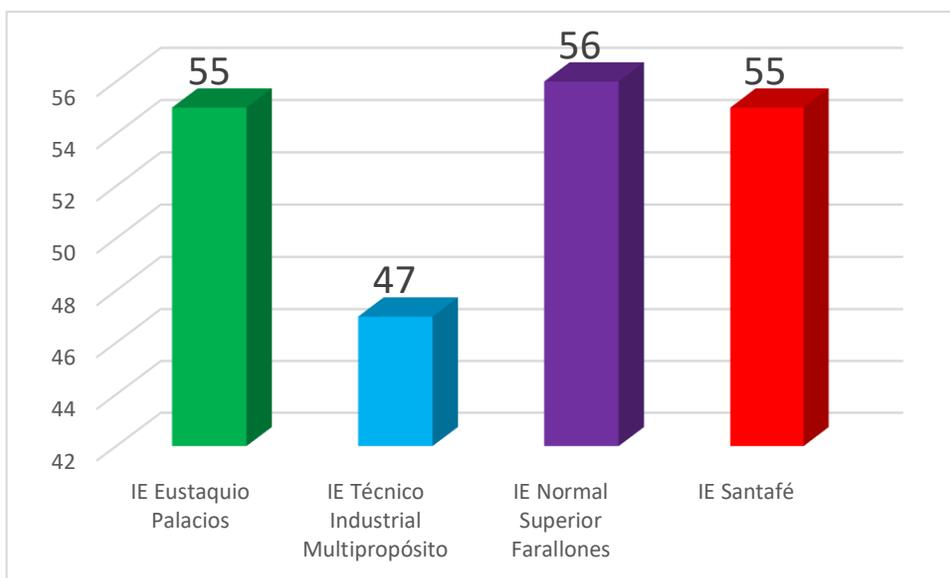


Figura 34. Promedio de desempeño en pruebas Saber 11° lectura Crítica año 2017.

4.2.5.1.6. Resultados en Matemáticas Grado 3°

El punto de partida entre las cuatro instituciones en el área de matemáticas no dista mucho del promedio nacional. Cerca de 50 puntos en el diferencial entre la IE Eustaquio Palacios y la Normal Farallones ponen de presente que las estrategias implementadas en las diferentes instituciones del sector público deben corresponder a particularidades locales asociadas tanto al registro histórico de sus resultados como al uso que los directivos dan a los mismos.

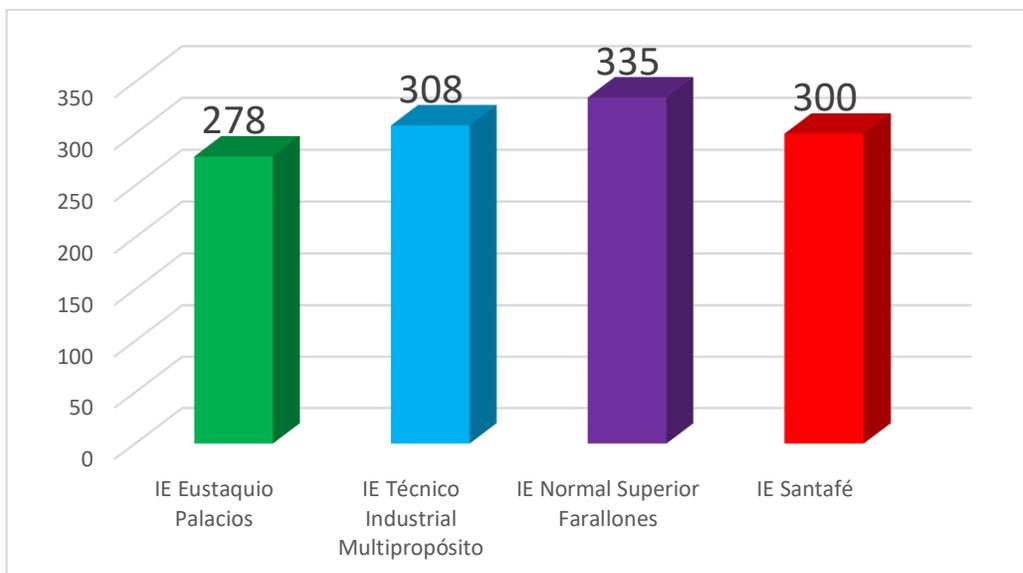


Figura 35. Promedio de desempeño en pruebas Saber Grado 3° Matemáticas año 2015.

El promedio en pruebas Saber en grado 3° en el año 2015 en matemáticas de la IE Santa Fe fue superior al de la IE Eustaquio Palacios en 22 puntos, pero fue inferior tanto al promedio de la IE Técnico Industrial Multipropósito en 8 puntos como al de la IE Normal Superior Farallones en 35 puntos.

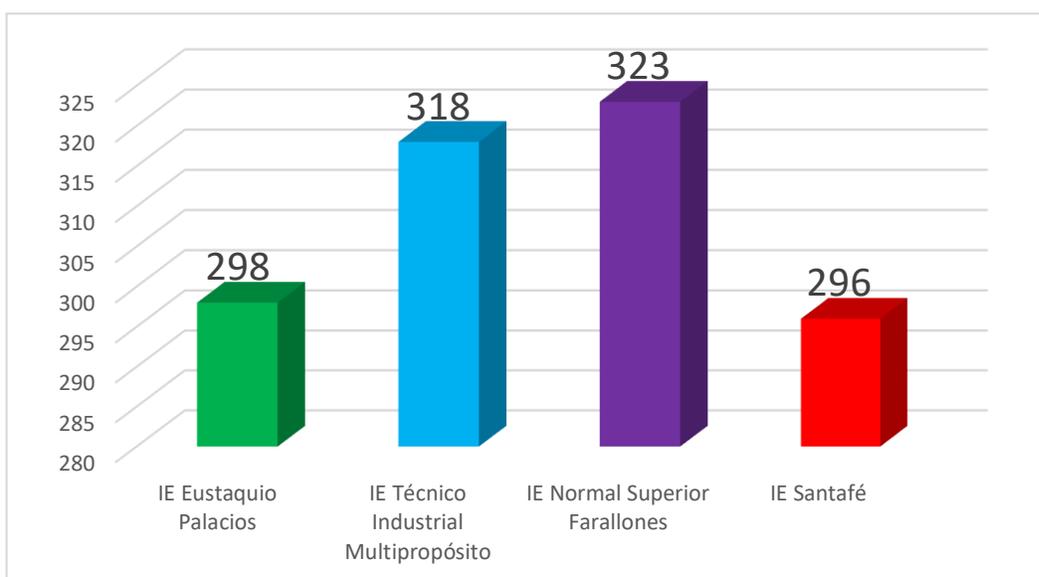


Figura 36. Promedio de desempeño en pruebas Saber Grado 3° Matemáticas año 2016.

El promedio en pruebas Saber en grado 3° en el año 2016 en matemáticas de la IE Santa Fe fue inferior al de la IE Eustaquio Palacios en 2 puntos, inferior al promedio de la IE Técnico Industrial Multipropósito en 22 puntos e inferior al de la IE Normal Superior Farallones en 27 puntos.

Es notoria la disminución del puntaje en los resultados del área de matemáticas en la IE Santa Fe, lo que coincide con las observaciones in situ adelantadas por el programa PTA que ha evidenciado no apropiación de estrategias dialógicas ni de promoción del pensamiento matemático en las docentes para dicho año. Ello sirvió de base para que el equipo directivo reorganizara al conjunto de docentes en función del mejoramiento del desempeño y del acompañamiento a los estudiantes bajo la reorganización curricular por ciclos.

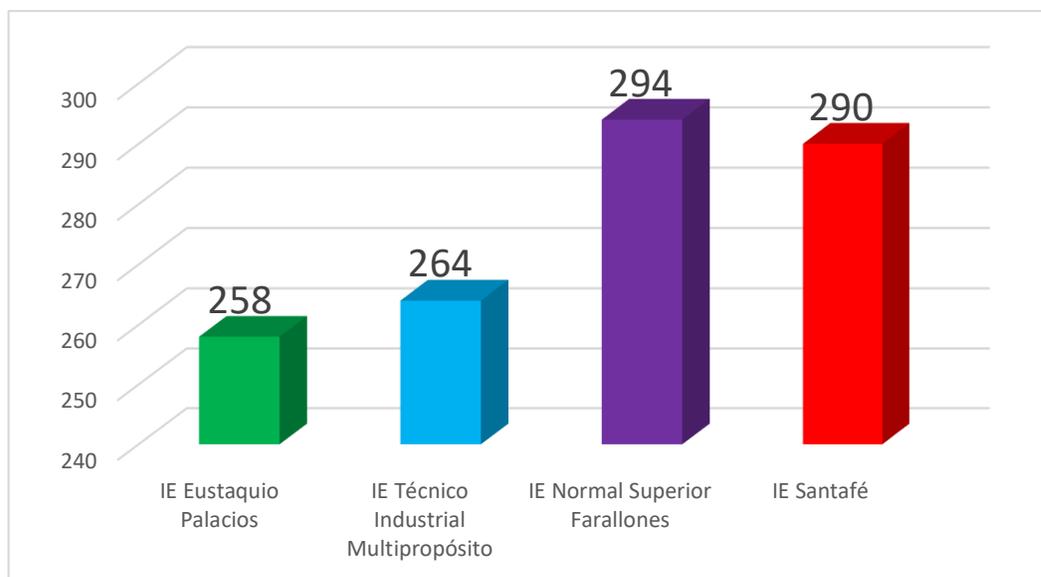


Figura 37. Promedio de desempeño en pruebas Saber Grado 3° Matemáticas año 2017.

El promedio en pruebas Saber en grado 3° en el año 2017 en matemáticas de la IE Santa Fe fue superior al de la IE Eustaquio Palacios en 32 puntos, superior al

promedio de la IE Técnico Industrial Multipropósito en 26 puntos, pero inferior al promedio de la IE Normal Superior Farallones en 4 puntos.

Así, al parecer, la decisión del equipo directivo de reorientar y redistribuir a los docentes de la IE Santa Fe tuvo un efecto motivacional significativo en el mejoramiento de los resultados del área en dicho año, el cual no pudo confirmarse al no realizarse las pruebas nacionales en el año 2018.

4.2.5.1.7. Resultados en Matemáticas Grado 5°

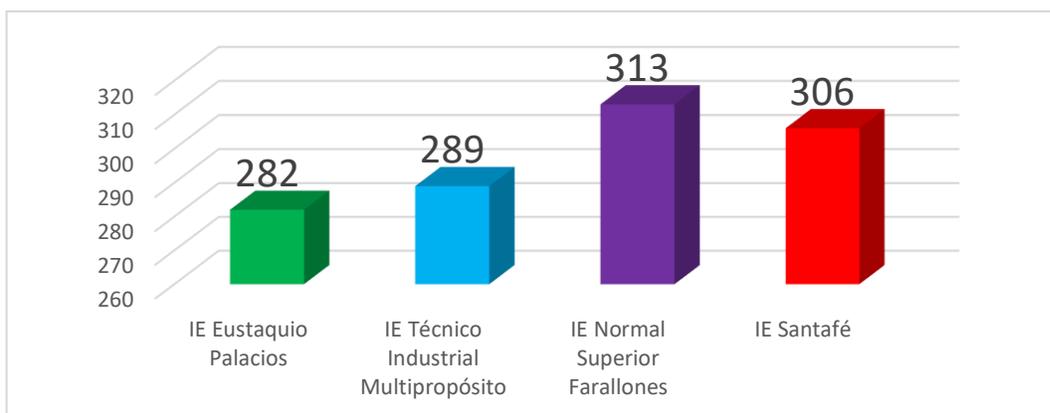


Figura 38. Promedio de desempeño en pruebas Saber Grado 5° Matemáticas año 2015.

El promedio en pruebas Saber en grado 5° en el año 2015 en matemáticas de la IE Santa Fe fue superior al de la IE Eustaquio Palacios en 24 puntos, superior al promedio de la IE Técnico Industrial Multipropósito en 17 puntos, pero inferior al promedio de la IE Normal Superior Farallones en 7 puntos.

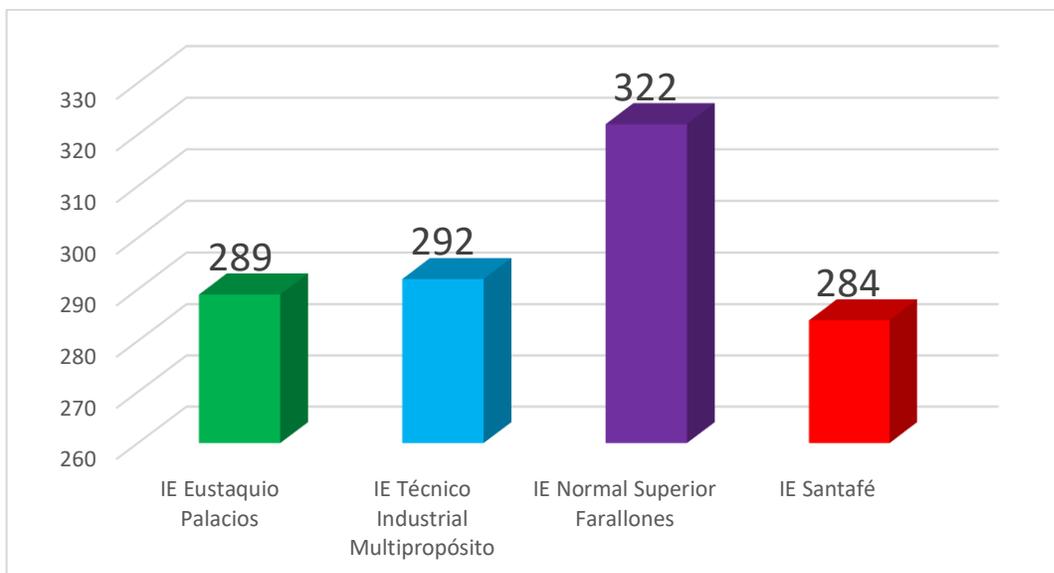


Figura 39. Promedio de desempeño en pruebas Saber Grado 5° Matemáticas año 2016.

El promedio en pruebas Saber en grado 5° en el año 2016 en matemáticas de la IE Santa Fe fue inferior al de la IE Eustaquio Palacios en 5 puntos, fue inferior al promedio de la IE Técnico Industrial Multipropósito en 8 puntos e inferior al de la IE Normal Superior Farallones en 38 puntos.

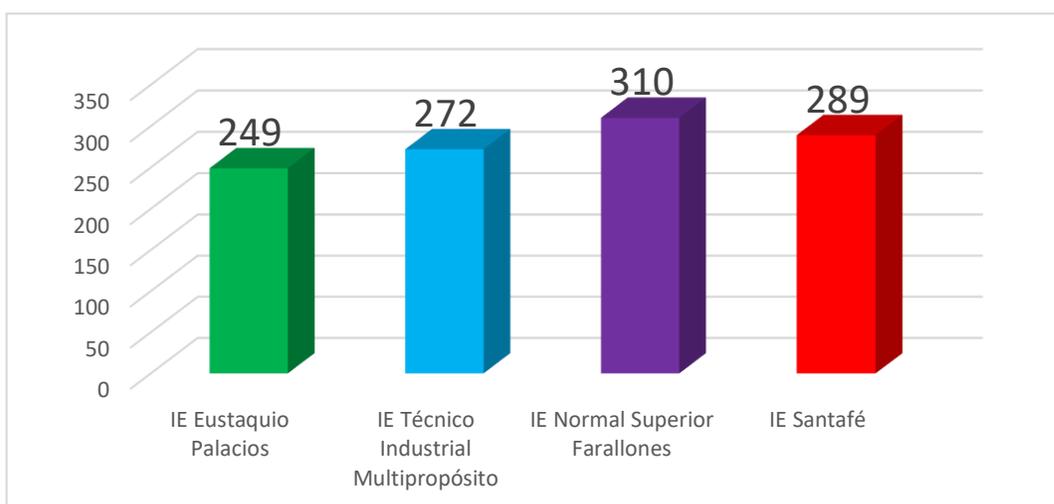


Figura 40. Promedio de desempeño en pruebas Saber Grado 5° Matemáticas año 2017.

El promedio en pruebas Saber en grado 5° en el año 2017 en matemáticas de la IE Santa Fe fue superior al de la IE Eustaquio Palacios en 40 puntos, fue superior al promedio de la IE Técnico Industrial Multipropósito en 17 puntos, pero inferior al promedio de la IE Normal Superior Farallones en 21 puntos.

Se evidencia un decrecimiento importante en los resultados de la IE Normal Farallones para el año 2017 en el área de matemáticas en grado Quinto, que no obstante empezó a ser intervenido con la implementación de grupos interactivos como actuación educativa de éxito. Pero no se cuenta con datos de 2018 para medir su impacto.

4.2.5.1.8. Resultados en Matemáticas Grado 9°

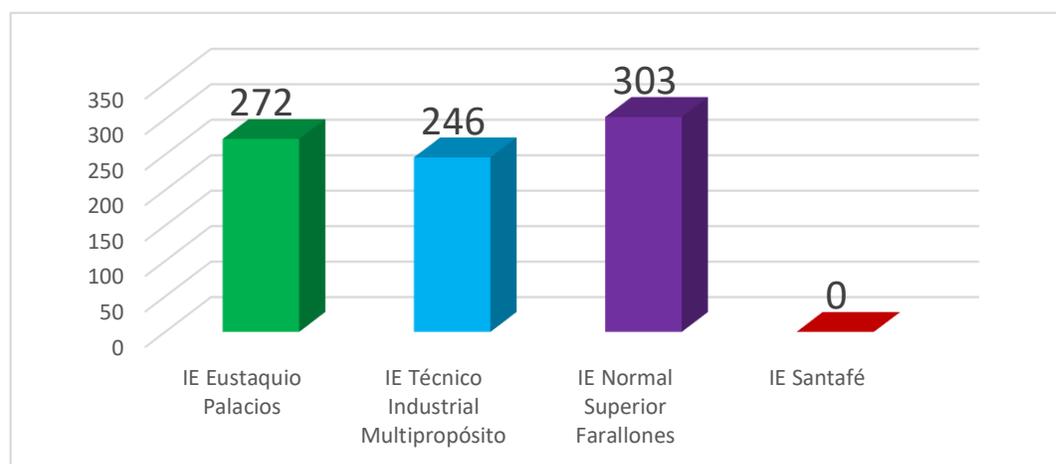


Figura 41. Promedio de desempeño en pruebas Saber Grado 9° Matemáticas año 2015.

En el año 2015 el ICFES no entregó resultados institucionales en matemáticas grado 9° de la IE Santa Fe, por lo cual no es posible hacer comparaciones; tal como se ha mencionado anteriormente, debido a una práctica de sanción que aplica al ICFES a instituciones que no reporten oportunamente información. Esta situación

generó fuerte debate en el equipo directivo que tomó decisiones sobre cómo prepararse y reorientar el acompañamiento y apoyo a los grupos evaluados en esta prueba censal.

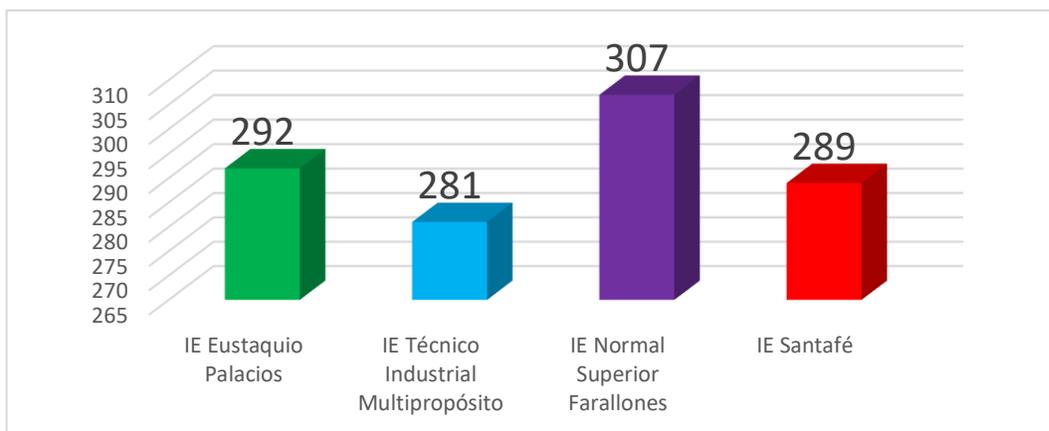


Figura 42. Promedio de desempeño en pruebas Saber Grado 9° Matemáticas año 2016.

Los resultados dan mayor preponderancia a los procesos acumulados por la IE Normal Superior, la de mayor desempeño entre las cuatro instituciones vinculadas a Comunidades de Aprendizaje. El promedio en pruebas Saber en grado 9° en el año 2016 en matemáticas de la IE Santa Fe fue superior de la IE Técnico Industrial Multipropósito en 8 puntos, pero fue inferior al de la IE Eustaquio Palacios en 3 puntos, e inferior al promedio de la IE Normal Superior Farallones en 18 puntos.

