



ESCUELA DE POSGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**Liderazgo pedagógico y comunidades de aprendizaje en
Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de
Lurigancho - 2018.**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestro en Administración de la Educación**

AUTOR:

Br. Pablo Antonio Pérez Blas

ASESOR:

Dr. José Luis Valdez Asto

SECCIÓN

Educación e idiomas

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Gestión y calidad educativa

PERÚ - 2018

 UCV UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO	ACTA DE APROBACIÓN DE LA TESIS	Código : F07-PP-PR-02.02 Versión : 09 Fecha : 23-08-2018 Página : 1 de 1
--	---------------------------------------	---

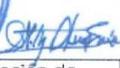
El Jurado encargado de evaluar la tesis presentada por don (a) Pablo Antonio Pérez Blas, cuyo título es:

"LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS, RED 11, UGEL 05, SAN JUAN DE LURIGANCHO - 2018".

Reunido en la fecha, escuchó la sustentación y la resolución de preguntas por el estudiante, otorgándole el calificativo de: 15 (Quince)

Lima, San Juan de Lurigancho 18 de agosto del 2018

 P./P. DRA. LEDESMA CUADROS, MILDRED PRESIDENTE	 MGTR. MEZA CARBAJAL, HIROSHI SECRETARIO
 VALDEZ ASTO, JOSÉ LUIS VOCAL	

 DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN	 Dirección de Investigación	Revisó	 Responsable del SGC	 VICERECTORADO DE INVESTIGACIÓN	 Vicerrectorado de Investigación
Elabora	Aproba			Aproba	

Dedicatoria

A Dios, fuente, centro y meta de mi vida que me ha sostenido e iluminado en todo momento. A mis dos amores Julia y Paola compañeras inseparables en esta aventura de crecimiento profesional. A los Maestros y Maestras de vocación que dedican los mejores años de su vida a la formación de los nuevos ciudadanos del Perú.

Agradecimiento

A todos los docentes de la Escuela de Post Grado de la Maestría en Administración de la Educación que compartieron con nosotros lo mejor de su experiencia y calidad profesional durante el 2017 y 2018.

A los directivos y docentes de las instituciones educativas de la Red 11 de la Ugel 05, N° 100 “Santa Elizabeth”, 132 N° “Toribio de Luzuriaga y Mejía” y N° 137 “Miguel Grau Seminario” por su valioso aporte al desarrollar las encuestas y hacer realidad este proyecto.

Declaratoria de Autenticidad

Yo, Pablo Antonio Pérez Blas, estudiante del Programa Maestría en Administración de la Educación de Postgrado de la Universidad Cesar Vallejo, identificado con DNI 33341787 respectivamente, con la tesis titulada “Liderazgo pedagógico y comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, Ugel 05, San Juan de Lurigancho-2018”.

Declaro bajo juramento que:

- 1) La tesis es de mi autoría.
- 2) Respeté las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por tanto, la tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.
- 3) La tesis no ha sido auto plagiado; es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente por otra persona para obtener algún grado académico previo o título profesional.
- 4) Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presenten en la tesis se constituirán en aportes a la realidad investigada.

De identificarse la presencia de fraude (datos falsos), plagio (información sin citar autores), auto plagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado), piratería (uso ilegal de la información ajena) o falsificación (representar falsamente las ideas de otros), asumimos las consecuencias y sanciones que de nuestra acción se deriven, sometiéndonos a la normativa vigente de la Universidad César Vallejo.

Lima, 11 de agosto de 2018



Br. Pablo Antonio Pérez Blas

DNI N° 08297909

Presentación

A los Señores Miembros del Jurado de la Escuela de Post Grado de la Universidad César Vallejo, Filial Lima Este, San Juan de Lurigancho, presento la tesis titulada: “Liderazgo pedagógico y comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, Ugel 05, San Juan de Lurigancho-2018” en cumplimiento del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad César Vallejo; para obtener el grado de: Magister en Administración de la Educación.

La presente investigación está estructurada en siete capítulos. En el primero se expone los antecedentes de la investigación, la fundamentación científica de las dos variables y sus dimensiones, la justificación, el planteamiento del problema, los objetivos y las hipótesis. En el capítulo dos se presenta las variables de estudio, la Operacionalización de las variables, la metodología utilizada, el tipo de estudio, el diseño de investigación, la población, la muestra, la técnica e instrumento de recolección de datos, el método de análisis utilizado y los aspectos éticos de la investigación. En el tercer capítulo se presenta el resultado descriptivo y el tratamiento de hipótesis. El cuarto capítulo está dedicado a la discusión de resultados. El quinto capítulo está refrendado las conclusiones de la investigación. En el sexto capítulo se fundamenta las recomendaciones y el séptimo capítulo se presenta las referencias bibliográficas. Finalmente se presenta los anexos correspondientes.

Br. Pablo Antonio Pérez Blas

Índice

	Página
Página del Jurado	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Presentación	vi
Índice	vii
Lista de tablas	ix
Lista de figuras	xi
Resumen	xii
Abstract	xiii
I. INTRODUCCIÓN	
1.1 Realidad Problemática	15
1.2 Trabajos previos	18
1.3 Teorías Relacionadas al tema.	26
1.4 Formulación del Problema	87
1.5 Justificación del estudio.	90
1.6 Hipótesis	94
1.7 Objetivos	95
II. METODO	
2.1 Diseño	97
2.2 Variables, Operacionalización de variables	97
2.3 Población y muestra.	101
2.4 Técnica e instrumentos de recolección de dato, validez y confiabilidad	103
2.5 Métodos de análisis de datos	108
2.6 Aspectos éticos	109
III. RESULTADOS	110
IV. DISCUSIÓN	126

V. CONCLUSIONES	132
VI. RECOMENDACIONES	134
VII. REFERENCIAS	136

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de Consistencia	147
Anexo 2. Constancia emitida por la institución que acredite la realización del estudio in situ	
Anexo 3. Instrumentos	
Anexo 4. Validez del instrumento por juicio de expertos	
Anexo 5. Base de datos	
Anexo 6. Artículo científico	

Lista de tablas

		Página
Tabla 1	Teorías de rasgos del liderazgo.	27
Tabla 2	Teorías conductuales del liderazgo	27
Tabla 3	Teorías de la contingencia del liderazgo	28
Tabla 4	Teorías contemporáneas o emergentes del liderazgo	30
Tabla 5	Definición de liderazgo por diversos autores	36
Tabla 6	La Dirección como como liderazgo pedagógico y como gestión.	43
Tabla 7	Las dimensiones del liderazgo pedagógico de Leithwood.	45
Tabla 8	Las dimensiones del liderazgo pedagógico de Robinson.	45
Tabla 9	Las dimensiones y prácticas del liderazgo pedagógico de Bolívar.	46
Tabla 10	Educación conducida por el sistema educativo y por una comunidad de aprendizaje.	69
Tabla 11	Operacionalización de la variable Liderazgo pedagógico.	99
Tabla 12	Operacionalización de la variable Comunidades de aprendizaje.	100
Tabla 13	Relación de Instituciones Educativas RED 11 – UGEL 05 (Población)	101
Tabla 14	Relación de la carga docente de las instituciones educativas de la Red 11- UGEL 05 (Muestra).	102
Tabla 15	Relación de validadores.	106
Tabla 16	Confiabilidad Cuestionario de Liderazgo pedagógico	106
Tabla 17	Confiabilidad Cuestionario de Comunidades de Aprendizaje	107
Tabla 18	Pruebas de normalidad	111
Tabla 19	Liderazgo pedagógico en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 5, San Juan de Lurigancho – 2018.	112
Tabla 20	Comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 5, San Juan de Lurigancho – 2018.	113
Tabla 21	Liderazgo pedagógico y las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 5, San Juan de Lurigancho – 2018.	114

Tabla 22	Establecimiento de metas y expectativas; y las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 5, San Juan de Lurigancho – 2018.	115
Tabla 23	Uso estratégico de los recursos y las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 5, San Juan de Lurigancho – 2018.	116
Tabla 24	Planeamiento, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo; y las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018.	117
Tabla 25	Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo; y las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018.	118
Tabla 26	Garantizar un ambiente seguro y de soporte; y las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018.	119
Tabla 27	Correlación liderazgo pedagógico y las comunidades de aprendizaje.	120
Tabla 28	Correlación establecimiento de metas y expectativas; y las comunidades de aprendizaje.	121
Tabla 29	Correlación uso estratégico de los recursos; y las comunidades de aprendizaje.	122
Tabla 30	Correlación planeamiento, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo; y las comunidades de aprendizaje.	123
Tabla 31	Correlación promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los maestros; y las comunidades de aprendizaje.	124
Tabla 32	Correlación garantizar un ambiente seguro y de soporte; y las comunidades de aprendizaje.	125

Lista de figuras

		Página
Figura 1	Diagrama de frecuencias de Liderazgo Pedagógico	112
Figura 2	Diagrama de frecuencias de Comunidades de Aprendizaje	113
Figura 3	Diagrama de barras agrupadas de liderazgo pedagógico y las comunidades de aprendizaje	114
Figura 4	Diagrama de barras agrupadas de establecimiento de metas y expectativas; y las comunidades de aprendizaje	115
Figura 5	Diagrama de barras agrupadas de uso estratégico de los recursos y las comunidades de aprendizaje	116
Figura 6	Diagrama de barras agrupadas de Planeamiento, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo; y las comunidades de aprendizaje	117
Figura 7	Diagrama de barras agrupadas de promover y participar en el aprendizaje y desarrollo; y las comunidades de aprendizaje	118
Figura 8	Diagrama de barras agrupadas de garantizar un ambiente seguro y de soporte; y las comunidades de aprendizaje	119

Resumen

El presente estudio de investigación pertenece al enfoque cuantitativo y tuvo como objetivo determinar la relación existente entre el Liderazgo pedagógico y las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas de la Red N° 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho -2018. La muestra estuvo constituida por 165 docentes de Inicial, Primaria y Secundaria de las Instituciones Educativas N° 100 “Santa Elizabeth”, N° 132 “Toribio de Luzuriaga y Mejía” y N° 137 “Miguel Grau Seminario”.

El tipo de investigación es aplicada, de nivel correlacional y diseño no experimental. Recogió la información en un período específico, a través del del instrumento: cuestionario de encuesta de Liderazgo pedagógico y comunidades de aprendizaje en la escala de Likert Los instrumentos cumplen con las cualidades de validez y confiabilidad. El estudio plantea la siguiente hipótesis de investigación: El liderazgo pedagógico se relaciona significativamente con las comunidades de aprendizaje de las Instituciones Educativas, Red 11, Ugel 05, San Juan de Lurigancho - 2018.

La investigación destaca que como el resultado del coeficiente de correlación Tau_b de Kendall de 0.782 indica que existe relación positiva entre las variables además se encuentra en el nivel de correlación alta y siendo el nivel de significancia bilateral $p=0.000<0.01$ (altamente significativo), se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis general; se concluye que: El liderazgo pedagógico directivo tiene una relación significativa con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 5, San Juan de Lurigancho – 2018

Palabras clave: Liderazgo pedagógico, comunidades de aprendizaje, logros de aprendizaje, convivencia escolar, calidad educativa.

Abstract

The present research study belongs to the quantitative approach and had as objective to determine the existing relationship between the pedagogical Leadership and the learning communities in the Educational Institutions of the Network N° 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho -2018. The sample was constituted by 165 teachers of Initial, Primary and Secondary of the Educational Institutions N° 100 "Santa Elizabeth", N° 132 "Toribio de Luzuriaga and Mejía" and N° 137 "Miguel Grau Seminario".

The type of research is applied, correlational level and non-experimental design. It collected the information in a specific period, through the instrument: survey questionnaire of pedagogical leadership and learning communities on the scale of Likert. The instruments meet the qualities of validity and reliability. The study proposes the following research hypothesis: Pedagogical leadership is significantly related to the learning communities of the Educational Institutions, Network 11, Ugel 05, San Juan de Lurigancho - 2018.

The research highlights that as the result of Kendall's Tau_b correlation coefficient of 0.782 indicates that there is a positive relationship between the variables, it is also found in the high correlation level and the level of bilateral significance is $p = 0.000 < 0.01$ (highly significant), the null hypothesis is rejected and the general hypothesis is accepted; it is concluded that: The directive pedagogical leadership has a significant relationship with the learning communities in the Educational Institutions, Network 11, UGEL 5, San Juan de Lurigancho - 2018

Keywords: Pedagogical leadership, learning communities, learning achievements, school coexistence, educational quality.

I. INTRODUCCIÓN

1.1 Realidad Problemática.

El logro de mejores niveles de aprendizaje y la mejora de la convivencia entre los estudiantes es la aspiración de los sistemas educativos, en la actualidad. Durante mucho tiempo se consideró que la función principal de los directivos era la administrativa, esto es, el procesamiento documentario y el acatamiento de las funciones asignadas por la ley. Por otro lado, se consideraba al docente como único responsable de la formación académica de los estudiantes. Estos enfoques ya no responden a los requerimientos educativos de los estudiantes ni a las demandas de la comunidad a la educación.

Por eso, el siglo XXI se inició con nuevas propuestas y un nuevo escenario que plantean nuevos retos a la educación. Las propuestas vienen de tres documentos de la UNESCO que marcan los derroteros del quehacer educativo de la actualidad: El Informe de Jacques Delors (1996), la educación encierra un tesoro; Los siete saberes necesarios para la educación del futuro de Edgar Morín (1999) y el documento del Foro Dakar 2000. Los tres documentos, y a través de ellos sus autores reconocen que nos encontramos en un nuevo escenario mundial, marcado por la globalización y las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs). Todo esto requiere una respuesta efectiva que atienda a las nuevas necesidades de las personas y de la sociedad en su conjunto.

Delors (1996) advierte que entre las nuevas tensiones a ser superadas en el siglo XXI destacan: lo global y lo local, lo general y lo particular, lo costumbrista y lo nuevo, el amplio y breve plazo, la lucha y la atención a la correspondencia de oportunidades, el progreso de los conocimientos y las capacidades de aprovechamiento del ser humano y finalmente, entre lo divino y lo humano. Por su parte Morín (1999) considera que estos “Siete saberes” son fundamentales para la educación del futuro e indispensables para cualquier sistema educativo. Están a disposición de cada pueblo y cultura, sin excepción. Estos saberes comprenden la ofuscación del entendimiento, los principios del entendimiento acertado, la situación de la especie humana, la compatibilidad material, las incertidumbres, la penetración y la conducta moral del hombre.

Finalmente, el Informe Final del Foro de Dakar (2000) presenta los Marcos de Acción para hacer realidad la “Educación para todos”. En este contexto, invoca a los gobiernos nacionales para que asuman íntegramente sus responsabilidades y velen por la

ejecución de los objetivos y estrategias definidos en él. La Educación para Todos, propuesta en la Declaración Mundial de Jomtien (1990) es una obligación y una prerrogativa de cada Estado. Para ello, insta a los gobiernos a que se asocien ampliamente con la sociedad civil y presten el más sólido apoyo posible a los subsiguientes planes nacionales de acción.

La realidad de la educación en los países en desarrollo y en las periferias de los países desarrollados requiere de una atención especial para convertir las condiciones de exclusión y marginalidad en que se están las personas por factores de igualdad, mejor calidad de vida y desarrollo que garanticen su incorporación a la sociedad de la información en condiciones de igualdad de oportunidades para todos y todas, como muy bien lo han detallado los documentos antes mencionados.

Nuestro país no es la excepción. Si nos atenemos a los resultados de las pruebas de evaluación internacional a los estudiantes, por ejemplo la Prueba PISA. En la última evaluación PISA (2015) el Perú ha quedado en el puesto 64 de 70 países, un puesto mejor a la anterior Prueba, como lo refiere OCDE (2016), en su Informe. ¿Este es un hecho aislado? Obviamente, no. Sus causas son de larga data.

Sobre la situación de la gestión escolar en nuestro país, el Ministerio de Educación a través del Marco del Buen Desempeño Directivo (2014) destaca que ésta se caracteriza por estar centrada en lo administrativo, esto es, avocada al controlismo y al centralismo de lo que se hace en la institución, al cumplimiento de normas y de procedimientos de manera rutinaria, sin coordinación entre los diferentes órganos que constituyen la escuela y desconectada de la comunidad local y de la sociedad.

Este modelo de gestión escolar, refleja también el predominio de un tipo de liderazgo, el liderazgo autoritario o autocrático, más dedicado a controlar que a integrar a todos los miembros de la comunidad educativa en el logro de los objetivos institucionales.

Por su parte, Barrio (2005) destaca que hay una serie de factores que dificultan el avance de la escuela en el logro de sus objetivos y metas educacionales, entre los que destacan: El bajo nivel económico y de instrucción de las familias, los insuficientes

recursos con que cuenta las instituciones educativas para atender adecuadamente a los estudiantes con necesidades educativas especiales, el predominio de una cultura individualistas y conformista entre los diversos integrantes de la comunidad educativa, la poca atención que se da a los estudiantes para que puedan acceder de manera eficaz a los beneficios de la sociedad de la información y la comunicación, etc.

Después de tantos intentos de reforma educativa, desde el año 2007, con la entrada en vigencia del Proyecto Educativo Nacional, Perú al 2021, se ha iniciado en nuestro país un proceso sostenido de política educativa para poner a nuestro país a la altura de las exigencias de un mundo globalizado y de la sociedad del conocimiento. Entre los hitos más importantes en este proceso tenemos: La Ley General de Educación, Ley N° 28044 (2003), Ley de Reforma Magisterial, Ley N° 29944 (2012), Marco del Buen Desempeño Docente (2012), Marco del Buen Desempeño Directivo (2014) y el Nuevo Currículo Nacional (2016).

El nuevo contexto global requiere de aprendizajes para la vida, es decir, un desempeño efectivo de los y las estudiantes en los diversos ambientes en que se desenvuelven. No podemos seguir formando estudiantes en serie. Se necesita una educación que parta de la realidad y posibilidades de los estudiantes, que involucre a más agentes en el proceso formativo de los estudiantes y que sepa utilizar con acierto las bondades de las TICs en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

La situación de las Instituciones Educativas de la Red 11 de la UGEL 5 del distrito de San Juan de Lurigancho va mostrando un ligero cambio, sobre todo en aquellas de mayor demanda educativa. Sin embargo, se siente con fuerza el predominio del enfoque administrativo en las prácticas de gestión de los directivos (centrada en tareas documentarias, de aplicación programas y de control del personal) y no así, en el enfoque centrado en los aprendizajes, que promueve en Ministerio de Educación, aunque en la formalidad si lo están haciendo. En el aspecto de la práctica pedagógica sucede algo similar, sobre todo en el nivel secundaria. Los docentes trabajan muy poco en equipo, a pesar que se cuenta con el espacio de la colegiatura; la planificación que se realiza a inicios del año lectivo en el marco de los Compromisos de Gestión no aterriza en propuestas concretas que orienten la práctica docente, se queda mayormente en el llenado de cuadros

estadísticos; la práctica pedagógica solo es acompañada de manera especializada en 4 áreas curriculares: Comunicación, Matemática, Ciencia Tecnología y Ambiente e Historia, Geografía y Economía, las demás desarrollan su práctica como pueden; la mayoría de las áreas curriculares cuenta con libro de texto facilitado por el Ministerio de Educación para el trabajo con los estudiantes, con excepción de (Educación Para el Trabajo, Arte, Educación Física y Educación Religiosa), etc. Respecto a la participación de los padres de familia en el proceso formativo de sus menores hijos e hijas, sobre todo en el nivel secundaria, es bajo; esto dificulta la aplicación efectiva de las acciones reparadoras y de apoyo orientadas a la mejora de la convivencia en el aula y de los aprendizajes de los estudiantes. Finalmente, se observa una desconexión institucional, curricular y educativa de las Instituciones Educativas con la Comunidad Local y sus diferentes instituciones, con excepción de los Centros de Salud y las Parroquias por los servicios que ofrecen.

En este sentido, el liderazgo pedagógico y las comunidades de aprendizaje, como herramientas de gestión y pedagógicas, resultan muy eficaces para su propósito. La presente investigación apunta a identificar el nivel de relación de estas dos variables y las posibilidades de ir las asumiendo como modelo pedagógico en cada Institución Educativa.

1.2 Trabajos previos.

Internacionales:

Contreras y Jiménez (2016), en la tesis titulada “Liderazgo de los directivos y clima organizacional en un colegio de Cundinamarca. Lineamientos básicos para su intervención”, tuvieron como objetivo de investigación detallar y profundizar el liderazgo de los directivos y el ambiente organizacional presentes en una Institución Educativa de Cundinamarca, y a partir de ello, proponer algunos lineamientos para su atención. Utilizó una metodología de tipo descriptivo, donde el liderazgo y el clima organizacional se midieron por medio de los siguientes instrumentos: el Test de Adjetivos de Pitcher (PAT) (Pitcher, 1997) y la Escala del Clima Organizacional (ECO) (Fernández, 2008). Este trabajo se realizó de manera participativa, pues intervinieron directivos, docentes y estudiantes de los grados noveno, décimo y undécimo del Colegio estudiado. Además, los instrumentos se aplicaron a los estudiantes con la autorización previa de los padres. De acuerdo a los resultados, el Colegio estudiado denota ciertas dificultades respecto al liderazgo y algunos problemas de Clima Organizacional que deben ser intervenidos de

manera prioritaria. La comunidad educativa estudiada registra una inconformidad mayoritaria en la forma en que se ejerce el liderazgo, bien sea por ausencia del mismo, o por ejercerse de formas no deseadas a la luz de las teorías y de la práctica. La importancia de este instrumento estadístico en la medición del clima organizacional del Colegio, radica en que las variables de acuerdo a la correlación de Pearson no son dependientes una de la otra lo que permite evaluar la hipótesis con la mayor precisión, sin sesgo alguno. Como se puede apreciar, las correlaciones son disímiles, pero permiten deducir que, aunque se percibe un apoyo del líder claramente marcado, no es menos claro que el personal no se siente recompensado, lo que corrobora la independencia con que actúan las variables. La conclusión más importante fue que el liderazgo de los directivos y Clima Organizacional presenta dificultades que deben atenderse de manera prioritaria. Estas dificultades se deben en su mayoría al estilo como se desarrolla el liderazgo o la falta que del mismo.

Valls (2000), Realizó la tesis titulada “Comunidades de aprendizaje, una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información”. Tesis doctoral para optar el título de doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Programa de doctorado: “Pedagogía social y políticas sociales” (Bienio 1997 – 1999). Es una tesis teórica. Por eso, para corroborar las hipótesis y sub hipótesis se ha basado especialmente en las fuentes bibliográficas primarias y los documentos originales de los autores, centros y programas educativos que se han analizado. Para exponer de modo más concreto la metodología utilizada, se agrupan los temas de manera semejante al desarrollo de los capítulos de esta tesis. Además, la autora apela a los más de veinte años de experiencia como colaboradora de la entidad CREA (Centro de Recerca Social y Educativa) de la Universidad de Barcelona. La hipótesis planteada destaca que las Comunidades de Aprendizaje, basadas en el aprendizaje dialógico son una respuesta educativa igualitaria a las implicancias de la sociedad de la información, que comparten sus orientaciones y teorías de las ciencias educativas y sociales más avanzadas. Entre las conclusiones más importantes a las que arriba tenemos: Las tendencias contradictorias de la sociedad de la información generadas por la rapidez de su expansión y sus implicancias en la educación; la reforma educativa no ha tenido en cuenta lo que implica la sociedad de la información para los procesos formativos presentes y futuros; la capacidad de acción social, abierta a la acción humana, en un proceso educativo es también la participación en cambios a escala mayor, como el

abierto a través del aprendizaje dialógico; las Comunidades de aprendizaje son una herramienta eficaz para la mejorar calidad educativa de los estudiantes y de aquellas personas que tienen problemas en su aprendizaje para crear mejores condiciones de aprendizaje para todos, con la participación del mayor número de agentes educativos.

Calero (2015), en la tesis titulada “Actuaciones educativas de éxito en comunidades de aprendizaje: metodología docente, rendimiento académico, creación de sentido y cultura profesional”, se propuso como objetivo principal analizar las mejoras en cuanto al rendimiento académico de los alumnos de Centros Educativos de la Comunidad Valenciana que aplican el modelo de Comunidades de Aprendizaje utilizando metodologías diferentes de Enseñanza - Aprendizaje. Se utilizó como metodología el estudio de casos con un diseño longitudinal de seguimiento incluido en el mismo. La muestra total abarcó 459 estudiantes repartidos entre cuatro Centros de la Comunidad Valenciana y un total de 22 profesores relacionados con los 4 Centros Comunidades de Aprendizaje. De acuerdo a los resultados se evidencia mejoras en el rendimiento. No obstante, si atendemos a los resultados de las notas académicas de los propios centros encontramos diferentes resultados que también deben ser analizados. En relación con el centro CAES los resultados han mejorado significativamente en el área de Valenciano, y también en las demás áreas, Matemáticas, Castellano y Conocimiento del Medio. Un dato relevante es que el centro ha dejado de evaluarse como centro de compensatoria, lo que significa que antes del curso escolar 2010-2011, todo el alumnado estaba siendo evaluado a través de Adaptaciones Curriculares Significativas. Se concluyó que la aplicación de metodologías diferentes se Enseñanza –Aprendizaje mejora el rendimiento académico de los estudiantes de los centros de Comunidades de Aprendizaje y atendiendo a los resultados de las pruebas de Evaluación diagnóstica, que son las pruebas externas que tienen un mayor peso dentro de esta investigación, se observan mejoras en el rendimiento. No obstante, si atendemos a los resultados de las notas académicas de los propios centros encontramos diferentes resultados que también deben ser analizados.

Álvarez (2015), en la tesis titulada “Comunidades de aprendizaje en Latinoamérica: Transferabilidad en las actuaciones educativas con éxito”, tuvo como objetivo investigar la transferabilidad en las actuaciones educativas con éxito que se desarrollan en comunidades de aprendizaje a escuelas de Latinoamérica. Se empleó el enfoque comunicativo de la

investigación. Los resultados determinaron que en el estudio de comunidades de aprendizaje están dando mejores resultados en cuando al mejoramiento de los resultados académicos y la cohesión social, las comunidades de aprendizaje ha aportado evidencia de mejora educativa en casi 200 escuelas y cuenta con un importante reconocimiento internacional. La investigación ha contribuido en forma más decisiva al estudio y sistematización de las Comunidades de Aprendizaje. Se concluye que la difusión del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje a nuevos territorios nace de la voluntad de contribuir a la superación de divergencias y a la mejora de los aprendizajes, desde el ámbito de la Educación y de las escuelas que reconocen su utilidad pedagógica. Asimismo, transferibilidad de comunidades de aprendizaje requiere un compromiso por parte de las organizaciones impulsoras.

Castillo (2014), en la tesis titulada “Ejercicio del liderazgo pedagógico en el CEIP Lledoner, comunidad de aprendizaje: Un estudio de casos, localidad de Granollers, Comunidad Autónoma de Cataluña, Barcelona, España”, se planteó como objetivo general comprender el ejercicio del liderazgo pedagógico al interior de un centro de educación infantil y primaria pública español que desarrolla un proyecto educativo de comunidad de aprendizaje. Es una investigación de tipo cualitativo, sobre estudio de casos, desarrollado en tres fases: negociación y acceso al campo de estudio, acceso a los escenarios principales donde se desarrollaba el fenómeno de investigación y recolección de la información. Utiliza una población constituida por los integrantes del CEIP Lledoner, comunidad de aprendizaje. Los resultados determinar que el ejercicio del liderazgo pedagógico dentro de esta CdA es entendido como aquel que busca la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, y donde los principales responsables son los profesores y los miembros del equipo directivo, con la colaboración de las familias. El liderazgo pedagógico es comprendido a partir de un guiar consensuado hacia unos objetivos claros, que en nuestro estudio de casos dice relación directa con el proyecto de CdA, que se sitúa como el principal referente desde donde se organiza la escuela. Entre sus principales conclusiones tenemos que el ejercicio del liderazgo pedagógico dentro de esta CdA es entendido como aquel que busca la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, y donde los principales responsables serán los profesores y los miembros del equipo directivo, con la colaboración de las familias y si es posible identificar capacidades y actitudes de liderazgo en todos los miembros de la CdA del CEIP Lledoner

Ortiz (2014), en la tesis titulada “El liderazgo pedagógico en los procesos de gestión educativa en los centros de Educación Básica: Juan Ramón Molina, las Américas Nemecia Portillo y José Cecilio del Valle, Municipio del Distrito Central, Tegucigalpa, Honduras”, se propuso como objetivo general analizar el liderazgo pedagógico desde los procesos de gestión en los Centros de Educación Básica. Utilizó el enfoque de de corte cuantitativo, de tipo descriptivo. La muestra se seleccionó por muestreo intencionado. De los 46 centros educativos de los 15 distritos se seleccionaron 2 Centros de Educación Básica urbanos y 2 rurales. Los resultados de la investigación evidencial que los cuatro aspectos (dimensiones): gestión escolar, supervisión, planificación y gestión académica, son claves para incidir a través del liderazgo pedagógico desde la perspectiva de la gestión educativa en los centros de Educación Básica, obviamente con la participación de todos los autores escolares. La conclusión a la que llegó fue que el liderazgo pedagógico desde los procesos de gestión en los Centros de Educación Básica es de vital importancia para planificar, llevar a cambio las transformaciones e innovaciones necesarias para lograr la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

Nacionales.

Gastelo (2018), en la tesis titulada Comunidades de aprendizaje para el desarrollo de procesos pedagógicos y didácticos de los docentes de la I.E. N° 10795 del distrito de Monsefú, Lambayeque, Chiclayo, 2018, se planteó como objetivo general conocer la situación de una institución educativa por dentro desde el enfoque de las comunidades de aprendizaje aplicadas al desarrollo de los procesos pedagógicos y didácticos. Investigó sobre el perfil de los directivos como líderes pedagógicos, la práctica docente y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Los resultados de acuerdo a la práctica pedagógica de los docentes de la I.E. N° 10795 del distrito de Monsefú se aprecia que, un número significativo de ellos, hace uso inadecuado de los procesos pedagógicos y didácticos en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje. Esta situación influye de manera determinante en la educación de los estudiantes; razón por la cual es necesario promover una eficiente aplicación de procesos pedagógicos y didácticos de los docentes en el desarrollo de las sesiones de aprendizajes de las áreas curriculares de la Educación Primaria de nuestra I.E.; fomentar el dominio disciplinar y didáctico de las áreas curriculares; monitorear y acompañar sistemática, pertinente y eficazmente a los docentes; desarrollar sesiones de

aprendizaje contextualizadas y articuladas a los procesos pedagógicos y didácticos de las áreas y propiciar la participación activa de los padres de familia en el proceso enseñanza aprendizaje de sus hijos. Entre las conclusiones destaca el inadecuado uso de los procesos pedagógicos por parte de los docentes, la propuesta de Comunidades de Aprendizaje es muy útil para revertir la situación educativa del colegio estudiado como el de otros con igual características. Por ser una tesis elaborada en el presente año no se ha podido tener acceso al documento completo (es de acceso restringido) como lo menciona la misma Universidad a través de su página institucional tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/10480.

García (2017), en la tesis titulada Liderazgo pedagógico y gestión escolar centrada en los aprendizajes, Red 09, Ugel 05, San Juan de Lurigancho-2017, tuvo como objetivo general determinar de qué manera hay una relación entre liderazgo pedagógico y gestión escolar centrada en los aprendizajes, Red 09, Ugel 05, San Juan de Lurigancho-2017. Utilizó el método hipotético deductivo, el diseño no experimental de nivel correlacional. La muestra censal estuvo conformada por 239 docentes. Los resultados determinaron que el liderazgo pedagógico en un nivel bajo, el 3.8% de los docentes percibe una gestión escolar centrada en los aprendizajes no óptimo, por otro lado, el liderazgo pedagógico en un nivel medio, el 31% de los docentes percibe una gestión escolar centrada en los aprendizajes regular. Así mismo, el liderazgo pedagógico el nivel es alto en un porcentaje 50.2% en docentes que perciben una gestión escolar centrada en los aprendizajes en un nivel óptimo. Se concluye que existe relación significativa entre Liderazgo pedagógico y gestión escolar centrada en los aprendizajes, Red N° 09, UGEL 05-San Juan de Lurigancho 2017, como lo confirma el coeficiente de correlación Rho de Spearman, el cual arrojó un resultado de 0.772, evidenciando una alta relación entre las variables.

Vásquez (2017), en la tesis titulada Liderazgo pedagógico del director y gestión de los aprendizajes. Institución Educativa N° 0040 Hipólito Unanue. UGEL03 – 2017, se planteó como objetivo general determinar la relación que existe entre el liderazgo pedagógico del director y la gestión de los aprendizajes en la Institución Educativa N° 0040 Hipólito Unanue. UGEL 03. Utilizó el método hipotético deductivo, el diseño no experimental de nivel correlacional. La población estuvo constituida por 92 docentes. Concluyó que existe relación significativa entre el liderazgo pedagógico del director y la

gestión de los aprendizajes en la Institución Educativa N° 0040 Hipólito Unanue. UGEL 03 por las evidencias mostradas en el tratamiento estadístico.

Rojas (2017), en la tesis titulada El liderazgo del director y el desempeño docente en la Institución Educativa Javier Heraud del distrito de San Juan de Miraflores – 2014, se planteó como objetivo general estudiar la relación existente entre el liderazgo del director con respecto al desempeño del docente en la Institución Educativa Javier Heraud del distrito de San Juan de Miraflores - 2014. Es una investigación no experimental de diseño correlacional. Utilizó una muestra de 120 docentes. Los resultados determinaron de acuerdo a la prueba de la hipótesis general, se halló un coeficiente de correlación moderada de $Rho = 0,509$, demostrándose que a moderado trabajo de liderazgo del director se da moderado desempeño docente en la instituciones educativas estudiadas, asimismo se encontró un coeficiente de correlación de $Rho = 0.347$, para la dimensión planificación estratégica, $Rho = 0.299$, respecto a la dimensión de gestión educativa. También se estableció $Rho = 0.281$, para la dimensión del clima organizacional. Determinándose que entre las dimensiones estudiada de la variable liderazgo del director existe una baja relación con respecto a la variable desempeño docente. Se concluye que existe una correlación moderada entre las variables liderazgo del director respecto al desempeño docente en la institución educativa Javier Heraud de San Juan de Miraflores.

Mestanza (2017) en la tesis titulada Liderazgo pedagógico del director y desempeño profesional docente en la I.E. San Antonio de Jicamarca, del distrito de San Juan de Lurigancho – 2017 - de Lima Metropolitana, se propuso como objetivo general estudiar la relación que existe entre el liderazgo pedagógico del director y el desempeño profesional de los docentes de la I.E. “San Antonio de Jicamarca”, del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana. Utilizó una investigación de tipo descriptivo, diseño Transaccional o Transversal de nivel Correlacional-Causal, la muestra estuvo conformada por 56 docentes de los 3 niveles. De acuerdo a los resultados se aprecia que el resultado de la Prueba de Chi-Cuadrado de Pearson es de .744; es decir, un valor mayor a 0.05; por tanto, siendo $pvalor > 0.05$, se rechaza la HG que plantea que el liderazgo pedagógico del director tiene una relación significativa con el desempeño profesional de las/os docentes de la I.E. “San Antonio de Jicamarca”, del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana; y, se acepta la H0 que plantea que el liderazgo

pedagógico del director no tiene una relación significativa con el desempeño profesional de las/os docentes de la I.E. “San Antonio de Jicamarca”, del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana. Se concluye que no existe una relación significativa entre el liderazgo pedagógico del director de la Institución Educativa “San Antonio de Jicamarca”, y el desempeño profesional del docente.

Merma (2015), en la tesis titulada Estrategia pedagógica basada en comunidad de aprendizaje para desarrollar indagación científica en estudiantes del VI ciclo, Apurímac, utilizó el enfoque cualitativo, método teórico - empírico dentro del paradigma naturalista interpretativo. Se trabajó con una muestra de tres docentes, dos padres de familia y diez estudiantes; se manejó técnicas de encuesta y la entrevista; entre los instrumentos utilizados fue el cuestionario para los estudiantes y la guía de entrevista semiestructurado para los docentes y los padres de familia. El diagnóstico arrojó que los participantes de la muestra de la investigación actúan de manera diferente a lo que es una propuesta educativa colaboradora y dialogante. El resultado más importante de este estudio es la disponibilidad de los miembros de la comunidad educativa de asumir la propuesta de las comunidades de aprendizaje y de convertir a la institución educativa en una de ellas. No se pudo presentar una información más puntual porque dicho documento de tesis cuenta con acceso restringido.

Ydrogo (2015), en la tesis titulada Participación de los líderes pedagógicos en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional, se propuso como objetivo general explicar cómo se desarrolla la participación de los directivos entendidos como líderes pedagógicos en la elaboración del Proyecto Curricular en tres instituciones educativas públicas de la Ugel N° 05 del distrito de San Juan de Lurigancho. Orientó su investigación a partir del enfoque cualitativo de nivel descriptivo y el tipo empírico. Además del método estudio de casos y la técnica de la entrevista. Los resultados determinaron que la participación de los actores educativos motivados por sus directivos se desarrolla en los niveles de información, consulta, propuesta, delegación, codecisión y cogestión. Es importante señalar que en las tres instituciones educativas los directivos señalaron que llegan hasta el nivel de participación de cogestión porque los trabajadores tienen la oportunidad de tomar iniciativas, decisiones y llevarlas a la práctica con autonomía en su ejecución; es decir asumen un liderazgo en el diseño de su propuesta curricular. La

participación efectiva de los directivos o líderes pedagógicos, está relacionada con el rol y las funciones que desempeña, no sólo como coordinador de actividades, sino como un líder pedagógico e instruccional, punto clave de los cambios que deben ocurrir. Rol que se está cumpliendo con mucho esfuerzo y dificultades. Concluyó que la participación de los directivos en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional es una oportunidad de reflexión y de afirmación de los objetivos institucionales, y a la vez, un instrumento que permite generar espacios de diálogo, discusión y aceptaciones para aplicar estrategias adecuadas orientadas a mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

1.3 Teorías relacionadas con el tema.

En la actualidad, en el contexto global y local que nos movemos, se van desarrollando y asumiendo nuevos enfoques que resultan más eficaces en la acción educativa y que responden mejor a las necesidades educativas de los estudiantes y a las demandas sociales de la sociedad a la educación. Entre estos enfoques tenemos al liderazgo pedagógico y las comunidades de aprendizaje.

Ambos vienen aplicándose exitosamente en países desarrollados, sobre todo europeos. Dentro de nuestro sistema educativo, estos dos enfoques son nuevos. Por eso, para conocer sus aportes y alcances desarrollaremos los aspectos más importantes de cada uno.

Liderazgo pedagógico.

Teorías precedentes del liderazgo.

Las teorías precedentes del liderazgo pedagógico han surgido en el campo de la Administración y de la Psicología. Son un referente obligatorio para entender la naturaleza y particularidad del liderazgo pedagógico. Chiavenato (2014), Robbins (2013, 2014) y otros autores agrupan estas teorías en:

Teoría de los rasgos. Abarca el período comprendido entre 1900 y 1940. A este grupo pertenecen teorías que tuvieron como postulado que el líder nace, no se hace. Por eso, se dedicaron a identificar qué rasgos o características distinguen a los líderes de los que no lo son.

Tabla 1

Teoría de los rasgos del liderazgo.

Teoría	Representante(s)	Característica
Del Gran Hombre	Thomas Carlyle	Los líderes nacen, no se hacen. Hay personas que nacen con un don particular para dirigir a otros.
	Ralph Stogdill	Los rasgos que distinguen a un líder del que no es su conocimiento, forma de ser, los demás confían en él, dominio profundo del tema, capacidad de relación y años en el campo.
	Kikpatrick y Locke	El líder se caracteriza por las ganas que pone para lograr los objetivos, contagiar a otros con los valores de la organización..

Nota: Chiavento (2014), Robbins (2013,2014), Lussier (2004) y Angarita (2008)

Teorías conductuales del liderazgo. Abarca el período comprendido entre 1940 y 1960. Para este grupo de teorías el estilo de liderazgo varía de acuerdo al énfasis que pone el líder en su relación con los subordinados. Reconoce que el liderazgo se puede aprender, los rasgos ya no son determinantes en la constitución del liderazgo.

Tabla 2

Teorías conductuales del liderazgo.

Teoría	Representante(s)	Característica
1. Teoría del campo social	Kurt Levin, Lippit y White	Centra su atención en el estilo de liderazgo dedicado a la realización de la tarea.
2. Teoría de los roles	Henry Mintzberg	Centra su atención en los papeles que realiza el líder en cada situación. Llegó a establecer 10 roles.
3. Modelo	Ohio State University	Centra su atención en identificar la conducta que asumen los seguidores de acuerdo al comportamiento de su líder. Establecieron don categorías: en relación con la tarea y en relación del líder con sus seguidores.

4. Modelo de la universidad de Michigan	Investigadores de la universidad de Michigan	Destaca dos dimensiones: El interés de líder por el trabajo y por las personas.
5. Modelo La Malla Gerencial (o rejilla gerencial)	Robert R. Blake y Jane Mouton.	Combina en una matriz los procesos por un lado y las relaciones por otro. Todo esto dio como resultado cinco estilos de liderazgo, ubicados en puntos específicos.

Nota: Chiavento (2014), Robbins (2013,2014), Lussier (2004)

Teorías de la contingencia del liderazgo. Abarca el período comprendido entre 1960 y 1990. Consideran que no existe un solo estilo de liderazgo, sino varios, todo depende de la situación. Esto servirá para afianzar el poder del líder sobre sus subordinados.

Tabla 3

Teorías del enfoque de la contingencia del liderazgo.

teoría	representante	característica
1. La teoría X e Y	Douglas McGregor	Desarrolló un estudio referente al estilo de mando de los directivos, destacando el estilo autocrático identificado con la “X” y el democrático – participativo, identificado con la “Y”.
2. Modelo de la contingencia.	Fiedler	Relaciona el estilo del líder con la situación que tiene que enfrentar.
3. Teoría del liderazgo situacional.	Hersey y Blanchard	El estilo de liderazgo que ejerce el líder está en función de la actitud que asumen los empleados en su relación con el líder en determinada situación.

4. Teoría de Trayectoria – Meta.	Evans y House	El líder proporciona ayuda a sus seguidores para que alcancen las metas proyectadas en cada situación.
5. Teoría de la decisión normativa.	Vroom - Yetton y Vroom . Jago	Este modelo se centró en cómo un líder interactúa con sus subordinados. Para ello brinda una serie de mecanismos para tomar buenas decisiones.
6. Teoría de los sustitutos del liderazgo	Kerr y Jermier	Los seguidores participan en la toma de decisiones en la medida que el líder le permite.
7. Teoría de los recursos cognitivos.	Fiedler & García	Destaca el efecto negativo del estrés en el manejo de una situación y cómo el líder lo reorienta a partir de su experiencia.
8. Teoría del intercambio de líder y miembros (ILM):		Destaca los efectos que produce el líder en relación con sus seguidores el líder, agrupándose en dos: los preferidos (relación de cercanía) y no preferidos (relación distante).

Nota: Chiavento (2014), Robbins (2013,2014) y Lussier (2004)

Teorías contemporáneas o emergentes del liderazgo. Abarca el tiempo comprendido desde 1990 hasta la actualidad. Este enfoque centra su atención en otros aspectos del liderazgo, como lo describe Anarita, citada por Gutierrez et al. (216, pp. 277-278): “lo moral y lo ético, lo holístico, la complejidad e incertidumbre, así como la consideración en la capacidad de los subordinados para desarrollarse y considerar no solo sus intereses personales, sino también los del grupo, organización y sociedad”.

Tabla 4

Teorías contemporáneas o emergentes del liderazgo.

TEORÍA	REPRESANANTE	CARACTERÍSTICA
1. El liderazgo carismático	Warren Bennis Nanus Robert House	Se basa en unos poderes de atracción casi mágicos excepcional que tiene el líder para influir en sus seguidores.
2. El liderazgo transformacional	Burns Bernard Bass	El líder orienta las expectativas y aspiraciones de los empleados más allá de la recompensa y refuerza su compromiso con los objetivos de organización.
3.El liderazgo transaccional	Burns Bernard Bass	El líder transa con sus seguidores para realizar alguna tarea a cambio de una recompensa.
4. Liderazgo visionario	Bennis y Nanus Kotter	El líder logra combinar sus recursos y talentos personales para comprometer a sus seguidores en el logro de un sueño (objetivo).

Nota: Chiavento (2014), Robbins (2013,2014) y Lussier (2004)

Teorías que sustentan la Variable Liderazgo pedagógico.

A este último grupo pertenecen las teorías básicas del liderazgo que sustentan el liderazgo pedagógico. A continuación, veremos lo más importante de cada una:

Teoría del liderazgo transformacional de Bernard Bass (1985).

Según Ramírez y Sgambatti (2008) es el enfoque más aplicado y difundido en la actualidad. Surge del estudio minucioso de los diversos enfoques, antes mencionados, y de la limitación para analizar la dificultad del liderazgo. Inicialmente fue formulada por James MacGregor Burns (1978) y desarrollada por Bernard M. Bass (1985), el cual recoge además, las ideas originales sobre el liderazgo carismático y transformacional de Robert

House (1977) y Burns, en su propuesta, distingue distintos tipos de liderazgo; el transformacional y el transaccional. Mientras que en el primero, el líder se coloca por encima de las carencias y motivaciones de sus seguidores, produciendo cambios drásticos en éstos; en el segundo, el líder se mueve en función del intercambio y premiación del desempeño.

A partir de esta idea Bass sugiere que ambos tipos de liderazgo están relacionados con el logro de objetivos y metas deseadas. Define el liderazgo transformacional, como lo refieren Ramírez y Sgambatti (2008, p. 404): “Estilo que inculca en el individuo el interés por la organización, aumenta su confianza, se enfoca hacia el logro personal además del organizacional, y resulta de especial relevancia en entornos turbulentos, cambiantes y plagados de dificultades”.

Bass reconoce, según Ramírez y Sgambatti (2008), que el líder transformacional está en búsqueda frecuente de nuevas formas de trabajar, de aprovechar al máximo las ocasiones que permitan mejorar lo que se hace y los resultados deseados. Considera que los líderes transformacionales se mueven en función de un sistema de valores finales, los cuales son innegociables e intercambiables entre las personas. Además, el líder transformacional es más eficaz que líder transaccional porque pone el incentivo y capacidad sobre el ejercicio colectivo e institucional, mostrando así un estilo sobresaliente en relación a lo realizado por cada uno de los miembros de la corporación.

Ramírez y Sgambatti (2008), haciendo eco de los principales representantes del liderazgo transformacional destaca que el concepto mismo de este término lleva implícito los siguientes componentes o dimensiones:

Estimulación intelectual: Esta dimensión destaca la importancia que tiene para el líder transformacional la inteligencia, pues esta le permite analizar las diversas situaciones con que se enfrenta con la información que tiene y le permite proponer soluciones creativas y novedosas.

Influencia idealizada: Destaca el poder del carisma del líder hacia sus seguidores, ganándose la admiración y respeto de éstos, es decir, se convierten en modelos por los estándares que refleja su conducta ética y moral.

La motivación por Inspiración: Esto logra el líder en sus seguidores mediante la comunicación efectiva, pues les impulsa a metas y expectativas altas a través del trabajo en equipo, el entusiasmo y optimismo y la visión del futuro que les presenta..

Consideración individualizada: Esta dimensión destaca que el líder trata a cada uno de sus seguidores de manera especial en función de las capacidades y necesidades particulares que manifiesta, incentivando su desarrollo y reconociéndolas en todo momento.

Premio por contingencia: Hace referencia al líder que sabe reconocer el logro de los seguidores cuando los trabajadores cumplen con los objetivos propuestos por la organización. Así se incentiva el buen espíritu y esfuerzo de los seguidores para que los equipos mejoren su desempeño.

Lussier y Achua (2007) Describen los comportamientos y atributos de los líderes transformacionales, entre los que destacan: “Habilidad para iniciar el cambio y cuestionar el status quo, reconocer las oportunidades para la organización y para otros, asumir riesgos y animar a otros para que lo hagan” (p. 357)

Teoría del liderazgo transaccional de Bernard Bass (1985).

Durán y Castañeda, (2015) resalta que al igual que la anterior teoría fue propuesto por Burns (1978) y desarrollado por Bass, el cual ve en el liderazgo transaccional una forma de trato entre el líder y sus seguidores para la mejora del desempeño y el logro de los objetivos propuestos, dándose una especie de relación costo-beneficio, es decir, yo te doy algo y haces algo por la organización.

Según Durán y Castañeda (2015) el liderazgo transaccional, como lo propone Bass, funciona de acuerdo al principio de autoridad, es decir, se da en la relación jefe – empleado. Por eso, este enfoque da importancia a los desempeños establecidos de acuerdo a estándares y a las metas propuesta por la organización. Cuando todo converge para reorientar las motivaciones de los empleados hacia los objetivos propuestos.

Bass y Avolio (2000), como lo refiere Durán y Castañeda (2015), destacan que los factores que distinguen al liderazgo transaccional son:

La consideración individualizada, su correcta aplicación requiere del conocimiento de las carencias del personal. De esta manera, se sabrá que ofrecerles como recompensa por los servicios que requiera la institución.

La recompensa contingente, se refiere al incentivo que se ofrece el líder a los empleados por determinada acción realizada y resultado obtenido, de manera excepcional.