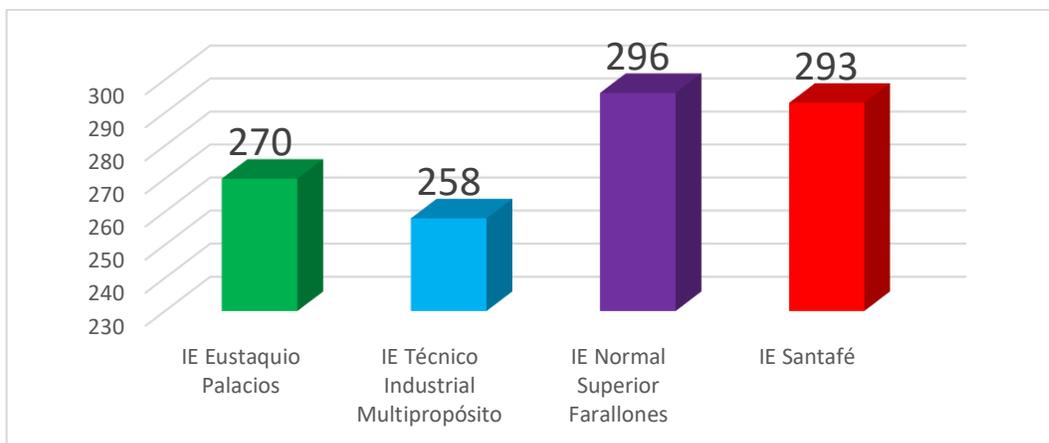


Figura 43. Promedio de desempeño en pruebas Saber Grado 9° Matemáticas año 2017.

De 2016 a 2017 la IE Santa Fe obtiene un desempeño mayor, pero ello no representa avance en el sostenimiento de los resultados en sí mismo. Infortunadamente no puede contarse con datos comparativos para 2018. El promedio en pruebas Saber en grado 9° en el año 2017 en matemáticas de la IE Santa Fe fue superior al de la IE Eustaquio Palacios en 23 puntos, fue superior al promedio de la IE Técnico Industrial Multipropósito en 35 puntos, pero inferior al promedio de la IE Normal Superior Farallones en 3 puntos.

4.2.5.1.9. Resultados en Matemáticas Grado 11°

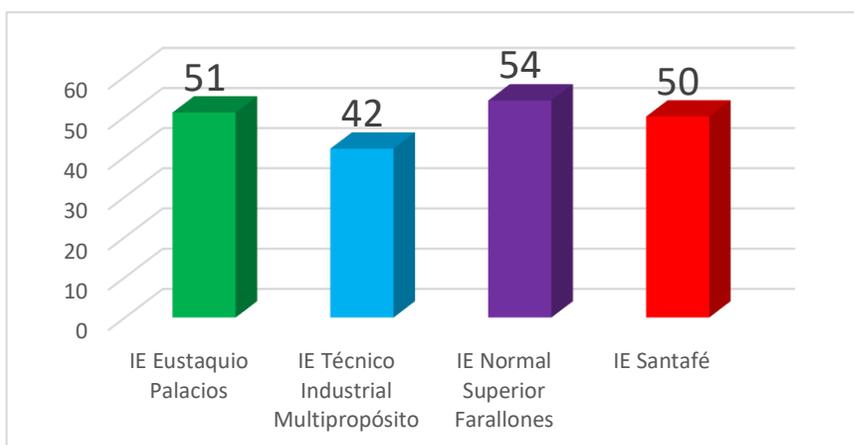


Figura 44. Promedio de desempeño en pruebas Saber 11° Matemáticas año 2017.

El promedio en pruebas Saber en grado 11° en el año 2017 en matemáticas de la IE Santa Fe fue superior de la IE Técnico Industrial Multipropósito en 8 puntos, diferencial sostenido en el tiempo; pero fue inferior al de la IE Eustaquio Palacios en 1 punto, e inferior al promedio de la IE Normal Superior Farallones en 4 puntos. Se evidencia un crecimiento significativo de los resultados de la IE Eustaquio Palacios.

4.2.5.1.10 Comparativo de Promedios de las 4 Instituciones en Pruebas Saber de 3° en Lenguaje

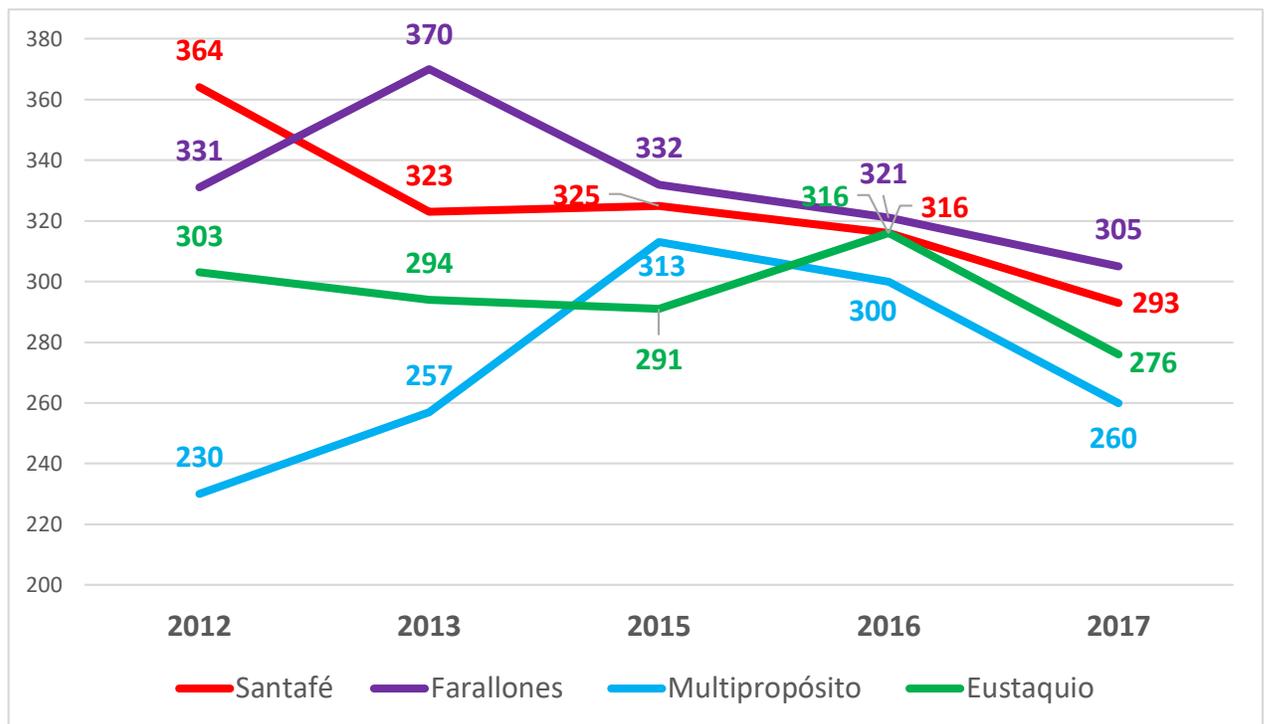


Figura 45. Comparativo de Promedios en lenguaje grado 3° Pruebas Saber 2012-2017.

Colombia ha modificado sustancialmente los criterios de valoración de las pruebas externas en la última década. Es importante señalar que las pruebas Saber 3° 5° y 9° han sufrido cambios sustanciales en el tiempo, pues se pasó de un muestreo institucional en el año 2012 a una prueba censal global en el año 2017. De igual

manera, se han hecho cambios de estructura y forma buscando una mejor valoración y afinamiento de las evidencias de aprendizaje. Ello explicaría que los promedios actuales tiendan a ser más bajos que los precedentes, debido a que se amplió la base de estudiantes valorados, constituyendo toda la población escolarizada en dichos grados. A los directivos, ello les favorece en cuanto permite contar con una caracterización más precisa de la realidad institucional.

Los directivos de la IE Santa Fe deben prestar mayor atención al fortalecimiento del área de Lenguaje pues en la gráfica para grado 3° se aprecian valores decrecientes en desempeño desde el año 2012 hasta el 2017 pasando de 364 puntos a 293. En promedio, la estadística histórica evidencia desmejoramiento con una pérdida de 14 puntos por año y una disminución total de 71 puntos en dicho periodo, manifestando una sostenida práctica que desatiende los resultados históricos hasta ese momento.

Aunque la Institución Educativa Normal Superior Farallones mejoró entre el 2012 y 2013 en 39 puntos, a partir del 2013 presenta valores decrecientes que le llevan a acumular una pérdida promedio de 16 puntos por año y una disminución total de 65 puntos en dicho periodo. Pese a ser la institución con mejores resultados acumulados entre las cuatro que constituyen comunidades de aprendizaje, este factor constituye una limitante común que debe abordarse en el Equipo Técnico Local a fin de establecer iniciativas compartidas que fortalezcan los resultados entre las instituciones coparte.

La Institución Educativa Eustaquio Palacios disminuyó su promedio en 12 puntos entre 2012 y el 2015, luego en el 2016 mejoró en 25 puntos y finalmente en 2017

disminuyó su promedio en 40 puntos. Cabe destacar que, al ser una institución educativa de ciudad, los directivos tienen dificultades para controlar el volumen poblacional variable año tras año que afecta negativamente sus resultados. Además, es una institución educativa afectada con frecuencia por manifestaciones, paros y movilizaciones de su comunidad educativa y docente, lo que dificulta el relacionamiento y la implementación generalizada de las actuaciones educativas.

La Institución Educativa Técnico Industrial Multipropósito mejoró en el periodo comprendido entre el 2012 y el 2015 en 83 puntos y desmejoró entre el 2016 y el 2017 en 53 puntos; aunque es la única que permanece con una valoración superior a la del periodo inicial comparado; lo que da cuenta de regularidades y reiteraciones en el proceso formativo.

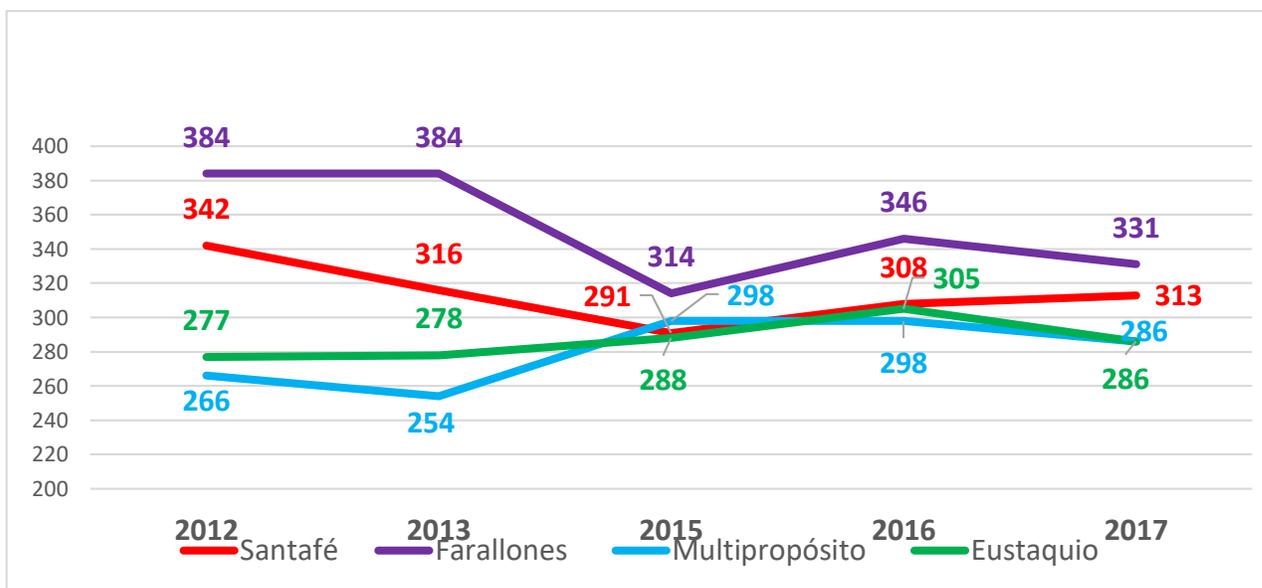


Figura 46. Comparativo Promedio Instituciones lenguaje 5° Pruebas Saber 2012-2017.

Se puede observar en la gráfica que los promedios institucionales de la IE Normal superior Farallones en lenguaje grado 5° estuvieron siempre por encima de las otras

tres instituciones, aun cuando hay un descenso casi progresivo en su desempeño, que en total arroja una disminución de 53 puntos en dicho periodo.

La Institución Educativa Santa Fe en lenguaje grado 5° presenta valores decrecientes en desempeño entre el año 2012 al 2015 pasando de 342 puntos a 291, una disminución de 51 puntos, y presenta una mejora en el desempeño entre el 2015 y el 2017 pasando de 291 puntos a 313, mejorando su promedio en 22 puntos.

La Institución Educativa Eustaquio Palacios tuvo un comportamiento casi estable entre el 2012 y el 2017 pasando de 277 puntos a 286, mejorando su promedio en 9 puntos. No obstante, sus resultados evidencian estancamiento en las acciones implementadas, lo que constituye una oportunidad para que la implementación de actuaciones educativas de éxito pueda afirmarse en sus sedes. Dado que la sede Celanece presenta dificultades de infraestructura y disminución de población que pone en riesgo su sostenimiento, sus directivos buscan identificar condiciones de sostenimiento de la experiencia de transferencia e implementación de las actuaciones y los principios de comunidades de aprendizaje.

La Institución Educativa Técnico Industrial Multipropósito disminuyó su promedio en 12 puntos entre 2012 y el 2013, posteriormente mejoró entre el 2013 y el 2015 en 44 puntos; y finalmente entre el 2015 y el 2017 tuvo un comportamiento casi estable dejando un balance positivo entre el inicio y el fin de periodo de 20 puntos, pero permaneciendo dicho promedio por debajo del de las otras tres instituciones. Pese a ello, persiste en la articulación de un proyecto que implementa las actuaciones

educativas ampliándolas en sus sedes, especialmente tertulias literarias dialógicas, con el concurso de buena parte de los maestros.

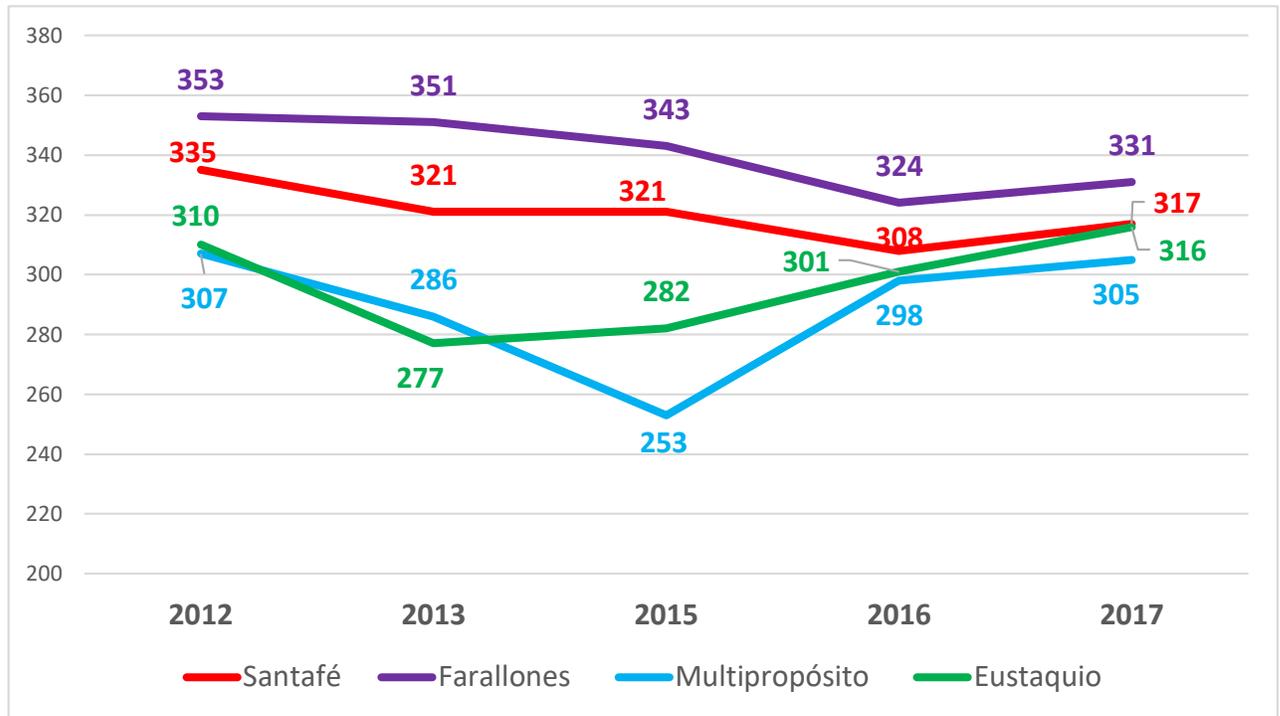


Figura 47. Comparativo Promedio Instituciones lenguaje 9° Pruebas Saber 2012-2017.

Tal como se ha mencionado, los promedios institucionales de la IE Normal superior Farallones en lenguaje grado 9° fueron siempre superiores al de las otras tres instituciones, aun cuando se presentó un descenso en el desempeño, pasando de 353 puntos a 331, es decir una disminución de 22 puntos en dicho periodo.

Por su parte, la Institución Educativa Santa Fe en lenguaje grado 9° presenta valores decrecientes en desempeño entre el año 2012 al 2016 pasando de 335 puntos a 308, una disminución de 27 puntos, y presenta una mejora en el desempeño entre el 2016 y el 2017 pasando de 308 puntos a 317, mejorando su

promedio en 9 puntos, se destaca que el promedio de la IE Santa Fe fue superior durante todo el periodo al de la IE Multipropósito y Eustaquio Palacios.

Sólo la acumula una valoración positiva entre el periodo inicial y final, pese a la caída de sus resultados en el año 2013. En lenguaje en grado 9° presenta valores decrecientes en su desempeño entre el año 2012 y el 2013 pasando de 310 puntos a 277, una disminución de 33 luego mejoró de manera creciente entre el 2013 y el 2017 pasando de 277 puntos a 316, mejorando su promedio en 39 puntos.

La Institución Educativa Técnico Industrial Multipropósito disminuyó su promedio en 54 puntos entre 2012 y el 2015, luego mejoró su desempeño entre el 2015 y el 2017 en 52 puntos pasando de 253 a 305 puntos. No obstante, el promedio de dicha institución es inferior al de las otras tres instituciones.

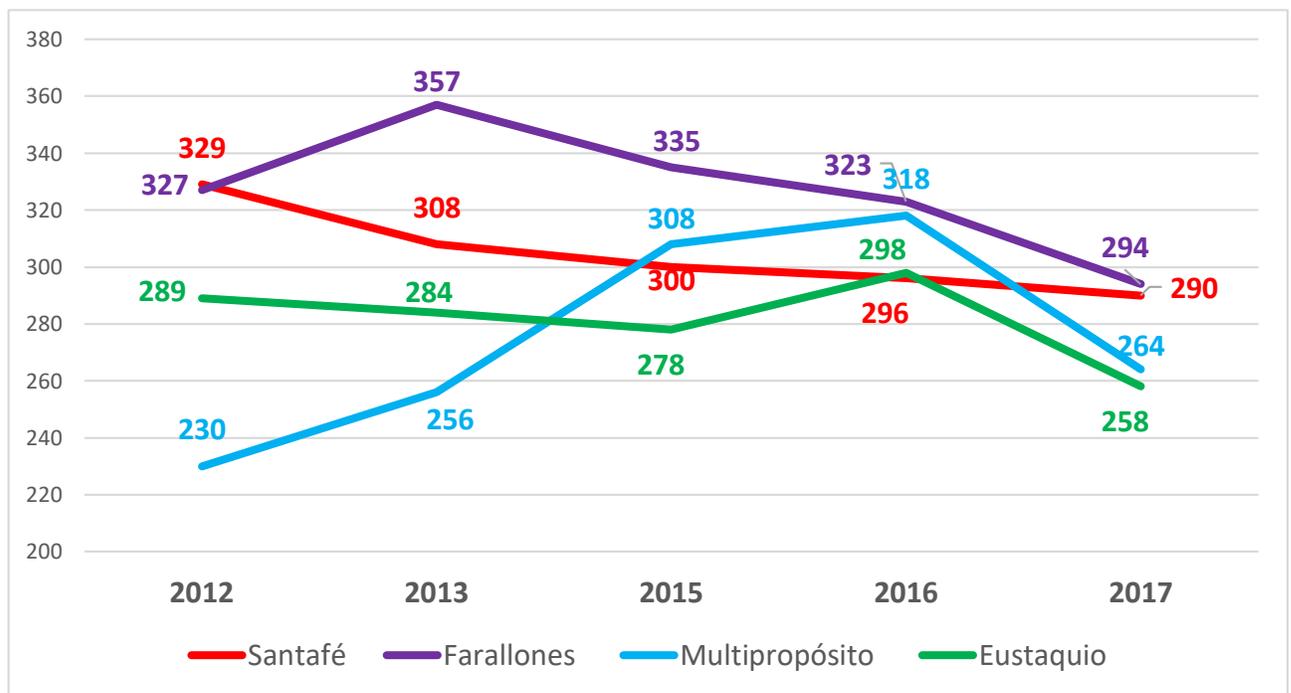


Figura 48. Comparativo de Promedio en matemáticas 3° Pruebas Saber 2012-2017.

La institución de mayor mejoramiento de resultados acumulados en matemáticas para este grado es la IE Multipropósito. Aunque la Institución Educativa Normal superior Farallones mejoró en matemáticas grado 3° entre el 2012 y 2013 en 30 puntos, a partir del 2013 se presentan valores decrecientes, pasando de 357 puntos a 294, es decir se presentó en promedio una pérdida de casi 16 puntos por año y una disminución total de 63 puntos en dicho periodo. Pese a ello, los promedios de IE Normal Superior Farallones fueron superiores al de las otras tres instituciones.