El liderazgo correctivo evitador, Este factor nos recuerda el carácter preventivo de la acción del líder transaccional de anticiparse a posibles dificultades de los empleados tomando decisiones oportunas para corregirlas.

La dirección por excepción activa, por el cual el líder recoge información confiable sobre posibles fallas y toma las medidas correctivas que conducen a la superación del problema.

El liderazgo pasivo evitador, este factor destaca que el líder toma las medidas correctivas o deja de hacerlas posteriores al surgimiento del problema.

La dirección por excepción pasiva, este factor destaca que el líder solo procede cuando aparecen las dificultades y las circunstancias así lo reclaman.

El laissez-faire, según este factor, el líder elude cualquier responsabilidad y no toma ningún tipo de resoluciones que la situación podría requerir.

Liderazgo centrado en el aprendizaje. Como lo refiere Bolívar (2010) este enfoque reúne todas las iniciativas del mundo de la empresa en el intento de ponerse al servicio de la mejora educativa de las instituciones educativas y con especial énfasis en la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

Calatayud (2015) y Bolívar (2010) destacan que el liderazgo centrado en el aprendizaje, integra diversas experiencias de aprendizaje entre las que sobresalen: por un lado, el liderazgo “instructivo” o pedagógico, el cual relaciona a dos estamentos importantes de la escuela, docentes y estudiantes, permitiendo un trabajo pedagógico eficaz con alto nivel de logro en los aprendizajes de los estudiantes; y por otro, El liderazgo “transformativo”, vinculado al movimiento de reestructuración escolar” que como lo señala Riveros (2012) busca identificar los compromisos y capacidades de los integrantes de la organización escolar para transformar la acción de la escuela a través de la convocatoria de otros miembros (comunidad, profesionales, instituciones aliadas, etc.). En definitiva, todo lo que tiene relación con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje tiene una relación directa con este enfoque que se encamina a desarrollar nuevas capacidades en los docentes y nuevos espacios de aprendizaje para los estudiantes.

Bielecka (2015) recoge las ideas sobre los cinco principios del aprendizaje escolar: Centralidad de los aprendizajes, condiciones favorables para el desarrollo del aprendizaje, diálogo sobre liderazgo y aprendizaje, compartir el liderazgo y responsabilidad común sobre los resultados,

El liderazgo distribuido.

Como lo destaca Horn (2013) este tipo de liderazgo centra su atención en la organización y no en las personas que la integran y conducen. Además, los intentos por definirlo se remontan a 1954, cuando Gibb plantea su primera definición. Estudios posteriores han permitido conocerlo mejor e identificar sus ventajas para el trabajo de la gestión escolar, pues permite al centro involucrar a más actores en el proceso educativo y descentralizar la tarea educativa a través de redes de participaciones sostenidas y eficaces que buscan mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Murillo (2006) considera que el liderazgo distribuido integra una acción concertada entre directivos y docentes, para que a través de la participación y las interacciones múltiples se puedan ir tejiendo redes sostenibles que permitan a los docentes mejorar su práctica y a los estudiantes aprender mejor. Esta función no recae en una persona (el director) sino en toda la organización escolar, la cual al distribuir este poder se convierte en generadora de aprendizaje tanto dentro como fuera de su ámbito legal de acción, es en este momento que la comunidad local se integra a la red en favor del aprendizaje, como lo destaca Maureira et al. (2013).

Leithwood y col. (2009) destaca que los beneficios del aprendizaje distribuido se nutren de cuatro fuentes teóricas: el aprendizaje organizacional, el conocimiento distribuido, la ciencia compleja y el liderazgo de alta precisión, como lo refiere Horn (2013)

Liderazgo sistémico. Bolívar (2014) destaca que el mejoramiento de la calidad del servicio de la escuela, no puede quedarse solo en ella. A través de ella se tienden redes de aprendizaje que van desde el aula, escuela y sistema educativo. De esta manera, se van constituyendo un sistema que trabajan en coordinación con la escuela para asegurar el

logro de aprendizajes de calidad y un servicio educativo satisfactorio. Este enfoque permite que la escuela se convierta en una variable de la transformación de la educación a nivel macro.

Liderazgo basado en los resultados o liderazgo eficaz. Si bien es cierto es un enfoque surgido en la empresa, sin embargo, como ejemplificaremos más adelante, también es de mucha utilidad para la escuela. Este enfoque fue propuesto y desarrollado por Ulrich et ál (1999) pone el énfasis en la eficacia de lo que se hace, esto es, en los resultados. Por ejemplo, un líder puede tener los mejores atributos y no obtener los resultados esperados o puede tener las mejores habilidades y capacidades y no obtener los resultados esperados. Esto ha sido la mayor dificultad de los enfoques en atributos o rasgos y de estilos o conductas resultan muchas veces ineficaces porque no priorizan los resultados. Este tipo de liderazgo integra de manera efectiva los atributos y resultados del liderazgo, con ello se quiere destacar este binomio debe ser la llave maestra para procurar la excelencia de la organización en todos sus aspectos. Por otro lado, la dinámica que dirige todo proceso para el logro de resultados óptimos debe responder a tres preguntas: ¿Qué resultados necesitas obtener? ¿Qué debo aprender para alcanzar los resultados deseados? ¿Qué debo saber y hacer para obtener los resultados deseados? En la formación de los líderes se debe tener en claro: Quiénes somos, qué queremos y cómo lo hacemos.

Entre los beneficios que ofrece este tipo de liderazgo, según Ulrich et ál. (1999), tenemos: Permite plantearnos y responder continuamente a la pregunta “¿Qué se desea?” antes de decidir cómo hacerlo, definir los resultados recogiendo las necesidades del público y como satisfacerlas, definir el papel del líder en función de una acción práctica y evaluar la eficacia del trabajo realizado contrastando los logros contra las metas.

El liderazgo basado en los resultados también puede usarse en el sector educación, como lo refiere Ulrich et ál. (1999) en el caso del Bingham Middle School en Kansas City. Esta escuela tenía una fama lamentable por su falta de disciplina, expectativas y metas. La Directora de la escuela identificó primero los resultados que quería para la escuela, entre ellos, la seguridad para los alumnos, un medio propicio para el aprendizaje y una visión común, que todos los alumnos “puedan comportarse y aprender”. Por eso, al contratar maestros y personal administrativo ella exploraba constantemente su comprensión con

estos resultados y su dedicación a los mismos. Las reuniones con los maestros en forma bimestral era una gran oportunidad para enseñar y aprender y para revisar el progreso hacia las metas. Se les estimulaba por los logros obtenidos de manera individual o colectiva. Después de estas acciones la escuela se convirtió en un referente positivo para la comunidad.

Concluimos nuestro recorrido de las teorías del liderazgo presentando las principales definiciones de liderazgo que nos presenta Rodríguez (2015):

Tabla 5

Definición de liderazgo según diversos autores.

Autor	Definición
C. Maxwell	“La influencia interpersonal ejercida en una situación, dirigida a través del proceso de comunicación humana a la consecución de uno o diversos objetivos específicos”
Idalberto Chiavenato	“La influencia interpersonal ejercida en una situación, dirigida a través del proceso de comunicación humana a la consecución de uno o diversos objetivos específicos”
Jhon Kotter	"el liderazgo no es más que la actividad o proceso de influenciar a la gente para que se empeñe voluntariamente en el logro de los objetivos del grupo, entendiendo por grupo un sector de la organización con intereses afines".
Peter Senge	- "El liderazgo implica aprender a moldear el futuro. Existe el liderazgo cuando las personas dejan de ser víctimas de las circunstancias y participan activamente en la creación de nuevas circunstancias. - El liderazgo implica crear un ámbito en el cual los seres humanos continuamente profundizan su comprensión de la realidad y se vuelven más capaces de participar en el acontecer mundial, por lo que en realidad el liderazgo tiene que ver es con la creación de nuevas realidades".
Stodgdill	“El liderazgo no es un tema de status meramente pasivo o la mera posesión de una combinación de rasgos. Más bien parece ser una relación de los métodos de trabajo entre los miembros de un grupo, en el que el líder adquiere un status gracias a la participación activa y la demostración para llevar a cabo tareas cooperativas hasta completarlas”.

Robbins y Judge “la aptitud para influir en un grupo hacia el logro de una visión o el establecimiento de metas. La fuente de esta influencia puede ser formal, como aquella que da la posición de una jerarquía directiva en una organización. Debido a que los puestos directivos vienen acompañados de cierto grado de autoridad formalmente asignada, una persona asume un rol de liderazgo sólo debido a la posición que tiene en la organización”.

Nota: Sanchez, A (2011) citada por Rodríguez (2015)

Variable 1: Liderazgo pedagógico.

La definición de liderazgo pedagógico que más consenso tiene y que ha sido asumida por el Ministerio de educación en el Marco del Buen Desempeño Directivo (2014, p.15) es la propuesta por Leithwood (2009), el cual lo concibe como la tarea de activar e influir a otros para modular y alcanzar las intenciones y metas compartidas de la escuela y así conseguir aprendizajes óptimos en todas y todos sus estudiantes, sin segregación alguna.

Bolívar (2014) destaca que liderazgo pedagógico abarca todo aquello que el directivo desempeña guiando y dirigiendo en relación a los objetivos y metas. Sostiene que este líder tiene que influir, inspirar y movilizar los hechos de la escuela pública en relación con lo educativo. Liderar pedagógicamente es una actitud fundamental y propicia para conformar una institución educativa con una buena organización y conducción en base a los aprendizajes, vinculando el trabajo docente, el clima escolar de calidad que permita la interacción de las familias y comunidad.

Bolívar (2014) resalta que el Liderazgo hace referencia a dos ejes: el primero, se refiere a la visión que marca el accionar de la gestión y de la institución educativa y, el segundo, hace referencia a la influencia que ejerce el líder para poner en acción a los participantes de la institución al logro del fin propuesto, a través de un efectivo trabajo relacional.

Además, como lo refiere Bolívar (2014) el accionar de este influjo no se sostiene en el poder, la amenaza o manejar caprichosamente, sino en las cualidades del líder las

habilidades directivas que utiliza, el grado de conocimiento y la experiencia en el campo, volcado en el ejercicio razonable de la autoridad formal, como lo

En consecuencia, según Bolívar (2014) podemos interpretar el liderazgo pedagógico como un simple influjo que tienen los responsables de una institución educativa sobre los integrantes de la misma para proseguir en pos de meta que la institución se ha propuesto alcanzar. El liderazgo pedagógico, no responde a un sistema de recompensas sino que se inspira en la transformación de la escuela en una comunidad de aprendizaje. Así, a partir de las condiciones reales y actuales de la escuela y del aula se proyecta a la mejora del servicio educativo y de las prácticas pedagógicas.

Importancia el liderazgo pedagógico en el logro de aprendizajes de calidad.

Bolívar (2010) señala que para atender las necesidades de aprendizaje, en el siglo XXI, se necesita contar con escuelas que ofrezcan a todos los estudiantes sin excepción, conocimientos indispensables para la vida que les permitan desarrollar al tope sus capacidades, insertarse socialmente y desarrollarse personalmente. Para ello, los responsables de la Escuela deben priorizar las tareas para alcanzar esta meta, esto es centrar toda su actividad en el aprendizaje de los estudiantes, poniendo a la institución al servicio de esto. Avizora que la agenda prioritaria en las escuelas de los países latinoamericanos dará un giro, pues pasarán de una gestión centrada en lo administrativo a una centrada en el aprendizaje. De esta manera, el liderazgo educativo se está convirtiendo en el factor de primer orden en el mejoramiento de la calidad del servicio educativo y de los aprendizajes, tal como se vienen implementando en las políticas educativas de cada país.

Bolívar (2014) destaca que diversos informes internacionales, como el Informe McKinsey, entre otros, señalan que el liderazgo centrado en los aprendizajes es un factor determinante de la calidad del servicio educativo. Para ello, propone que se deben elegir los mejores profesionales de la educación para formar excelentes cuadros directivos. En el caso de nuestro país, está propuesta ya está contenida en las políticas del Proyecto Educativo Nacional, Perú al 2021 (2007) en la parte correspondiente a la gestión educativa. En la misma línea, TALIS (Teaching and Learning International), organismo internacional que realiza investigaciones en el campo educativo, destaca en su informe que el liderazgo

centrado en los aprendizajes contribuye a la mejora de los resultados del servicio educativo y del desempeño de los estudiantes y del profesorado.

Todo no se ha quedado ahí, sino como lo señala Bolívar (2014), la OCDE, también apuesta por este cambio, pues considera que el liderazgo centrado en los aprendizajes es, hoy por hoy, un asunto de primer orden en las agendas de política educativa de este organismo y los países que la componen. A través del programa optimar el Liderazgo Escolar (Improving School Leadership) busca mejorar la práctica el liderazgo centrado en los aprendizajes, para lo cual propone cuatro puntos de apoyo: redefinir responsabilidades (dar mayor autonomía a los responsables de la gestión escolar), distribuir el liderazgo escolar (fomentar el compromiso y participación de todos los integrantes de la comunidad educativa y local), adquirir competencias para ejercer el liderazgo eficaz (contar con herramientas que permitan la promoción y desarrollo de los aprendizajes en forma eficaz) y hacer del liderazgo una profesión atractiva (enfatar en los estándares de desempeño profesional y mejores sueldos como base de una carrera meritocrática que ponga a la gestión escolar entre las opciones laborales de más alta demanda).

Cambio de rumbo: Del liderazgo instructivo al centrado en el aprendizaje.

Bolívar (2014) resalta que el espíritu de esta reforma en la escuela no es reciente, ya por la década de los setenta del siglo pasado, a partir de la experiencia de las escuelas eficaces se iba evidenciando que el liderazgo de los directivos en la escuela era una variable de primer orden para la mejora de la calidad de la educación y del servicio educativo. Desde sus orígenes el director y los responsables de la conducción de una institución educativa, más comúnmente conocida como escuela, han sido personajes de primer orden para la comunidad y para la sociedad por su calidad personal y profesional. Por su altísima autoridad moral se convirtieron en mentores sociales, en ejemplos preclaros para todos. Con el correr del tiempo esto ha ido cambiando, más en las últimas décadas.

Bolívar (2012), destaca que el liderazgo de los directivos centrado en los aprendizajes es el segundo componente fundamental que garantiza la mejora de los aprendizajes de los estudiantes en la escuela. Al trabajo pedagógico realizado por los docentes, este tipo de liderazgo aporta un 25 % al propósito principal de toda institución educativa, pues con el ejercicio de su liderazgo involucra a todos para haya un compromiso

real con los aprendizajes de los estudiantes, de esta manera, se marca la diferencia, respecto a otros tipos de gestión educativa.

Como lo mencionamos anteriormente, Bolívar (2014) destaca diversos estudios señalan a las escuelas eficaces, precedentes teóricos y prácticos del liderazgo centrado en los aprendizajes, porque éstas orientan la intervención de los directivos en dos frentes: la intervención directa y la intervención indirecta. Ahora bien, esta intervención no se realiza de manera homogénea en todos los niveles educativos, pues cada nivel tiene su particularidad, Por ejemplo, en países como el nuestro, ambos tipos de intervención en los niveles Inicial y Primaria resultan a los directivos más exitosas, porque cuentan con un solo docente por aula y hay coordinaciones por ciclos; mientras que en el nivel secundaria, ambas intervenciones son más complicadas, pues está organizado por área, en cada aula realizan las experiencias de aprendizaje un aproximado de doce profesores. Sin embargo, si el liderazgo pedagógico va echando raíces, progresivamente la institución educativa puede ir mejorando sus niveles de logro en los aprendizajes de los estudiantes y haciendo más eficaz las prácticas de los docentes en el aula.

Prácticas del liderazgo eficaz.

Bolívar (2014) recoge los aportes de las investigaciones de Leitwood sobre la eficacia del liderazgo escolar. Según este investigador se han identificado cuatro prácticas del liderazgo centrado en el aprendizaje que producen un impacto positivo en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Estas son:

Establecer una dirección clara y con sentido a la escuela, esto supone que los directivos dedican el tiempo necesario para establecer la visión de la institución, recoger las expectativas de los integrantes de la comunidad educativa respecto a los aprendizajes y establecer metas institucionales compartidas por todos. Entre las prácticas que apoyan este esfuerzo tenemos: cuenta con una visión clara de la institución, reconoce nuevas ocasiones de aprendizaje para la escuela, estimula constantemente a los integrantes de la comunidad educativa para el logro de las metas asumidas por todos, se fijan valores y se cuenta con una organización eficiente de todos los estamentos de institución escolar.

Desarrollar habilidades en el personal, para el logro de los objetivos y metas institucionales no basta solo la buena intención del personal, sino que se requiere el contar con ciertas capacidades y habilidades que lo hagan competente en el ejercicio de su rol. Para ello, el líder necesita desarrollar habilidades y capacidad básicas de quienes están a su cargo, en este caso, los docentes. Las prácticas que van en esta línea: promover el desarrollo profesional dando la facilidades para que los docentes y otro tipo de personal de la institución participe en cursos de capacitación, actualización o especialización; incentivo constante a su labor y desarrollo de su capacidad deliberativa para que tomen las mejores decisiones en cada una de las situaciones que les toque enfrentar.

Rediseñar la organización, esto es, proveer a la institución del mejor y mayor oxígeno emocional que estimule al personal a dar lo mejor de sí, en forma organizada, a través de equipos de trabajo en el marco de una cultura colaborativa. La prácticas que permiten esto: establecer espacios y tiempos comunes de planificación, la fijación de estructuras colaborativas entre los integrantes de la organización, una mejor delegación del liderazgo y mayor participación de los docentes en la toma de decisiones.

Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje, esto implica contar con las estrategias necesarias para acompañar la responsabilidad del docente y lograr los propósitos trazados por la institución respecto al avance de los estudiantes en su aprendizaje. Entre estas Prácticas tenemos: monitoreo en el aula a los docentes, motivarlos constantemente para que no desmayen en su esfuerzo por lograr las metas trazadas, propiciar nuevos espacios y formas de enriquecer la práctica pedagógica de los docentes

El impacto del liderazgo en la mejora de los aprendizajes.

Como lo señala Bolívar (2010), estudios recientes destacan el impacto que tiene en la experiencia pedagógica y en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes el nuevo papel desempeñado por los directivos como líderes pedagógicos, Las escuela muestra otro rostro y el espíritu que los anima es contagiante, los docentes y padres de familia se sienten más motivados y comprometidos a participar más activamente en los procesos pedagógicos orientados a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes de la institución, los cuales están en mejora constante. Todo esto sucede a pesar que los directivos ejercen un efecto indirecto en este proceso, pues los docentes son los que realizan el trabajo efectivo en el

aula. Su aporte a este proceso se da cuando ponen todo lo mejor su parte para crear un ambiente saludable y condiciones favorables para el aprendizaje.

Barreras para el desarrollo del liderazgo pedagógico de los directivos.

Como nos recuerda (Bolívar, 2014), la labor del liderazgo pedagógico de los directivos no es nada fácil. Los directivos tienen que hacer frente a diversas barreras que dificultan su labor. La primera barrera se da cuando muchos directivos viven el conflicto de integrar los esquemas de gestión que utilizan (muchos heredados del enfoque centrado en la gestión) y los nuevos esquemas (provenientes del enfoque de la gestión centrada en el aprendizaje) que tienen que asimilar para el ejercicio de su cargo. La otra barrera que se da cuando los docentes reconocen la autoridad, función y liderazgo de los directivos; pero no están de acuerdo en la intervención de éstos en el aula, a través del monitoreo y acompañamiento pedagógico. Finalmente, una tercera barrera se da cuando los docentes exigen que los directivos ejerzan su autoridad sobre los estudiantes, padres de familia y otros órganos de la institución; pero en ningún caso con los propios docentes porque lo consideran un abuso de autoridad. La superación exitosa de esta barrera exige un proceso de acompañamiento, tanto a directivos, docentes y los padres de familia, orientado al cambio de mentalidad (de chip), y hacer así efectivo el enfoque de liderazgo centrado en los aprendizajes.

El liderazgo pedagógico en el actual sistema educativo peruano.

El liderazgo pedagógico ha hecho su ingreso en nuestro sistema educativo a través del Marco del Buen Desempeño Directivo (2014), el cual más como documento normativo es una herramienta que va a orientar las prácticas de la gestión escolar. Este documento presenta una visión de escuela y de gestión que se quiere y los elementos orientadores de la práctica de la gestión escolar y los criterios de evaluación para los concursos de acceso a cargos directivos, como son: los dominios, las competencias y los desempeños.

El Marco del Buen Desempeño Directivo (2014) destaca que la gestión escolar se encuadra en el enfoque de derechos y en el enfoque basado en resultado, en los principios de calidad e inclusión educativa. Además, desarrolla los tres componentes de la escuela que queremos para lograr los aprendizajes de óptimos para los estudiantes, sin excepción. Estos son: La Gestión de los procesos pedagógicos (abarca todos los procesos que en forma planificada, participativa y responsable adopta y emplea la escuela, bajo la guía de

los directivos que van a permitir obtener aprendizajes de calidad), la convivencia democrática e intercultural (construida y sostenida por todos los miembros de la comunidad educativa sobre la base de la participación responsable inclusiva que garantice mejores condiciones para el aprendizaje y la convivencia escolar, y el vínculo entre la escuela, la familia y la comunidad (implica comprometer de manera responsable en la mejora de los aprendizajes y el bienestar local, a través de una alianza, a dos actores educativos fundamentales, como la familia y la comunidad, que figuran en el papel, pero no se les ve en la práctica.)

En este marco, vale destacar lo que refiere Bolívar (2014) en la mayoría de países se está pasando de una dirección centrada en la gestión a un modelo de liderazgo pedagógico centrado en los aprendizajes de los estudiantes.

Este cambio de enfoque está permitiendo que los líderes pedagógicos de las instituciones públicas orienten su gestión en el marco del liderazgo pedagógico y no como simple gestión, como se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 6

La Dirección como como liderazgo pedagógico y como gestión.

Dirección como liderazgo pedagógico	Dirección como gestión
<ul style="list-style-type: none"> • Labor centrada en lo pedagógico, desarrollo y crecimiento del establecimiento como organización • Dinámica colectiva de trabajo Una efectiva transformación de actitudes, motivaciones, comportamientos • Intercambio de conocimientos y habilidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Cumplimiento burocrático de la normativa según prescribe la Administración • Atender y resolver las demandas de los diversos sectores e instancias • Representar al centro y a la administración

Nota: citado por Bolívar (2014)

Otro paso importante que se ha dado al respecto, ha sido la realización del Diplomado en Gestión Escolar y Segunda especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo

Pedagógico, a los actuales directivos de todas las Instituciones Pública, en el período 2016 – 2017. Este espacio ha servido para empoderar a los directivos en el manejo de las habilidades, destrezas, capacidades y estrategias del liderazgo pedagógico.

El liderazgo pedagógico en nuestro país está todavía en sus inicios. Como tal se ofrece como una gran oportunidad de cambiar radicalmente la orientación de la gestión escolar; pero a su vez, encuentra la traba que muy pocos directivos están en contacto con este enfoque, pues muchos llevan y se manejan con el chip del enfoque administrativo de la gestión escolar. La situación y el contexto actual requiere que estos cambios se orienten e implementen bien, y así esperamos que en el mediano plazo nuestra gestión escolar sea eficiente y eficaz, expresado en óptimos resultados en el campo del aprendizaje y de la convivencia escolar.

Las dimensiones del liderazgo pedagógico.

Como lo refiere Bolívar (2011) estas dimensiones fueron definidas por Robinson, Hohepa y Lloyd, el año, 2009, luego de una amplísima verificación de los estudios realizados sobre esta materia. Además han sido asumidas por el Ministerio de Educación del Perú en el Marco del Buen Desempeño Directivo (2014). Por ello, ambas son fuentes teóricas fundamentales para definir los alcances de cada dimensión.

Como cuestión previa, haremos una breve presentación de cada una de estas propuestas. En primer lugar, la propuesta de Leithwood, como lo refiere Bolívar (2014) como resultado de sus investigaciones el estudioso canadiense estableció que hay cuatro tipos de prácticas y dimensiones del liderazgo que tienen un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 7

Las dimensiones del liderazgo pedagógico de Leithwood.

Dimensión	Descripción y prácticas
1. Establecer una dirección (visión, expectativas, metas del grupo).	Los líderes escolares eficaces dotan a la organización de orientación y sentido a través de una proyección clara, comprometiendo a todos en su realización y teniendo claro los resultados que se quieren obtener con los estudiantes...
2. Desarrollar al personal.	El líder tiene la aptitud de reconocer e impulsar las capacidades de los integrantes de una institución orientadas a garantizar el logro de priorizado..
3. Rediseñar la organización.	El líder dedica tiempo y recursos a crear las condiciones que permitan a los empleados su crecimiento personal y profesional, a través de un ambiente participativo y de manejo efectivo del contexto..
4. Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje.	El líder implementa herramientas que le permita monitorear y acompañar la práctica docente para enriquecerla y potenciarla, con la finalidad de mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. .