Se observa que la Institución Educativa Santa Fe en matemáticas grado 3° presenta valores decrecientes en desempeño entre el año 2012 al 2017 pasando de 329 puntos a 290, por lo cual se presentó una disminución de 39 puntos. Este aspecto fue objeto de socialización, valoración y análisis durante el desarrollo de la presente investigación, tal como se evidencia en los códigos en vivo incorporados.

La Institución Educativa Eustaquio Palacios en matemáticas grado 3° presenta un descenso en su desempeño entre el año 2012 y el 2015 pasando de 289 puntos a 278, una disminución de 11 puntos luego mejoró de manera creciente entre el 2015 y el 2016 pasando de 278 puntos a 298, mejorando su promedio en 20 puntos. No obstante, entre el año 2016 y el 2017 se presentó una disminución de 40 puntos; pasando de 298 puntos a 258.

La Institución Educativa Técnico Industrial Multipropósito en matemáticas grado 3° evidenció una marcada mejoría de 88 puntos en el periodo comprendido entre el 2012 y el 2016, pero evidencia una pérdida de lo acumulado al desmejorar 64

puntos entre el 2016 y el 2017. Debe recordarse que para este periodo igualmente se presentan cambios en la prueba implementadas.

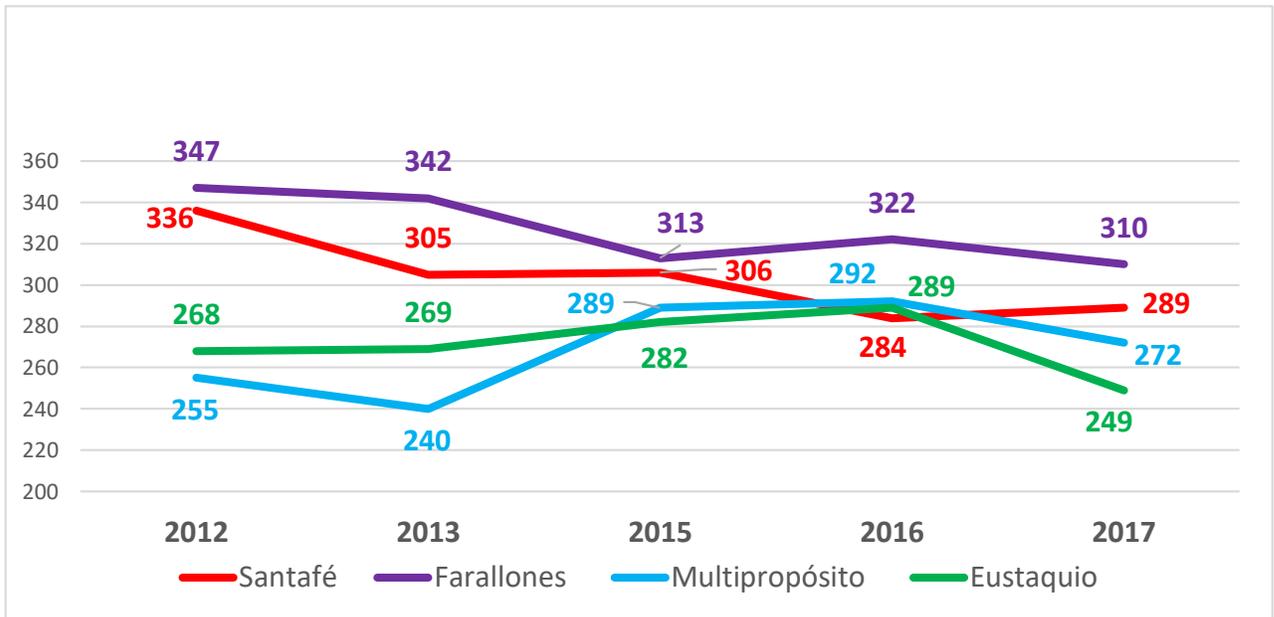


Figura 49. Comparativo de Promedio en matemáticas 5° Pruebas Saber 2012-2017.

La Institución Educativa Normal Superior Farallones en matemáticas grado 5° presenta valores decrecientes en desempeño entre el 2012 y 2017 en 47 puntos, pasando de 347 puntos a 310. No obstante, los promedios de IE Normal Superior Farallones fueron superiores al de las otras tres instituciones.

Es notorio el desescalamiento de los resultados en la Institución Educativa Santa Fe en matemáticas grado 5°, pues presenta un descenso sostenido en los desempeños evaluados entre el año 2012 al 2017, pasando de 336 puntos a 289. Acumulando una disminución de 47 puntos, los directivos asumieron la decisión de reordenar a su equipo docente, aunque se encuentran con la dificultad de no contar con un docente licenciado en esta área.

La Institución Educativa Eustaquio Palacios en matemáticas grado 5° mejoró de manera creciente en su desempeño entre el 2012 y el 2016 pasando de 268 puntos a 289, aumentando su promedio en 21 puntos. No obstante, entre el año 2016 y el 2017 se presentó una disminución de 40 puntos; pasando de 289 a 249 puntos.

La Institución Educativa Técnico Industrial Multipropósito en matemáticas grado 5° disminuyó su promedio en 15 puntos entre 2012 y el 2013, luego mejoró su desempeño entre el 2013 y el 2016 en 52 puntos pasando de 240 a 292 puntos y finalmente, entre el 2016 y el 2017 disminuyó su promedio en 20 puntos.

En el global, las tres de las cuatro instituciones educativas evidencian decrecimiento en sus resultados y sólo la IE Multipropósito manifiesta signos de mejoría en comparación con el punto de partida.

Sin embargo, al observar la figura 50, el panorama no parece alentador. Si se considera que los resultados históricos dibujan un acumulado que permite identificar niveles de mejoramiento o incidencia en la implementación de estrategias de aprendizaje que fortalezcan procesos curriculares, los resultados para el área de matemáticas en grado noveno resultan inquietantes, dado que evidencian que en ninguna de las cuatro instituciones educativas hubo una mejoría sostenida en el periodo comprendido entre 2012 y 2017:

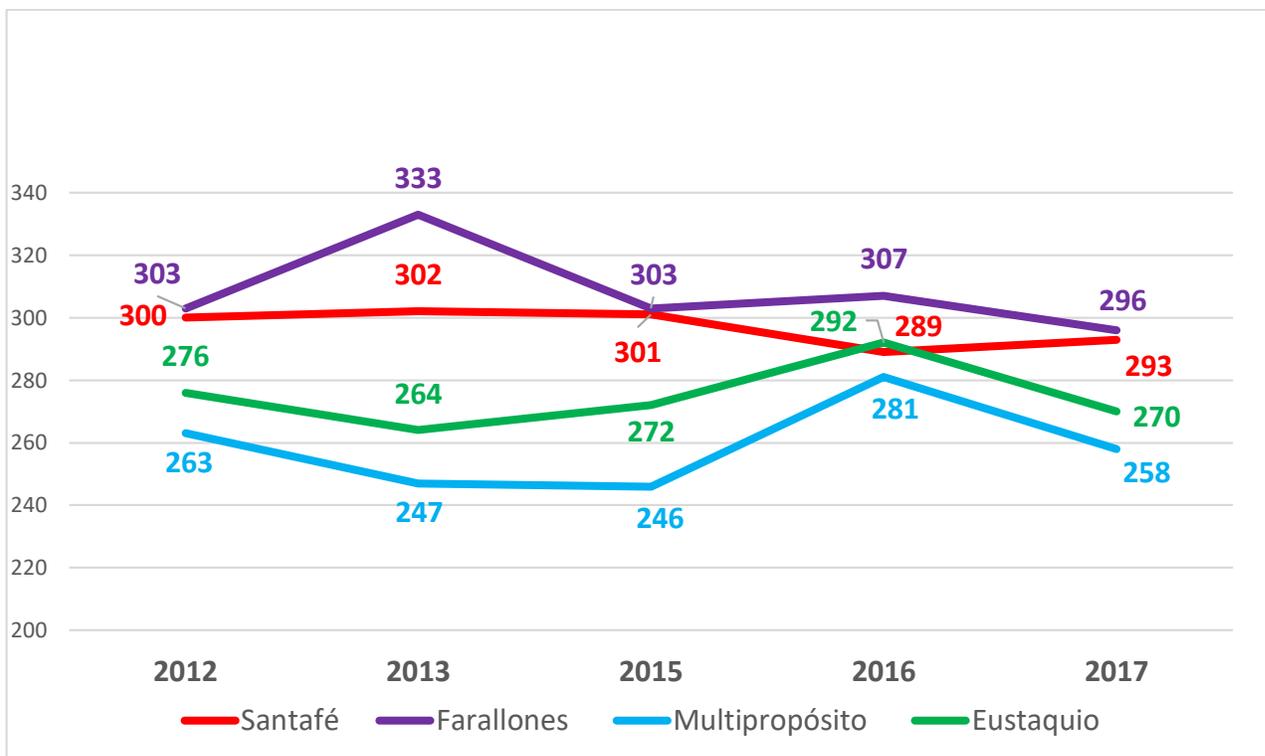


Figura 50. Comparativo de Promedio en matemáticas 9° Pruebas Saber 2012-2017.

Aunque la Institución Educativa Normal Superior Farallones mejoró su desempeño en matemáticas grado 9° entre el 2012 y el 2013 en 30 puntos, pasando de 303 a 333 puntos, tuvo un descenso en su desempeño entre el año 2013 y el 2017 que le llevó a perder 33 puntos ya ganados en esta prueba censal. No obstante, los promedios de IE Normal Superior Farallones fueron superiores al de las otras tres instituciones. Además, debe recordarse que en este mismo periodo se presentaron cambios en el diseño de la prueba, lo que afecta hacia abajo los promedios, tal como se ha afirmado en otro aparte de esta investigación.

La Institución Educativa Santa Fe en matemáticas grado 9° presenta valores casi estables entre el año 2012 y el 2015 pasando de 300 puntos a 301, luego entre el año 2015 y el 2017 se presentó un leve descenso en el desempeño pasando de 301

a 293 puntos, por lo cual se presentó una disminución de 8 puntos. Aunque es la institución que menor disminución de sus resultados acumulados presenta en el grado, no ha evidenciado mejoramiento en ninguno de los años valorados.

La Institución Educativa Eustaquio Palacios en matemáticas grado 9° tuvo un comportamiento casi estable en su desempeño con pequeños altibajos en algunos años, entre el año 2012 y el 2017 se presentó una disminución de 6 puntos, pasando de 276 a 270 puntos. Siendo 2016 el año de mejor desempeño para la institución en este grado y área, no logra sostener su valoración en el subsecuente año.

La Institución Educativa Técnico Industrial Multipropósito en matemáticas grado 9° disminuyó su promedio en 17 puntos entre 2012 y el 2015, luego mejoró su desempeño entre el 2015 y el 2016 en 35 puntos pasando de 246 a 281 puntos y finalmente, entre el 2016 y el 2017 disminuyó su promedio en 23 puntos. Se destaca, que los promedios de IE Técnico Industrial Multipropósito fueron inferiores al de las otras tres instituciones.

La situación manifiesta en las cuatro instituciones educativas que constituyen comunidades de aprendizaje es que, pese a que sus datos internos han evidenciado mejoramiento, al confrontarse los desempeños alcanzados por sus estudiantes en prueba externa estandarizada no logran evidenciar mejoramiento ni sostener los resultados satisfactorios alcanzados en un determinado periodo de tiempo. Aquí hay una oportunidad de mejora que los equipos directivos se plantean incorporar a los diseños de planes en sus instituciones.

4.2.5.1.11. Desempeño de los estudiantes en cada Comunidad de Aprendizaje

Resulta de suma importancia reconocer los niveles de desempeño promedio de los estudiantes en las instituciones educativas, pues es con este indicador que los directivos pueden identificar factores de mejoramiento global que permitan acumular evidencias de mejoramiento. Al corresponder a la media de los estudiantes presentados a examen en prueba externa, se soporta la información estadística año a año para evidenciar tendencias históricas que puedan ser recuperadas o intervenidas en los ejercicios de formación pedagógica y de socialización de resultados con los equipos docentes.

Tabla 5

Desempeño de los Estudiantes en acumulado de Lenguaje IE Eustaquio Palacios

LENGUAJE	DESEMPEÑO				
	PROMEDIO	Insuficiente	Mínimo	Satisfactorio	Avanzado
Leng 3° 2015	291	23	37	28	12
Leng 3° 2016	316	14	29	39	18
Leng 3° 2017	276	37	38	20	6
Leng 5° 2015	288	17	51	27	5
Leng 5° 2016	305	17	42	29	12
Leng 5° 2017	286	25	46	24	5
Leng 9° 2015	282	17	51	31	1
Leng 9° 2016	301	15	42	42	2
Leng 9° 2017	316	5	49	41	5

En grado tercero y Quinto los estudiantes de la IE Eustaquio Palacio evidencian promedios irregulares que no permiten afirmar mejoramiento en sus desempeños

en Lenguaje. De hecho, en grado tercero los resultados han caído en 2017 por debajo del promedio de 2015 en 15 puntos, desperdiciando la oportunidad de mejoramiento que se presentó en 2016 cuando un número significativo alcanzó un nivel de desempeño satisfactorio.

Igual cosa ocurre para el área de matemáticas, según la tabla siguiente, en la que se evidencia un decrecimiento con relación al año inicial 2015 y pese a haber mostrado una significativa elevación del promedio en el año 2016:

Tabla 6

Desempeño de los Estudiantes en acumulado de Matemáticas IE Eustaquio Palacios

MATEMÁTICAS	DESEMPEÑO				
	PROMEDIO	Insuficiente	Mínimo	Satisfactorio	Avanzado
MTCAS 3° 2015	278	22	39	28	11
MTCAS 3° 2016	298	21	34	24	21
MTCAS 3° 2017	258	43	38	13	5
MTCAS 5° 2015	282	43	36	17	4
MTCAS 5° 2016	289	41	36	17	6
MTCAS 5° 2017	249	67	21	7	4
MTCAS 9° 2015	272	27	61	12	0
MTCAS 9° 2016	292	25	69	16	1
MTCAS 9° 2017	270	35	60	5	1

Las oportunidades de mejoramiento que presenta la IE Eustaquio Palacios en sus consolidados de Matemáticas y Lenguaje apuntan al fortalecimiento del quehacer docente con actuaciones educativas de éxito desde los primeros grados de

escolarización, de manera que le resulte posible elevar y sostener sus resultados, toda vez que presentan variaciones significativas en las mediciones anuales, para lo cual es indicativo el bajo número de estudiantes que se sitúa en los niveles de desempeño satisfactorio y avanzado, el cual disminuye notoriamente en el paso de la básica primaria al bachillerato.

Tabla 7

Desempeño de los Estudiantes en acumulado de Lenguaje IE Multipropósito

LENGUAJE	DESEMPEÑO				
	PROMEDIO	Insuficiente	Mínimo	Satisfactorio	Avanzado
Leng 3° 2015	313	15	29	38	18
Leng 3° 2016	300	26	30	24	20
Leng 3° 2017	260	46	34	15	5
Leng 5° 2015	298	21	40	27	12
Leng 5° 2016	298	18	43	33	6
Leng 5° 2017	286	21	54	22	4
Leng 9° 2015	253	26	53	21	0
Leng 9° 2016	298	6	62	32	0
Leng 9° 2017	305	7	49	42	2

Se aprecia un marcado decrecimiento en el promedio de desempeño de los estudiantes quienes en el área de Lenguaje para 2017 deprimieron los resultados 53 puntos con relación a 2015. Esta situación se presenta dado que los estudiantes de la Institución Educativa Multipropósito situados en los niveles inferior y mínimo se elevaron considerablemente, representando grupos enteros de clase. En ello las

directivas consideran que incide la dinámica territorial en la que se sitúan varias sedes de la institución, lo que afecta tanto la estabilidad de la matrícula como la asistencia de los estudiantes.

La totalidad de los directivos de la institución vienen desarrollando procesos de formación pedagógica para la implementación de actuaciones educativas de éxito que involucren a más docentes y sedes, lo cual constituye una prioridad en la configuración de oportunidades de mejora.

Tabla 8

Desempeño de los Estudiantes en acumulado de Matemáticas IE Multipropósito

MATEMÁTICAS	DESEMPEÑO				
	PROMEDIO	Insuficiente	Mínimo	Satisfactorio	Avanzado
MTCAS 3° 2015	308	22	17	29	31
MTCAS 3° 2016	318	14	29	26	31
MTCAS 3° 2017	264	38	43	16	4
MTCAS 5° 2015	289	38	37	19	6
MTCAS 5° 2016	292	41	30	20	9
MTCAS 5° 2017	272	58	28	8	6
MTCAS 9° 2015	246	39	26	6	0
MTCAS 9° 2016	281	41	45	13	2
MTCAS 9° 2017	258	40	56	3	1

En grado tercero se observa un marcado descenso de los resultados al evidenciar 44 puntos decrecientes en relación con el año inicial de medición, 38 menos que en 2016, su año de mejor desempeño. El mismo descenso evidenciado en grado

tercero, se reitera para grado quinto y para grado noveno, aunque en menor proporción.

Dado que, en todos los grados evaluados, el número de estudiantes con desempeño insuficiente y mínimo supera a quienes se sitúan en niveles de mejoramiento satisfactorio y avanzado; se hace patente una tarea prioritaria a fortalecer por parte del equipo directivo, enfocada al fortalecimiento del pensamiento matemático en la institución.

Tabla 9

Desempeño de los Estudiantes en acumulado de Lenguaje IE Normal Farallones

LENGUAJE	DESEMPEÑO				
	PROMEDIO	Insuficiente	Mínimo	Satisfactorio	Avanzado
Leng 3° 2015	332	5	26	47	22
Leng 3° 2016	321	10	34	33	23
Leng 3° 2017	305	22	32	30	16
Leng 5° 2015	314	10	41	40	9
Leng 5° 2016	346	3	29	41	28
Leng 5° 2017	331	8	37	37	19
Leng 9° 2015	343	2	37	49	12
Leng 9° 2016	324	5	39	52	5
Leng 9° 2017	331	3	35	57	5

Los resultados acumulados en el desempeño de los estudiantes de la Normal Farallones evidencian mejoramiento en Lenguaje para grado Quinto y decrecimiento en los grados tercero y noveno para los años de este seguimiento

histórico. Aunque se inicia con un significativo número de estudiantes con desempeño satisfactorio y alto en grado tercero, disminuyen en el tiempo.

La oportunidad de mejora se evidencia en la continuidad con la que los estudiantes de Quinto y Noveno se sitúan en nivel básico con una marcada tendencia creciente hacia el nivel satisfactorio; lo que evidencia prácticas instaladas precedentes a la implementación de las actuaciones promovidas por comunidades de aprendizaje, que constituyen un buen punto de partida para escalar tales resultados.

Tabla 10

Desempeño de los Estudiantes en acumulado de Matemáticas IE Normal Superior

MATEMÁTICAS	DESEMPEÑO				
	PROMEDIO	Insuficiente	Mínimo	Satisfactorio	Avanzado
MTCAS 3° 2015	335	6	19	40	35
MTCAS 3° 2016	323	13	22	34	30
MTCAS 3° 2017	294	19	45	23	13
MTCAS 5° 2015	313	21	41	28	10
MTCAS 5° 2016	322	22	38	22	17
MTCAS 5° 2017	310	36	27	23	14
MTCAS 9° 2015	303	14	61	24	1
MTCAS 9° 2016	307	15	63	19	3
MTCAS 9° 2017	296	22	59	16	3

A diferencia de Lenguaje, hay un decrecimiento notorio de los resultados acumulados en cada grado entre los años 2016 y 2017. Si bien un significativo número de estudiantes se sitúa en niveles satisfactorio y superior en matemáticas para grado tercero en 2015, hay un desplazamiento hacia niveles de menor desempeño tanto grado quinto como en grado noveno.

Esta situación constituye una prioridad en la atención que el equipo directivo debe enfrentar, considerando además que los resultados de gado noveno generan alarma al ser esta institución una escuela Normal, formadora de maestros, en a que se implementan nuevas reformas curriculares que complejizan el horizonte de mejoramiento.

Tabla 11

Desempeño de los Estudiantes en acumulado de Lenguaje IE Santa Fe

LENGUAJE	DESEMPEÑO				
	PROMEDIO	Insuficiente	Mínimo	Satisfactorio	Avanzado
Leng 3° 2015	325	6	29	46	19
Leng 3° 2016	316	12	38	30	20
Leng 3° 2017	293	20	48	24	8
Leng 5° 2015	291	19	46	31	4
Leng 5° 2016	308	13	40	38	9
Leng 5° 2017	313	11	47	28	15
Leng 9° 2015	0	0	0	0	0
Leng 9° 2016	308	13	41	44	2
Leng 9° 2017	317	9	39	49	4

Los resultados de Lenguaje de la IE Santa Fe evidencian decrecimiento en grado tercero, pero mejoría continua en los grados Quinto y Noveno. Aunque no logra situar un numero nutrido de estudiantes en niveles de desempeño avanzado, sus estudiantes alcanzan cada vez más desempeño satisfactorio.

La oportunidad de mejora de los resultados que pueden orientar sus directivos apunta a implementar acuerdos y estrategias en torno a las actuaciones educativas

de éxito de modo que se universalicen en el conjunto poblacional impactando a todos los grados.

Cabe recordar que, de las cuatro instituciones educativas en comunidades de aprendizaje, sólo la IE Santa Fe toma la decisión de transferir e implementar principios y actuaciones en todas sus sedes y con la totalidad de sus maestros; lo que implica un nivel de progresión favorable a la acumulación de resultados.