Nota: Bolívar (2010)

Como lo mencionamos anteriormente, Bolívar (2010) presenta por primera vez las dimensiones propuestas por Robinson. El Marco del Buen Desempeño Directivo (2014), también lo desarrolla. A continuación se se verá lo más importante de cada una.

Tabla 8

Las dimensiones del liderazgo pedagógico de Robinson.

Dimensión	Descripción y prácticas
1. "Establecimiento de metas y expectativas.	Prioriza la elaboración de metas importantes y cuantificables, la conexión a todos los integrantes de la institución sobre los resultados esperados, la verificación de logros en cada etapa, el arribo a acuerdos sólidos y la valoración del contexto.
2. Obtención y asignación de	Abarca la información relevante que se tenga sobre los recursos pedagógicos y económicos que se tiene, los que se necesitan y las fuentes de financiamiento

recursos en forma estratégica”	que van a garantizar el contar con dichos materiales para el logro de los objetivos.
3. “Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo”	Prioriza la selección, implementación y mejoramiento de las estrategias de monitoreo y acompañamiento realizado a los y las docentes, sobre todo en lo referente a la práctica docente, la evaluación y la propuesta curricular.
4. “Promoción y participación en aprendizaje y desarrollo docente”	Destaca la importancia que tiene el profesorado en el logro de objetivos de la institución referidos al aprendizaje. En este sentido, la formación en servicio y la participación de los docentes en estos espacios es clave. Los directivos tienen aquí una gran responsabilidad dando las facilidades y estímulos. Para ello tienen que ser el mejor ejemplo de lo que se espera de los docentes.
5. “Asegurar un entorno ordenado y de apoyo”	Resalta que la tarea principal de los directivos es crear condiciones favorables para el desarrollo de aprendizajes de calidad, estando atentos a los factores externos y garantizando un clima institucional saludable entre todos los integrantes de la comunidad educativa.

Nota: Marco del Buen Desempeño Directivo (2014),

Por último, Bolívar (2010), recogido en el Marco del Buen Desempeño Directivo (2014) propone en la línea de Leithwood y Robinson un conjunto de dimensiones concretadas en prácticas que harán posible el desarrollo del liderazgo pedagógico en la escuela.

Tabla 9

Las dimensiones y prácticas del liderazgo pedagógico de Bolívar.

Dimensión	Descripción y prácticas
1. Establecimiento de metas y expectativas.	Destaca la elaboración de proyecciones sobre la formación de los estudiantes, las conexiones deben ser rápidas y fluidas entre todos, y el llegar a acuerdos sustanciales con la actuación de todos.
2. Obtención y asignación de recursos en forma estratégica	Destaca la asignación y provisión de los medios necesarios (materiales, humanos, tecnológicos, etc.) con el fin de garantizar el logro de los objetivos institucionales.

- | | |
|---|---|
| 3. Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo | Pone todo el énfasis en la implementación y aplicación de las estrategias de monitoreo y acompañamiento de los docentes para mejorar la calidad de su práctica pedagógica y de los aprendizajes de los estudiantes. |
| 4. Promoción y participación en aprendizaje y desarrollo docente | Destaca que el papel de los directos no solo es exigir a los docentes, sino que el mismo está llamado a ser un referente pedagógico sobresaliente, tanto por su formación como por su experiencia profesional para los docentes, siendo percibido como uno de ellos.. |
| 5. Asegurar un entorno ordenado y de apoyo | La tarea de los directivos es estar atento a los factores externos e internos que afectan el clima escolar y las condiciones de aprendizaje. Para ello, cuenta con el aparato legal y las estrategias para promover relaciones humanas saludables. |

Nota: Marco del Buen Desempeño Directivo (2014).

Sin embargo, propuesta de Robinson es la que se asume para la presente investigación, sin dejar de reconocer los valiosos aportes de los otros dos teóricos. A continuación, se definirán cada una de estas dimensiones, tomando en cuenta sus indicadores.

Dimensión 1.

Establecimiento de metas y expectativas.

Esta dimensión parte del reconocimiento que una de las habilidades directivas básicas es la planificación escolar. En efecto, la planificación como proceso anticipatorio de asignación de recursos para lograr los objetivos institucionales, requiere que quien lo elabore sepa lo que hace para así dirigir a la institución al logro de objetivos alcanzables, y medibles a través de las metas propuestas.

Al respecto, el Ministerio de Educación (2015) puso en manos de los directivos el Manual de Gestión Escolar, el cual se sostiene en los Compromisos de Gestión (que en sus

inicios fueron ocho, en la actualidad son cinco). En este documento se plasman los elementos esenciales de la conducción de la escuela centrada en el aprendizaje: el avance anual de los aprendizajes de los estudiantes, conservación de los estudiantes, observancia de la calendarización planificada, monitoreo y seguimiento de la labor pedagógica y conducción de la tutoría y de la convivencia escolar. Para ello, pide que cada institución se plantee cómo va a asumir estos compromisos, planteando sus metas para cada compromiso.

Para un trabajo más integrado, el manual contiene los indicadores de seguimiento para cada compromiso y los resultados esperados. Una estrategia útil y eficaz de la planificación es la comunicación, la cual tiene que ser clara, directa, asertiva que permita expresarse y escucharse a todos los miembros del grupo escolar en la construcción de los instrumentos de gestión (Proyecto Educativo Institucional, Proyecto Curricular Institucional, Reglamento Interno, etc.).

Para que una planificación sea pertinente y eficaz tiene que involucrar a todos los integrantes de la comunidad educativa y local, partir de la lectura del contexto interno y externo a la institución educativa, plantearse objetivos y metas, calendarizar las actividades que se van a realizar, sensibilizar y comunicar en todo momento hasta que cada integrante asuma lo trazado y las aspiraciones de la organización.

La propuesta de Robinson (2007 y 2011) es recogido en el Marco del Buen Desempeño Directivo (2014) y organizado el Módulo 6 del Ministerio de Educación (2016) utilizado en la formación de los directivos en el Programa de Diplomado y Segunda Especialidad, presenta lo referente a esta dimensión está en el Dominio 1 (abarca todo lo referente a la organización de las experiencias significativas de los alumnos), Competencia 1 (hace referencia al plan de la organización) y Desempeños 1 y 2 (explican todo lo referente al resultado de la información del contexto de la organización, núcleo familiar y de la sociedad que influyen en el aprendizaje, y por otro lado, la manera participativa como se elaboran los instrumentos de gestión), como lo precisa el documento de Formación de los directivos Minedu (2016).

Dimensión 2.

Obtención de recursos en forma estratégica.

Las Instituciones educativas públicas como no tienen el manejo directo de los recursos materiales y económicos, durante mucho tiempo, no han sentido la necesidad de saber manejar bien los recursos institucionales. Sin embargo, en la actualidad se cuenta con la Comisión de Recursos Propios y Financieros, que según la norma es la que administra los recursos con que cuenta la institución y se proyecta para conseguir fondos que permita atender alguna necesidad educativa de la institución. Por eso, esta dimensión destaca la importancia de saber manejar estos recursos de manera estratégica.

Lo propuesto en el marco del buen desempeño directivo (2014) y organizado el Módulo 6 del Ministerio de Educación (2016) utilizado en la formación de los directivos en el Programa de Diplomado y Segunda Especialidad, presenta lo referente a esta dimensión en el dominio 1 (referido a las condiciones de como aprenden los estudiantes), la competencia 3 (describe las capacidades prácticas que gaanticen experiencias de nivel óptimo para todos los y las escolares) y los desempeños 7 y 9 (detallan como se conduce los esfuerzos de la institución escolar para el uso más adecuado de los medios, recursos económicos y el material de enseñanza y aprendizaje), como lo detalla el documento del Minedu (2016).

Destacamos que la finalidad del buen uso de los recursos o su búsqueda si hay necesidad de ello, a nivel de la institución educativa, solo se justifica si redundan en mejores aprendizajes de los estudiantes. Coincidimos con Robinson (2007 y 2011) y con Bolívar (2010) que los directivos efectivos cuentan con la información adecuada de los recursos que se tiene, los que necesitarán para el logro de los propósitos y objetivos priorizados en la planificación (tiempo, materiales, personales y económicos) y las fuentes de financiamiento, habilidades críticas requeridas para una correcta asignación de los mismos, en el conetexto de un enfoque integrado y no atomizado del mejoramiento escolar, como lo destacan Robison y Bolívar.

Un recurso muy valorado en la actual propuesta educativa es el tiempo. El tercer Compromiso de gestión referido a la celendarización del cumplimiento de la planificación, desarrolla y brinda las estrategias para que las instituciones educativas puedan aprovecharlo al máximo para el logro de aprendizajes de calidad.

Dimensión 3.

Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo.

Esta dimensión es fundamental para asegurar el nivel óptimo de las experiencias significativas de los escolares. Si nos atenemos a lo que es común en la actualidad que cada docente planifica su trabajo pedagógico al margen de las orientaciones pertinentes al respecto por parte de los directivos, sin tomar en cuenta la información relevante del entorno ni las particularidades y carencias educativas de los aprendices. Como es obvio, los resultados del servicio están por debajo de las demandas y expectativas de las familias y comunidad.

Lo propuesto en el Marco del Buen Desempeño Directivo (2014) y organizado el Módulo 6 del Ministerio de Educación (2016) utilizado en la formación de los directivos en el Programa de Diplomado y Segunda Especialidad, presenta lo referente a esta dimensión en los dominios y 1 y 2 (que destacan las formas como aprenden los escolares y la manera como se direcciona la acción docente), en las competencias 3,4 y 6 (destacan los insumos convenientes para un aprendizaje óptimo, los modos como se desarrolla la evaluación de la conducción de centro educativo y del nivel óptimo de las acciones integradas de la práctica docente) y los Desempeños 8, 14, 18, 20 y 21 (referidas al aprovechamiento de calidad del tiempo en la escuela, la forma como se direcciona la información que genera el centro, la forma como direccionan la participación en los procesos de autoevaluación, la forma como se encamina e incentiva la participación del equipo docente, la forma como se recoge la información y se orienta a los docentes en el uso de herramientas, recursos metodológicos y la evaluación de los aprendizajes), como lo detalla el documento del Minedu (2016).

Además, el Marco del Buen Desempeño Docente (2012) “desarrolla puntualmente desde lo pedagógico lo que los docentes deben realizar para que los estudiantes alcancen aprendizajes de calidad, y el Manual de Gestión Escolar” (2015) desarrolla en los Compromisos 4 (uso pedagógico del tiempo en las sesiones de aprendizaje), 5 (uso de herramientas pedagógicas por los profesores durante la sesión de aprendizaje) y 6 (uso de materiales y recursos educativos durante la sesión de aprendizaje) que en su conjunto comprende el Monitoreo y Acompañamiento docente. La R.M. N° 657 – 2017 MINEDU, Orientaciones para el desarrollo del año escolar 2018, también precisa en el Compromiso

de gestión 4, los alcances del Acompañamiento y Monitoreo de la práctica pedagógica.

En conclusión, hasta no hace poco los criterios para la selección y nombramiento de los directivos ha sido el tiempo de servicios, y recientemente la capacidad para resolver satisfactoriamente una prueba de casos; mas no su cualificación profesional en la dirección de los aspectos básicos de la gestión escolar ni del currículo, y sobre todo la capacidad de convocar y comprometer a todos los integrantes de la comunidad educativa con el logro de aprendizajes de calidad, esto es el manejo de habilidades blandas. Tenemos un buen referente en los documentos mencionados, lo que falta es ponerlo en práctica de manera efectiva y eficaz. Como resaltaba Robinson (2016) en una conferencia que dio en Chile, Singapur tienen una máxima que dice que “hay que enseñar menos para aprender más”, lo que tiene una gran relevancia especialmente en la educación media; hay que seguir dando ese mensaje a la gente que trabaja en currículum y que trabaja en políticas educativas”.

Dimensión 4.

Promoción y participación en aprendizaje y desarrollo docente

Robinson (2016) en la conferencia antes mencionada para destacar lo más importante de esta dimensión, puso el énfasis en el papel que cumple la calidad de los docentes en el futuro de los estudiantes, esto es, buenos docentes son la mejor garantía de contar con mejores ciudadanos en el futuro. Para ello, es necesario desarrollar un liderazgo en los docentes que no sólo promueva su desarrollo profesional formal sino integral, dando un lugar especial a las habilidades blandas. Esto significa que los directivos no solo deben exigir a los docentes, sino que ellos deben ser el mejor modelo a seguir.

En este sentido, los directivos deben instaurar condiciones de trabajo que posibiliten al personal un desarrollo de sus motivaciones y capacidades. Para ello, Se requiere comprender las condiciones y establecer los contextos para el aprendizaje profesional. Lo propuesto en el Marco del Buen Desempeño Directivo (2014) y organizado el Módulo 6 del Ministerio de Educación (2016) utilizado en la formación de los directivos en el Programa de Diplomado y Segunda Especialidad, presenta lo referente a esta dimensión en el Dominio 2 (detalla las pautas que se tienen que considerar en el

desarrollo de los métodos pedagógicos para la mejora la forma como aprenden los escolares), en la Competencia 5 (describe como los directivos deben conducir de manera acertada y con ótimos resultados una comunidad de aprendizaje con los docentes del centro), y en los Desempeños 15,16 y 17 (describe como los directivos direccionan, crean o aprovechan oportunidades de formación continua para los docentes, espacios y mecanismos para trabajos colaborativos entre docentes y estimula las iniciativas de los o las docentes relacionadas a las mejoras creativas y estudios sobre la práctica de los docentes.

De esta manera, los directivos están llamados a ser los mejores modelos en el qué y el cómo del trabajo pedagógico para los docentes y comunidad educativa en su conjunto. Que su valoración y respeto no sea por el cargo que detentan sino por la calidad profesional y personal que muestra. Los estudiantes aprenden por lo que ven, no solo por lo que escuchan.

Un aspecto importante que promueve la mejora profesional de los docentes es el reconocimiento y valoración de su labor pedagógica de manera personal e institucional, esto es, los directivos como resultado del acompañamiento que hacen a cada docente, vistos los resultados de la evaluaciones de los docentes es obligación funcional reconocer las buenas prácticas docentes a través de los documentos correspondientes, y también informar a la comunidad educativa y local para un reconocimiento público, dentro del espíritu de la propuesta de Leithwood (2006 y 2011).

Dimensión 5.

Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo

Respecto a esta dimensión, Robinson (2013), en un Seminario que dio, explicó de manera coloquial esta dimensión destacando que es significativo que los niños se sientan seguros y acogidos en el centro escolar. En mérito de ello es obligatorio preparar las aulas para aminorar los tiempos que aguardan los padres a sus menores hijos, y preservar las oportunidades que permitan aprender mejor a los niños y niñas, sin excepción. El desafío que se plantea disponer de normas e instrucciones en el recinto que permita a los estudiantes pensar con libertad, respeto y amplitud. Para esto, los docentes deben alcanzar que los estudiantes se formulen preguntas, que se escuchen entre ellos. Nada de esto funciona si no existen relaciones de familiaridad entre profesores, padres, y

directivos; si disminuye la cercanía va a influir directamente en los resultados de estudiantiles en su aprendizaje.

Conocer el entorno es muy importante, pues por un lado nos informa de la presencia de factores de riesgo, y por otro, de las oportunidades que ofrece. En la actualidad vivimos en una sociedad donde la violencia y los atentados contra las personas y la convivencia humana son de todos los días. Sin embargo, más se atienden a los efectos que a las causas. En este sentido, la escuela no es ajena a esta realidad. Por eso, está llamada a ser ejemplo de buen trato y respeto a las personas, y sobre todo, en la solución de los conflictos que se presenta en ella. Estamos asistiendo al cambio del modo de intervención en caso de conflictos; de una acción sancionadora a una acción reparadora.

Lo propuesto en el Marco del Buen Desempeño Directivo (2014) y organizado el Módulo 6 del Ministerio de Educación (2016) utilizado en la formación de los directivos en el Programa de Diplomado y Segunda Especialidad, presenta lo referente a esta dimensión en el Dominio 1 (destaca las condiciones favorables para un buen aprendizaje), las Competencias 2 y 3 (que destacan que los directivos son los responsables de fomentar y garantizar un clima escolar basado en el respeto, estímulo, la colaboración mutua y el reconocimiento de la diversidad y las las condiciones que hagan propicio un buen aprendizaje y aseguren aprendizajes de calidad entre los escolares) y los Desempeños 5 y 10 (destacan la manera como los directivos deben manejar mecanismo de prevención y resolución pacífica de conflictos a través del diálogo, el consenso y la negociación y finalmente como conducen el uso óptimo del tiempo en beneficio de todas y todas las y las escolares).

Comunidades de Aprendizaje.

Teorías sobre la Variable Comunidades de Aprendizaje.

El reconocimiento de la necesidad de la preparación de los nuevos miembros de la sociedad, para su incorporación efectiva a la vida adulta, ha estado presente entre las prioridades de las grandes culturas y civilizaciones de la antigüedad. Este fenómeno siguió su desarrollo a todo lo largo de las edades Media y Moderna, por acción de la Iglesia Católica. Por acción de la Ilustración se dio nacimiento a la Escuela Pública, dedicada a la

educación de los hijos del pueblo. La Edad contemporánea, sobre todo el siglo XX, asistió al nacimiento de distintos enfoques y teorías educativas, las cuales buscaron abordar de manera más sistemática el proceso de enseñanza – aprendizaje para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Entre éstos destacan los enfoques: Escuela Nueva o Activa, el conductismo y el constructivismo.

Sin embargo, el siglo XXI evidencia un cambio radical en el ambiente donde se desarrolla la actividad educativa y los modos como los estudiantes desarrollan sus competencias, capacidades y habilidades. Este contexto está marcado por la globalización y por su referente cultural, la Sociedad de la información, que ha dado origen a una nueva forma de adquirir el conocimiento, la virtual. La rapidez de los cambios producidos y los nuevos estereotipos que han aparecido ha hecho que surja una nueva forma de exclusión, la digital, la cual pone en evidencia que no todos pueden adquirir, manejar ni transformar el nuevo conocimiento. Para afrontar los retos que plantea este contexto surge el proyecto que promueve el aprendizaje efectivo de los estudiantes de la sociedad de la información. Esto permite alcanzar niveles óptimos de aprendizaje, la mejora de la convivencia escolar y la superación digital a través del aprendizaje dialógico. Esta propuesta exige la transformación de los centros tradicionales de instrucción en espacios de interacción y diálogo. A continuación se desarrolla los aspectos más importantes de esta propuesta.

Experiencias Pedagógicas Inspiradoras.

Las sociedades de aprendizaje son el resultado de diversas experiencias educativas desarrolladas en distintas partes del mundo con el denominador común de ayudar a la superación del fracaso escolar y los problemas de convivencia. Entre las experiencias más importantes, como nos presenta Folgueiras (2015) destacan: la experiencia de Escuelas norteamericanas, las Escuelas Democráticas y la Escuela de la Verneda Sant Martí, en España.

La experiencia de las escuelas norteamericanas:

Como lo refiere Folgueiras (2015) entre estas experiencias destacan:

El School Development Program (Programa de Desarrollo Escolar) desarrollada en New Haven, estado de Connecticut el año 1968 y contó con el patrocinio

de la Universidad de Yale. Esta experiencia se sostiene en la participación mayoritaria de la familia en el proceso educativo de la escuela. Este programa destaca que no son los docentes y directivos los únicos responsables de la formación de los niños y adolescentes sino que corresponde también a la familia y comunidad local. Su aplicación tuvo un rotundo éxito.

Accelerated Schools Project (Escuelas Aceleradas), se iniciaron en 1986 con la acción inspiradora de Henry Levin, profesor de la Universidad de Stanford y director de un centro de investigación de dicha universidad. Este programa se inspira en el trabajo cooperativo y en las instituciones democráticas de trabajo. Centró su atención en las personas más desprovistas de recursos, a las cuales a partir de un trabajo coordinado se les ofreció los rudimentos básicos para su aprendizaje en áreas curriculares fundamentales, como la Matemática, la lectura y otras. El otro pilar de este programa es la participación efectiva de la familia en todo el proceso educativo de los niños y niñas. .

Success for All (Éxito para todas y todos), programa que se inició en 1987, bajo el patrocinio de varias universidades y otros órganos de la comunidad, entre la que destaca la Universidad John Hopkins de Baltimore. Su objetivo fue ayudar a desarrollar las potencialidades de los más pequeños de la escuela con la ayuda efectiva y comprometida de familias y parientes más cercanos de los niños. .

Las Escuelas democráticas.

Estas escuelas, como lo refiere Valls (2000) Surgen en los Estados Unidos, inspiradas en los principios pedagógicos de John Dewey. Pertenecen al Sistema de Educación Pública. Buscan revertir el fracaso escolar y desarrollar valores democráticos que fortalezcan la convivencia escolar y social.

Dos, son las escuelas que se enrumbaron en esta empresa educativa:

Escuela Fratney en Milwaukee, Wisconsin.

Colegio de Educación Secundaria de Central Park de Nueva York.

Ambas escuelas, según Valls (2000) han sido creadas por individuos inquietos por lo educativo, por movimientos y por grupos que surgen de la preocupación por la comunidad. Estas escuelas se distinguen de las escuelas humanistas (centradas en los niños), por su gestión democrática. El Colegio de Educación Secundaria (1999) es un proyecto

cooperativo del Concejo Escolar Comunitario y de otros órganos de la comunidad. Los estudiantes de este centro de los cursos más avanzados dedican parte de una mañana a trabajos y ocupaciones de la comunidad. De esta manera, aprenden sobre trabajos, a relacionarse más con personas adultas, etc. En el caso de la Escuela Fratney (1999) estaba luchando contra su desaparición. La Administración lo quería trasladar fuera del barrio, ya que este era multirracial, para convertirla en una escuela de formación del profesorado. Pero, por acción de los vecinos que se opusieron a esta medida surgió una nueva propuesta, llamada Nueva Fratney (NNF). Para ello, instaron a la administración para que se reunieran y llegaran a un consenso. Su propuesta consideraba que la Escuela estaría dirigida por un Concejo de padres y madres y profesorado radicado en el centro; mientras que la administración planteaba que fuera dirigida por la Oficina Central. Al final, consiguieron su propósito los vecinos. Los problemas no desaparecieron. Un hecho que cambió su vida fue cuando conocieron a un político que creyó en ellos y ellas y decidió apoyarles. Este colegio alberga estudiantes hispanos, afroamericanos, blancos, asiáticos y americanos nativos.

Como recuerda Valls (2000) estas escuelas siguen el pensamiento de Dewey por ello, aspiran a que las personas crezcan con ideales democráticos y altas expectativas respecto a su aprendizaje. Para ello se proponen emplear todos los medios educativos a su alcance para ayudar a las personas postergadas de la sociedad a incorporarse a la vida social en igualdad de condiciones y acceso a las oportunidades que se brinden, todo ello movido por un profundo espíritu democrático.

Escuela de la Verneda Sant Martí, en España.

Como lo destaca Folgueiras (2015), se inició en la ciudad de Barcelona a finales de los años setenta, del siglo pasado. Funcionó en una de las siete plantas de la sede del Centro Cívico de Sant Martí de Provençals, donde funcionan otras organizaciones de servicio social (una guardería, un centro de infancia, un centro social de personas jubiladas y una biblioteca). Es una institución pública que atiende a todo tipo de personas adultas del barrio y de los barrios cercanos, sin excepción. Nació con un espíritu universal de fraternidad entre las personas, donde cada uno dialoga y expresa sus ideas a base de argumentos desde la diversidad de opciones políticas, sociales y culturales que tiene. Esta práctica tuvo una gran repercusión en la sociedad de ese tiempo, pues resultaba impensable para la época que los adultos tuviesen espacios como esta, ya que el sistema formal de la

educación, simplemente los tenía fuera por su edad cronológica.

A su vez, como lo refiere Folgueiras (2015), la Escuela es parte de una red de diversas organizaciones locales (de vecinos, culturales, deportivas, etc.) con las cuales mantiene fuertes vínculos y los tiene como valiosos aliados. Una de las claves de su éxito es su excelente organización interna que cuenta con diversos estamentos como: La asamblea, el Consejo de Centro, la Coordinadora Semanal y Mensual y las Comisiones. Para orientar la participación en estos estamentos la escuela cuenta con dos tipos de asociaciones, Ágora (abierta a todas las personas) y Heura (abierta solo para mujeres). Ambas asociaciones intervienen en todos los órganos de gestión, organizan la economía, los talleres, la contratación del profesorado, llevan los contactos con las administraciones, impulsan el proyecto, etc. El funcionamiento diario de la escuela está a cargo de los Voluntarios, los cuales apoyan según su especialidad y disponibilidad de tiempo. Una de las actividades más importantes es las tertulias literarias, a través de las cuales se fomenta la lectura y debate de las obras de literatura clásica universal. Por la demanda que tiene, también se ofrece en la actualidad por internet.