Tabla 12

Desempeño de los Estudiantes en acumulado de Matemáticas IE Santa Fe

MATEMÁTICAS	DESEMPEÑO				
	PROMEDIO	Insuficiente	Mínimo	Satisfactorio	Avanzado
MTCAS 3° 2015	300	12	33	37	18
MTCAS 3° 2016	296	18	39	32	12
MTCAS 3° 2017	290	18	49	24	9
MTCAS 5° 2015	306	28	40	24	8
MTCAS 5° 2016	284	44	43	9	4
MTCAS 5° 2017	289	45	37	12	7
MTCAS 9° 2015	0	0	0	0	0
MTCAS 9° 2016	289	27	63	6	5
MTCAS 9° 2017	293	22	62	16	1

En la IE Santa Fe los resultados promedio en matemáticas son decrecientes para los grados tercero y quinto, aunque en grado noveno se evidencia un mejoramiento relativo, recuperando una significativa porción de estudiantes que se ubican en niveles mínimo y satisfactorio.

Las oportunidades de mejora en este caso identificadas por los directivos implicaron redistribuir al personal docente asignado a básica primaria por niveles de competencia que contribuyeran a afianzar los resultados de los estudiantes. De igual manera, el diseño de un cronograma para la implementación de actuaciones educativas de éxito que fortaleciera las capacidades docentes por contagio entre pares, a fin de robustecer su práctica en los diferentes grupos escolares, especialmente con tertulias dialógicas, biblioteca tutorizada y grupos interactivos.

Con los datos del acumulado histórico comparativo presentados no puede concluirse que la implementación de Comunidades de Aprendizaje haya contribuido a los resultados históricos acumulados disponibles para las cuatro instituciones que implementan esta estrategia, lo cual no es el objetivo principal o de la presente investigación. No obstante, dada la importancia que tienen los resultados para confirmar la pertinencia de las estrategias que los directivos implementan y promueven con sus equipos, podemos afirmar que la disponibilidad de mejores datos sí facilita el trabajo de incidencia de los directivos docentes en la procura de su mejoramiento, al permitirles incorporarlos en sus prácticas de manera crítica y proactiva; toda vez que la implementación de Actuaciones Educativas de Éxito y la vivencia de los principios del aprendizaje dialógico se justifica precisamente a consecuencia de hallar resultados deficitarios que reclaman su inmediata y sostenida transformación.

De hecho, al hacer un ejercicio consciente de cómo se usan los resultados en pruebas externas en su institución, uno de los rectores manifiesta que

Aunque no es el aspecto al que damos mayor importancia en la institución sí consideramos que cuidar los resultados es importante para romper con las profecías de fracaso que condenan a la escuela pública al descuido de su cometido social y político de aportar mejores condiciones para los más vulnerables. Hay que romper con resultados pobres en una escuela con gente en su mayoría pobres. (Rector IESF. Segundo Encuentro Hablemos de CdeA, 11/2019).

De ahí que, en el propósito de transformar los resultados de aprendizaje medidos en pruebas externas que todavía reflejan procesos pedagógicos deficientes, los directivos promuevan talleres, ejercicios de capacitación y reconocimiento de resultados, encuentros de formación pedagógica en el desarrollo de competencias, socialicen los resultados con sus equipos y favorezcan la incorporación de los resultados externos a los procesos de planeación y diseño de los compromisos y procesos didácticos en sus instituciones.

De manera específica, una de las actuaciones de éxito incorporadas por las Comunidades de Aprendizaje, la formación pedagógica del profesorado, constituye una oportunidad de mejora que ha venido ganando terreno en los procesos orientados por los equipos directivos de estas instituciones. Mediante esta práctica, las y los docentes adquieren un mayor afianzamiento teórico, reconociendo autores y perspectivas pedagógicas que contribuyen al tránsito de “ocurrencias” didácticas en el aula sin evidencia de mejoramiento, hacia actuaciones educativas cuyo éxito se encuentra soportado en evidencias recopiladas y sistematizadas en diferentes

países y contextos y validadas por investigaciones y publicaciones de alto valor epistémico (Acosta & Poveda, 2014).

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

Respecto del objetivo general de la investigación, no puede afirmarse que el liderazgo de los directivos docentes haya transformado los resultados de aprendizaje medidos en pruebas externas. Sí se constata que las prácticas que caracterizan el liderazgo pedagógico de directivos docentes de instituciones educativas que implementan la estrategia de Comunidad de Aprendizaje han representado un fortalecimiento manifiesto de las oportunidades de mejora de diferentes procesos curriculares, que se refleja en la implementación creciente de algunas actuaciones educativas de éxito, mayor vinculación de las familias a la vida institucional, el fortalecimiento de la formación pedagógica del magisterio para el robustecimiento de las habilidades docentes y la distribución del liderazgo mediante la introducción de Comisiones Mixtas y del Voluntariado que amplifican la participación de las familias en la vida escolar.

Los datos aportados por los participantes de la investigación contribuyen a caracterizar el despliegue de prácticas de liderazgo de fuerte corte pedagógico, con lo que se confirma como significativamente alta la percepción de incidencia del liderazgo pedagógico directivo distribuido y motivador para avanzar en la implementación de los principios dialógicos y las actuaciones educativas de éxito en Comunidades de Aprendizaje.

De igual manera, se advierte que el liderazgo de los directivos condiciona positivamente la percepción y motivación de los maestros involucrados en la

implementación de principios y actuaciones de éxito; tal como se manifiesta de manera reiterada en la voz de los docentes informantes, así como la propia percepción que tienen los directivos capacitados como formadores en Comunidades de Aprendizaje sobre su labor. La misma percepción emerge en las voces de aliados, asesores y funcionarios involucrados en diferentes acciones, comités y encuentros articulados bajo observación participante en este ejercicio investigativo.

Revisados los resultados históricos en la prueba de estado no se ha podido establecer una relación directa entre el fortalecimiento del liderazgo pedagógico directivo al interior de las instituciones educativas y el mejoramiento de los resultados o desempeños de los estudiantes en pruebas externas. Esta afirmación resulta consistente al menos con los datos disponibles para la fase inicial del proceso de transferencia e implementación de Comunidades de Aprendizaje en Santiago de Cali. Una de las razones que podría justificarlo obedece al cambio significativo que las mismas pruebas tuvieron en el último año de aplicación, periodo que coincide igualmente con el inicio en la implementación de esa estrategia, lo que perturba la correspondencia de resultados. Por ello ha resultado importante dejar registro del acumulado histórico de las pruebas, identificando igualmente oportunidades de mejora que se han planteado los equipos directivos, concluyendo:

5.1.1. Caracterización de prácticas

En igual sentido, ha sido posible avanzar en la caracterización de las prácticas de liderazgo pedagógico de aquellos directivos docentes de instituciones educativas que implementan la estrategia de Comunidad de Aprendizaje, gracias a su

protagonismo y dinamismo reconocido en la voz de los participantes en esta investigación; destacándose por la comprensión que hacen de su trabajo como una oportunidad para la vivencia e implementación de los principios del aprendizaje dialógico que apoyan la instalación de las actuaciones educativas de éxito en sus escuelas.

5.1.3. Uso de resultados

Los datos correspondientes a resultados en pruebas externas constituyen una matriz de base o un marco inicial a partir del cual ha resultado posible describir, más que la incidencia del liderazgo directivo en el mejoramiento de resultados, la manera como estos abordan dicha información para reordenar las acciones institucionales en torno a la implementación de los principios dialógicos y las actuaciones educativas de éxito en Comunidades de Aprendizaje; contribuyendo a que las mismas sean estimadas y se proyecten los avances de mejoramiento que, hasta el momento actual de implementación, reflejan la instituciones investigadas.

5.2 Recomendaciones

Pese a la existencia de evidencias internacionales sobre el impacto del liderazgo directivo en contextos de vulnerabilidad, infortunadamente dichas investigaciones no se han adelantado en nuestro contexto, lo que no permite la transferencia categorial ni explicativa para el caso de las instituciones educativas estudiadas, de modo que nos permita ampliar las referencias al nivel de incidencia que los directivos ejercen en el dimensionamiento pedagógico de sus instituciones. Más aun, convertidas a Comunidades de Aprendizaje, resulta necesario fortalecer los

estudios e investigaciones que contribuyan a establecer de manera concluyente cuál es la proporción significativa en la que principios y actuaciones promovidos por los directivos logran transformaciones sostenidas en las prácticas docentes, las estrategias de aula, los aprendizajes escolares y los resultados en pruebas externas, fortaleciendo la sistematización, acumulación estadística y análisis densificado de las experiencias que se adelantan en la ciudad de Santiago de Cali.

5.2.1. Fortalecer la implementación de Comunidades de Aprendizaje

La caracterización de las prácticas de liderazgo pedagógico de quienes se desempeñan como directivos docentes de cuatro instituciones educativas que implementan la estrategia de Comunidad de Aprendizaje ha llevado al reconocimiento de las bondades de esta experiencia y a relevar la importancia de que otras instituciones adopten igualmente los principios y actuaciones de éxito como estrategia de transformación institucional.

No obstante, la apertura a procesos formativos y espacios de encuentro y seguimiento a la implementación de la experiencia, en la voz de los diferentes informantes y participantes se manifiesta con frecuencia desazón por el cúmulo de tareas administrativas que restringe y limita el tiempo directivo dedicado al acompañamiento pedagógico, lo que debe ser objeto de nuevas investigaciones que contribuyan a transformar esta práctica abiertamente indeseable.

5.2.2. Retar la saturación ocupacional.

Mejorar los niveles de incidencia de directivos escolares en la transformación de sus instituciones requiere disminuir la complejidad funcional que resulta agobiante para que se concentren en ser líderes pedagógicos de sus instituciones. Los rectores, pero especialmente quienes operan como Coordinadores, encuentran muy pocas oportunidades para ello al ser absorbidos por el día a día institucional; por lo que deben atenderse diferentes invitaciones a los entes territoriales y países para que rediseñen las tareas y responsabilidades asignadas a los directivos docentes de modo que puedan incrementar la dedicación de su tiempo a tareas de formación y acompañamiento curricular tanto a los equipos docentes como a las comunidades educativas vinculadas a la transformación de los centros en Comunidades de Aprendizaje.

Por ello, validamos como muy positivo el que para amplificar la incidencia pedagógica en su labor los rectores recomienden

- “fomentar en directivos acciones reflexivas y críticas que se concreten en transformaciones manifiestas en la cultura institucional”. (Participante 14, 2019)
- “Favorecer la conformación y fortalecimiento de redes de aprendizaje y alianzas estratégicas como estructuras de apoyo que posibilitan y sostienen la formación permanente”.
- “Fortalecer el liderazgo de los directivos para inspirar a sus equipos institucionales con la participación de familias y actores comunitarios e incidir

en la evaluación y transformación de prácticas pedagógicas que favorezcan el desarrollo institucional”

- Abrir espacios de reflexión y discusión “sobre la responsabilidad que deben tener como líderes y la manera en que deben llegar a todos los actores presentes en la escuela para que ese liderazgo se haga efectivo y por medio de él se piense en el fortalecimiento de la misma en pro de una mejor educación” (Participante 21, 2019)

5.2.3. Fortalecer el trabajo con resultados históricos

Estimar los niveles de avance en los resultados de cuatro Comunidades de Aprendizaje en Santiago de Cali requiere ir más allá de las cifras aportadas por las entidades responsables de pruebas externas, implementando nuevos indicadores asociados a los procesos de incidencia del liderazgo directivo señalados en esta investigación.

Resulta determinante que el Marco Cero de comunidades de aprendizaje se aplique al estado de cada institución educativa, sistematizando su línea de base a partir de datos comparables que permitan medir de manera semejante los niveles de avance, con independencia de las particularidades que la experiencia gane en una u otra institución.

5.2.4. Desarrollar nuevas investigaciones

Aunque ha sido posible generar una descripción densa de cómo se fortalece el liderazgo pedagógico directivo en comunidades de aprendizaje, se precisa alcanzar

un mayor grado de saturación teórica extendiendo los resultados de esta investigación a los procesos misionales que caracterizan el cúmulo laboral de los directivos de manera específica, procurando aportar a la maduración del campo de la rectoría escolar y del liderazgo pedagógico directivo en proceso de formación específica para quienes lo asumen como su ámbito de desempeño disciplinar y profesional.

Aunque aún es incipiente el estado de la información demostrada respecto de los efectos de la dirección dialógica y el liderazgo distribuido en el mejoramiento de los aprendizajes, las investigaciones existentes ya citadas registran de modo rotundo no solo la importancia de postulados dialógicos e igualitarios que escuden y den blindaje a su trabajo en procura de mejoras para los aprendizajes, los centros educativos y las comunidades referentes. Además, generan una fuerte interrogante por la adecuación del sistema local y nacional de educación, cuyas leyes, políticas, programas, reglamentos y procedimientos deben reajustarse en favor de ampliar y no reducir las oportunidades de actuación autónoma que permita a los directivos concretar verdaderos Proyectos Educativos Institucionales transformadores, que reclaman en su formación y desempeño profesional mayores niveles de experticia como líderes pedagógicos con altos conocimientos en currículo, didáctica y evaluación.

Queda igualmente en consideración, indagar por formas alternativas de diálogo y cooperación entre directivos en Comunidad de aprendizaje que, de manera creativa, aporten a la comprensión igualitaria y dialógica de su labor en contextos altamente complejos como los de nuestros países, de modo que se acumulen datos suficientes

sobre sus estrategias para retar el dramatismo fatalista y las profecías de fracaso en el escenario escolar público y logren fortalecer vínculos y redes de actuación cercanas en la ciudad; de modo que las cuatro experiencias en desarrollo ganen identidad y reconocimiento

En igual sentido, nuevas investigaciones en torno al pensamiento de los directivos y docentes deberán contribuir a enterarnos del aporte del aprendizaje dialógico a la transformación de discursos, prácticas y estilos de actuación docente en el aula modificadas por la presencia y participación de voluntarios y cómo inciden en la toma de decisiones pedagógicas y curriculares con los equipos directivos. Las actuaciones educativas de éxito puestas en común usando redes sociales y medios alternativos, las redes locales y nacionales de directivos y los encuentros internacionales que vienen gestándose podrían ser un excelente vehículo comunicativo e impulsor de nuevas indagaciones sobre el futuro de la dirección articulada desde la vereda dialógica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, J. L. (2012). Investigación: Resultados, Discusión y Conclusiones. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 7(3), 131-138.
- Acosta, Y., y Poveda, D. (2014). Alcances de una comunidad de aprendizaje en la formación docente. *Praxis Pedagógica*(15), 171-192.
- Álvarez, P. (2015). *Comunidades de Aprendizaje en Latinoamérica: transferibilidad de las Actuaciones Educativas de Éxito*. Barcelona: Tesis de doctrado, Universidad de Barcelona.
- Alvarez, P., y Torras, E. (Septiembre de 2016). Comunidades de Aprendizaje. Actuaciones para el éxito académico y la transformación educativa. *Padres y Maestros*(387). doi:pym.i367.y2016.001
- Alzate, G. P., y Vásquez, J. F. (2018). *Representaciones sociales del docente en el tránsito del ámbito pedagógico y didáctico al ámbito directivo docente y el posterior regreso al aula*. Medellín: Tesis de Maestría en Educación Universidad Pontificia Bolivariana.
- Arias, M. M. (marzo de 2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería*, 18(1), 13-26. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105218294001>.
- Arias, A. M. (2018). *Liderazgo pedagógico directivo y la motivación laboral del personal del Colegio de Alto Rendimiento Moquegua*. Lima: Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo.
- Aristizabal, J. A. (2017). *Diseño y aportes de un modelo para minería de datos educativos en aulas de educación media de carácter presencial*. Bogotá: Universidad Santo Tomás. Obtenido <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/3945/Aristizabaljorge2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arraiz, G. A. (2014). Teoría fundamentada en los datos: un ejemplo de investigación cualitativa aplicada a una experiencia educativa virtualizada en el área de matemática. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 41, 19-29.
- Arteaga, M. J. (2016). *Liderazgo pedagógico directivo, el monitoreo acompañamiento pedagógico y compromiso de gestión escolar; Vitarte - 2016*. Lima: Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.

- Ávila, R. (2008). *La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia en el contexto de las políticas públicas educativas recientes*. Manizalez: Tesis de Doctorado, CINDE.
- Ávila, R. (2008). *La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia en el contexto de las políticas educativas recientes*. Manizalez: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.
- Ayala, J. (2015). *Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia*. Obtenido de Documentos de trabajo sobre Economía Regional: https://www.banrep.gov.co/docum/Lectura_finanzas/pdf/dtser_217.pdf
- Ayoub, J. L. (2011). *Estilos de liderazgo y su eficacia en la administración pública mexicana. metodología y resultados de una investigación empírica*. North Carolina: Lulu Enterprises INC.
- Birnkammerer, H., y Suter, R. (2018). *Kiron's Quality Handbook*. Berlin: Federal Ministry of Education and Research - Bertelsmann Foundation .
- Bolívar, S. (26 de Noviembre de 1827). Carta al General José Antonio Paez.
- Bonilla, E., y Rodríguez, P. (2013). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Editorial Universidad de Los Andes.
- Bush, T., Bell, L., y Middewood, D. (2010). *The Principles of Educational Leadership y Management*. London: SAGE Publications.
- Cabrera, D. R. (2014). Liderazgo en el sector público: una revisión de la literatura. *Suma de Negocios*, 5(11), 96-107. doi:10.1016/S2215-910X(14)70024-2
- Camarero, M. (2015). *Dirección escolar y liderazgo: Análisis del desempeño de la figura directiva en centros de educación primaria de Tarragona*. Tarragona: Tesis de Doctorado Universitat Rovira I Virgili.
- Carrasco, A., Gajardo, J., y González, P. (2017). *La formación de directores en proceso de inducción. Informe Técnico N° 6*. Santiago: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Castillo, P. E. (2014). *Ejercicio del liderazgo pedagógico en el CEIP Lledoner, comunidad de aprendizaje: un estudio de casos*. Tesis Doctoral: Universitat de Barcelona.
- Cebrían, G. (2018). La Percepción del Desarrollo de Competencias Directivas en Directores de Centros Educativos en Formación. (R. d. (RILME), Ed.) *Avances en Democracia y Liderazgo Distribuido en Educación. Actas del II Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación*, 130-135. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10486/682686>

- Chamoro, D. J. (2005). *Factores determinantes del estilo de liderazgo del director-a*. Obtenido de Tesis de Doctorado Universidad Complutense de Madrid: <http://webs.ucm.es/BUCM/tesis/edu/ucm-t28589.pdf>
- Charmaz, K. (2009). *A construção da teoria fundamentada. Uma guia prática para análise qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Charmaz, K. (2013). La teoría fundamentada en el siglo XXI: Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social. En N. K. Denzin, y Y. S. (comps.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 270-325). Vol. III: Gedisa.
- Cipullo, M. (2011). El rol del docente como promotor social. En el contexto de la integración escuela-comunidad en la Escuela Integral Bolivariana. *RCIEF, Revista Científica Digital del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 2(2), 96-110.
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Colca, R., Cardenas, T., Incio, N., Lauro, C., y Casilla, J. J. (2016). *Fascículo de Gestión Escolar Centrada en los Aprendizajes. Directivos construyendo escuela*. Ministerio de Educación del Perú.
- Compadre, J. J. (2015). *El impacto de la educación en la exclusión social estructural*. Obtenido de Tesis Doctoral Universidad de León: <https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/6039/Tesis%20Juan%20Jos%C3%A9%20Compadre%20Ria%C3%B1o.PDF?sequence=1>
- Corujo, M., Castillo, M., y Rodriguez, M. (2019). Voluntariado en comunidades de aprendizaje: un estudio comparado. En J. Fernández Batanero, y A. López Martí, *Nuevos horizontes en educación: innovaciones y experiencias* (pp. 9-30). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- CREA, C. E. (2017). *Comunidades de Aprendizaje*. Obtenido de <https://comunidadesdeaprendizaje.net/>
- Crosby, B., y Bryson, J. M. (2017). Why leadership of public leadership research matters: and what to do about it. *Public Management Review*, 20(9), pp. 1265-1286. doi:10.1080/14719037.2017.1348731
- Davies, B., y West, J. (2004). *Handbook of Educational Leadership and Management*. Pearson.
- Davies, H., y West, J. (2015). *diálogos sobre liderazgo educativo. Recursos e ideas prácticas para la escuela*. Madrid: Ediciones SM.
- Davis, S. H., y Darling, L. (2012). Innovative Principal Preparation Programs: What Works And how We Know. *Planning and Chnaging*, 43(1/2), 25-45. Obtenido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ977545.pdf>

- Day, C., Gu, Q., y Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *52(2)*, 221-258. doi:10.1177/0013161X15616863
- Díaz, L. M. (2016). *Prevención del fracaso escolar a partir de experiencias pedagógicas significativas*. Obtenido de Tesis de Maestría, Universidad Libre: <https://repository.unilivre.edu.co/bitstream/handle/10901/8263/Prevenci%C3%B3n%20del%20Fracaso%20Escolar%20a%20partir%20de%20Experiencias%20Pedag%C3%B3gicas%20Significativas.pdf?sequence=1>
- Dominguez, F. J. (2017). *Génesis y evolución de las Comunidades de Aprendizaje como modelo de inclusión y mejora educativa en Andalucía*. Andalucía: Tesis de Doctorado Universidad de Castilla-LaMancha. Obtenido de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/16457/TESIS%20Dom%C3%ADnguez%20Rodr%C3%ADguez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Doncel, L. (2014). *Cambios en la prueba SABER 11 2014*. Obtenido de <https://leodoncel.com/leodoncel/wp-content/uploads/2013/10/CAMBIOS-EN-LA-PRUEBA-SABER-11-1.pdf>.
- Egido, I. (2015). La profesionalización de la dirección escolar: tendencias internacionales. *Participación Educativa*, 1-9.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2005). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Grao.
- Ferrada, D., y Flecha, R. (2018). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 41-61. doi:10.4067/S0718-07052008000100003
- Ferreira, A. (2016). *La transformación soñada. De un centro rural agrupado a una comunidad de aprendizaje*. Valladolid: Tesis Doctoral en Pedagogía. doi:187059_805804
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje e personas adultas a través del diálogo*. Paidós.
- Flecha, R., y Ortega, S. (2011). *comunidades de Aprendizaje. De las ocurrencias a las evidencias*. (E. Católicas, Ed.) Recuperado el 10 de 11 de 2019, de <http://www2.escuelascaticas.es/pedagogico/Documents/Comunidades%20de%20Aprendizaje.pdf>
- Flecha, R., Fálces, P., Gonzalez, P., Lavado, J., Odina, M. S., Ortega, S., y Papenzuela, G. (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Flores, C. P. (2015). *El liderazgo de los equipos directivos y el impacto en resultados de los aprendizajes. Un estudio de liderazgo educativo en la VI y VII Regiones de Chile*. Granada: Tesis Doctoral Universidad de Granada.