Por otro lado, como lo refiere Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2005) la Escuela tiene una metodología particular que responda a la diversidad de servicios que ofrece, ya que además de enfocarse en la formación básica, ofrece varias actividades sociales y culturales orientadas a fomentar una mayor intervención, adhesión, consistencia, y mejora que no solo quede en el participante, sino que se evidencie la mejora del barrio. Para esto la escuela también participa en varios proyectos de investigación e innovación.

Teóricas que sustentan el trabajo de las Comunidades de Aprendizaje.

Como lo refiere Valls (2000), debido al éxito alcanzado por la Escuela de la Verneda de Sant Martí y la información de otros proyectos educativos internacionales de superación, arriba presentados condujo al Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), de la Universitat de Barcelona, a desplegar un plan de metamorfosis social y pedagógica de las instituciones educativas con una doble finalidad: revertir el bajo nivel de logro de los escolares en su aprendizaje y enriquecer la convivencia escolar como condición indispensable para el progreso de los aprendizajes. Después de examinar el contexto histórico que sirvió de germen para el desarrollo de este proyecto, a continuación se verá lo más importante de su base teórica.

La teoría de la acción comunicativa de Jurgen Habermas.

Este pensador y sociólogo alemán, como lo destaca Valls (2000) es uno de los referentes teóricos más importantes de las comunidades de aprendizaje. A pesar que su pensamiento y reflexión no se circunscribe al campo educativo, su análisis es válido para la acción educativa actual. Pues presenta la posibilidad de un cambio social a través del acto comunicativo y de la acción discursiva. Se basa en el modelo de la política deliberativa.

Habermas con su teoría de la acción comunicativa busca retomar los ideales de la primera modernidad, en su defensa de la razón, a la luz de los cambios sociales y de la constatación de las limitaciones de la razón instrumental, centrada en el conocimiento instrumental, eje del mundo moderno occidental. En un mundo global, la interacción entre culturas abiertas da como resultado estructuras universales de racionalidad.

Para llegar a la interacción, propone el concepto fundamental de racionalidad comunicativa, en la que el saber es el entendimiento que proporciona el mundo objetivo y la intersubjetividad del contexto en que se desarrolla la acción”

Ahora bien, como lo señala Valls (2000, p. 97), Habermas distingue cuatro tipos de acción, que pasmos a describir:

Acción teleológica: “La persona elige los medios que considera mejores para alcanzar un determinado fin, entre las distintas alternativas que se le ofrecen”

Acción regulada por normas: “Los miembros de un grupo social concreto orientan sus acciones de acuerdo a un determinado mundo social”

Acción dramática: “Las personas actúan en una interacción en la que unas son el público de las otras presentando una determinada imagen, autoescenificando su mundo subjetivo

Acción comunicativa: Los sujetos por la interacción son capaces de acción y lenguaje. La interpretación de los datos de la realidad se entiende como negociación de definiciones susceptibles de consenso mediante el lenguaje. El mundo objetivo, el social y

subjetivo son constituidos por la intersubjetividad. De esta manera, el lenguaje es la herramienta del entendimiento que coordina la razón. De esta manera, la acción comunicativa permite la crítica mutua de los sujetos sobre la realidad. Todas las personas tienen las mismas estructuras que posibilitan el entendimiento y el control reflexivo sobre sí mismo. La acción comunicativa sustituye las pretensiones de poder por las de validez de los argumentos.

Podemos concluir que gracias a estos procesos de comunicación los sujetos, en nuestro caso “los niños y niñas son capaces de aportar nuevos significados y de adoptar los significados de su comunidad” en un marco democrático. Todo lo cual permite el desarrollo de la cultura, la convivencia humana y más posibilidades de aprendizaje, según Valls (2000, p. 98)

La teoría de la estructuración de Anthony Giddens.

Este pensador, como lo destaca Valls (2000) parte del hecho que el estructuralismo y el post estructuralismo son tradiciones del pensamiento ya muertas porque no pudieron resolver satisfactoriamente las relaciones entre las estructuras y las acciones humanas.

Respecto a la creación de sentido de la historia, Giddens no atribuye a prácticas concretas de producción o reproducción social. Sino que considera que la sociedad está formada por la agencia humana y las estructuras. Las estructuras pueden ser habilitadoras o restrictivas. Las estructuras generan prácticas sociales y las prácticas sociales, estructuras. Los agentes sociales están mayormente bajo el control de las estructuras. Cualquier pauta de conducta puede alterarse por los actores que participan en su producción, debido a que las relaciones sociales se rigen por la dialéctica de control. El margen de libertad depende de la variedad de actividades que puede realizar un agente competente.

Además, considera que el futuro siempre está abierto a la reflexividad que ordena y reordena las relaciones sociales. Los movimientos sociales hacen propuestas de futuras transformaciones y son en parte vehículos para su realización. Propone cuatro tipos de cambio social en que se desarrolla su teoría de la estructuración: Reproducción, contradicción, apropiación reflexiva y acceso a los recursos. Los tres últimos están decisivamente conformados por las luchas, movilizaciones y movimientos sociales.

Por otro lado, destaca Valls (2000) que:

Cada persona tiene y vive una biografía reflexivamente organizada en función de los flujos de la información social y psicológica sobre los posibles” estilos de vida. Con la modernidad ha surgido un nuevo orden social, el post tradicional donde la cuestión de cómo se tiene que vivir depende de las decisiones que se vayan tomando cada día. Todo ello, hace imprescindible la capacidad personal y social de reflexión y la decisión continua sobre los grandes problemas de la vida. (p. 100)

La teoría de modernización reflexiva y la sociedad del riesgo de Ulrich Beck.

Este pensador, como lo destaca Valls (2000) después de analizar los cambios en profundidad que se han en nuestra época (Beck, 1997) considera que la superación de la modernidad y de la política de la sociedad industrial por la subpolítica en la sociedad del riesgo, permite introducir nuevas perspectivas en las prácticas sociales.

La modernidad reflexiva significa confrontar los efectos de la sociedad de los riesgos que no pueden ser institucionalizados por la sociedad. Los problemas no solo se deben por la distribución de los bienes, sino también a la distribución de los males y de tres tipos de transformaciones: con la naturaleza y cultura, con las amenazas que la misma sociedad genera, y con las fuentes de sentido colectivas y de grupo.

Los cambios no encuentran a un grupo familiar o a una colectividad que proteja, sino que es el mismo individuo quien lo percibe, maneja e interpreta. Por eso, la individualización desvincula de las formas del pasado y lo revincula con lo que los individuos hacen, diseñan o representan para sí. La individualización y la globalización son las dos caras de la modernización reflexiva.

A pesar que en apariencia ha desaparecido el interés por lo político, la política está presente con fuerza en las actividades de las personas. Pero no es la política formal, jerárquica y establecida, sino lo que Beck llama subpolítica. Esta es ejercida por agentes externos al sistema político o corporativo, son los agentes sociales y colectivos y por

individuos concretos. Esta forma de hacer política configura a la sociedad de abajo hacia arriba, dando voz a los que la sociedad industrial les había quitado.

Por eso, la modernidad reflexiva debe basarse en foros de consenso para conseguir un modelo de racionalidad instrumental no ambigua. Este consenso tiene que basarse en la desmonopolización del poder experto y abrirse al público que participa dando su opinión sobre temas que conoce y tiene algo que decir, y sobre todo que se siente partícipe de la vida de la sociedad.

Teoría de la pedagogía dialógica de Paulo Freire.

Según Valls (2000) es uno de los autores más importantes en los que se basa la propuesta educativa de las comunidades de aprendizaje. Sin bien es cierto, su trabajo pedagógico se desarrolló con las personas adultos; sin embargo, sus aportes se pueden aplicar a todo el campo educativo. Dentro de la vastedad que abarcó su acción y pensamiento, nos centraremos en su fundamentación teórica sobre lo que hoy se han dado en llamar comunidades de aprendizaje.

Desde sus primeras obras, como llama la atención Valls (2000) expone una visión del mundo optimista y basada en el resultado de la acción humana. En este sentido, se aleja de la derecha inmovilista y de la izquierda evolucionista. Para él, la libertad humana es capaz de lograr ambos resultados y escoger cual es el camino de su acción. Se opone a la visión postmoderna del mundo que declara insuperables los obstáculos del cambio. Cree que la acción educativa, la lectura del mundo, pueden ayudar a transformar la situación de opresión mediante la práctica de la, pues a través de ella las personas superan la enajenación del mundo industrializado y la sociedad de consumo y les permite ampliar sus condiciones existenciales. De esta manera, cada persona descubre en su interior que detrás de la situación de opresión produce miedo al cambio está el uso decidido de la libertad para liberarnos del opresor y afianzar nuestra identidad.

Por otro lado, como lo destaca Valls (2000) para Freire el diálogo es constitutivo de la misma persona y el diálogo con el otro es el que permite insertarse en la historia de la humanidad. Este diálogo no es teleológico como proponía Habermas, sino es una exigencia humana sin el cual no se respeta democráticamente la misma naturaleza de las personas. A

su vez, el diálogo entre iguales, sin argumentos de autoridad, es parte constitutiva de la naturaleza humana y el instrumento básico de la educación. El diálogo transforma a ambas partes y en el no hay superior ni inferior, ambos ganan, ambos se transforman. La educación a través del diálogo es todo lo opuesto a la educación bancaria que hace de los educandos simples objetos, receptores pasivos del docente, sin ningún vínculo significativo con su aprendizaje. Por eso, destaca que una de las causas del fracaso escolar es la ideología elitista que discrimina a las clases populares. Para ello propone una educación inclusiva que promueva el principio de la unidad en la diversidad.

La teoría del aprendizaje dialógico.

Este enfoque está en la base teórica de las Comunidades de Aprendizaje. Recoge los aportes de las teorías precedentes del campo social y educativo y orienta la construcción de esta propuesta. Como destaca Valls (2000, p. 113) “el concepto de aprendizaje dialógico ha sido investigado y desarrollado por el Centro de Recerca Social y Educativa (CREA) de la Universidad de Barcelona. Plantea que la realidad social está formada por las diversas interrelaciones entre las personas”.

En este sentido, como lo describen Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R.; Racionero, S. (2008) se entiende por aprendizaje dialógico a aquel que se genera por las interacciones que se dan entre las personas lo que incrementa el aprendizaje instrumental, permite la creación de sentido personal y social, fomenta la práctica de principios solidarios y hace de la igualdad y la diferencia valores adaptables y dignificadores.

Las bases del aprendizaje dialógico, como lo presenta Valls (2000), lo encontramos en el uso de las habilidades comunicativas, desarrolladas por Habermas en su teoría de la acción comunicativa y por Freire en su teoría crítica de la educación, vistas anteriormente. Estas habilidades forman parte de un conjunto mayor entre las que destacan:

Las habilidades académicas: “Son habilidades que las personas aprenden en forma descontextualizada en organizaciones que tienen como objetivo la transmisión de conocimientos a partir de unas reglas específicas aunque sean mínimas que responden a un propósito”teleológico.

Las habilidades prácticas: Son habilidades “que las personas desarrollan para resolver una situación concreta de la vida cotidiana”. Para este tipo de habilidades las personas, las situaciones y los objetos son medios de aprendizaje.

Las habilidades comunicativas: Son las habilidades que se aprenden en la relación entre iguales con el objeto de entenderse sobre algo y así actuar sobre el entorno para resolver “cooperativamente” una situación problemática.

Principios del aprendizaje dialógico.

Son los pilares que sustentan el edificio de la propuesta del aprendizaje dialógico. Fueron propuestos por Flecha, R. (1997) en su obra *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo* y desarrollados por los miembros del grupo CREA, entre los que destacan Valls, R. (2000) quien los sistematiza como parte de su tesis doctoral. Estos son: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias. Como son parte de la dimensiones de la variables comunidades de aprendizaje, en este punto se desarrollará ampliamente cada uno.

El aprendizaje dialógico y el aprendizaje cooperativo.

Como lo destaca Valls (2000) el aprendizaje cooperativo tiene una doble relación con las comunidades de aprendizaje. Por un lado, es una de las dimensiones del aprendizaje dialógico, y por otro lado, es un elemento indispensable en las prácticas dialógicas. Este es concebido como una de las formas más elaboradas para mejorar el rendimiento escolar y en especial de superación del fracaso escolar en las circunstancias que lo favorecen. Aporta una importante dimensión práctica y orienta metodológicamente con propuestas derivadas de una rica tradición que deviene de la sociedad industrial. Favorece a la superación de las desigualdades, pues es más un grupo de trabajo para tareas de aprendizaje que un grupo de consenso para tareas formativas, y por tanto, más favorable para el trabajo educativo en la sociedad de la información. Entre sus antecedentes teóricos encontramos en los diversos enfoques y teorías educativas del siglo XX, entre las que destacan A. J. Neil, C. Freinet, etc.

El aprendizaje cooperativo, como lo destaca Valls (2000) se basa en gran parte en la obra de Vigotsky, más que en la de Piaget, pues se produce en la relación del desarrollo

cognitivo y el entorno social del niño. De este modo, evidencia que las interacciones con las otras personas constituye el comienzo y motor del progreso mental y cognitivo de las personas. Provoca tres grandes resultados positivos en las personas que lo practican: alto nivel de éxito y rendimiento, relaciones crecidamente afectuosas de soporte y compromiso personal y social. Sin embargo, hay un contraste sustancial entre ambos. Por un lado, el aprendizaje cooperativo conserva la organización ancestral de los establecimiento escolares, la sala de aprendizaje, la correspondencia entre maestros – educandos, etc. Mientras que el aprendizaje dialógico tiene una ordenación más abierta y flexible que involucra a otras personas en la clase como agentes externos (voluntariado, familiares y otros profesionales).

El aprendizaje dialógico y el aprendizaje significativo.

En lo que va del desarrollo de nuestra tesis se han revisado las teorías de las Ciencias Sociales y Educativas que tienen relación con las colectividades de aprendizaje y con la sociedad de la información. Además, hemos analizado el aporte y las diferencias del aprendizaje cooperativo. Terminamos esta parte analizando las coincidencias y diferencias del aprendizaje dialógico con el aprendizaje significativo.

Antes de pasar a estudiar el constructivismo como teoría sobre la formación del conocimiento, revisaremos las bases principales del constructivismo social, siguiendo a Valls (2000), destaca que los principales teóricos de este enfoque consideran que las personas y la sociedad se crea mutuamente a través de los procesos de externalización, objetivación e internalización. El orden social es fruto de la acción humana del pasado (génesis) y son las personas que lo mantienen y continúan (existencia) a través del proceso de externalización. En cambio las construcciones subjetivas de otras personas nos aparecen como objetivas y las asumimos mediante la internalización. El proceso de socialización dura toda la vida. Por eso, el conocimiento que normalmente tenemos de la sociedad no se basa en el conocimiento científico claro y preciso, sino el hecho de tipificaciones, asumidas utilitariamente para proporcionar un plan de vida a las personas, dentro del marco social. Entre otros aspectos a destacar están el énfasis que pone en la vida cotidiana, la importancia de los elementos culturales del mundo donde el hombre desarrolla su existencia y la influencia en los modos de conocer y actuar.

Entrando en el tema, como lo destaca Valls (2000) el constructivismo es un conjunto de teorías psicológicas que destacan la construcción psicológica que las personas que hacen del mundo de la experiencia. Su premisa fundamental es que el alumnado construye activamente su propio conocimiento anclando la nueva información en el conocimiento preexistente. De esta manera, se concluye que el aprendizaje es el resultado de la construcción mental que es exitosa cuando se edifica activamente la propia construcción. Entre sus principales teóricos tenemos a Jean Piaget (aprendizaje genético), Lev Vigotsky (aprendizaje social), Jerome Bruner (aprendizaje por descubrimiento), David Ausubel (aprendizaje significativo).

En las diversas concepciones constructivistas, según Valls (2000) "el énfasis se pone en el estudiante y en el proceso de aprendizaje" y se anima la curiosidad natural del estudiante, se tiene en cuenta su modelo mental y su forma de aprender basándose en sus teorías cognitivas, mayormente. Entre las propuestas que más aceptación e impacto ha tenido en la práctica educativa de muchos sistemas educativos es el aprendizaje significativo desarrollada por David Ausubel, el cual parte del saber previo de los estudiantes para construir el nuevo conocimiento. La aplicación general del constructivismo y del aprendizaje significativo ha representado un giro importante con respecto a los hábitos tradicionales y una serie de prácticas que bien pueden resumirse en el aprendizaje centrado en el niño, niña.

Yendo al fondo del asunto, para Valls (2000) el constructivismo se queda en el sujeto del aprendiz pero no dinamiza su existencia social y sus interacciones, de modo tal que se convierte en una experiencia adaptativa al contexto del sujeto que conoce más que en una experiencia transformadora. Plantear un aprendizaje significativo, en el presente contexto, es proponer un recurso adaptativo con planteamientos más propios de un contexto firme parece desacertado, cuando nos movemos en un ámbito en permanente cambio, como lo constituye la actual comunidad de la información. Por otro lado, el constructivismo y su enfoque en cuanto al conocimiento, centrado en la conciencia individual, le hace carecer del componente interactivo y limita la posibilidad de relación comunicativa entre las personas, es decir, no favorece la intercomunicación. Mientras que la concepción del aprendizaje dialógico no adapta el currículo al contexto (cuanto más diferencias de contexto, más diferencias educativas habrá) sino que transforma los pre requisitos del aprendizaje. En su aplicación al campo

educativo exige respeto para las diversidades personales y colectivas. Para ello, hay que crear condiciones óptimas para el diálogo, la acción social y educativa integradas. La formación debe mezclar el ámbito personal de la gente que intervienen en todo el proceso con la dimensión de las interacciones de manera que se relaciona armoniosamente con la realidad.

Variable 2: Comunidades de Aprendizaje.

Concepto de Comunidades de Aprendizaje.

Como lo menciona Valls (2000) el concepto de comunidades de aprendizaje es el resultado de una línea de investigación desarrollado a lo largo de varios años por el Centro de Reserca Social i Educativa (CREA) de la Universitat de Barcelona. Esta línea parte de la intención de investigar, analizar y actuar para favorecer la igualdad educativa y social a través de cambios, especialmente en los procesos educativos.

En la propuesta de comunidades de aprendizaje, según Valls (2000) confluyen diversos vectores de investigación que han ampliado el marco conceptual y social, se ha analizado la sociedad de la información, se han redefinido aspectos del aprendizaje dialógico y se han desarrollado los puntos de conexión o desencuentro con las propuestas del sistema educativo, algunas prácticas educativas concretas y los diversos aprendizajes.

Valls (2000) define las comunidades de aprendizaje como una reacción desde el ámbito educativo en condiciones de igualdad a la comunidad de la información digital para todos y todas, reafirmando que todos los destinatarios de la acción educativa ejerzan su derecho al mejor servicio educativo, que toda persona tiene capacidades para conseguirla y que nadie está condenado de antemano a tener una posición educativa y cultural marginal.

En este sentido, destaca Valls (2000) las mutaciones ocurridas en tiempos recientes resultan rápidas, opuestas y dispersas, sobre todo, las relacionadas con las posibilidades de desagregar la información. Los instrumentos con que cuenta la escuela para hacer frente a estos cambios resultan insuficientes e ineficaces, pues pertenecen a la colectividad industrial. En cambio, las comunidades de aprendizaje tienen propuestas más adecuadas para esta nueva situación. No es la administración la que tendrá que ordenar estos

cambios, sino la voluntad decidida e interactiva de todos los miembros de la escuela y de su entorno. Así, transformar una escuela es mucho más que transformar su estructura física. Es transformar su estructura interna, sus relaciones y su contexto a la misma vez. Las escuelas no son islas, por tanto su cambio, exigirá el cambio del entorno. Además, implica el cambio de mentalidad del profesorado, las familias y del alumnado. Cada uno tiene una tarea fundamental.

Según Valls (2000), el profesorado debe reciclarse no tanto en las didácticas como en la mentalización, en nuevos sistemas de organización y en el conocimiento de la sociedad de hoy y del mañana para ofrecer a los alumnos un conocimiento útil y eficaz para su vida y para cumplir con decoro la misión que le corresponda en la sociedad. Las familias han de ser conscientes de la función real en la formación de sus hijos e hijas. Las comunidades de aprendizaje más que participativas, son mucho más exigentes con la formación de padres, madres y los familiares. El alumnado tiene el papel central y el cambio de manera de pensar y de expectativas. Las comunidades de aprendizaje tienen en ellos y ellas su objetivo. Su participación “es al fin y al cabo el centro del proyecto. Por último, el entorno tiene dos aspectos. Uno, el entorno inmediato en cuanto recurso, ayuda, relaciones que influyen y son influidas por” la escuela. Otro, el entorno amplio, pues el conocimiento ya no viene solo como en otros tiempos de la escuela formal, sino que nos llega a través de diversos canales de información. Por ello, habrá que redefinir el papel de todos y de todas en el proyecto.

Claves pedagógicas de las comunidades de aprendizaje.

Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2005) destacan que las orientaciones pedagógicas que rigen a las comunidades de aprendizaje no son fórmulas categóricas para ser aplicadas tal cual, “sino las bases de esta propuesta para asegurar que ningún niño o niña no quede excluido de cualquier conocimiento o herramienta de la sociedad de la información. Entre estas destacan: la participación activa de los estudiantes en la planificación realización y evaluación de las actividades de la escuela; la centralidad del aprendizaje, razón de ser de la escuela; el aprendizaje y la formación para ser parte activa y eficaz de la sociedad de la información; iniciar todo a partir de” las expectativas positivas de todos los y las participantes y el progreso permanente más como actitud que obligación.

Tipos de Comunidades de aprendizaje.

Las comunidades de aprendizaje giran en torno al diálogo igualitario y a las interacciones. Esto ha permitido su rápido y diverso desarrollo. De acuerdo a Coll (2001) como lo destaca el trabajo de Morales et al. (2013) las categorías de Comunidades de Aprendizaje se dividen de la siguiente manera:

El aula como comunidad de aprendizaje. Este tipo de comunidad de aprendizaje se caracteriza por surgir de la organización del aula como una comunidad de aprendizaje, con la participación del docente y alumnos y con el fin principal de mejorar la calidad del aprendizaje de todos. El aula como comunidad de aprendizaje cuenta con los docentes asignados para esta función, y cuando se requiere, se cuenta con colaboradores externos, que pueden ser padres de familia o especialistas los que aportarán los conocimientos o servicios requeridos para la solución del problema que está en estudio por la comunidad de aprendizaje.

Las escuelas como comunidades de aprendizaje. Este tipo de comunidad de aprendizaje se caracteriza porque la totalidad de integrantes de una escuela o institución educativa toman la decisión de asumir el proyecto de las comunidades de aprendizaje. Para esto se da se realiza la conversión del proyecto institucional en "proyecto estratégico comunitario, pues la comunidad, incluyendo la escuela y todos sus actores los construyen con el objetivo principal de que todos alcancen un aprendizaje "de calidad. En este sentido, como destaca Morales et al (2013, p. 9) citando a Torres (2001), hay una gran diferencia entre una institución conducida de acuerdo al sistema y otra conducida por las comunidades de aprendizaje, como se puede observar.

Tabla 10

Educación conducida por el sistema educativo y por una comunidad de aprendizaje.

Actual sistema educativo	Comunidad de aprendizaje
Niños y jóvenes aprendiendo	“Niños, jóvenes, docentes y miembros de la comunidad aprendiendo”
Docentes enseñando	Aprendizaje inter-generacional y entre pares
Educación escolar	“Educación escolar y extra escolar”
Educación formal	“Educación formal, no formal e informal”
Proyecto educativo institucional PEI	“Proyecto educativo comunitario”
Educación permanente	

Nota: Versión resumida de Torres (2001), citado por Morales et al. (2013, p.9)

Las comunidades profesionales de aprendizaje. Este tipo de comunidad se caracteriza por estar formada por un grupo de personas que ostentan un certificación y cualificación profesional, motivadas por una visión de aprendizaje común, acuerdan trabajar en forma unida y coordinada en el apoyo a las comunidades de aprendizaje que requieren sus servicios. Para ello, a partir de un diagnóstico o a pedido expreso de la comunidad les ofrecen una serie de alternativas para atender o mejorar la problemática que se ha focalizado, según su campo de especialidad. .

Comunidades de aprendizaje virtuales. Este tipo de comunidad surge como un servicio focalizado de la anterior, centrada en el manejo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Para ello, se presentan herramientas que facilitan la construcción de redes y efectivizan el aprendizaje de los estudiantes. Como lo destaca Morales et al. (2013, 10): “En el desarrollo de las actividades docentes es muy frecuente encontrar que los docentes pertenecen a más de una comunidad virtual (una red virtual), con diferentes propósitos aunque sin duda, al menos una de ellas con propósitos educativos. Este tipo de comunidad garantiza la incorporación de la Escuela a la sociedad de a Información, no solo de los estudiantes, sino del resto de miembros de la comunidad educativa (directivos, docentes y padres de familia).

Fases de las Comunidades de Aprendizaje.

A partir de la experiencia de la Escuela de personas adultas de la Verneda Saint Martí y de las investigaciones de CREA (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades) se han sistematizado las fases que debe seguir un centro educativo para pasar a ser una comunidad de aprendizaje, esto significa realizar una planeación consignada a que todos los colectivos implicados conozcan los objetivos y se comprometan con su realización. Este proceso consta de siete (7) fases. Siguiendo a Barrio (2005) detallamos cada una.

Fase de sensibilización. El objetivo de esta fase es hacer conocer el proyecto de Comunidades de Aprendizaje a la escuela que ha mostrado interés o quisiéramos que se adhiera al proyecto. En esta fase se analiza con sus integrantes (directivos, profesorado, padres de familia y demás personal del centro) la situación de la escuela, los problemas reales y potenciales que la afectan, las oportunidades de aprendizaje que plantea, las implicancias y análisis de planificación general del proyecto. La información que se obtenga como resultado de esta fase servirá para el resto del proceso.

Fase de toma de decisiones. En esta fase, la escuela una vez bien informada sobre el proyecto, decide tomar la decisión de transformarse en una comunidad de aprendizaje. Es necesario que todos participen o el 90%, pues esto es fundamental para que este proceso sea exitoso. Esto garantizará su participación decidida en la experiencia de transformación educativa. Esta experiencia de transformación educativa marcará el inicio de la implementación del Proyecto.

Fase del sueño. Esta fase se caracteriza por ser un proceso interactivo de todos los colectivos implicados en la comunidad, enfocado a «soñar» en el ideal de centro educativo, olvidando los contextos limitadores. Para ello, se realizarán una serie de actividades estratégicas que permitan la participación de profesores, estudiantes, familias, y representantes del entorno implicados en la configuración de la escuela ideal; pero posible. Cada uno participa de distinta manera. Por ejemplo, los profesores, "mediante reuniones y procesos grupales creativos, analizan los aspectos más importantes de calidad educativa en un centro; las familias van ideando la escuela que sueñan para sus hijos e hijas y también para las propias" familias; los estudiantes también reflexionarán sobre

cómo le gustaría que fuese la escuela y, por último, los colectivos implicados en el proyecto analizarán cómo es la escuela que quieren en lo referente a la calidad del servicio educativo, la apertura a la comunidad y la atención a sus necesidades formativas para su crecimiento y desarrollo. Al final, después que cada colectivo ha puesto en común las líneas generales de su objetivo, se llega a un acuerdo mediante el diálogo y el razonamiento haciendo las opciones y tomando las decisiones sobre la mejor educación que va a beneficiar a todos los miembros de la nueva comunidad de aprendizaje a hacer su sueño realidad, contextualizándolo a las circunstancias de la institución.

Fase de selección de prioridades. En esta fase, a partir de las necesidades identificadas en la etapa anterior, el objetivo y la realidad, se seleccionarán y priorizarán las actuaciones más necesarias, interesantes y eficaces que ayudan a la nueva comunidad de aprendizaje a seguir en el proceso transformador. "Los profesores aportan ideas sobre las características internas del centro, las dinámicas, las metodologías y las estrategias para llevar al aula. Las familias y el alumnado aportan su visión particular para dar una idea más completa, y los demás colectivos de la comunidad aportan su visión complementaria. Una vez que se aportan todas las ideas se realiza una selección de las que se van a llevar a la práctica a corto, medio y largo plazo, es decir, se calendarizan, y también se nombran a los responsables de cada actividad.

Fase de planificación. Esta fase continúa la anterior, esto es, después de seleccionar las ideas del proyecto a desarrollar, se planifica y organiza lo acordado a través de proyectos específicos e interrelacionados. Cada proyecto se define en unos objetivos, contenidos, metodología, actividades, responsables, recursos, temporalización y evaluación. "En todos los proyectos participan miembros de todos los colectivos participantes. Para la implementación de estos proyectos es imprescindible la participación de toda la comunidad. El proceso de transformación en comunidad de aprendizaje es un proceso que busca continuamente la mejora en el aprendizaje, con la participación de todos. Esta fase es relevante en el desarrollo del proceso de innovación de una escuela en una comunidad de aprendizaje, ya que las fases anteriores sirven para ponerlo en marcha, y las fases posteriores son más bien orientaciones frecuentes integradas para la consolidación del proceso.

Fase de implementación del proyecto. En esta fase se da el hecho que la nueva comunidad de aprendizaje funciona ya como una comunidad de aprendizaje. La vida en la institución ha cambiado: el centro está abierto más horas que las ordinarias, en algunas aulas hay más personas adultas que profesorado, se desarrollan actividades al final del horario lectivo en las que el alumnado y las familias pueden participar. En este desarrollo es importante articular muy bien el funcionamiento de las comisiones de trabajo, una para cada proyecto, y la participación e implicación de todos los colectivos que forman parte de la comunidad. La comisión gestora coordina todos los proyectos del centro. Es muy importante el compromiso, la responsabilidad y la crítica de todos los agentes que participan en la comunidad.

Fase de evaluación. Para que la nueva comunidad de aprendizaje no se duerma en sus laureles y deje de crecer, mejorar, transformarse y soñar es necesario que haga de la evaluación la herramienta más útil y necesaria. En este contexto, se entiende por evaluación la valoración permanente del proceso de transformación del centro educativo en comunidad de aprendizaje con el objetivo de tomar decisiones sobre el proceso educativo para mejorarlo. En este proceso se recoge todo tipo de información para analizarla y valorarla, obteniendo interesantes resultados que servirán para tomar las decisiones pertinentes. En la evaluación participan todas las personas implicadas en el proyecto, desde el profesorado, las familias y el alumnado. Con la evaluación se pretende mejorar las prácticas del proyecto y animar a los participantes a seguir transformando su centro educativo. Las decisiones tomadas después de la evaluación serán muy importantes para la acción de mejora que permitirá actualizar los planteamientos de la comunidad de aprendizaje. En la evaluación del proceso, no sólo se deben destacar los cambios importantes que hay que introducir, sino también considerar positivas las transformaciones conseguidas hasta el momento. La evaluación es permanente. De como se utilice esta herramienta dependerá el futuro y desarrollo de la nueva comunidad de aprendizaje iniciada.

Elementos organizativos en una comunidad de aprendizaje.

Barrio (2005) destaca que:

como las comunidades de aprendizaje potencian aspectos como la participación, la implicación y la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa, se hace necesario contar con un sistema de organización que le permita responder a los retos propuestos en su proyecto institucional y así atender a las necesidades educativas de la sociedad del conocimiento de la mejor manera. (p. 145)

Por la dinámica misma de la vida y actividad de las comunidades de aprendizaje se necesita un tipo de organización que responda de manera eficaz a los retos, necesidades y demandas que plantee el manejo de la institución, el contexto y la sociedad. La organización que está resultando efectiva y eficaz consta de: el trabajo por comisiones (todos los órganos o colectivos participan en ellas, la relación entre todos es horizontal y agiliza a toma decisiones), la participación motor del trabajo que dinamiza las relaciones, el análisis de las alternativas y la toma de decisiones en cada parte del proyecto y en su totalidad), y la toma de decisiones (se basa en el diálogo igualitario en todas las estructuras y niveles de la organización).

Estructura organizativa

Barrio (2005) destaca que cada comunidad de aprendizaje posee su propia organización que busca atender de la mejor manera a las necesidades del centro. Está conformada por un órgano director o y por comisiones mixtas, las cuales realizan tareas específicas de acuerdo a los objetivos planteados y priorizados en los objetivos institucionales.

Los recursos

Para este fin, como lo señala Barrio (2005) existe una comisión, la cual trata de manera organizada y estratégica de proveer a la comunidad el aprendizaje y los recursos humanos (voluntarios y familias) materiales (todo lo que se necesita para el trabajo del centro) y financieros. Su estrategia principal son los servicios que ofrece al barrio pues permite al centro proyectarse en la comunidad (así obtiene los voluntarios que necesita para sus programas, familias que se comprometen y empresas que deciden apoyar al centro con recursos económicos y materiales).

Los planteamientos institucionales.

Las comunidades de aprendizaje, como lo refiere Barrio (2000), tienen planteamientos claros respecto al quehacer pedagógico centrados en la participación de todos los miembros de la la comunidad educativa y local, pues enriquecen la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. A través de esta forma de trabajo se da una simbiosis muy positiva entre la escuela y el entorno natural a través del cual las comunidades de aprendizaje evidencian la triple transformación: de los aprendizajes, personal y del entorno. Para que este proceso sea exitoso se requiere cambiar de mentalidad (como percibimos o somos percibidos por lod demás) y de pretensiones (se aprende a base de argumentos, no de imposiciones). Estos planteamientos están presentes en los diversos documentos de gestión de la instiutción escolar.

Características de las Comunidades de Aprendizaje.

Como lo destaca Morga, (2016, p. 46) citando a Murillo (2009):

Las comunidades de aprendizaje se caracterizan: por valores y visión compartida, liderazgo distribuido, aprendizaje individual y colectivo, compartir la práctica profesional, confianza, respeto y apoyo mutuo, apertura redes y alianzas, la responsabilidad colectiva y las condiciones para la colaboración.

Actuaciones Educativas de Éxito.

Flecha y Molina (2015, p. 7) agrupan estas experiencias en dos grupos:

Por un lado, las que se basan en formas efectivas de agrupación del alumnado para promover el aprendizaje tanto dentro como fuera del aula: grupos interactivos, extensión del tiempo de aprendizaje y lectura dialógica. Por otro lado, las que se basan en la participación de las familias y la comunidad: participación en actividades de aprendizaje y participación en la evaluación y la toma de decisiones.

Actuaciones educativas de los alumnos.

Grupos interactivos. Son formas de organización del trabajo en el aula entre los estudiantes. Cada grupo está formado por pequeños grupos híbridos de estudiantes, A cada grupo se asigna un adulto que puede ser un familiar u otra persona voluntaria de la comunidad y se trabaja en una actividad, primariamente de contenido instrumental, durante aproximadamente 20 minutos; terminada la actividad, los estudiantes rotan, no así la persona adulta, así se sigue hasta todos los grupos hayan pasado por todas las actividades. Las personas voluntarias se encargan de promover las interacciones entre los estudiantes para ayudarse en la resolución de las tareas. Este trabajo responde a una planificación previa que toma en cuenta los lineamientos y propósitos asignados a cada actividad.

Extensión del tiempo de aprendizaje. Esta actuación exitosa es una estrategia de apoyo que consiste en ofrecer actividades de aprendizaje y apoyo escolar a los estudiantes con dificultades o que requieren refuerzo. Se realiza fuera del horario escolar. Esto permite a los estudiantes que reciben este apoyo no sean separados del grupo de referencia durante el horario escolar. Se corre el riesgo que algunos estudiantes den más importancia a este espacio y se descuiden en su aprendizaje durante el horario escolar. Para evitar esto, se hacen las coordinaciones a nivel del centro y con los estudiantes. Así a través de un buen acompañamiento se logra utilizar esta estrategia hasta que los estudiantes hayan superado su dificultad. El mismo criterio se aplica a los que van para refuerzo, si esto dificulta su desempeño en el aula mediante el acompañamiento se les ayudará a entender la finalidad de este espacio y lo que se espera de él. En algunos casos, según las posibilidades este apoyo también puede ser recibido en casa. Recibe distintos nombres.

Lectura dialógica. A través de esta actuación exitosa se amplían las actividades de lectura a contextos más diversos, en más momentos, más áreas y con mayor número de personas. Con este medio se generan más oportunidades de interacción alrededor de la lectura, tanto entre los estudiantes como entre los docentes, lo que acelera el aprendizaje lector. En este tipo de acciones”los estudiantes explican lo que han leído, reflexionan y argumentan sobre ello. Todo esto beneficia su aprendizaje y desarrolla su capacidad de reflexión crítica.

INCLUD-ED ha identificado cuatro formas de desarrollar la lectura dialógica. Estas son:

La extensión del tiempo de aprendizaje. Es forma de lectura se da cuando se utilizan las sesiones de biblioteca tutorizada para ofrecer actividades de lectura compartida entre los estudiantes y con otras personas: profesorado, familiares o personas de la comunidad.

Familias lectoras. A través de esta forma de lectura se ofrece un espacio en la escuela para que los niños en sus primeros años de escolaridad compartan con sus familias actividades de lectura.

Padrinos de lectura. Esta forma de lectura que consiste en nivelar estudiantes de los últimos años de primaria con alumnado de los primeros años, de manera que el mayor apadrina al menor como padrino de lectura. Padrino y apadrinado leen conjuntamente en momentos y espacios destinados a ello, beneficiando a ambos en su proceso de aprendizaje.

Las tertulias literarias dialógicas Esta forma de lectura se desarrolla según Flecha y Molina (2015, p.10), a través de la lectura de obras clásicas de la literatura universal y su posterior debate en el aula, dentro del horario escolar o como extensión del tiempo de aprendizaje. Esto permite el intercambio de ideas entre los participantes, a partir de lo que cada uno ha seleccionado como más importantes de la obra leída. Luego se abre paso a la discusión entre todos. El debate gira alrededor de la lectura lo que permite la colaboración entre los estudiantes en la tarea de comprender y aprovechar mejor, la ayuda mutua, el conocimiento de diferentes puntos de vista, el desarrollo de habilidades de comunicación y argumentación, el aprendizaje de vocabulario, y el desarrollo del gusto por la lectura.

Participación de la familia en la escuela.

Los cambios no solo se dan entre las opciones que se ofrecen a los estudiantes para mejorar sus aprendizajes sino que se involucra más a las familias, desde los espacios formales hasta los espacios implementados para hacer que su participación tenga un efecto positivo en la mejora de la calidad del servicio educativo y de las condiciones de aprendizaje de los estudiantes. Flecha y Molina (2015, pp. 11 - 12) destaca que entre los espacios de participación de las familias en la escuela tenemos:

Participación de las familias en reuniones informativas. Este espacio sirve para que el padre o madre de familia que se acerca al centro reciba información sobre el funcionamiento de la escuela, los servicios que ofrece, las reuniones de inicio de curso, o sobre otros temas.

Participación de las familias y la comunidad en actividades de aprendizaje. Este tipo de participación incluye tanto la participación en las actividades de aprendizaje de los estudiantes como en su propio aprendizaje como adultos. En el primer caso, su participación en el aula supone una ayuda para que los profesores pueda atender la diversidad de necesidades de los estudiantes, y beneficia a los estudiantes porque se incrementan la cantidad de interacciones de aprendizaje, se hacen más diversas.”La otra forma se da cuando los padres participan en servicios formativos que ofrece el centro, sobre su rol como familia, estrategias de apoyo familiar o curso o talleres sobre algún arte u oficio, según cuente con los servicios el centro. La participación de familias en el aula mejora la cohesión social y el clima del aula, y el alumnado se concentra mejor en las actividades.

Participación de las familias y la comunidad en la evaluación y la toma de decisiones. Esta forma de participación es muy importante y relevante porque la familia no lo hace como parte del servicio que reciben sus hijos e hijas, sino como parte de su compromiso con la escuela en la propuesta de comunidad de aprendizaje. En un nivel de participación que incluyen las voces de todos los participantes del centro educativo (principalmente familias y otros miembros de la comunidad) en su gestión.”Implica una participación activa de todos los agentes educativos, en colaboración con los docentes, en la toma de decisiones en relación al aprendizaje, la organización de la escuela, o la forma de resolver los conflictos. Este espacio de participación aplica como estrategia para conducir el diálogo y la toma de decisiones el principio de validez de la opinión por la fuerza de los argumentos aportados, ni por el cargo que se tiene en el centro. Esta participación se lleva a cabo en algunas escuelas es a través de las comisiones mixtas, formadas por los docentes, estudiantes, familias, y otros representantes de la comunidad que se reúnen para tomar decisiones sobre aspectos centrales de la vida del centro.

Las asambleas de familias. Este espacio de participación permite una participación amplia de las familias y de los estudiantes en la toma de decisiones sobre temas importantes para la escuela. Cuando la participación es mayor, todos los participantes pueden aportar sus conocimientos y opiniones, siendo más fácil encontrar las mejores soluciones a los problemas o preocupaciones del centro. La convivencia y la colaboración entre los diferentes colectivos también mejoran, pues permite enriquecer el diálogo y las interacciones entre los diversos miembros de la comunidad escolar. Esto hace que haya más participación y responsabilidad en la gestión de la escuela y en la respuesta a sus necesidades.

La cooperación de la familia en la evaluación permite superar la deducción tradicional que los docentes son los únicos responsables de diseñar el currículo y evaluar el progreso de los estudiantes en su aprendizaje. De esta manera, la premisa que rige la vida y las interacciones de las comunidades de aprendizaje es que todos los agentes educativos comparten el objetivo de éxito educativo de los estudiantes.

Estas actuaciones han demostrado conducir al éxito educativo de alumnado diverso en las escuelas donde se han implementado. Como vemos, algunas de ellas tienen diferentes concreciones según el contexto donde se aplican, pero comparten componentes universales que hacen posibles transferirlas y recrearlas en nuevos contextos.

Las Comunidades de Aprendizaje en el Sistema educativo peruano actual.

El término como tal, aparece por primera vez en los documentos del Ministerio de Educación en el Texto del Módulo 4: “Gestión escolar, comunidades de aprendizaje y liderazgo pedagógico”, del programa de Segunda Especialidad de Gestión Escolar, dirigido a los directivos de las escuelas públicas, en período 2016 – 2017.

Sin embargo, de manera aislada aparecen algunas de sus propuestas. Así tenemos:

Proyecto Educativo Nacional al 2021, la educación que queremos para el Perú, el subtítulo contiene el espíritu de las comunidades de aprendizaje.

El Marco del Buen Desempeño Docente (2012), en el punto que describe la “docencia y la escuela que queremos”, describe también el espíritu de las comunidades de aprendizaje, expresa la fase del “sueño”.

El Manual de gestión escolar (2015), dentro del marco de los hitos en la implementación de los componentes de gestión (pp. 15- 19), se destaca la Movilización Nacional por la Mejora de los Aprendizajes, la cual bajo el lema “Todos podemos aprender, nadie se queda atrás” busca mejorar los aprendizajes, se concibe como una estrategia de presentación y celebración sobre los avances y logros escolares. Todo esto se realiza en el Día del logro. Se percibe el espíritu de las comunidades de aprendizaje, en la fase del “sueño, en la aspiración de la escuela que queremos.

El Nuevo Currículo Nacional (2016) recoge la línea y los enfoques de las comunidades de aprendizaje, desde la educación formal. Por el estudio realizado por Álvarez, P. (2015) “Comunidades de aprendizaje en Latinoamérica: Transferibilidad en las actuaciones educativas con éxito., vemos que se vienen dando en nuestro país algunas experiencias focalizadas de experiencias de Comunidades de Aprendizaje. En las áreas rurales de Cusco y Piura y escuelas urbanas de Lima Metropolitana”.

Dimensiones de la Variable Comunidades de Aprendizaje.

Las dimensiones de esta variable son tomadas de la propuesta de Flecha, R. (1997), como teórico principal y de los estudios de Valls (2000) que nos van a ayudar a hacer una mejor explicación de ellos. Flecha, R. y Puigvert, L. (2015). Estas dimensiones expresan las condiciones generales del aprendizaje dialógico, base teórica de las comunidades de aprendizaje. Están relacionadas entre sí y con la realidad educativa y social que quiere transformar esta propuesta. Tomando en cuenta a los teóricos antes mencionados definiremos cada dimensión.

Dimensión 1:

El diálogo igualitario.

Esta dimensión empieza reconociendo la centralidad, singularidad y valor de la persona humana en la educación y escuela. Por eso, todo lo que se haga por y para ella tiene que ayudarlo en su proceso de personalización. Destaca además, el elemento

comunicativo y dialógico como esencial, en la línea de la propuesta de la teoría comunicativa de Habermas, el cual ve la posibilidad de un cambio social a través del acto comunicativo y de la acción discursiva. Por ello, las aportaciones de los actores educativos y de la sociedad se realizan en función de la validez de los argumentos y no en función de las relaciones o posiciones jerárquicas o de poder. La validez de los argumentos no viene de simples emisiones orales o escritas del interlocutor, sino es producto de la deliberación interior y la comprensividad de su sentido por parte del emisor. Este diálogo se realiza entre personas y nos hace más personas.

La base para el desarrollo de la comunicación lo encontramos en el lenguaje, como lo describe Valls (2000), precisa que “puede ser y visto y estudiado desde ámbitos diferentes y complementario: el ámbito psicológico estudiado por Vigostky en su obra El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, donde concluye que el lenguaje es el medio o herramienta que utiliza el hombre para su conocimiento y dominio del entorno y de su propia conducta”.

Por otro lado, como destaca Valls (2000) que:

un diálogo es igualitario cuando se valoran los aportes de cada participante en función de los argumentos que expone. Esto implica que las valoraciones no se dan en función de la edad, respetabilidad, clase social, posición en la jerarquía cultural o cualquier otra razón, sino por la validez de los argumentos. Este tipo de diálogo traslada el poder de la validez de lo que se piensa y dice a los argumentos. Asimismo, cumple La tarea fundamental de llevarnos a consensos, los cuales consisten en la aceptación común de los mejores argumentos. (p. 120)

En el campo educativo, el diálogo es un instrumento muy útil para el aprendizaje. Para ello, se necesita ir depurando hábitos mentales o errores conceptuales que permitan transformar nuestra forma de aprender y de adquirir nuevos tipos de conocimientos, como lo veremos en la siguiente dimensión.

Dimensión 2:

La inteligencia cultural.

Como lo destaca Valls, (2000) desde CREA se está desarrollando el concepto de inteligencia cultural, a través de cuya visión se promueve un modelo de aprendizaje a través cual cada estudiante aporta su propia cultura, y por otro lado, los docentes los docentes se sitúan en la culturas de los y las estudiantes. De esta manera se enriquece la visión del aprendizaje que durante mucho tiempo ha estado centrado en la inteligencia académica, por tanto, en la transmisión de conocimientos. Esta visión, nos muestra que cada estudiantes viene con un cierto dote para aprender, y no como se pensaba hasta la primera mitad del siglo pasado el alumno era una tabula rasa (tabla sin nada), y la escuela era la que tenía empezar a llenar esa “tabla” a través de la educación.

Con frecuencia la inteligencia, en el campo de la Psicología, Como destaca Valls (2000) “ha sido concebida en función de determinadas concepciones socioculturales, especialmente académicas”. Entre los hechos más importantes que aportaron a su desarrollo tenemos: los estudios de Catell (1971) que distingue entre inteligencia fluida (que se relaciona con el desarrollo fisiológico, de rápida duración) y la inteligencia cristalizada (relacionada con la experiencia, crece con el paso del tiempo); por otro lado, los estudios de Scribner (1988) establecieron la distinción entre inteligencia práctica (entendida como diversos rasgos de inteligencia para diversos contextos social) e inteligencia académica (entendida como la capacidad para almacenar información durante mucho tiempo), se constató que el aprendizaje basado en la inteligencia práctica es mejor asimilado y de modo más rápido. Otro intento importante lo tenemos en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983), según el cual, cada persona tiene cada tipo de inteligencia en diversos grados, depende lo que desarrolle más para saber la que más prevalecerá e influirá en su desempeño.

Por otro lado, Habermas habla de tres tipos de habilidades presentes en cada personas, vistas anteriormente: las habilidades académicas (que permite que las personas aprendan de de manera descontextualizada; las habilidades prácticas (que permiten a las resolver una situación específica de la vida diaria; y por último, las habilidades comunicativas que reconocen que las personas se relacionen entre iguales con el objetivo de entenderse). En la inteligencia cultural se utilizan las habilidades comunicativas como

instrumento esencial para resolver situaciones que un individuo con la inteligencia práctica o académica no sería capaz de hacerlo.

La escuela es el escenario donde cada uno de estos tipos de inteligencia y habilidades lucha por desarrollarse. Está en la propuesta educativa de la institución y en la pericia de los docentes que cada estudiante lo desarrolle cada uno de la mejor manera para alcanzar aprendizajes de calidad. Este es el objetivo de las comunidades de aprendizaje.

Dimensión 3:

Las personas somos seres de transformación.

Freire (1997) sienta la premisa de esta tercera dimensión del aprendizaje dialógico, pues destaca que la educación y el aprendizaje deben estar orientados hacia el cambio de la persona y la sociedad para romper con el discurso de la modernidad tradicional (que reproduce lo dicho o lo hecho sin ningún tipo de crítica y respetar el statu quo).

El sentido transformador del aprendizaje dialógico tiene diversas implicancias y fundamentos, como lo describe Valls (2000), Por un lado está la ética personal, y por otro, la práctica educativa – crítica que es una experiencia particularmente humana, hace de la educación una forma de intervenir en el mundo. Ahora, esta intervención no se reduce al cumplimiento de un rol o función social, sino a una misión que brota de su mismo ser. Esto es, no hay educación sin compromisos con el cambio del mundo. En este contexto, el pensamiento de Freire (1997) nos orienta a dar el siguiente paso, esto es la educación y el aprendizaje tiene un sentido transformador, que transforma la realidad en lugar de adaptarse a ella.