- Formulario virtual. (2019). *Liderazgo Pedagógico Directivo*. Obtenido de https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSePdQZVPVsPLpz7djovxDVNwq2OqkcIy061wl_S2icrNi09GA/closedform.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de libertad*. México: Siglo XXI.
- Fundación ExE. (2016). *Rectores Líderes Transformadores. Guía General del Programa*. Obtenido de https://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2016/Biblioteca/RLT/Guia_General_RLT.pdf.
- Fundación ExE. (2018). *Sistematización de la experiencia de comunidades de aprendizaje en tres instituciones educativas*. Bogotá: Natura / Fundación Empresarios por la Educación.
- Fundación Natura. (20 de 11 de 2019). *Fanpage Comunidade de Aprendizagem / Comunidad de Aprendizaje*. Obtenido de <https://www.facebook.com/groups/comunidadeaprendizagem/>
- Geertz, C. (1983). *La interpretación de las culturas*. Barcelona : Gedisa.
- Gil, J. A. (2015). *Metodología cuantitativa en educación*. Madrid: UNED.
- Giraldo, M. (2011). Abordaje de la Investigación Cualitativa a través de la Teoría Fundamentada en los Datos. *Actualidad y nuevas Tendencias en Ingeniería Industrial*, 2(6), 79-86.
- Girbés, S., Macías, F., y Alvarez, P. (2015). From a Ghetto school to a learning community: A case study on the overcoming of poverty through a successful education. *RIMCIS - International and Multidisciplinary Journal of social Sciences*, 4(1), 88-116. doi:10.17583/rimcis.2015.1470
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Guyter.
- Gómez, V., y Moreno, L. (2009). Factores psicosociales del trabajo (demandacontrol y desbalance esfuerzo-recompensa), salud mental y tensión arterial: un estudio con maestros escolares en Bogotá, Colombia. *Universitas Psychologica*, 9(2), 393-407.
- Guillamet, A. (2011). *Influencia del aprendizaje basado en problemas en la práctica profesional*. Universidad de Granada: Tesis de Doctorado en Medicina.
- Günther, H. F. (2017). *Práticas de liderança na escola pública : um estudo comparativo*. Obtenido de Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa: <http://btd.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2017/06/Helen-Gunther.pdf>
- Häuberer, j. (2011). *Social Capital Theory. Towards a Methodological Foundation*. Germany: Springer Science y Business Media.

- Hernandez, R., Fernandez, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. McGrawHill.
- Hernandez, R., Mendez, S., y Cuevas, A. (2009). *Entre "no sabía que estudiar" y "esa fue siempre mi primera opción": Selección de Institución de Educaición Superior por parte de estudiantes en una ciudad del centro de México*. Universidad de Celaya.
- Hernandez, M. J. (2015). *El liderazgo en las comunidades de aprendizaje: voces y experiencias de los directores educativos*. Obtenido de Tesis de Doctorado, Universidad de Alicante: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/87627>
- Hernandez, R., Murillo, F., y Hidalgo, N. (2017). Lecciones aprendidas del estudio del liderazgo escolar exitoso. Los casos de España en el proyecto ISSPP. *Revista de Investigación Educativa*, 499-518/. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.279241>
- Hernández, M. (06 de 12 de 2017). *¿Por qué ha costado tanto transformar las prácticas evaluativas del aprendizaje en el contexto educativo? Ensayo crítico sobre una patología pedagógica pendiente de tratamiento*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/312188502_Por_que_ha_costado_tanto_transformar_las_practicas_evaluativas_del_aprendizaje_en_el_contexto_educativo_Ensayo_critico_sobre_una_patologia_pedagogica_pendiente_de_tratamiento: DOI: 10.15359/ree.21-1.21
- Hernandez, R., y Mendoza, C. (2018). *Metdología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw Hill.
- Herrera, O. R., y Quevedo Serrano, P. A. (2018). *Caracterización del rol del directivo docente oficial en el marco del posacuerdo en dos regiones afectadas por la violencia en Colombia*. Bogotá: Tesis de Maestría en Educación, Pontificia Universidad Javeriana. doi:<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/35275/Tesis%20Maestr%C3%ADa%20PDF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hinojo, F. J. (2006). *Percepción de los equipos docentes de los centros de enseñanza secundaria de Andalucía sobre la formación profesional rglada*. Universidad de Granada. Obtenido de <https://hera.ugr.es/tesisugr/16157850.pdf>
- Horn, A. (2013). *Liderazgo escolar en Chile y su influencia en los resultados de aprendizaje*. Universidad Autonoma de Madrid, Tesis doctoral , Madrid. Obtenido de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660235/horn_kupfer_andrea.pdf
- ICFES (Dirección). (2019). *Resultados del estudio TALIS Colombia* [Película]. doi:<https://www.youtube.com/watch?v=ijvy6O-51twyt=1814s>
- INCLUD-ED, C. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas (Colección Estudios CREADE, nº 9)*. Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación de España.

- Instituto Natura. (2019). *Comunidades de Aprendizaje*. Obtenido de www.comunidadesdeaprendizaje.com.es.
- Jaramillo, L. g. (enero-junio de 2006). Ser sujeto en la investigación: investigando desde nuestra subjetividad. (U. P. Nacional, Ed.) *Revista Colombiana de Educación*(50), 104-118.
- Jimenez, C. C. (2014). *Relación entre el liderazgo transformacional de los directores y la motivación hacia el trabajo y el desempeño de docentes de una universidad privada*. Bogotá: Tesis de Maestría en Psicología. Universidad Católica de Colombia.
- Jimenez, F. J. (2014). *La lucha contra la exclusión social en la evolución de la democracia: participación, proximidad y sentido*. Obtenido de Tesis doctoral Universidad Nacional de Educación a Distancia: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:CiencPolSoc-Fjjimenez/JIMENEZ_GOMEZ_Francisco_Javier_Tesis.pdf
- Keyes, J. (2016). *Implementing the IT Balanced Scorecard: Aligning IT with Corporate Strategy*. Boca Raton: Auerbach Publications.
- Lancheros, N., y Zarate, N. (2015). *La Gestión Directiva en las instituciones educativas del sector oficial: configuraciones emergentes complejas*. doi:<http://hdl.handle.net/10554/19495>
- Longo, F. (2002). El desarrollo de competencias directivas en los sistemas públicos: una prioridad del fortalecimiento institucional. *VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública* (p. <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0043905.pdf>). Lisboa: CLAD.
- López, M., Efstathios, S., y Herrera, M. (2018). Clima escolar y desempeño docente: un caso de éxito. Aproximaciones a escuelas públicas de la provincia de Carchi-Ecuador. *Espacios*, 39(35), 5. Obtenido de <https://www.revistaespacios.com/a18v39n35/18393505.html>
- Lujan, E. (2017). *El liderazgo pedagógico directivo y la gestión estratégica escolar en los docentes de educación básica en Santiago de Chuco*. Lima: Tesis Doctoral en Educación - Universidad César Vallejo.
- Lumby, J., y Foskett, N. (2008). Leadership and Culture. En J. Lumby, G. Crow, y P. Petros, *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders* (pp. 43-60). New York: Routledge.
- Luque, R. D. (2018). *Liderazgo directivo y desempeño docente en una institución educativa primaria, Callao 2018*. Lima: Tesis de Maestría Universidad César Vallejo.
- Lynch, J. (2006). *Simón Bolívar*. Barcelona: Crítica.

- Male, T., y Palaiologou, I. (2015). Pedagogical Leadership in the 21st Century: Evidence from the field. *Educational Management Administration and Leadership*, 43(2), 214-231. doi:DOI: 10.1177/1741143213494889
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes. 10 claves para el cambio*. Baelona: Narcea.
- Matabnchoy, S., Lasso, E., y María, P. (2017). Estrés en funcionarios de instituciones educativas públicas. *Psocespacios, Revista virtual de ciencias sociales y humanas*, 37-60.
- Mestizo, E. I. (2016). «Nunca pensé en ser directora». La incidencia de la formación inicial en el liderazgo directivo, desde la perspectiva de los directivos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70, 115-130. doi:10.35362/rie70090
- Mestry, R. (2017). Empowering principals to lead and manage public schools effectively in the 21st century. *South African Journal of Education*, 37(1). doi:10.15700/saje.v37n1a1334
- Ministerio de Educación de España. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Colección Estudios CREADE N° 9 Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación Nacional. (26 de 05 de 2015). *Decreto 1075 de 2015 "Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación"*. Obtenido de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0715_2001.html
- Ministerio de Educación Nacional. (24 de 03 de 2016). *DECRETO 490 DE 2016. "Por el cual se reglamenta el Decreto Ley 1278 de 2002 en materia tipos de empleos del Sistema Especial de Carrera Docente y su provisión"*. Obtenido de <https://www.fecode.edu.co/images/Decretos/2016/DECRETO%20490%20DEL%2028%20DE%20MARZO%20DE%202016.pdf>.
- Monge-Urquijo, P., Rodriguez Marquez, A., Navarro Corona, C., y García Puebla, M. (2019). Liderazgo compartido y acompañamiento docente en una escuela de bajo desempeño. *revista de Investigación Educativa*, 9(18), 65-72.
- Moreno, W., Sánchez, C., y Herrera, A. (2015). *Propuesta de un modelo de evaluación de la calidad educativa en instituciones de educación superior desde la perspectiva de la responsabilidad social universitaria*. Obtenido de <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/xmlui/handle/123456789/4051>.
- Moreno, C. A. (2015). *Liderazgo directivo y calidad educativa en el Colegio Gimnasio Vizcaya*. Tunja: Tesis de Maestría en dirección y gestión de centros Educativos Universidad Internacional de La Rioja.
- Muñoz, A. (19 de 03 de 2017). El colegio milagro que revoluciona la educación en España. *El Mundo*, p.

<https://www.elmundo.es/papel/historias/2017/03/19/58ca8b8ee5fdea672d8b46ad.html>.

- Murillo, F., y Martínez, C. (2019). Una Mirada a la Investigación Educativa en América Latina a partir de sus Artículos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5-25. doi:<http://dx.doi.org/10.15366/reice2019.17.2.001>.
- Navarro, M., y Barraza, A. (2013). *Dirección, Liderazgo, Modelos y Procesos de gestión: Claves hacia la transformación*. Durango: Universidad Pedagógica de Durango/ReDIE.
- OCDE. (2019). *TALIS - The OECD Teaching and Learning International Survey*. Obtenido de <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- OCDE. (23 de junio de 2019). *TALIS: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Obtenido de https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en.
- OEI. (2017). *Mirada sobre la educación en Iberoamérica: Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares*. Madrid: ISME - OEI.
- Olayiwola, S. (2008). *Dimensions of Job Stress among Public Secondary School Principals*. Ile-Ife, Nigeria: Department of Educational Administration y Planning, Obafemi Awolowo University. Obtenido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED503654.pdf>: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED503654.pdf>
- Oliver, E., y Elboj, C. (2003). Las comunidades de aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103.
- Orozco, J. C. (2015). *Diseño de un marco teórico explicativo sobre la acreditación escolar como herramienta para el mejoramiento de la calidad de la educación básica y media de Bogotá*. Tesis doctoral Universidad de la Salle.
- Páramo, P. (2008). *La investigación en las ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Peniche, R., Osorio, N., y Tináh, J. (2011). Trabajo del Director Escolar desde la perspectiva docente en Escuelas de Nivel Medio Superior. *Revista TECKNE*(9), 29-32.
- Pereira, A. (23 de 05 de 2019). Ejercicio de Comunidad de Práctica en el marco del seguimiento a procesos de implementación de Comunidad de Aprendizaje. (A. A. Rivas, Entrevistador)
- Pinar, W. F. (2013). *International Handbook of Curriculum Research*. Londres: Routledge.

- Pinto, V. R. (29 de 07 de 2016). *Uma avaliação da liderança do diretor de escola a partir de microdados da Prova Brasil*. Obtenido de Tesis de doctorado ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: <http://hdl.handle.net/10438/17645>
- Pont, B., Nusche, D., y Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD.
- Quintana, Y. E. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y Educadores*, 21(2), 259-281.
- Recuero, N. (2014). *La orientación al mercado en los yacimientos arqueológicos*. Universidad Complutense: Tesis de Doctorado en Arqueología.
- Redondo, G. (Septiembre de 2015). Liderazgo dialógico en Comunidades de Aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3), 437-457.
- Reigeluth, C. M. (1999). *Instructional-Design Theories and models. A New Paradigm of Unstructional Theory*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Requena, A. T., Carrero, V., y Soriano, R. M. (2006). *teoría Fundamentada. "Grounded Theory". La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Cudernos Metodológicos N° 37: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- RILME. (2019). *Liderazgo Educativo y Justicia Social. Actas del 3er Congreso Internacional Sobre Liderazgo y Mejora Escolar, CILME*. Santiago de Chile: RILME - Red de Investigación Sobre Liderazgo y Mejora Escolar.
- Ríos, D., y Villalobos, P. (2016). Mejora educativa a partir de asesoría externa: el complejo camino hacia la sostenibilidad. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 315-330. doi:10.4067/S0718-07052016000200018
- Rivera, J. E. (2015). *Comprensiones epistémicas, conceptuales y metodológicas que fundamentan la relación entre los valores estratégicos institucionales y los sistemas de gestión de las instituciones educativas de básica y media de la ciudad de Manizales*. Salamanca: Universidad de Salamanca. doi:10.14201/gredos.128775
- Rivero, R., Yañez, T., Hutado, C., y Strello, A. (2018). *Estudio de opinión a directivos escolares y de niveles intermedios sobre políticas de liderazgo escolar y educacionales para la retroalimentación al diseño, implementación y creación de políticas públicas*. Santiago: Centro de Desarrollo de Liderazgo Directivo.
- Rizo, A. E. (2006). ¿A qué llamamos exclusión social? *Polis. Revista Latinoamericana*, 5(15), 1-18.
- Robinson, V. (2007). The impact of leadership on student outcomes: Making sense of the evidence. *The Leadership Challenge - Improving learning in schools*. http://research.acer.edu.au/research_conference_2007/5.

- Robinson, V. (2016). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. En J. W. (ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nuevas miradas* (pp. 45 - 80). Universidad Diego Portales.
- Rodenes, M., Chismol, R., y Martín, A. (2000). Un enfoque sistemático para realizar la tesis doctoral. *Psicothema*, 12(2), 474-478.
- Rodriguez, R. (Octubre de 2015). Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado. 19, 67-86. doi:10.15366 /tp
- Salvador, P. V. (2017). *Análise da liderança directiva a partir da percepção dos professores das escolas do 2º ciclo de formação de professores de Benguela, Angola*. Granada: Universidad de Granada. Obtenido de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/48371>
- Sánchez, F. B. (2017). *Comunidades de aprendizaje, establecimiento y evolución desde los Consejos Técnicos Escolares*. Tlaxcala: Debates en Evaluación y Currículum/ Congreso Internacional de Educación Evaluación. UATX. Obtenido de <http://www.posgradoeducacionuatx.org/pdf2016/F014.pdf>
- Sánchez, H., y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Business Support Aneth SRL.
- Sánchez-Manchola, I. D. (2009). *Estilos de dirección y liderazgo en las organizaciones. Propuesta de un modelo para su análisis y caracterización*. Cali: Univalle.
- Sandoval, M. (16 de marzo de 2018). El colegio que está cambiando la forma de enseñar. *El Mundo*, pp. <https://www.elmundo.com/noticia/El-colegio-que-esta-cambiando-la-forma-de-ensenar/368335>.
- Santilli, H., y Martín, A. (2006). Un camino para identificar las ideas de los sujetos desde un enfoque cualitativo. *Revista Electronica de la Red de Investigación Educativa*, 1(4), <http://revista.iered.org>. ISSN 1794-8061.
- Sanz, S. (2012). *Comunidades de práctica: el valor de aprender de los pares*. Barcelona: UOC. Obtenido de https://books.google.es/books?id=JAazJL_uT_wCyprintsec=frontcoverhl=esysource=gbs_ge_summary_r#v=onepageyqyf=false
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Somech, A., y Oplatka , I. (2015). *Organizational Citizenship Behavior in Schools: Examining the impact and opportunities within educational systems*. Roudledge.
- Somech, A., y Wenderow, M. (2006). The Impact of Participative and Directive Leadership on Teachers' Performance: The Intervening Effects of Job Structuring, Decision Domain, and Leader-Member Exchange. *Educational Administration Quarterly*, 42(5), 746-772.

- Sondeo de Opinión Docente. (15 de noviembre de 2018). Percepción docente sobre procesos de liderazgo directivo en la transparencia de actuaciones y estrategias exitosas. (A. A. Rivas, Entrevistador)
- Soria, M. G., y Hernández, R. (2017). Aportes a la formación docente desde comunidades de aprendizaje. (CISEN, Ed.) *Tramas/Maepova*, 5(2), 131-145.
- Stephens, A. J. (2019). *Principals' Sustainable Leadership Behaviors and Their Impact on the International Baccalaureate Primary Years Programme in Urban Schools*. Tesis Doctoral, Texas A&M University. Obtenido de [http : / /hdl .handle .net /1969 .1 /186406](http://hdl.handle.net/1969.1/186406)
- Strauss, A., y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Procedures and Techniques*. . Sage Publications.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa. técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tapia, R., Mendez, M., y Salgado, A. (2016). La tesis doctoral como espacio de desarrollo académico, profesional y personal: Creencias de investigadoras. *opción*, 32(13), 1001-1027.
- Tejero, C., y Fernandez, M. J. (2010). Estrés laboral y dirección escolar. Escala de medición y jerarquía de estresores. *Bordó. Revista de Pedagogía.*, 62(1), 123-137. Obtenido de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29111/15528>
- The Wallace Foundation. (2013). *The School Principal as Leader: Guiding schools to better teaching and learning*. New York: The Wallace Foundation. Obtenido de <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/The-School-Principal-as-Leader-Guiding-Schools-to-Better-Teaching-and-Learning-2nd-Ed.pdf>
- Tim Waters, Robert J. Marzano, Brian McNulty. (2003). *Balanced Leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. McREL.
- UNESCO. (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte con base en 8 sistemas escolares de la región*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Universidad Norbert Wiener. (2018). *Código de ética para la investigación*. Obtenido de [https://intranet.uwiener.edu.pe/univwiener/portales/centroinvestigacion/documentacion/Codigo_de_Etica_para_la_Investigacion_\(vigente\).pdf](https://intranet.uwiener.edu.pe/univwiener/portales/centroinvestigacion/documentacion/Codigo_de_Etica_para_la_Investigacion_(vigente).pdf).
- Vaillant, D. (2015). Liderazgo educativo en América latina: tendencias y desafíos. *Gestionarte*, 1(2), 31-35.
- Vaillant, D. (2017). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. En J. W. otros., *Liderazgo Educativo en la Escuela: Once miradas* (pp.