Ahora bien, la dimensión sociológica de la transformación, como lo destaca Valls (2000) que “es posible asumiendo la dialéctica del sistema y mundo desde la óptica de Habermas, esto es, a través de la acción comunicativa crear solidaridad a través de la gramática de las formas de vida”. La intervención como lo destaca Guiddens en su teoría de la estructuración los movimientos sociales proveen de pausas significativas para la transformación. La acción humana puede revertir aquellos elementos internos y externos que posibiliten una verdadera transformación.

La transformación no busca la unificación de la pluralidad. El aprendizaje

transformador parte de la transformación de la persona para la transformación de los aprendizajes y del entorno. De esta manera, una acción que se inicia en la escuela puede redundar en una verdadera transformación social, no de carácter político sino humano, conducido por personas que se reconocen como tales, que quieren vivir con dignidad y por eso, a través del acto educativo se dedican a tiempo completa a la construcción de una nueva sociedad.

Dimensión 4:

El aprendizaje dialógico incluye una dimensión instrumental.

Como lo plantea Valls (2000) esta dimensión quiere desterrar falsas concepciones y dualismos que han debilitado mucho a la educación, como por ejemplo, quienes contraponen, el rendimiento a la pedagogía centrada en el niño o de aquellos que oponen formación técnica y formación humanística. Para superar este dualismo, nos ayudará mucho el revisar la teoría de la acción comunicativa de Habermas. Esta aparente oposición se daría si asociamos la acción instrumental (centrada en los fines) de la acción dramaturgica (centrada en la experiencia del momento). En ambos casos, la oposición desnaturaliza el acto, mientras que la conjunción lo orienta en su verdadero sentido.

En este sentido, si nos ubicamos en el campo educativo, con una apertura y una correcta visión de los campos esenciales de la educación, propuestos por Rossi (2003), no se presentarán estos conflictos por que como campos esenciales recogen los elementos para considerar una educación integral. Así, el campo antropológico nos recuerda que lo central de la educación es la persona (toda ella, sin reduccionismos); el campo teleológico, nos recuerda que la educación tiene que tener fines; el campo ontológico, nos recuerda que la educación tiene que tener un contenido (aprendizajes, competencias, capacidades, etc.), el campo metodológico, nos muestra que se necesitan métodos, estrategias para formar a las persona; el campo mesológico, destaca que los medios y materiales son importantes para la educación, y finalmente el campo contextual, destacan que el acto educativo se realiza en un entorno, en un contexto. Por eso, en la medida que los actores convengan que quieren aprender, que tipos de conocimientos y destrezas consideran importantes para su desarrollo, a través del diálogo igualitario podemos llegar a un consenso que se plasme en los documentos de gestión y de planificación curricular.

La dimensión instrumental, como lo recuerda Valls (2000), es un componente

esencial del aprendizaje dialógico, pues busca en un contexto dialógico, los aprendizajes instrumentales se consiguen con mayor facilidad. Para ello hay que crear un clima estimulante basado en expectativas positivas de los estudiantes, las cuales deben ser desarrolladas en diversos ambientes y entre los diversos actores como: la familia, docentes, estudiantes y entorno. Otro factor muy importante es brindar criterios a los estudiantes para que en forma reflexiva vayan seleccionando aquello que desean aprender, dentro de los estándares de aprendizaje esperados, pero no como una imposición sino como fruto del diálogo y del sentido de lo mejor. Todo proceso de dialoguicidad permanente va a permitir el desarrollo de capacidades básicas de los estudiantes y necesarias en la sociedad de la información. De esta manera, la dimensión instrumental ayuda a mejorar la formación de los estudiantes, pues les permite seleccionar los aprendizajes en función de su utilidad y aumentan sus expectativas.

Dimensión 5:

La creación del sentido de nuestra identidad.

La creación de sentido, como lo destaca Valls (2000), indica la determinación por dar una orientación vital a nuestra existencia, esto es mantener vivo o despierto el deseo de soñar, de tener un proyecto por realizar, implica sentirse protagonista de nuestra propia existencia. También significa que se puede actuar y decidir por encima de los condicionamientos estructurales que puedan influir en nosotros. Aquí juega un papel muy importante la interacción y el diálogo, sin ellos somos islas de fantasías; con ellos, somos un mundo que sueña en cosas grandes y se siente unido para hacer este sueño realidad.

En la actualidad más que en otro tiempo por todos los cambios que se vienen produciendo se da una situación muy preocupante entre los y las estudiantes: un desinterés, fastidio, desgano por el aprendizaje. Se trata ha tratado de responder a este problema con diversos materiales educativos, pero sin éxito. Pues la raíz de este problema está en el sistema (lo que ofrece no es significativo ni útil para los estudiantes) y en los mismos estudiantes (poseen un esquema mental natural de aprender con las TIC, pero siguen utilizando estrategias del aprendiz tradicional) Todo esto confuye en los resultados que obtienen en sus aprendizajes, un gran número se ubica en Proceso. Entonces el gran reto de la escuela es ayudar a los estudiantes a cambiar de esquemas de aprendizaje y a buscar nuevas motivaciones que den sentido a su aprendizaje y a su vida.

Dimensión 6:

La solidaridad.

La solidaridad está en la base del aprendizaje dialógico, pues la comunidad que apuesta por esta propuesta se constituye en un espacio solidario creado por todas las personas que participan en su proceso, en relación de igualdad y horizontalidad, sienten parte, se comunican, interactúan, sueñan, trabajan; todo esto con un ideal democrático.

Como destaca Valls (2000) "la solidaridad implica la no competitividad, la confianza, el apoyo mutuo, el reconocimiento que todos tenemos algo que dar y que recibir, el sentir que todos somos del mismo equipo". Por eso, las formas de participación que se dan en las comunidades de aprendizaje como los grupos interactivos, más que un equipo de competencia es un grupo de amigos y hermanos que trabajan por el mismo objetivo, aprender, ser exitoso y aportar a la sociedad, en el contexto actual, la sociedad de la información. El aprendizaje dialógico es un acto de protección que se da en el desarrollo del proceso educativo y amplió el entorno social y cultural añadiendo una dimensión social a nivel de comunidad local y global.

Dimensión 7:**La igualdad en la diferencia.**

El aprendizaje dialógico es, como lo señala Valls (2000) una respuesta a las necesidades que surgen de la sociedad de la información. En tal sentido, la primera tarea que se propone es eliminar cualquier etiqueta sobre las habilidades personales como sociales y culturales, es reconocernos como se indicaba en la primera dimensión como personas iguales, con igual dignidad y a la vez diferentes por los elementos biológicos y del entorno. El tema y problema de los prejuicios y de los estereotipos están muy arraigados en la mentalidad de las personas. Es aquí donde la educación y la escuela tiene una ineludible tarea y aporte a la sociedad.

La igualdad incluye el derecho a cada persona a elegir ser diferente no siguiendo una moda o ideología, sino su naturaleza humana. En el contexto actual, las culturas tienen que reafirmar su identidad y su riqueza propia para que a través del diálogo y las interacciones se puedan ir configurando una cultura global que incluye a todo y no excluye a nadie. La conciencia de la igual es base de esta exigencia.

El respeto, como bien lo señala Valls (2000, p. 149), "la igualdad no es indiferencia, sino el reconocimiento y valoración de la diversidad, es decir, de las

diferencias”. Cuando se refuerza la diversidad se corre el peligro de profundizar en la exclusión social, desde el momento que no se llega a procesos de transformación y cambio de la situación que dio origen a la exclusión o marginación social. Freire (1997) nos plantea este aspecto como uno de los sueños posibles, un inédito viable de la educación, cuando dice: “Uno de los sueños por los que hay que luchar, sueño posible pero cuya concreción requiere coherencia, valor, tenacidad, sentido de la justicia, fuerza para luchar, de todos y todas a los que a él se entreguen, es el sueño de un mundo menos feo, en el que disminuyan las desigualdades, en el que las discriminaciones de raza, sexo, de clase sean señales de vergüenza y no de afirmación orgullosa o de lamentación puramente engañosa. En el fondo es un sueño sin cuya realización la democracia de la que tanto se habla, sobre todo hoy, es una farsa” (Extraído del artículo aprendizaje dialógico, 2016).

Concluimos con la invitación que nos hace Freire (1997, p. 29),” el sueño de un mundo menos feo, en el que disminuyan las desigualdades, en el que las discriminaciones de raza, sexo, de clase sean señales de vergüenza y no de afirmación orgullosa o de lamentación puramente engañosa”. En la actualidad, este sueño se hace tan necesario en la comunidad educativa para continuar trabajando por la construcción de un mundo verdaderamente humano, donde importen las personas reales y concretas.

A la luz de las dimensiones vistas, la Fundación Empresarios por la Educación Colombia (2016, p. 13), plantean con urgencia las siguientes transformaciones:

La formación de todas y todos los agentes de aprendizaje: Esto implica que toda acción formativa entendida “como un proceso de investigación e indagación sobre las prácticas educativas no debe restringirse solo al profesorado” sino que debe abrir a todos los agentes que participan en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (personal administrativo, de servicios, padres de familia y agentes de la comunidad local). Esto va a tarer un cambio en la práctica educativa y un cambio de mentalidad en sus agentes. Si esto se logra estaremos mejor preparados para aprovechar más positivamente la riqueza de la sociedad de la información para incluir y para formar estudiantes exitosos.

La acción conjunta de profesorado, familiares, grupos de iguales y otras entidades y colectivos en la creación de condiciones de aprendizaje de todo los estudiantes: Una acción integrada y diversificada de todos los agentes educativos permitirá transformar las condiciones y los resultados del aprendizaje, las prácticas educativas, la formación inicial y

permanente del profesorado y una gestión que lidere la mejora en los aprendizajes con el espíritu de las comunidades de aprendizaje. Todo esto supone, introducir modificaciones importantes en la dinámica organizativa y relacional de las instituciones (tipo de gestión, organización, horarios, distribución de grupos, organización de la ayuda de los profesionales, cambio en las relaciones de poder, coordinación, etc.), también requiere un revisión del ámbito curricular a partir de la propuesta que presenta el proyecto de comunidades de aprendizaje, lo mismo en lo metodológico y en la evaluación de los aprendizajes y de otro tipo para los distintos proyectos que se implementen.

Resulta indudable que los aprendizajes de los estudiantes dependerán cada vez más del conjunto de sus interacciones y espacios de formación, y no sólo de las que se producen en el aula. También está claro que la coordinación de los diferentes agentes de aprendizaje aumenta mucho más la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y el compromiso de la escuela por la transformación de las personas, de los aprendizajes y de la sociedad.

1.4. Formulación del Problema

A nivel internacional y posteriormente a nivel local, los noventa del siglo pasado, marcaron un despertar de las Reformas educativas, sobre todo las direccionadas por la UNESCO. Estas reformas se extendieron en todos los ámbitos del campo educativo y fomentaron que los países empezaran a comprometerse con estas reformas desde la elaboración de propuestas e investigaciones sobre el tema. Estas reformas se iniciaron por lo referente a la gestión escolar, luego por la práctica, después se detuvieron en analizar como aprenden mejor los estudiantes y finalmente se buscó mejorar la infraestructura.

Un documento que marcó un antes y un después fue la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, Jomtien, Tailandia, 1990. Después de hacer una revisión de la situación de la educación actual el documento (UNESCO, 1990), plantea para responder de manera más efectiva a las exigencias y demandas de la sociedad a la educación una “visión ampliada” que involucra: Extender el acceso a la educación y promover la igualdad; prestar atención primordial al aprendizaje; ampliar los medios y el alcance de la educación básica y mejorar el ambiente para el aprendizaje.

En el caso de nuestro país, estas políticas en materia educativa se han plasmado en dos documentos rectores: la Ley General de Educación, Ley N° 28044 (2003) y el Proyecto Educativo Nacional, educación al 2021 (2007). Después de esto ha seguido todo un proceso de implementación de estas políticas nacionales a través de las respectivas normas.

En el caso de la Gestión Educativa, se dieron las siguientes normas: D.S. N° 009 - 2005 – ED, sobre la gestión del Sistema Educativo, el Marco del Buen Desempeño Directivo (2014) y el Manual de Gestión Escolar (2015), donde se orienta la gestión escolar a partir de los Compromisos de Gestión.

En el caso pedagógico, se dieron las siguientes normas: El Diseño Curricular Nacional (2009) y su modificatoria (2015) y el Nuevo Currículo Nacional (2016). A partir del 2012 se empezó a trabajar las Rutas del Aprendizaje como herramienta didáctica para poder dar viabilidad al DCN del 2009 y crear las condiciones para un aprendizaje más significativo para los estudiantes.

En el caso de los docentes, se dieron las siguientes normas: La ley de la Carrera Pública Magisterial N° 29062 (2007) en paralelo con la Ley del Profesorado, Ley N° 24049 (1984), Ley de la Reforma Magisterial, Ley N° 29944 (que suprime e integra las dos leyes anteriores y establece la Carrera Meritocrática en el magisterio) y el Marco del Buen Desempeño Docente (2012)) que establece los dominios, competencias y desempeños de los docentes en el ejercicio de su función.

Todo lo que hemos revisado es la intención plasmada en normas legales de carácter educativo. Sin embargo, la realidad ha seguido otro curso. Experimento tras experimento, tanto en la gestión escolar como en el trabajo pedagógico. En el primer caso, después de la novedad del PLANGED, desde la segunda mitad de los noventa hasta la primera mitad de la primera década del presente siglo, se ha estado en marchas y contra marchas. Recién con el Marco del Buen Desempeño se ha orientado mejor la labor de los directivos, aunque con limitada autonomía y sobrecarga de trabajo administrativo.

Lo mismo ha sucedido con el trabajo pedagógico de los docentes, después del gran impulso que significó el constructivismo en la práctica pedagógica, vía PLANCAD, a partir de la segunda mitad de los noventa del siglo pasado, se siguió con la Nueva Secundaria, que fue un rotundo fracaso. Después con el DCN 2009 en algo se calmaron las aguas, pero hubo un decrecimiento en el logro del aprendizaje de los estudiantes. Siguió a esto, las Rutas del Aprendizaje que permitió enriquecer nuevamente la práctica pedagógica de los docentes. Hubo un intervalo con la modificatoria del DCN 2009, realizado el 2015. Esta aventura ha terminado con la promulgación del Nuevo Currículo Nacional 2016.

En el caso de los docentes, lejos de poner en prácticas las propuestas de los estudios sobre reformas educativas exitosas, se les ha tenido al margen de las decisiones importantes de las normas de los últimos tiempos. Aunque la Ley de Reforma Magisterial (2012) establece una Carrera Meritocrática, de mejores sueldos a los que cumplen mejor su función, no ha significado un empoderamiento del estamento docente.

Y finalmente, si nos fijamos en los y las estudiantes, centro del sistema y del servicio educativo, constatamos que un alto porcentaje de estudiantes se encuentran en el Nivel B, esto en Progreso. Aparte de los problemas que tienen que hacer frente en su vida diaria: abandono familiar, violencia y acoso sexual, presencia de factores destructores (drogas, delincuencia, trata de personas, rápido acceso a internet, etc.) e imperceptiblemente van creciendo al margen de la sociedad de la Información en el nivel requerido.

Todo lo visto llega plantear el real problema de la educación de nuestro tiempo: lo que se plantea en las normas respecto a la realidad evidencia un divorcio entre lo que se dice, lo que se quiere y lo que se hace. Siendo los más afectados por todo esto, los estudiantes, razón y motivo de la acción educativa. En este sentido, las variables propuestas para la investigación: Liderazgo Pedagógico y Comunidades de Aprendizaje, quieren ser una alternativa de cambio y de integración de las intenciones y de la realidad para la mejora en el logro de los aprendizajes y la convivencia escolar de los estudiantes de la Red 11 de la UGEL 05 de San Juan de Lurigancho.

Problema principal:

¿Cuál es la relación entre el liderazgo pedagógico y las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho - 2018?

Problemas específicos:**Problemas específico 1:**

¿Cuál es la relación entre el establecimiento de metas y expectativas y las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho - 2018?

Problemas específico 2:

¿Cuál es la relación entre el uso estratégico de los recursos con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho - 2018?

Problemas específico 3:

¿Cuál es la relación entre planeamiento, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho - 2018?

Problemas específico 4:

¿Cuáles la relación entre promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los maestros con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018?

Problemas específico 5:

¿Cuál es la relación entre garantizar un ambiente seguro y de soporte con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho - 2018?

1.5 Justificación del estudio.

La presente investigación investigación es de gran importancia porque los temas que desarrolla a través de sus variables, liderazgo pedagógico y comunidades de aprendizaje,

están siendo asumidas y desarrollados como la nueva propuesta en el aspecto de la gestión escolar y del trabajo pedagógico por el Ministerio de Educación.

Justificación teórica.

La única información oficial con que se cuenta sobre el liderazgo pedagógico y las comunidades de aprendizaje están constituidas por el Marco del Buen Desempeño Directivo (2014) y los Módulos utilizados en la formación de los directivos en el Diplomado en Gestión Escolar y la Segunda Especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico, durante el período 2016 – 2017. En tal sentido, la presente investigación busca aportar a este campo información más amplia y confiable sobre las teorías que sustentan el liderazgo pedagógico y las comunidades de aprendizaje y los aspectos importantes que nos permitan conocerlas, aplicarlas mejor y valorarlas. Además de una vasta fuente bibliográfica donde se puede ampliar y profundizar sobre el tema.

Así por ejemplo, en lo referente al liderazgo pedagógico, aparte de lo presentado por el Ministerio de Educación aportamos las teorías que lo sustentan, como son el liderazgo transformacional, el liderazgo centrado en los aprendizajes, el liderazgo distribuido, el liderazgo sisémico y el liderazgo basado en los resultados. Además de resaltar el punto de quiebre que significa el liderazgo pedagógico respecto al liderazgo centrado en la gestión, las prácticas que favorecen el liderazgo pedagógico, el impacto que tiene el liderazgo pedagógico en la mejora de los aprendizajes y las barreras que impiden la implementación y desarrollo del liderazgo pedagógico, entre otros. En lo referente a las comunidades de aprendizaje, se hace el aporte mayor, pues se presenta todo lo concerniente con las teorías que lo sustentan (destacando el aprendizaje dialógico), sus características, tipos, fases, principios (las dimensiones de esta variable), organización y las actuaciones educativas de éxito, etc.

Todo lo cual nos permite tener una visión panorámica lo más clara y completa posible sobre ambas variables lo que permitirá tanto a las diversas instancias descentralizadas del Ministerio de Educación como a los miembros de las instituciones educativas tomar buenas decisiones y seguir un buen proceso de implementación y desarrollo de se asumidas estas propuestas.

Justificación práctica.

La presente investigación pretende enriquecer la gestión escolar permitiendo el cambio de una gestión centrada en lo administrativo a una gestión centrada en el aprendizaje, con todo lo que ello conlleva: mejores condiciones para el aprendizaje, práctica del liderazgo distribuido, mayor involucramiento de la familia y la comunidad local en el proceso formativo de los estudiantes, mayor involucramiento de las diversas instituciones aliadas de la sociedad en proceso formativo de los estudiantes, es decir, contar con una escuela de puertas abiertas. Asimismo, la presente investigación apunta al enriquecimiento de la práctica pedagógica de los docentes asumiendo la propuesta del aprendizaje dialógico que está en la base de las comunidades de aprendizaje, esto es, hacer del Diálogo y de las interacciones la mejor herramienta para lograr mejores niveles de convivencia escolar, mejores niveles de logro en los aprendizajes de los estudiantes y la superación de la exclusión social y educativa muy latente en la actualidad, sobre todo en lo referente al acceso de los estudiantes a la sociedad de la información.

Este esfuerzo implica cambiar el rostro, la dinámica y la vida de las instituciones educativas con tres tipos de transformaciones: transformación de los aprendizajes, transformación de las personas y transformación del entorno, lo que permitiría que la acción de la escuela esté a la altura de las demandas y expectativas de la comunidad local y de la sociedad en su conjunto.

Justificación metodológica.

La presente investigación busca enriquecer la gestión escolar con un nuevo modelo de intervención e interacción de los directivos con los miembros de la comunidad educativa y local, basado en el diálogo y en la participación permanente de todos en la toma de decisiones con el fin de lograr mejores aprendizajes, mejor clima escolar y mejores relaciones personales.

Por otro lado, también se quiere enriquecer la práctica docente pasando de un método unidireccional utilizado por el docente en la planificación, implementación, ejecución y evaluación curricular a un método abierto y participativo, por el cual todos los miembros de la comunidad educativa y local participan en forma organizada en la construcción, ejecución y evaluación curricular.

Todo esto será posible si cada institución educativa se va convirtiendo en una comunidad de aprendizaje con liderazgo pedagógico, esto es, en una institución de puertas abiertas a la comunidad.

Justificación social.

El entorno en el que se desarrolla la presente investigación se caracteriza por estar formado por familias (de bajos recursos económicos, trabajan durante el día, son disfuncionales o desintegradas, etc.), los estudiantes (están en situación de abandono físico, psicológico y/o moral, tienen dificultades en su aprendizaje, tienen un bajo nivel de aprendizaje, etc.), la presencia de factores de riesgo (drogas, ludopatía, alcohol, delincuencia, centros de baile, etc.) y la presencia de instituciones aliadas (parroquia, centro de salud, universidades, etc.).

Los directos beneficiarios con la investigación serán los estudiantes y su familia, porque ambas propuestas, el liderazgo pedagógico y las comunidades de aprendizaje, apuntan al mismo objetivo, mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, involucrar más a las familias en el proceso formativo de sus hijos e hijas (mejorar por tanto la calidad de relaciones en la familia) y superar la situación de exclusión social y educativa en la cual están sumidos estudiantes y familias.

Justificación legal.

El primer referente teórico de la presente investigación para ambas variables, liderazgo pedagógico y comunidades de aprendizajes es el Ministerio de Educación con el Marco del Buen Desempeño Directivo (2014), el Nuevo Currículo Nacional (2016), el Proyecto Educativo Nacional (2007), Ley General de Educación N° 28044 (2003) y los documentos de los módulos utilizados en la formación de los directivos en servicio (2016 – 2017).

En tal sentido, el estudio cuenta con un sólido respaldo legal en materia educativa y curricular, a partir de la cual se busca enriquecer el tema para garantizar el logro de las políticas y objetivos educativos propuestas por el ente rector del sector educación en lo referido a la gestión escolar, la práctica docente y aprendizajes de calidad.

1.6. Hipótesis.

Hipótesis general:

El liderazgo pedagógico tiene una relación significativa con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018.

Hipótesis específicas:

Hipótesis específica 1:

El establecimiento de metas y expectativas tiene una relación significativa con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho– 2018.

Hipótesis específica 2:

El uso estratégico de los recursos tiene una relación significativa con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018.

Hipótesis específica 3:

El planeamiento, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo tiene una relación significativa con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018.

Hipótesis específica 4:

El promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los maestros tiene una relación significativa con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018

Hipótesis específica 5:

El garantizar un ambiente seguro y de soporte tiene una relación significativa con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018

1.7. Objetivos.

Objetivo general:

Determinar la relación que existe entre el liderazgo pedagógico y las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018.

Objetivos específicos:

Objetivo específico 1:

Determinar la relación entre el establecimiento de metas y expectativas y las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018.

Objetivo específico 2:

Determinar la relación que existe entre el uso estratégico de los recursos y las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018.

Objetivo específico 3:

Determinar la relación que existe entre planeamiento, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo y las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018.

Objetivo específico 4:

Determinar la relación que existe entre promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los maestros y las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018.

Objetivo específico 5:

Determinar la relación que existe entre garantizar un ambiente seguro y de soporte y las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018.

II. MÉTODO

2.1. Diseño

Nuestra investigación asume el enfoque cuantitativo de investigación, que según Hernández, Fernández y Bautista, (2014):

Es secuencial y probatoria. Cada etapa precede a la siguiente... El orden es riguroso, aunque desde luego, podemos redefinir alguna fase. Parte de una idea que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se traza un plan para probarlas (diseño); se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas utilizando métodos estadísticos, y se extrae una serie de conclusiones respecto de la o las hipótesis” (p. 4).

A su vez, se asume el nivel de investigación correlacional, que según Hernández, Fernández y Bautista (2014, p. 93): “Tiene como propósito evaluar la relación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables (en un contexto en particular).

La presente investigación asume como tipo de estudio la investigación aplicada ya que como lo destaca Palomino et al. (2015, p. 104): “su finalidad es aportar a la solución de problemas prácticos para transformar las condiciones de un hecho que nos preocupa”.