- 263 - 295). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE).
- Vaillant, D. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 87-106. doi:<http://dx.doi.org/10.14244/198271993073>
- Vaillant, D., y Rodriguez, E. (2016). Prácticas de liderazgo para el aprendizaje en América Latina: un análisis a partir de PISA 2012. *Ensaio*, 24(91), 253-274.
- Valle, E. (2013). Profesionalización de la dirección escolar: claves de un debate. *Revista Participación Educativa*, 2(2), 51-59.
- Vallenilla, L. (1991). *Cesarismo Democrático y otros textos*. Carácas: Biblioteca Ayacucho.
- Valls-Carol, Mar Prados, Antonio Aguilera. (2014). El proyecto INCLUD-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Investigación en la escuela*(82), 31-43.
- Villa (ed.), A. (2000). *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Universidad de Deusto.
- Vivas, V. (17 de Agosto de 2018). El colegio de Itagüí que ganó el primer puesto entre escuelas de 15 países de América Latina. *el Espectador*, pp. <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/el-colegio-de-itagui-que-gano-el-primero-puesto-entre-escuelas-de-15-paises-de-america-latina-articulo-827973>.
- Weinstein, J. y. (2017). *Mejoramiento y Liderazgo en la escuela: once miradas*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE).
- Weinstein, J., Hernández, M., Cuellar, C., y Flessa, J. (2015). *Liderazgo Escolaren América Latina y el Caribe. Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región*. Santiago: Unesco - Universidad Diego Portales.
- Weinstein, J., Muñoz, G., y Hernández, M. (2014). *El liderazgo directivo escolar. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de América Latina y el Caribe*. UNESCO. Obtenido de unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232799s.pdf
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de categorización

Titulo: INCIDENCIA DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO DIRECTIVO EN EL FORTALECIMIENTO DE LOS PROCESOS CURRICULARES DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE, CALI, 2015 – 2019									
MATRIZ DE CATEGORIZACION									
Objetivo General	Objetivos Específicos	Procesos o tareas de fundamentación	Categorías	Sub Categoría	Metodos	Unidad de analisis	Técnicas	Instrumentos	
Examinar la incidencia del liderazgo pedagógico de los directivos en el mejoramiento de procesos curriculares de las comunidades de aprendizaje implementadas en Cali, Valle del Cauca, Colombia, en el periodo 2015 – 2019	Caracterizar las prácticas de liderazgo pedagógico manifestadas en directivos docentes de instituciones educativas que implementan la estrategia de Comunidad de Aprendizaje.	Prácticas referidas por directivos desarrolladas en su gestión	Participación del Rector	Liderazgo	TEORÍA FUNDAMENTADA: Codificación, categorización, saturación teórica	Registro de ideas, opiniones y percepciones con tres rectores en CdeA	Entrevista	Entrevistas con guía semiestructuradas	
		Identificación de prácticas del ejercicio de liderazgo directivo		Acompañamiento		Conversatorio con Asesores en Comunidad de Aprendizaje	Observación participante	Registro de intervenciones	
				Formación		Comunidad de Práctica con Directivos Docentes participantes en CdeA - Cali	Narración de experiencias para construir significados de la acción	Red de categorías, para detectar tipos y número de prácticas (saturación)	
	Conversatorios con Rectores, Directivos y Funcionarios SEM								
	Describir la manera como los directivos perciben su liderazgo e incidencia en la implementación de estrategias pedagógicas, a partir de los principios dialógicos y las actuaciones educativas de éxito en Comunidades de Aprendizaje.	Seguimiento a la implementación de Comunidades de Aprendizaje	Actuaciones Educativas de Exito	Formación		Sondeo de opinión a directivos de Santiago de Cali	Valoración de percepciones sobre prácticas directivas	Análisis de contenido usando formulario en Google Drive	
		Registro de percepciones docentes en liderazgo pedagógico		Liderazgo Pedagógico		Participación en ejercicios de seguimiento a la implementación en CdeA en Cali	Agregación de opiniones por lluvia de ideas	Brainstorming o lluvia de ideas sobre contexto en el que se desarrollan las experiencias estudiadas	
		Registro de percepciones de las funciones de los directivos		Temores Docentes (Susceptibilidades)					
	Examinar las prácticas implementadas por los directivos en el uso y valoración de resultados en pruebas externas en las cuatro Comunidades de Aprendizaje en Santiago de Cali.	Consulta de registros, publicaciones, documentos y análisis con resultados	Aprendizaje Dialógico	Conflicto / Convivencia		Análisis estadístico de las pruebas SABER en cuatro Comunidades de Aprendizaje	Realización de Filminutos con actores escolares diversos	Validación de prácticas usando video documental con informantes voluntarios	Análisis de contenido
		Análisis de resultados de aprendizaje		Formación			Sondeo de opinión a docentes voluntarios	Registro de percepciones sobre LPD aplicando un formulario web con	Análisis de contenido
		Resultados de sistematizaciones nacionales		Resultados			Revisión documental	Análisis de datos a partir de fuente Primaria	Graficación y análisis estadístico comparativo

Anexo 2A: Instrumento 1_Guía de preguntas de indagación

Rutas de indagación para orientar la recolección de datos, el abordaje de las fuentes y la posible estructuración inicial del cuestionario de entrevistas		
Para el Objetivo General	Se espera poder acercarse a conclusiones relacionadas con la incidencia del liderazgo pedagógico de los directivos y su relación con el mejoramiento de procesos curriculares de las comunidades de aprendizaje de Cali	Nivel de incidencia del liderazgo pedagógico de los directivos en el mejoramiento de los procesos curriculares en Comunidades de Aprendizaje La indagación busca encontrar datos a los que pueda aplicarse: <ul style="list-style-type: none"> • Sistema de validación de datos • Prueba teórica o de plausibilidad • Fundamento empírico de los datos hallados
Objetivo 1	El propósito es rastrear e identificar características dialógicas manifiestas en las prácticas de los directivos docentes de instituciones educativas en Comunidad de Aprendizaje	1.1. ¿Qué opinión tiene sobre el papel de los directivos en la orientación de las instituciones educativas?
		1.2. ¿De qué modo manifiesta su liderazgo como directivo en la institución que acompaña?
		1.3. ¿Cómo vivencia principios del aprendizaje dialógico en su práctica directiva?
		1.4. ¿Qué prácticas de liderazgo dialógico directivo considera que usted vivencia e incorpora a sus prácticas?
		1.5. ¿Qué importancia da los principios dialógicos en sus prácticas como directivos?
Objetivo 2	Se busca Describir la manera como los directivos perciben su liderazgo e incidencia en la implementación de estrategias pedagógicas, a partir de los principios dialógicos y las actuaciones educativas de éxito en Comunidades de Aprendizaje.	2.1. ¿Qué elementos dialógicos identifica en los procesos formativos de los que ha participado? ¿Le resultan pertinentes esos procesos?
		2.2. ¿Considera que los procesos formativos de los que ha participado favorecen la incidencia pedagógica de los directivos? ¿Qué le han aportado a su idea de liderazgo pedagógico?
		2.3. ¿Cómo valora su papel como líder pedagógico en la institución educativa?
		2.4. ¿Qué opinión tiene del liderazgo pedagógico de sus colegas directivos? ¿Le parece incidente?
Objetivo 3	Se procederá con datos estadísticos y percepciones que permitan el examen de las prácticas implementadas para usar y redireccionar los resultados en pruebas externas. Es importante contrastar resultados y avances de aprendizaje	3.1. ¿Cómo valora el mejoramiento pedagógico en su Comunidad de Aprendizaje?
		3.2. ¿Qué aspectos para el mejoramiento pedagógico escolar considera que aportan las Comunidades de Aprendizaje?
		3.3. ¿Considera exitosa su práctica de liderazgo pedagógico directivo? ¿Qué la hace exitosa? ¿Se soporta esa percepción en resultados?
		3.4. ¿Considera que el aprendizaje dialógico ha fortalecido o mejorado su gestión como directivo? ¿Considera que CdeA fortalece su desarrollo profesional directivo?

Anexo 3_ Pauta para observación participante

RUTA DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE EN LIDERAZGO PEDAGÓGICO DIRECTIVO (Adaptado del cuestionario en un ejercicio adelantado con directivos docentes en Argentina)	
El propósito es permanecer alerta a cómo y cuándo emergen estas actitudes en los procesos que se indagán; si se hacen preguntas, no se espera registrarlas con valoraciones cerradas, pero pueden ser enunciadas por los participantes o por el propio investigador	
EVENTO	
LUGAR	
FECHA	
1. ¿Procuró que mis maestros se sientan apoyados?	
2. ¿Procuró evaluar creencias y supuestos sobre el trabajo directivo y docente?	
3. ¿Qué hago cuando se presentan problemas pedagógicos o didácticos?	
4. ¿Presto atención a las irregularidades y desviaciones de las metas y resultados?	
5. ¿Qué tanto me involucro en situaciones de aula?	
6. ¿Cómo expreso a los docentes valores y creencias que considero importantes?	
7. ¿Qué ocurre en la institución cuando estoy ausente? ¿Suelo estar ausente?	
8. ¿Cómo suelo resolver problemas? ¿A quién involucro? ¿Qué me propongo?	
9. ¿Me manifiesto optimista en los equipos que acompaño y acciones de las que participo?	
10. ¿Cómo percibo las relaciones de trabajo que fomento? ¿Qué propicio?	
11. ¿Aclaro y especifico la responsabilidad de cada uno en el logro de los objetivos?	
12. ¿Me decido a actuar sólo cuando las cosas están funcionando mal? ¿Cómo procedo?	
13. ¿Tiendo a hablar con entusiasmo sobre las metas institucionales?	
14. ¿Considero importante tener un objetivo claro en lo que se hace?	
15. ¿Dedico tiempo a enseñar y orientar a los docentes? ¿Me siento formador de formadores?	
16. ¿Cómo estimo a mis equipos y docentes al logro de metas y propósitos institucionales?	
17. ¿Prefiero intervenir o permito que los asuntos continúen así los perciba negativamente?	
18. ¿Qué tanto considero el bienestar e interés de los demás en mi trabajo?	
19. ¿Privilegio el trabajo en equipo o fomento prácticas individuales?	
20. ¿Manifiesto apertura hacia los diferentes integrantes de la comunidad educativa?	
21. ¿Qué hago para ganarme el respeto y reconocimiento de mi comunidad?	
22. ¿Qué reconozco en mí sobre la manera como me dirijo a los demás?	
23. ¿Qué tan dialógicas son mis prácticas como directivo?	
24. ¿Realizo seguimiento frecuente a las acciones implementadas?	
25. ¿Me muestro confiable y seguro en mis interacciones con la comunidad educativa?	
26. ¿Aporto a la construyo una visión motivadora del futuro institucional?	
27. ¿Dirijo mi atención hacia los fracasos al alcanzar propósitos institucionales?	
28. ¿Me cuesta trabajo tomar decisiones en mi trabajo como directivo?	
29. ¿Qué valoración tengo de los demás? ¿Les considero valiosos?	
30. ¿Ayudo a los demás a mirar los problemas o las alternativas para tramitarlos?	
31. ¿Ayudo a los demás a desarrollar sus fortalezas y ponerlas en práctica?	
32. ¿Facilito que se implementen nuevas formas de hacer el trabajo docente y directivo?	
33. ¿Qué privilegio entre actuar rápido o pensar mejor?	
34. ¿Me resulta importante enfatizar en la importancia de una misión y visión compartida?	
35. ¿Expreso satisfacción cuando los demás cumplen con lo esperado? ¿Soy apreciativo?	
36. ¿Soy optimista o pesimista ante las posibilidades de mejora de los estudiantes?	
37. ¿Evalúo las consecuencias de las decisiones tomadas?	
38. ¿Quiénes trabajan conmigo tienen confianza en mis juicios y mis decisiones?	
39. ¿Promuevo que los demás tengan confianza en sí mismos?	
40. ¿Intento mostrar coherencia entre lo que digo y lo que hago?	
41. ¿Confío en las decisiones que los demás toman? ¿Me aseguro de que lo sepan?	

Anexo 4: Programa de recolección, análisis y categorización

Se diseñó un mapa categorial que pudiera ser incorporado al ejercicio investigativo buscando orientar la codificación y un esquema básico y provisorio que pudiera seguirse en la posterior interpretación de datos; ambos sin constituir camisas de fuerza del proceso investigativo en teoría fundamentada.

Rutas de indagación para orientar la recolección de datos, el abordaje de las fuentes y la posible estructuración inicial del cuestionario de entrevistas	
Objetivo 1	<p>Revisión documental sobre características dialógicas manifiestas en las prácticas de los directivos docentes de Comunidad de Aprendizaje en España y América del Sur</p> <p>1.1. El directivo docente en Colombia 1.2. Los procesos de liderazgo escolar 1.3. Referentes del aprendizaje dialógico 1.4. Prácticas de liderazgo dialógico directivo 1.5. Caracterización del liderazgo dialógico en las prácticas de los directivos</p>
Objetivo 2	<p>Documentación, pasantías y valoración de percepciones sobre implementación de los principios dialógicos y las actuaciones educativas de éxito en la gestión escolar directiva</p> <p>2.1. Análisis de programas de formación para directivos docentes 2.2. Percepciones sobre la formación para la incidencia pedagógica de los directivos 2.3. Reflexiones de los directivos docentes sobre su papel como líderes pedagógicos 2.4. Análisis de contexto en los casos de liderazgo pedagógico directivo estudiados</p>
Objetivo 3	<p>Uso referencial de la estadística disponible que permita contrastar punto de partida, avance de resultados y cómo perciben los directivos su incidencia para mejorarlos</p> <p>3.1. Comparativo de mejoramiento en cuatro instituciones educativas en Comunidad de Aprendizaje 3.2. Elementos cuantitativos asociados al mejoramiento pedagógico escolar 3.3. Elementos hermenéuticos emergentes en las prácticas de liderazgo pedagógico directivo 3.4. Gestión directiva y desarrollo profesional docente</p>
Objetivo General	<p>Conclusiones a las que se aspira</p> <p>4.1. Sistema de validación de datos 4.2. Prueba teórica o de plausibilidad 4.3. Fundamento empírico de los datos hallados</p>

Anexo 5_Esquema provisorio para el marco teórico

2.2.1. Modelos y procesos de gestión educativa y liderazgo escolar

- Escuela y teorías de la acción
- Concepciones del liderazgo en el ámbito escolar

2.2.2. Configuración del liderazgo pedagógico de los directivos

- El campo del liderazgo pedagógico directivo
- Estudios comparativos en torno al liderazgo pedagógico directivo

2.2.3. Indicadores de liderazgo pedagógico directivo

- Capacidades para liderar
- Conductas y competencias directivas
- Involucramiento y participación dialógica

2.2.4. Liderazgo pedagógico e Indicadores de transformación escolar

- Transformación de la enseñanza
- Transformación del aprendizaje
- Transformación de la gestión escolar
- Transformación del entorno e incidencia familiar y comunitaria

2.2.5. Fundamentación de teoría sobre la dirección escolar dialógica

- Prácticas transformadoras de la dirección escolar
- Transformación de escuelas en comunidades de aprendizaje

2.2.6. Políticas públicas para el fortalecimiento del liderazgo pedagógico directivo transformador y dialógico

- Claves de estudio para el impulso la carrera directiva
- Hacia un liderazgo fuerte centrado en los aprendizajes
- Retos para la transformación dialógica de los procesos directivos

Anexo 6. Instrumento para recolección de información de directivos docentes

A partir del Decreto 1278 de 2002 para la evaluación de desempeño de los directivos docentes y los cuatro ámbitos funcionales contenidos en la guía 34 de mejoramiento

I - COMPETENCIAS FUNCIONALES

GESTIÓN ACADÉMICA. Comprende competencias para organizar procesos institucionales de enseñanza – aprendizaje para que los estudiantes adquieran y desarrollen competencias. Implica la capacidad para diseñar, planear, implementar y evaluar un currículo que promueva el aprendizaje en las aulas y que atienda la diversidad con una perspectiva de inclusión.

ASPECTOS	INDICADORES	EVIDENCIAS	EXISTENCIA	
			SI	NO
1. Pedagogía y Didáctica	<p>Capacidad para aplicar diferentes modelos y metodologías pedagógicas, así como de incorporar en el currículo las normas técnicas curriculares establecidas por el Ministerio de Educación Nacional, para facilitar la adquisición y el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes. Esta competencia se manifiesta cuando el rector o director rural:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orienta el enfoque pedagógico definido en el Proyecto Educativo Institucional y conoce el currículo de la institución; • Conoce e implementa los estándares básicos de competencias, los lineamientos y las orientaciones curriculares para las diferentes áreas y grados, así como otros desarrollos que promueva el Ministerio de Educación Nacional; • Evalúa periódicamente el desarrollo de planes de estudio, los métodos pedagógicos, y los criterios y metodologías de evaluación en el aula; • Considera las particularidades de poblaciones diversas para atender sus necesidades educativas; • Promueve el desarrollo de proyectos pedagógicos que articulen diferentes áreas, grados y niveles; • Fomenta en coordinadores y docentes el desarrollo de investigaciones, según intereses disciplinares y pedagógicos y según necesidades del entorno. 	Enfoque pedagógico y currículo institucional		
		Plan de estudios con estándares básicos de competencias incorporados		
		Actas de reunión del Consejo Académico y herramientas para la evaluación académica		
		Propuestas para atender poblaciones con necesidad educativas especiales		
		Propuestas que presentan los docentes y la comunidad para el desarrollo de investigaciones pedagógicas, disciplinares y de participación comunitaria que se adelantan para promover la articulación de áreas, grados y niveles.		

2. Innovación y direcciona miento de procesos académico s	Capacidad para ajustar procesos y planes institucionales, con miras al mejoramiento continuo y de los resultados de los estudiantes en evaluaciones internas y externas, y en respuesta a necesidades sociales, económicas y culturales del entorno. Involucra la capacidad para aumentar los índices de cobertura, permanencia y calidad. Esta competencia se manifiesta cuando el rector o director rural:	Actas de reuniones de socialización de resultados de evaluaciones internas y externas		
	• Analiza y socializa con la comunidad educativa los resultados de evaluaciones internas y externas de los estudiantes, y compromete a diferentes actores	Autoevaluación institucional		
	• Institucionales con propuestas y acciones concretas para mejorar los índices de calidad educativa en la institución; • Identifica fortalezas y oportunidades de mejoramiento pedagógico en los resultados de la autoevaluación institucional; • Coordina cambios curriculares con el consejo académico, considerando el seguimiento a egresados y novedades tecnológicas, jurídicas y metodológicas que impacten el sector; • Dispone mecanismos de monitoreo y seguimiento de ajustes a las prácticas de aula y retroalimenta al equipo docente a cargo de dichos ajustes; • Indaga sobre factores que afectan los índices de retención y promoción, e implementa acciones destinadas a mejorar dichos índices.	Actas de reuniones con egresados, sector productivo y otros		
		Propuestas de retención y promoción, actas de consejo académico		

GESTIÓN COMUNITARIA. Comprende competencias para generar un clima institucional adecuado, fomentar relaciones de colaboración y compromiso colectivo con acciones que impacten en la comunidad, y conducir las relaciones de la institución con el entorno y otros sectores para crear y consolidar redes de apoyo.

ASPECTOS	INDICADORES	EVIDENCIAS	EXISTENCIA	
			SI	NO
1. Comunicación Institucional	Capacidad para crear canales de comunicación efectivos entre diferentes estamentos de la comunidad educativa y propiciar un ambiente favorable para la convivencia armónica, la creación de identidad, el desarrollo de competencias ciudadanas y la ejecución de proyectos institucionales. Esta competencia se manifiesta cuando el rector o director rural: <ul style="list-style-type: none"> ▪ utiliza diferentes estrategias para comunicarse con la comunidad educativa y promover espacios de participación; 	Plan comunicacional y de información institucional. Plan de riesgos físicos, estrategias de prevención de problemas poblacionales, estrategias de permanencia e inclusión		

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ asegura que la comunidad educativa conozca el manual de convivencia y que se apropie de los principios y normas allí establecidos; ▪ fomenta la articulación de redes de trabajo entre docentes, padres de familia, acudientes y estudiantes; ▪ promueve el reconocimiento de los logros de diferentes miembros de la comunidad educativa; ▪ desarrolla estrategias para la prevención de diferentes tipos de riesgos. 	Actas de reuniones para la socialización del manual de convivencia		
		Plan de estímulos institucionales a diferentes miembros de la comunidad		
		Alianzas y/o convenios estratégicos con otros sectores comunitarios		
. Interacción con la Comunidad y el entorno	Capacidad para articular el funcionamiento de la organización escolar con el entorno, en respuesta a las necesidades del mismo, así como para crear redes de apoyo que potencien el logro de las metas institucionales y propendan por el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad. Esta competencia se manifiesta cuando el rector o director rural:	Diagnósticos institucionales y comunitarios incorporados al plan de mejoramiento		
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ conoce e incorpora en la planeación y ejecución institucionales las características sociales, culturales y económicas de la comunidad; 	Actas de reuniones con diversos sectores de la comunidad y otros medios		
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ divulga en la comunidad los objetivos, proyectos, metas y logros institucionales, y representa a la institución educativa ante la comunidad; 	Alianzas y/o convenios estratégicos con otros sectores comunitarios		
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ establece y consolida alianzas estratégicas con otros sectores, organizaciones, autoridades locales y líderes regionales, para el fortalecer el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional; ▪ contacta organizaciones culturales, recreativas, sociales y productivas para realizar acciones conjuntas que repercutan en el desarrollo de la comunidad; ▪ fomenta actividades que involucren a las familias en la formación integral de los estudiantes; ▪ propicia la organización y acompañamiento de una asociación de egresados. 	Actas, informes, videos, fotos, otros		

GESTIÓN ADMINISTRATIVA: Comprende competencias para organizar y optimizar los recursos destinados al funcionamiento del establecimiento educativo, en coherencia con el proyecto educativo institucional y los planes operativos institucionales. Involucra la capacidad de implementar acciones para la obtención, distribución y articulación de recursos humanos, físicos y financieros, así como la gestión de los servicios complementarios del establecimiento.

ASPECTOS	INDICADORES	EVIDENCIAS	EXISTENCIA	
			SI	NO
1. Administración de Recursos	<p>Capacidad para hacer uso eficiente de los recursos de la institución, y asegurar a la planta docente y administrativa el apoyo necesario para cumplir sus funciones. Implica el conocimiento de los procesos administrativos necesarios para el funcionamiento de la institución y la capacidad para regularlos. Esta competencia se manifiesta cuando el rector o director rural:</p> <ul style="list-style-type: none"> Identifica necesidades institucionales de recursos físicos, financieros, tecnológicos y logísticos, que reporta oportunamente a la Secretaría de Educación; Mantiene y vigila un sistema de control financiero y contable que facilite la toma de decisiones, e informa sobre su gestión a los entes de control; Gestiona y administra con eficiencia recursos necesarios para la prestación del servicio educativo y el desarrollo del Plan de Mejoramiento Institucional; Cumple metas de cobertura para cubrir los ingresos presupuestados por el Sistema General de Participaciones; Dirige el proceso anual de autoevaluación institucional y coordina el desarrollo del Plan de Mejoramiento Institucional; Coordina y socializa con la comunidad educativa procesos de matrícula, expedición de boletines, informes de docentes y demás procesos académicos. 	Proyectos institucionales presentados a diferentes instancias, reportados y en ejecución		
		Plan financiero y de compras, plan de recaudo de ingresos, rendición de cuentas Contraloría		
		Actas de reuniones de seguimiento y evaluación a los resultados obtenidos en el desarrollo del Plan de Mejoramiento Institucional		
		Actas de reuniones de padres de familia, informes de rendición de cuentas de resultados en la institución. Boletines		
2. Gestión del talento humano	<p>Capacidad para planear, organizar y coordinar el talento humano de la institución, así como para implementar estrategias que promuevan el compromiso y el desarrollo de las personas, para potenciar el cumplimiento de los objetivos misionales. Esta competencia se manifiesta cuando el rector o director rural:</p> <ul style="list-style-type: none"> Identifica necesidades de talento humano de la institución según la matrícula y propone a la secretaría de educación alternativas de organización de la planta; Realiza programas de inducción y apoya la capacitación del personal administrativo; 	Solicitudes y oficios		
		Actas de reuniones de inducción de Planes de capacitación		
		Informes sobre las actividades realizadas por docentes y coordinadores		

	<ul style="list-style-type: none"> • Distribuye asignaciones académicas y actividades entre coordinadores y docentes; • Orienta, retroalimenta y evalúa periódicamente el desempeño de coordinadores, docentes y personal administrativo; • Realiza programas de inducción y promueve programas de formación permanente para los docentes en áreas pedagógicas y disciplinares; • Proporciona ambientes seguros de trabajo a los docentes y al personal administrativo 	Registros de seguimiento y control al desempeño de coordinadores, docentes y personal administrativo		
--	--	--	--	--

GESTIÓN DIRECTIVA: Comprende competencias para orientar y dirigir el establecimiento educativo en función del proyecto educativo institucional y las directrices de las autoridades del sector. Involucra la capacidad para guiar a la comunidad educativa hacia el logro de las metas institucionales.

ASPECTOS	INDICADORES	EVIDENCIAS	EXISTENCIA	
			SI	NO
1. Planeación y organización del trabajo en la institución :	<p>Capacidad para orientar estratégicamente el establecimiento, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional, las políticas sectoriales, y las características sociales, económicas y culturales del entorno. Implica la capacidad para formular planes y procesos que articulen las diferentes sedes del establecimiento. Esta competencia se manifiesta cuando el rector o director rural:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dirige la formulación, revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional, el Plan Operativo Anual y el Plan de Mejoramiento Institucional, según recursos, normatividad vigente, características del entorno y metas de calidad institucionales, locales y nacionales; ▪ Establece y socializa indicadores de seguimiento que permitan ajustar los planes y proyectos; ▪ Involucra diferentes actores de la comunidad educativa en la formulación de planes y proyectos; ▪ Revisa diferentes fuentes de información e integra los resultados de la evaluación de gestión del año anterior en la planeación; ▪ Especifica actividades concretas, define tiempos, asigna responsabilidades y organiza equipos para garantizar el logro de las metas propuestas. 	Proyecto Educativo Institucional		
		Plan Operativo Institucional		
		Plan de Mejoramiento		
		Organización del Gobierno escolar del Consejo Directivo, Consejo Académico, asociación padres de familia		
		Cronograma de reuniones con la comunidad Y Actas de los diferentes equipos de participación institucional		
2. Ejecución	Capacidad para garantizar el desarrollo eficiente de los planes y proyectos formulados, guiar los equipos de trabajo hacia el cumplimiento de los objetivos propuestos, hacer seguimiento permanente y ajustar las acciones de acuerdo con los resultados del seguimiento y las metas definidas. Esta	Funcionamiento de canales de comunicación y medios de información en la comunidad educativa		

<p>competencia se manifiesta cuando el rector o director rural:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunica a los equipos de trabajo los criterios y contenidos del plan de trabajo con claridad y antelación; ▪ Verifica indicadores de seguimiento, evalúa los resultados de la gestión propia y del equipo, y establece alternativas de mejoramiento; ▪ Toma decisiones oportunas con la asesoría de los diferentes órganos del gobierno escolar y considerando diferentes fuentes de información; ▪ Anticipa situaciones críticas, identifica oportunidades para mejorar y propone acciones que fortalezcan la ejecución de planes y proyectos; ▪ Representa a la institución ante las autoridades locales y sectoriales, y elabora y sustenta informes de gestión ante las mismas. 	Registro de evaluaciones periódicas de los avances del Plan de mejoramiento.		
	Actas de reuniones con consejo directivo y académico		
	Propuestas innovadoras a problemáticas específicas de la institución		
	Informes de gestión institucional		

II - COMPETENCIAS COMPORTAMENTALES

ASPECTOS	INDICADORES	EVIDENCIAS	EXISTENCIA	
			SI	NO
1. Liderazgo	<p>Capacidad para motivar e involucrar a los miembros de la comunidad educativa con la construcción de una identidad común y el desarrollo de la visión institucional. Esta competencia se manifiesta cuando el docente o directivo docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ transmite con sus acciones a la comunidad educativa la visión, la misión, los objetivos y los valores institucionales; ▪ influye positivamente en el comportamiento de los demás y logra que se comprometan con el logro de metas comunes; ▪ plantea orientaciones convincentes, expresa expectativas positivas de los demás y demuestra interés por el desarrollo de las personas; ▪ promueve cambios y transformaciones que aumenten la capacidad institucional e impulsen el mejoramiento. 	Actas, informes, entrevistas, encuestas a estudiantes, docentes, padres de familia, otros. Carteleras, y otras formas de dar a conocer el direccionamiento estratégico institucional		
		Metas establecidas con los integrantes de la comunidad.		
		Sistematización de experiencias de cambios institucionales para el mejoramiento		
2. Comunicación y relaciones	Capacidad para intercambiar con efectividad y empatía conceptos, criterios e ideas, a través de diferentes estrategias y recursos, según las características del contexto y los participantes del proceso comunicativo, favoreciendo las relaciones	Formas de comunicación escrita y gráfica visibles en la institución		

interpersonales	<p>interpersonales cordiales, asertivas y basadas en la confianza. Esta competencia se manifiesta cuando el docente o directivo docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ combina adecuadamente los recursos expresivos del lenguaje oral, escrito y gráfico, con ayuda de las tecnologías de información y comunicación; ▪ expresa argumentos de forma clara y respetuosa utilizando el lenguaje verbal y no verbal; ▪ escucha con atención y comprende puntos de vista de los demás, demostrando tolerancia frente a diferentes opiniones; ▪ realiza preguntas claras, concretas y que permiten aclarar una idea o situación; ▪ maneja y expresa adecuadamente sus emociones e identifica y comprende las de otros; ▪ demuestra habilidades sociales en interacciones profesionales y sociales. 	Estímulos y otras formas de reconocimientos a los diversos actores comunitarios		
3. Trabajo en equipo	<p>Capacidad para trabajar cooperativamente con los diferentes miembros de la organización escolar y construir relaciones de colaboración para el logro de objetivos compartidos. Esta competencia se manifiesta cuando el docente o directivo docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ establece relaciones profesionales y de equipo que potencien su trabajo y el logro de las metas institucionales; ▪ comparte aprendizajes y recursos con diferentes miembros de la institución y ofrece apoyo para el trabajo de otros; ▪ aporta sugerencias, ideas y opiniones y propicia la conformación de equipos para el desarrollo de proyectos; ▪ considera las contribuciones de los demás en la toma de decisiones; ▪ acepta críticas constructivas y actúa en consecuencia. 	Canales de comunicación a través de medios escritos y gráficos visibles en la institución		
		Informes de Socialización de aprendizajes logrados en procesos de formación		
		Equipos constituidos para el desarrollo de tareas y cumplimiento de actividades de diversa índole en la institución		
4. Negociación y mediación	<p>Capacidad para generar soluciones efectivas y oportunas a situaciones de conflicto entre individuos o grupos y promover escenarios de concertación justos y equitativos con base en la confianza, la solidaridad y el respeto. Esta competencia se manifiesta cuando el docente o directivo docente:</p>	Registros de solución de conflictos institucionales		
		Estrategias de mediación para la solución de conflictos		

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ identifica y comprende las causas y el contexto de un conflicto, valorando con imparcialidad los motivos de los implicados; ▪ interviene efectiva y oportunamente ante situaciones de conflicto; ▪ facilita acuerdos y soluciones multilaterales, anteponiendo los intereses comunes y generando confianza en el proceso de mediación; ▪ promueve soluciones duraderas y hace seguimiento a los compromisos adquiridos por las partes; ▪ forma a sus estudiantes en estrategias de resolución pacífica de conflictos. 	Registros de seguimiento y acompañamiento a las estrategias de solución de conflictos y mediación		
5. Compromiso social e institucional	<p>Capacidad para asumir responsabilidades con ética y profesionalismo, dentro y fuera del establecimiento, anteponiendo los intereses institucionales a los personales e identificándose con los valores, principios y políticas institucionales. Esta competencia se manifiesta cuando el docente o directivo docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ muestra respeto hacia los estudiantes, el equipo docente, los directivos, el personal administrativo y la comunidad; ▪ acata y divulga las normas y políticas nacionales, regionales e institucionales; ▪ responde con oportunidad, eficiencia y calidad a las tareas que se le asignan; ▪ cumple eficientemente su jornada laboral; ▪ exhibe un comportamiento ético dentro y fuera del establecimiento y representa adecuadamente a la institución en actividades fuera de la misma; ▪ demuestra honestidad e integridad en su ejercicio profesional; ▪ reflexiona sistemáticamente sobre su responsabilidad social como educador. 	Actas de reuniones, informes y estrategias para divulgar información a la comunidad		
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ muestra respeto hacia los estudiantes, el equipo docente, los directivos, el personal administrativo y la comunidad; ▪ acata y divulga las normas y políticas nacionales, regionales e institucionales; ▪ responde con oportunidad, eficiencia y calidad a las tareas que se le asignan; ▪ cumple eficientemente su jornada laboral; ▪ exhibe un comportamiento ético dentro y fuera del establecimiento y representa adecuadamente a la institución en actividades fuera de la misma; ▪ demuestra honestidad e integridad en su ejercicio profesional; ▪ reflexiona sistemáticamente sobre su responsabilidad social como educador. 	Registros de actividades desarrolladas dentro y fuera de la institución, fotos, videos, otros		
6. Iniciativa	<p>Capacidad para trabajar proactivamente y con autonomía frente a las responsabilidades, así como de proponer y emprender alternativas de soluciones novedosas en diferentes situaciones de la institución. Esta competencia se manifiesta cuando el docente o directivo docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ realiza acciones que le facilitan el aprendizaje permanente y la actualización en su disciplina y en otras áreas del conocimiento; ▪ actúa con autonomía sin necesidad de supervisión y hace su trabajo con entusiasmo; ▪ demuestra recursividad y flexibilidad, y se adapta con rapidez a diferentes contextos; ▪ anticipa situaciones futuras, identifica tendencias innovadoras y es abierto a nuevas ideas; ▪ propone y desarrolla ideas novedosas, investigaciones, experiencias o proyectos, para 	Registro de propuestas novedosas, investigaciones, experiencias o proyectos, para influir positivamente en la institución y la comunidad.		

	<p>influir positivamente en la institución y la comunidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 			
7. Orientación al logro	<p>Capacidad para dirigir el comportamiento propio hacia el cumplimiento de estándares elevados, con miras al mejoramiento continuo. Esta competencia se manifiesta cuando el docente o directivo docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ trabaja con tesón y disciplina para cumplir sus funciones con altos niveles de calidad; ▪ demuestra esfuerzo y persistencia en la consecución de sus objetivos, afrontando obstáculos y situaciones difíciles; ▪ procura que los estudiantes de la institución obtengan resultados de excelencia; ▪ confía en sus propias capacidades y se muestra seguro de sí mismo, aun en situaciones desafiantes; ▪ tiene metas personales y profesionales elevadas. 	Registro de metas personales y profesionales con relación a los objetivos institucionales		

Anexo 7: Validación del instrumento



Programa: Doctorado en Educación
 Estudiante: Mag. Arleison Arcos Rivas
 Fecha: 31 de Marzo de 2019

Ficha del Informe de opinión de expertos							
Título de la investigación:	Incidencia del liderazgo pedagógico de los directivos en el fortalecimiento de los procesos curriculares de las comunidades de aprendizaje de Cali, 2015 – 2019						
Instrumento:	Cuestionario semiestructurado para entrevistas bajo Teoría Fundamentada						
Nombre del (la) Experto (a)	LINA ADARVE CALLE	DNI – C.C.	43061488				
		Formación Doctoral	Doctorado en Historia				
		Correo o teléfono					
INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 00-30%	Regular 31-60%	Buena 61-70%	Muy buena 71-80%	Excelente 81-100%	
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado					X	
2. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas observables					X	
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					X	
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.					X	
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					X	
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de la investigación a realizar.				X		
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos del tema de investigación.					X	
8. COHERENCIA	Entre dimensiones (si hubiera), indicadores, ítems e índices				X		
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación					X	
10. PERTINENCIA	El instrumento es adecuado para el propósito de la investigación.					X	
Ponderación total							%
INFORME DE APLICABILIDAD							
El instrumento puede ser aplicado, tal como está elaborado.		SI	X	NO			
El instrumento debe ser mejorado antes de ser aplicado, y nuevamente validado.				X			
 Firma del (la) Experto (a)		Medellín, Abril 4 de 2019					
Firma del (la) Experto (a)		Lugar y fecha de valoración					

Ficha del Informe de opinión de expertos						
Título de la investigación:	Incidencia del liderazgo pedagógico de los directivos en el fortalecimiento de los procesos curriculares de las comunidades de aprendizaje de Cali, 2015 – 2019					
Instrumento:	Cuestionario semiestructurado para entrevistas bajo Teoría Fundamentada					
Nombre del (la) Experto (a)	Nelly Marina Guayupe Santos	DNI – C.C.	31.848.278			
		Formación Doctoral	Doctora en Educación PH. D.			
		Correo o teléfono	guayupina@yahoo.es			
INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 00-30%	Regular 31-60%	Buena 61-70%	Muy buena 71-80%	Excelente 81-100%
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado					95
2. OBJETIVIDAD	Esta expresado en conductas observables					98
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					98
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.					95
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					93
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de la investigación a realizar.					96
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos del tema de investigación.					95
8. COHERENCIA	Entre dimensiones (si hubiera), indicadores, ítems e índices					93
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación					95
10. PERTINENCIA	El instrumento es adecuado para el propósito de la investigación.					98
Ponderación total						96 %
INFORME DE APLICABILIDAD						
El instrumento puede ser aplicado, tal como está elaborado.		SI		NO		
El instrumento debe ser mejorado antes de ser aplicado, y nuevamente validado.		X				
		Santiago de Cali, 03 de Abril de 2019				
Firma del (la) Experto (a)		Lugar y fecha de valoración				

Anexo 8_Consentimiento Informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA INVESTIGACIÓN DOCTORAL

Yo: _____, identificado con documento de identidad N° _____ manifiesto haber sido informado de los propósitos de la investigación que pretende examinar la incidencia del liderazgo pedagógico de los directivos en el fortalecimiento de los procesos curriculares de las comunidades de aprendizaje de Cali, 2015 – 2019, conducida por el Mg. Arleison Arcos Rivas, estudiante de doctorado en la Universidad Norbert Wiener, identificado con c.c. 71713679, domiciliado en Santiago de Cali, con correo arleisonarcos@gmail.com y teléfono de contacto 3147933982.

Manifiesto que accedo a participar en este estudio de manera libre y voluntaria, por lo que accedo a participar en las diferentes actividades incorporadas a la misma y me dispongo a responder preguntas en procesos de observación, entrevista o formulario; conservando la potestad de interrumpir o renunciar a contestarlas según mi propia estimación.

Acepto que las respuestas y participaciones sean grabadas y reproducidas con fines de transcripción y uso en las diferentes piezas comunicativas de la presente investigación; siempre haciendo tratamiento de la información aportada de manera confidencial, codificada con mi número de identificación y con sujeción a la legislación vigente en Colombia y Perú.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, que se me informará del contenido que se decida incorporar en el informe de investigación y que puedo indagar sobre los resultados de este estudio una vez haya concluido.

Firmo de mi puño y letra en _____ a ____ días del mes ____ del año _____

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

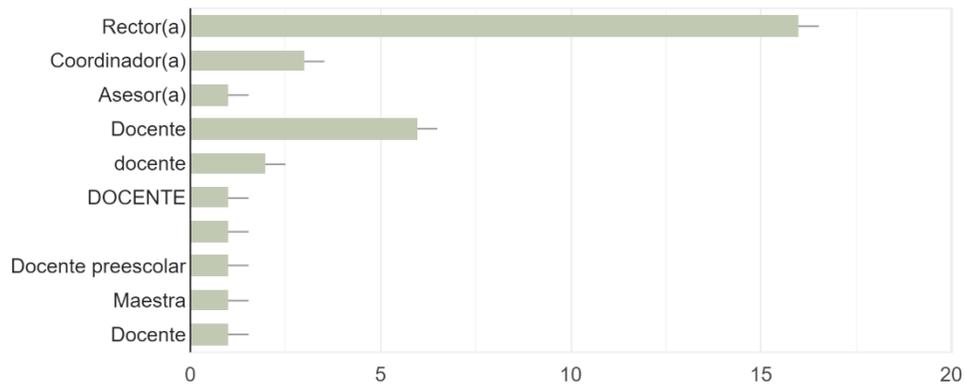
Anexo 10. Respuestas a sondeo de opinión usando formulario virtual

Liderazgo Pedagógico Directivo

Este cuestionario es un instrumento de la investigación "Liderazgo Pedagógico Directivo", adelantada para el Doctorado en Educación con la Universidad Norbert Wiener. Agradecemos su disponibilidad y le solicitamos que responda las siguientes preguntas de la manera más personal y honesta que le resulte posible:

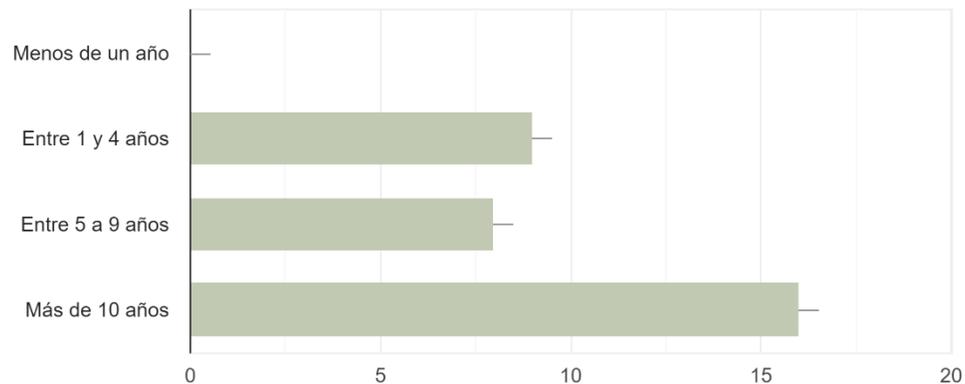
Rol o asignación principal en la escuela

33 respuestas



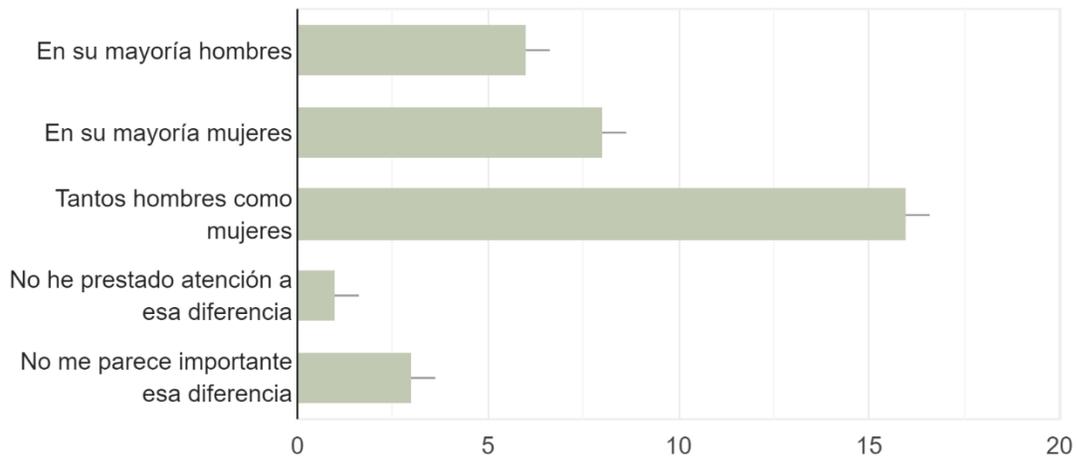
Años de experiencia en esa asignación o rol

33 respuestas



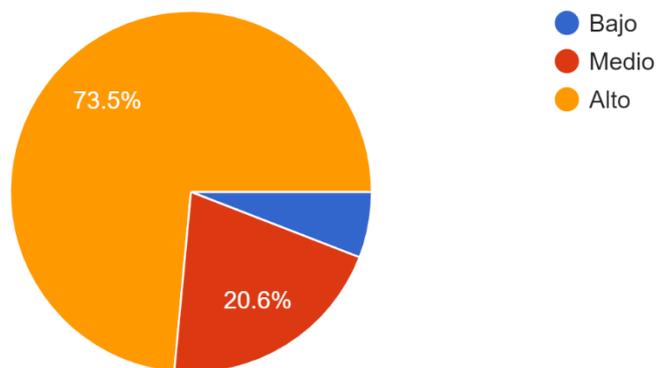
En sus años de experiencia ha trabajado con directivos

33 respuestas

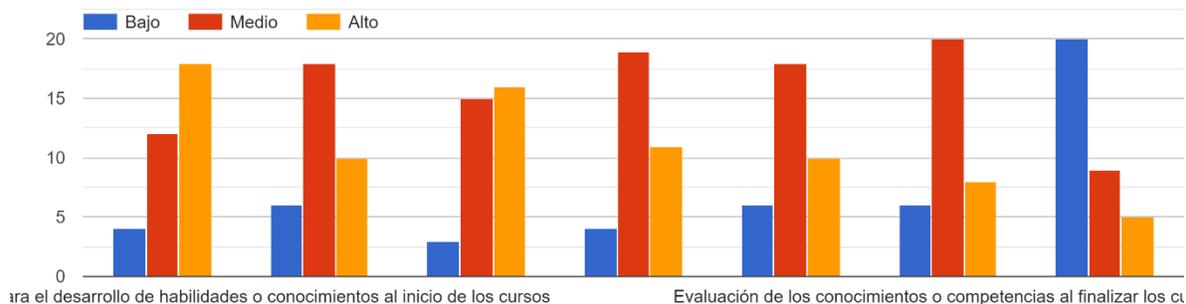


Respecto del liderazgo en la institución educativa en la que labora, considera que la o el directivo tiene un nivel de incidencia

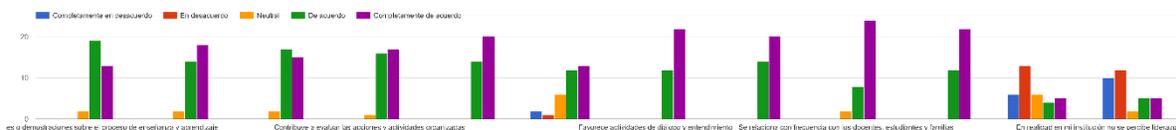
34 respuestas



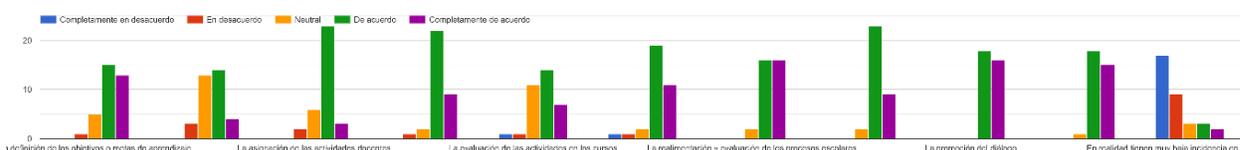
En cada aspecto y según su experiencia, identifique el nivel en el que la o el directivo contribuye al aprendizaje (Seleccione una opción en cada fila)



Para usted, el trabajo de liderazgo pedagógico se percibe cuando la o el directivo (Seleccione una opción en cada fila)



En su opinión, el aspecto en el que más influye la o el directivo en la dinámica pedagógica escolar es (Seleccione una opción en cada fila)



¿Qué aspecto del liderazgo pedagógico directivo le resulta más útil o valioso en el desarrollo de su trabajo? (Si lo desea, argumente su respuesta)

- La planeación escolar
- Acuerdos cumplidos
- Un liderazgo transformador que impacte en la motivación de los directivos, docentes y administrativos; en el aprendizaje de los estudiantes y la vida de la comunidad educativa
- El direccionamiento de la Gestión académica
- Seguimiento a planes de estudio

Estimular la participación de docentes, estudiantes y familias en las actividades escolares y extraescolares

Diseño Curricular

La realimentación y evaluación de los procesos escolares.

El aporte pedagógico del directivo docente en la consecución de los objetivos y metas de aprendizaje

La promoción del diálogo, la organización y la evaluación del trabajo desarrollado en la escuela.

El desarrollo de estrategias de análisis, planeación y seguimiento para mejoramiento de resultados de aprendizaje de los estudiantes

Modelo Pedagógico

Acompañamiento, seguimiento y monitoreo de los resultados de los aprendizajes durante el desarrollo de los aprendizajes, durante y final de cada periodo.

LA COMUNICACION, PARA TRATAR DE ENTENDER LO QUE PIENSA Y QUIERE QUIEN DIRIGE, PARTICIPAR Y APORTAR EN LOS PROCESOS DESDE EL CONOCIMIENTO

Acompañamiento al docente en el aula

Escuchar y facilitar espacios de diálogos igualitarios.

La realimentación y evaluación de los procesos escolares. Permite identificar los aspectos a incidir en el momento necesario, para el logro de las metas proyectadas

Organización

Buscar recursos para adquirir implementos pedagógicos

Construcción colectiva de propuestas de trabajo

Liderazgo

Facilitar un trabajo de reflexión y planificación con el Consejo Académico.

Gestión académica y convivencial

Definición de objetivos y metas propuestas para el desarrollo pedagógico, constante capacitación respecto de la pedagogía actual y retroalimentación de las funciones basadas en trabajo cooperativo. (Seguimiento y apoyo).

El aspecto motivación hacia altas expectativas

La retroalimentación de todas las actividades en la escuela

La planeación, comunicación, seguimiento y evaluación porque se requiere darle un orden a todas las actividades que se lleven a cabo en la escuela, además debe asegurarse que los integrantes las conozcan, las lleven a cabo, para finalmente evaluar su pertinencia y así mejorar.

Que el directivo docente, realmente conozca de todos los niveles y áreas, muchos desconocen Por ejemplo el trabajo de primera infancia y violentan las dinámicas propias de este. Por lo tanto, que hable con propiedad pedagógica de temas.

El acompañamiento y formación a los docentes

Diseño curricular

Clima laboral

¿Cómo considera que se podría mejorar el liderazgo pedagógico directivo? (Si lo desea, argumente su respuesta) 31 respuestas

Implementando estrategias de socialización de experiencias significativas de aula en la institución
Coordinación con lo planeado

Teniendo la casa en orden (PEI actualizado, Planeación Estratégica vigente, SGC funcional, Autoevaluación Institucional, PMI y Plan Operativo); Talento humano motivado y dispuesto; Recursos con que trabajar, Apoyos institucionales y Seguimiento, evaluación y toma de decisiones.

Con la fundamentación continuada de la competencia académico

Teniendo indicadores claros en lo pedagógico

Mediante la formación en las competencias personales y sociales de los directivos que promuevan el trabajo colaborativo

Dedicar tiempo a lo pedagógico y no a resolver asuntos que son de otros orbes

Socializando los puntos en crisis, avances y desarrollo de las diversas actividades.

El directivo debería poder centrar su liderazgo en lo pedagógico y no en lo administrativo pues dadas todas sus responsabilidades es poco el tiempo del cual dispone para aportar a cada maestro.

Promoviendo espacios de interacción con los docentes, estudiantes y padres de familia donde se haga análisis, planeación y seguimiento de los procesos pedagógicos de la institución

Cambiando el sistema de forma que le permita al rector asumir su rol de líder pedagógico

Planeación estratégica institucional (formulación de indicadores, seguimiento a los mismos y proponiendo acciones correctivas, preventivas y de mejora)

RECIBIENDO RETROALIMENTACION DE LOS PROCESOS

Creando red de autoformación en el tema entre los directivos docentes

Que el rol del directivo docente tenga más foco en lo pedagógico que en lo administrativo

Fortaleciendo la formación pedagógica y la capacidad del directivo para gestionar la autoformación de conformidad con las transformaciones sociales, políticas, científicas, culturales, etc.

Fortaleciendo sus conocimientos pedagógicos y disminuyendo las actividades de otro tipo para que se le dedique más tiempo a esta labor

Creando redes pedagógicas de Directivos

Tener una constante comunicación con los docentes y gestionar capacitaciones para estar actualizados

Dedicación del directivo en lo pedagógico sin preocupaciones de lo administrativo

Diálogo

El directivo debe participar en las jornadas pedagógicas y si es el caso liderarlas.

Liderando el equipo docente fuera de un escritorio, es decir involucrándose con la cotidianeidad escolar

Estableciendo metas claras desde el trabajo cooperativo, permitiendo la objetividad en los logros a alcanzar de cada uno de los miembros que apoya el proceso pedagógico. Por último, capacitación en el liderazgo humanizado.

Interviniendo directa o indirectamente en todos los procesos

Que todos los entes o grupos dentro de la escuela trabajen mancomunadamente

Teniendo claro que la organización es fundamental, para así darle un rumbo a las múltiples cosas que se llevan a cabo en una institución educativa.

Designado cargas entre todos los directivos, en los colegios grandes el rector no puede estar en todo y nada. Para eso si equipo de trabajo cercano deben ser los coordinadores.

Disminuyendo su ocupación en las tareas administrativas

Disminución del tiempo dedicado a procesos burocráticos y administrativos

Trabajo en equipo

¿Tiene alguna opinión adicional sobre el liderazgo pedagógico de los directivos? (Si lo desea, argumente su respuesta) 25 respuestas

No

Fomentar en directivos acciones reflexivas y críticas que se concreten en transformaciones manifiestas en la cultura institucional; Favorecer la conformación y fortalecimiento de redes de aprendizaje y alianzas estratégicas como estructuras de apoyo que posibilitan y sostienen la formación permanente y Fortalecer el liderazgo de los directivos para inspirar a sus equipos institucionales con la participación de familias y actores comunitarios e incidir en la evaluación y transformación de prácticas pedagógicas que favorezcan el desarrollo institucional.

Es uno de los aspectos menos fortalecidos del perfil directivo

Hay exceso de acciones por desarrollar "obligatoriamente", por lo que lo pedagógico pasa a segundo o tercer plano

Un liderazgo pedagógico directivo inspira a docentes y estudiantes en la búsqueda de una visión compartida de futuro

Ninguna.

Las responsabilidades administrativas de los Directivos Docentes afectan directamente sus posibilidades de contribuir de una manera muchas más directa y efectiva en el fortalecimiento pedagógico de los maestros.

Es muy difícil generar acciones de liderazgo pedagógico por la suma de tareas de orden administrativo que demanda el cargo y que ocupan la mayor parte del tiempo del directivo alejándolo de la tarea pedagógica

Contrario a la actividad misional de las instituciones, la gestión académica es a la que menos tiempo le puede dedicar un rector

El Liderazgo académico de los directivos docentes, se ve afectado por las dinámicas escolares que carecen de conocimientos, de controles efectivos, de recursos y de la autonomía de los agentes escolares.

LA ESCUELA ESTA FORMADA POR VARIOS ACTORES Y EL DIRECTIVO DEBE SER UN ALIADO DE CADA UNO DE ELLOS, EN EL TIEMPO DE EXPERIENCIA HE NOTADO QUE ALGUNOS SE ALIAN CON ALGUNOS DE ESTOS ACTORES DEJANDO POR FUERA OTROS LO QUE OCASIONA PROBLEMAS; ASI HE ENCONTRADO DIRECTIVOS ALIADOS A SUS DOCENTES, MIENTRAS OTROS ENCUENTRAN ASOCIACION CON LOS ESTUDIANTES, OTROS CON PADRES O PERSONAL DIRECTIVO Y ESTO SIEMPRE GENERO CONFLICTOS

Es la verdadera razón de ser del directivo docente...es misional

Se construye liderazgo pedagógico reconociendo la potencialidad que tiene la construcción colectiva en la transformación de la cultura escolar, de conformidad con las decisiones que toma una comunidad.

Debe asignarse la figura de coordinación académica

Deben ser justos y equitativos

El liderazgo pedagógico del directivo docente permite mejorar la imagen y credibilidad del Directivo. Compromiso y acción pedagógica ejemplarizante

Que es clave para el desarrollo pedagógico de nuevas generaciones, es la brújula que direcciona los fines educativos, y la humanización de los agentes educativos (maestros, comunidad, estudiantes).

Es más dinámico y significativo en los directivos con formación pedagógica

Es indispensable que los directivos reflexionen sobre la responsabilidad que deben tener como líderes y la manera en que deben llegar a todos los actores presentes en la escuela para que ese liderazgo se haga efectivo y por medio de él se piense en el fortalecimiento de la misma en pro de una mejor educación

Pienso que muchos no saben delegar, comunicar y organizar, por ello se pierde el trabajo. Los docentes y demás personas a su cargo terminan trabajando de forma aislada debido a la falta de liderazgo. Esto en últimas afecta el desempeño de todos y por tanto el avance de los estudiantes.

No

Un buen líder siempre es motivador natural para la transformación de la escuela
Se requiere apoyo del gobierno

¿Qué recomendación quisiera hacer para el fortalecimiento de esta investigación sobre liderazgo pedagógico directivo? (Si lo desea, argumente su respuesta) 23 respuestas

Que nos compartan los resultados para mejorar en nuestra práctica administrativa y pedagógica en favor de nuestras instituciones educativas. A olmerg2006@gmail.com

Ampliar su radio de investigación a liderazgos de la Secretaría de Educación Municipal

Revisar relación con la SEM. En el nivel central no hay interés por que el rector sea líder pedagógico. Solo les interesa que cumpla con lo administrativo y el manejo de los recursos.

Enfocar el liderazgo pedagógico a la potenciación de lo socioemocional en docentes y estudiantes que inspire un proyecto de vida posible y esperanzador.

Mayor seguimiento, acompañamiento y realimentación en los diversos procesos realizados en la I.E.

Es fundamental que los Directivos Docentes dispongan de las capacidades de liderazgo y las habilidades gerenciales, técnicas, sociales e intelectuales para incorporar un proceso de dirección estratégica que permita precisar la ruta más idónea para alcanzar el éxito escolar e impulsar una cultura institucional que implique y comprometa a toda la comunidad educativa en la consecución de metas comunes y en el desarrollo de acciones creativas y audaces, ajustables a un entorno educativo cambiante y dinámico, que aseguren el mejoramiento continuo de la Institución Educativa.

Sería muy interesante que se nos retroalimente con los resultados obtenidos en la investigación

Revisar las funciones del directivo docente rector y analizar si las mismas se orientan hacia el liderazgo pedagógico, y si es así, contrastarlas con las condiciones que el sistema le provee al rector

La implementación de programas de actualización en torno al liderazgo pedagógico permite fortalecimiento de conocimientos que se podrían llevar a las instituciones educativas; actualmente cual será la incidencia de estos y que políticas en este sentido existen.

CREO QUE UN DIRECTIVO NO SE DEBE A UN GRUPO ESPECIFICO DE LA ESCUELA, DEBE SER EL EJE ENGRANADOR DE TODO EL SISTEMA, ES UNA CARACTERISTICA QUE HACE PARTE DEL LIDERAZGO, REALIZAR ESTO NO ES TAREA FACIL YA QUE INFLUYEN FACTORES COMO LA EMPATIA Y OTROS ELEMENTOS DE CARACTER SOCIAL, SERIA MUY BUENO TRATAR DE ENTENDER ESTOS PROCESOS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL LIDERAZGO

Es importante que los directivos contesten con total honestidad sobre el liderazgo pedagógico que se ejerce...eso nos cuesta un poco de trabajo reconocer

Que se fundamente en la investigación, acción, formación.

Qué se tenga en cuenta la perspectiva desde la cual se asume la tarea del directivo en relación con lo que se hace en ella.

Ninguna

Ser recursivos buscando mejorar el nivel educativo del colegio

Trabajo en equipo

Hacer estudio de caso, trabajo de campo.

Apoyo de los docentes

Formación y actualización pedagógica permanente. Intervención práctica y seguimiento continuo y sostenible en cada entidad educativa

Se debe tener en cuenta las directrices que el ministerio de educación fórmula para el cargo de directivos docentes y fortalecer las falencias que éstas directrices tiene para que se pueda desarrollar un buen liderazgo

Que en todo el país exista, una dependencia como el idep en Bogotá.

¿Cómo perciben los docentes el liderazgo pedagógico de un directivo docente? Dado que están tan acostumbrados a que este no sucede, sería bueno valorar su percepción al respecto cuando esto si se da en la institución educativa

Hacer público los resultados

Anexo 11. Fotografías de algunas actuaciones implementadas



Ejercicios de socialización y presentación de información
Con directivos docentes en el contexto de las
Comunidades De Aprendizaje que se implementan en
Santiago de Cali



Cartel de bienvenida en la IE Santa Fe



Preparando una tertulia artística



Familias participantes en actividades



Actuación Educativa, ejercicio dialógico con niños y niñas de Preescolar



Grupos interactivos, actuación educativa en la que participan familias en el aula acompañando a los docentes



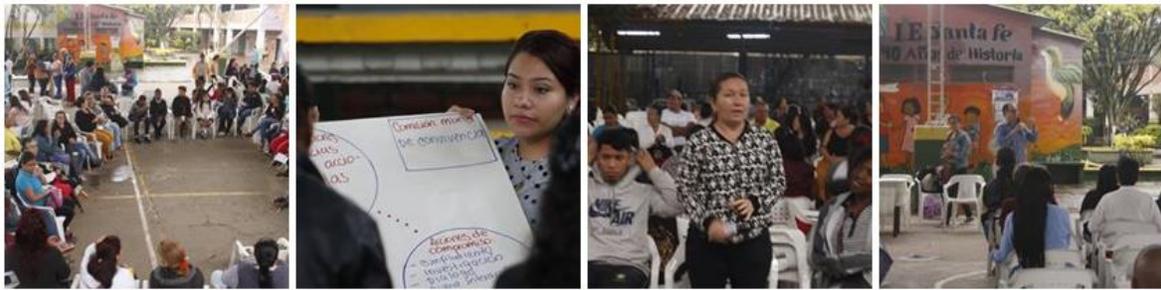


9 de septiembre de 2017: El equipo docente de la IE Santa Fe, al final del proceso de sensibilización en *Comunidade de Aprendizagem / Comunidad de Aprendizaje*, decide apostar a la transformación escolar implementando los principios del aprendizaje dialógico y las actuaciones educativas de éxito; expresando su compromiso, retos y alternativas en torno al sueño institucional contenido en cada impronta adoptada en el proceso de reorganización curricular por ciclos.





Distribuyendo el liderazgo: madres, padres, docentes y estudiantes toman la palabra y presentan las experiencias apoyadas y promovidas por sus equipos directivos



En el Equipo de Liderazgo Directivo adelantamos hoy la tarea de valoración inicial de resultados en pruebas SABER, orientando la toma de decisiones para el mejoramiento de pruebas externas



Socialización de pasantías locales, nacionales e internacionales - 2018



Participación de directivos en Encuentro Nacional de CdeA – Noviembre 2019



Participación en Diplomado Internacional de Formación de Formadores en Comunidad de Aprendizaje, Chile 2017



Participación de Directivos y Docente del Valle del Cauca en Pasantía - España



Anexo 12. Verificación de integridad con Turnitin

The screenshot displays the Turnitin Feedback Studio interface in a Google Chrome browser. The main content area shows the logo and name of Universidad Norbert Wiener, followed by the text: UNIVERSIDAD PRIVADA NORBERT WIENER, Escuela de Posgrado, Tesis, INCIDENCIA DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO DIRECTIVO EN EL FORTALECIMIENTO DE LOS PROCESOS CURRICULARES DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE, CALI, 2015 – 2019. On the right side, a sidebar titled 'Resumen de coincidencias' (Summary of Similarities) shows a total similarity score of 2%. Below this, a list of seven sources is shown with their respective similarity percentages: 1. Entregado a Universidad... (1%), 2. www.rinace.net (<1%), 3. Entregado a Universidad... (<1%), 4. repositorio.upla.edu.pe (<1%), 5. repository.lasalle.edu.co (<1%), 6. ceanj.cinde.org.co (<1%), and 7. Entregado a Colegio Ch... (<1%). The bottom of the interface includes page information: 'Página: 1 de 146', 'Número de palabras: 24437', and a 'Text-only Report' button. The status 'Activado' is also visible.

Feedback Studio - Google Chrome
ev.turnitin.com/app/carta/es/?lang=es&o=1161307943&u=1088832816&s=3

feedback studio | Tesis Doctoral

Universidad Norbert Wiener
UNIVERSIDAD PRIVADA NORBERT WIENER
Escuela de Posgrado
Tesis
INCIDENCIA DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO DIRECTIVO
EN EL FORTALECIMIENTO DE LOS PROCESOS CURRICULARES
DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE, CALI, 2015 – 2019

Resumen de coincidencias
2 %

Ítem	Origen	Porcentaje de coincidencia
1	Entregado a Universidad... Trabajo del estudiante	1 %
2	www.rinace.net Fuente de Internet	<1 %
3	Entregado a Universidad... Trabajo del estudiante	<1 %
4	repositorio.upla.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
5	repository.lasalle.edu.co Fuente de Internet	<1 %
6	ceanj.cinde.org.co Fuente de Internet	<1 %
7	Entregado a Colegio Ch... Trabajo del estudiante	<1 %

Página: 1 de 146 | Número de palabras: 24437 | Text-only Report | High Resolution | Activado