El diseño de la investigación es no experimental debido que “se realiza sin manipular deliberadamente variables, es decir, se realiza sin variar intencionalmente las variables independientes para ver su efecto en otras variables. (Hernández et al., 2014, p. 152)”

2.2 Variables, operacionalización de variables

Variable 1: Liderazgo pedagógico

Definición conceptual:

“Es la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela..., esto es, obtener aprendizajes de calidad en todas y todos sus estudiantes, sin exclusión de ninguno”. Marco del Buen Desempeño Directivo, (2013, p 15)

Variable 2: Comunidades de aprendizaje**Definición conceptual:**

“Es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula”. Valls (2000, p.8)

Operacionalización de las variables.

Operacionalización de la variable Liderazgo pedagógico.

Tabla 11: Variable Liderazgo pedagógico

Variable	Dimensiones	Indicadores	Escala	Nivel o rango
Liderazgo pedagógico	a. Establecimiento de metas y expectativas.	Los resultados obtenidos por los y las estudiantes	Escala de Likert	Alto (76-100)
		Definición y priorización de metas de aprendizaje a nivel institucional		
		Difusión de las metas y resultados del aprendizaje de los estudiantes a la comunidad educativa.		
	b. Uso estratégico de los recursos.	Aseguramiento de los recursos y materiales.	1 totalmente en desacuerdo	Medio (48-75)
		Mirada puesta en el mejoramiento escolar.		
		Habilidad en la asignación de recursos.		
	c. Planeamiento, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo	Reflexión con el personal sobre la enseñanza.	2 En desacuerdo	Bajo (20-47)
		Coordinación y revisión del		
		Currículo con los docentes.		
		Retroalimentación de la práctica docente en el aula..		
		Monitoreo sistemático del progreso de los estudiantes		
	d. Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los maestros,	Involucramiento del personal directivo en el proceso de enseñanza – aprendizaje..	3 Indiferente	4 De acuerdo
		Participación en el aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes		
		Percepción de los directivos como referentes pedagógicos		
	e. Garantizar un ambiente seguro y de soporte	Condiciones favorables para la enseñanza - aprendizaje	5 Totalmente de acuerdo	
Normas claras y pertinentes. Docentes valorados en su labor pedagógica por la comunidad educativa y local.				

Nota: Adaptado del Marco del Buen Desempeño Directivo (2014)

Operacionalización de la variable comunidades de aprendizaje

Tabla 12: Variable 2: Comunidades de aprendizaje

Variable	Dimensiones	Indicadores	Escala	Niveles o rangos
Comunidades de aprendizaje	1: Diálogo igualitario:	Trato respetuoso Expresión de las ideas y sentimientos con libertad La fuerza de los argumentos. Inteligencia práctica.	Escala de Likert 1 totalmente en desacuerdo	Alto (76-100) Medio (48-75)
	2: Inteligencia cultural:	Inteligencia cultural Inteligencia académica	2 En desacuerdo	Bajo (20-47)
	3: Transformación	Transformación de la realidad social. Transformación de las personas. Transformación de los aprendizajes.	3 Indiferente	
	4: Dimensión instrumental	Clima estimulante basado en expectativas positivas. Selección dialogada de lo que se va a aprender. Compromiso reflexivo con el proyecto educativo	4 De acuerdo	
	5: Creación de sentido:	Diálogo e interacciones positivas Conocimientos escolares y del contexto. Participación de la comunidad local en el proceso educativo	5 Totalmente de acuerdo	
	6: Solidaridad:	Prácticas de ayuda mutua entre iguales. Trabajo en grupos interactivos.		
	7: Igualdad de diferencias	Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad. Respeto a las diferencias. Igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.		

Nota: Adaptado de Flecha y Puigvert (2015)

2.3. Población, muestra y muestreo.

Población:

Según Flores (2013) la población es “el conjunto de unidades en observación que poseen características específicas determinadas por el investigador según los objetivos que persigue”. (p. 145)

Para la presente investigación, la población está constituida por los docentes de los niveles Inicial, Primaria y Secundaria de Educación Básica Regular de las 19 instituciones educativas que comprende la Red 11 de la Ugel 05 de San Juan de Lurigancho, como se describe en el siguiente cuadro:

Tabla 13.

Relación de Instituciones Educativas Red 11 – Ugel 05

No	Institución Educativa	Nivel	Cantidad
1	I.E.I. N° 115-22 Santísima Virgen de Lourdes	Inicial / Jardín	6
2	I.E. N° 0045 San Antonio	Primaria / Secundaria.	8
3	I.E. N° 0121 Virgen de Fatima	Primaria / Secundaria.	30
4	I.E. N° 0147 Mayor. Ep. Luis A. Garcia rojas	Primaria / Secundaria.	51
5	I.E. N° 0087 Jose Maria Arguedas	Inicial / Primaria/Secunda	46
6	I.E.I. N° 093 Cuna Jardin	Inicial, Cuna, Jardín	4
7	IEI. Jesusito	Inicial	4
8	I.E.I. N° 035 Isabel Flores de Oliva	Inicial / Jardín	15
9	I.E.I. N° 038	Inicial / Jardín	4
10	I.E.I. N° 115-28 Niño Jesus de San Ignacio	Cuna / Jardín	32
11	I.E. N° 100	Inicial / Primaria/Secunda	56
12	I.E. N° 0119 Canto Bello	Primaria / Secundaria	34
13	I.E. N° 0132 Toribio de Luzuriaga y Mejia	Inicial / Primaria/Secund	58
14	I.E. N° 0137 Miguel Grau Seminario	Primaria / Secund./CEBA	51
15	I.E. N° 0155 Jose Antonio Encinas Franco	Primaria	11
16	I.E. N° 0161 Moises Colonia Trinidad	Inicial / Jardín	36
17	I.E. N° 171-5 Los Angeles	Primaria / Secundaria	4
18	I.E.T.P. Industrial San Carlos	Inicial / Jardín/Primaria	0
19	I.E.T.P. Sagrada Familia	Ocupacional	0
Total			450

Nota: Red N° 11. Padrón de Instituciones Educativas estatales – Ugel 05

La muestra.

Cabanillas (2013) define la muestra como “el conjunto de individuos o elementos que realmente se estudiarán” (p.82). La muestra de nuestra investigación está constituida por 165 docentes las instituciones educativas N° 100 “Santa Elizabeth”, N° 132 “Toribio de Luzuriaga y Mejía”.(nivel Inicial, Primaria y Secundaria) y N° 137 “Miguel Grau Seminario” (Primaria y Secundaria), como se presenta en el siguiente cuadro:

Tabla 14

Relación de carga docente de las Instituciones Educativas Red 11- Ugel 05

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	NIVEL						TOT AL MO DAL
	Inicial		Primaria		Secundaria		
	Nomb	Contr	Nomb	Contr	Nomb	Contr	
I.E. N° 100 “Santa Elizabeth”	5	5	17	3	21	5	56
.E. N° 0132 “Toribio de Luzuriaga y Mejía”	7	3	20	3	20	5	58
I.E. N° 0137 “Miguel Grau Seminario”	0	0	20	5	20	6	51
TOTAL	12	8	57	11	61	16	165

Nota: Documentos internos Ugel 05, SJL, 2018.

El muestreo.

El tipo de muestreo seleccionado para la presente investigación es el muestreo no probabilístico o de muestras dirigidas, que como destaca Hernández et al. (2014) “suponen un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización.” (p.189). Este tipo de muestreo pretende hacer estimaciones de variables en la población seleccionada. Las variables por ser cualitativas se miden y se analizan con pruebas no paramétricas.

El tipo de muestreo no probabilístico seleccionado para nuestra investigación es el muestreo por conveniencia o de juicio, que para Palomino et al. (2015) “son muestras en las cuales los individuos se escogen sobre la base de la opinión del investigador”. (p.142).

Dentro de este grupo, se ha utilizado la muestra por acceso más fácil, pues “los sujetos son escogidos por estar en mejores condiciones de accesibilidad”, como lo describe Palomino et al. (2015, p. 142). Las instituciones seleccionadas para realizar el recojo de la información comparten cercanía geográfica y el mismo entorno socio-económico-cultural lo que nos permite un nivel de información relativamente homogéneo.

2.4. Técnicas de instrumentos de recolección de datos.

Las técnicas y los instrumentos de recojo de información son claves, como lo señala Flores (2013) para “la obtención de información y datos de acuerdo a los objetivos propuestos” (p 169).

Técnica de recolección de datos.

En nuestra investigación utilizaremos la técnica de la Encuesta, como lo refiere Palomino et al. (2017) “es una de las más empleadas en la investigación social. Ésta se caracteriza por permitir la rápida recopilación de datos concretos dentro de un tópico de opinión específico, mediante el uso de cuestionarios o entrevistas”, p 165).

Instrumento de recolección de datos.

El instrumento de recolección de datos que corresponde a la técnica antes mencionada es el Cuestionario de encuesta que consiste en una serie de preguntas con el propósito de obtener información de los consultados o encuestados para comprobar los objetivos de nuestra investigación. Para ambas variables utilizaremos el mismo instrumento.

Para que el instrumento de recolección de datos resulte más pertinente a los propósitos de nuestra investigación lo enriqueceremos con el escalamiento de Likert, según Hernández et al (2014) “Consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes. Es decir, se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que externalice su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala” (p. 238).

A continuación se presenta la ficha técnica de cada instrumento.

Ficha técnica de la Variable 1: Liderazgo pedagógico.

Técnica: Encuesta.

(Escala de Likert)

Instrumento: Cuestionario.

Autor: Pablo Antonio Pérez Blas.

Año: 2018

Monitoreo: Mayo – julio 2018.

Ámbito de Aplicación: Instituciones Educativas N° 100, N° 132 y 137 -Red 11- UGEL 05 -S JL.

Forma de Administración: Directa

Descripción: EL cuestionario consistió de 20 ítems dirigido a los docentes de los niveles Inicial Primaria y Secundaria de la IIEE. N° 100, N° 132 y N° 137 la Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho, 2018 consideradas dentro de la población de esta investigación. Las preguntas fueron para determinar el nivel de relación del Liderazgo pedagógico.

Se empleó la escala de Likert para las respuestas múltiples:

1”Totalmente en”desacuerdo

2”En desacuerdo”

3”Indiferente”

4”De acuerdo”

5”Totalmente de acuerdo”

Ficha técnica de la Variable2: Comunidades de aprendizaje.

Técnica: Encuesta.

(Escala de Likert)

Instrumento: Cuestionario.

Autor: Pablo Antonio Pérez Blas.

Año: 2018

Monitoreo: Mayo – julio 2018.

Ámbito de Aplicación: Instituciones Educativas N° 100, N° 132 y 137 -Red 11- UGEL 05 -S JL.

Forma de Administración: Directa.

Descripción: EL cuestionario consistió de 20 ítems dirigido a los docentes de los niveles Inicial Primaria y Secundaria de la IIEE. N° 100, N° 132 y N° 137 la Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho, 2018 consideradas dentro de la población de esta investigación. Las preguntas fueron para determinar el nivel de relación con las Comunidades de Aprendizaje.

Se empleó la escala de Likert para las respuestas múltiples:

1”Totalmente en desacuerdo

2”En desacuerdo

3”Indiferente”

4”De acuerdo”

5”Totalmente de acuerdo”

Validación y confiabilidad de los instrumentos.

Validez: Según Hernández, Fernández y Bautista (2014), “la validez del instrumento, “indica el grado en que un instrumento realmente mide la variable a medir (p.200)”. Para validar los instrumentos se recurrió al criterio de juicio de expertos, enseguida se aplicó la prueba piloto de 30 docentes. Los ítems del instrumento en la validación tienen que mostrar las siguientes evidencias, según Hernández, Fernández y Batista (2014):

Evidencia de contenido: “se refiere al grado que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide. Es el grado en el que la medición representa al concepto o variable medida. (p. 201)”

Evidencia de relacionada con el criterio: “La validez de criterio de un instrumento de medición se establece al comparar sus resultados con los de algún criterio externo que pretende medir lo mismo. (p. 202)”

Evidencia de constructo: “La validez de constructo es probablemente la más importante, sobre todo desde una perspectiva científica, y se refiere a qué tan bien un instrumento representa y mide un concepto teórico. (p. 203)

Después de un análisis riguroso, ambos expertos consideraron que el instrumento era aplicable.

Tabla 15

Relación de validadores

Validador	Resultado
Dr. José Luis Valdez Asto	Aplicable
Dr. Johny Félix Farfán Pimentel	Aplicable

Nota: Certificados de validez de cada instrumento.

Confiabilidad de los instrumentos.

Como lo refiere Hernández, Fernández y Bautista (2014) “La confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales. (p. 200)”.

La confiabilidad de los instrumentos de recojo de información se determinó mediante el coeficiente de correlación Alfa de Cronbach, que mide la congruencia interna del instrumento, Para ello, se aplica una prueba Piloto a una población distinta de la muestra, una vez procesada la información a través del programa estadístico SPSS, se cuenta con el resultado que arroja dicha prueba, como lo destaca Hernández, Fernández y Bautista (2014).

Tabla 16.

*Confiabilidad Cuestionario de Liderazgo Pedagógico***Resumen del procesamiento de los casos**

		N	%
Casos	Válidos	31	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	31	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,962	20

Nota: Elaboración Propia (2018)

Interpretación:

Considerando la siguiente escala (De Vellis, 2006, p.8)

Por debajo de .60 es inaceptable

De .60 a .65 es indeseable.

Entre .65 y .70 es mínimamente aceptable.

De .70 a .80 es respetable.

De .80 a .90 es buena

De .90 a 1.00 Muy buena

Siendo el coeficiente de Alfa de Cronbach superior a 0.90 indicaría que el grado de confiabilidad del instrumento es muy buena.

Tabla 17

Confiabilidad cuestionario de Comunidades de Aprendizaje

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	30	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	30	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,933	20

Nota: Elaboración Propia (2018)

Interpretación:

Considerando la siguiente escala (De Vellis, 2006, p.8)

- Por debajo de .60 es inaceptable
- De .60 a .65 es indeseable.
- Entre .65 y .70 es mínimamente aceptable.
- De .70 a .80 es respetable.
- De .80 a .90 es buena
- De .90 a 1.00 Muy buena

Siendo el coeficiente de Alfa de Cronbach superior a 0.90 indicaría que el grado de confiabilidad del instrumento es muy buena.

2.5. Métodos de análisis de datos.

Los resultados se analizaron de acuerdo a la estadística descriptiva, que de acuerdo a Hernández et al (2014, p. 144) "el análisis descriptivo, es aquel que efectúa un análisis individual de cada pregunta...para después analizarlo en forma conjunta, en relación con la operatividad de las variables".

De este modo el análisis descriptivo busca detallar cada ítem planteado para globalizar luego los datos, a fin de describir los hallazgos de acuerdo a las variables y objetivos planteados. Para tales pretensiones se utilizaron cuadros donde se ordenaron los datos para su interpretación porcentual, los cuales fueron contrastados con la teoría para comprender las implicaciones del deber ser con la realidad vivida en el contexto de investigación.

Los datos fueron procesados a través del paquete estadístico SPSS. El proceso de análisis de la información arrojada en el instrumento, se realizó en concordancia con los objetivos propuestos, agrupando, ordenando y tabulando la información, se emplearon gráficos donde se ubicaron los resultados según la razón medida y atendiendo a los porcentajes que se obtuvieron de cada ítem.

2.6. Aspectos éticos.

En este sentido, no se divulgarán los nombres de los encuestados, por eso es anónima. Por otro lado, la investigación es original, no hay plagio, sino enriquecimiento y avance en la investigación sobre estos temas. Además, se contó con la autorización de los directivos de las instituciones educativas seleccionadas de la Red 11 de la UGEL 05 elegidas como muestra. Además no hubo variación en los resultados finales. Las citas de los textos y documentos consultados son verídicas, pueden ser constatadas.

III. RESULTADOS

3.1. Descripción

3.1.1 Prueba de normalidad

Hipótesis de normalidad

Ho: La distribución de la variable de estudio no difiere de la distribución normal.

Ha: La distribución de la variable de estudio difiere de la distribución normal.

Regla de decisión:

Si Valor $p > 0.05$, se acepta la Hipótesis Nula (Ho)

Si Valor $p < 0.05$, se rechaza la Hipótesis Nula (Ho). Y, se acepta Ha

Tabla 18.

Pruebas de normalidad

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Liderazgo Pedagógico	Comunidades de Aprendizaje
N		165	165
Parámetros normales ^{a,b}	Media	69,4606	69,5758
	Desviación típica	10,79210	11,05317
	Absoluta	,138	,143
Diferencias más extremas	Positiva	,128	,084
	Negativa	-,138	-,143
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,767	1,835
Sig. asintót. (bilateral)		,004	,002

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

La prueba de normalidad de las variables, presenta un valor $p=0.004$, $0,002 < 0.05$ (Kolmogorov-Smirnov $n \geq 30$). Luego, "Siendo en todos los casos, el valor $p < \alpha$ cuando $\alpha = 0.05$.

Ante "las evidencias presentadas se rechaza el Ho y se concluye que los datos de las variables no provienen de una distribución normal por lo cual se justifica el empleo del estadístico no "paramétrico.

Tabla 19

Liderazgo pedagógico en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	6	3,6	3,6	3,6
Medio	101	61,2	61,2	64,8
Alto	58	35,2	35,2	100,0
Total	165	100,0	100,0	

Nota: Cuestionario de Liderazgo Pedagógico (Anexo 3)

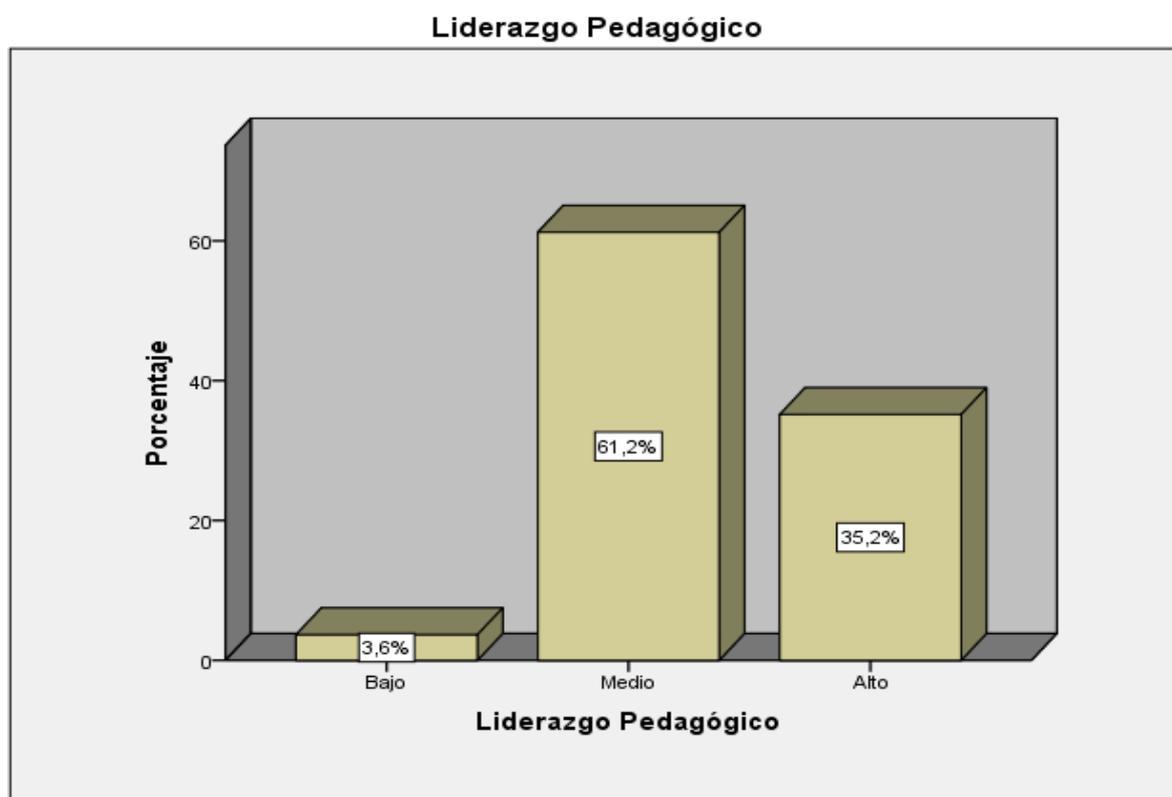


Figura 1. Diagrama de frecuencias de Liderazgo Pedagógico

Interpretación:

Como se observa en la tabla y figura; el liderazgo pedagógico en un nivel bajo representa un 3.6%, medio un 61.2% y alto un 35.2%; siendo que entre bajo y medio representa un 64.8%.

Tabla 20

Comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No Eficiente	6	3,6	3,6
	Regular	100	60,6	64,2
	Eficiente	59	35,8	100,0
	Total	165	100,0	100,0

Nota: Cuestionario de Comunidades de Aprendizaje (Anexo 3)

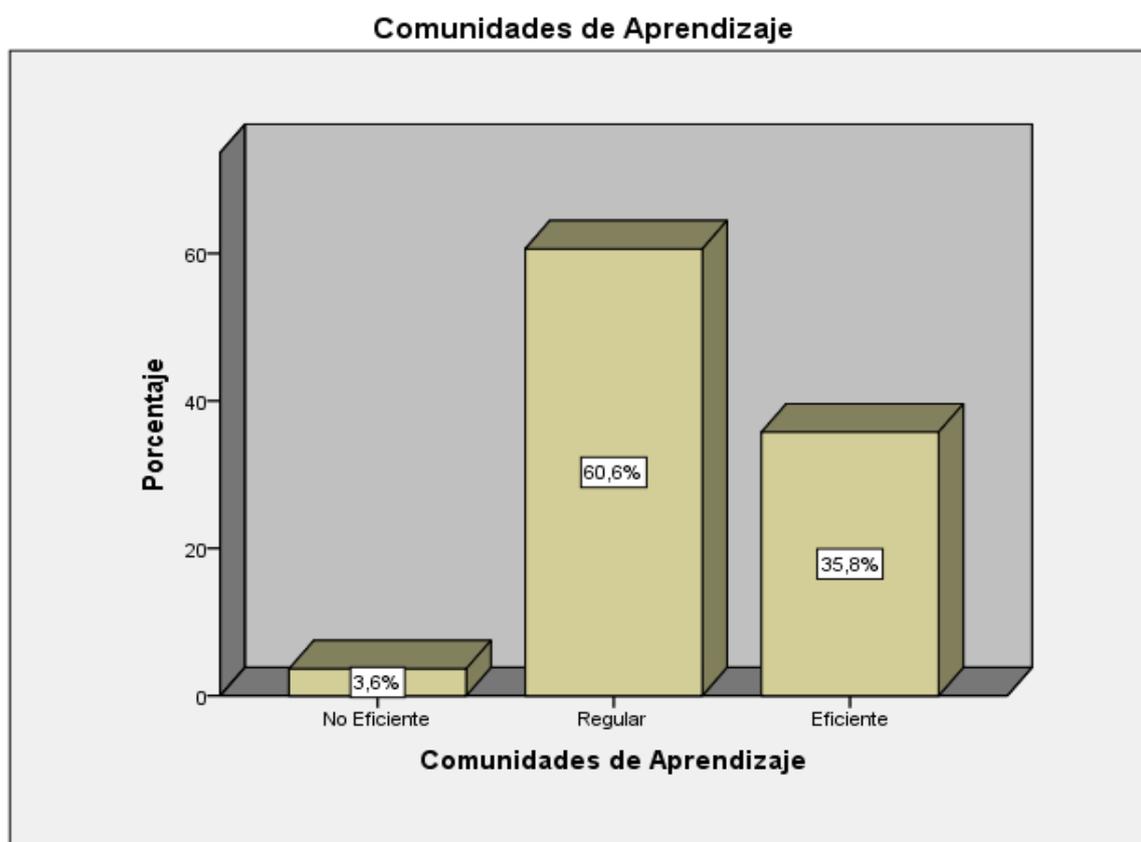


Figura 2. Diagrama de frecuencias de Comunidades de Aprendizaje

Interpretación:

Como se observa en la tabla y figura; las comunidades de aprendizaje en un nivel no eficiente representa un 3.6%, regular un 60.6% y eficiente un 35.8%; siendo que entre no eficiente y regular representa 64.2%

Tabla 21

Liderazgo pedagógico y las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018.

		Comunidades de Aprendizaje			Total
		No Eficiente	Regular	Eficiente	
Liderazgo Pedagógico	Bajo	3	3	0	6
		1,8%	1,8%	0,0%	3,6%
	Medio	3	90	8	101
		1,8%	54,5%	4,8%	61,2%
	Alto	0	7	51	58
		0,0%	4,2%	30,9%	35,2%
Total		6	100	59	165
		3,6%	60,6%	35,8%	100,0%

Nota: Cuestionario de Liderazgo Pedagógico y Comunidades de Aprendizaje (Anexo 3)

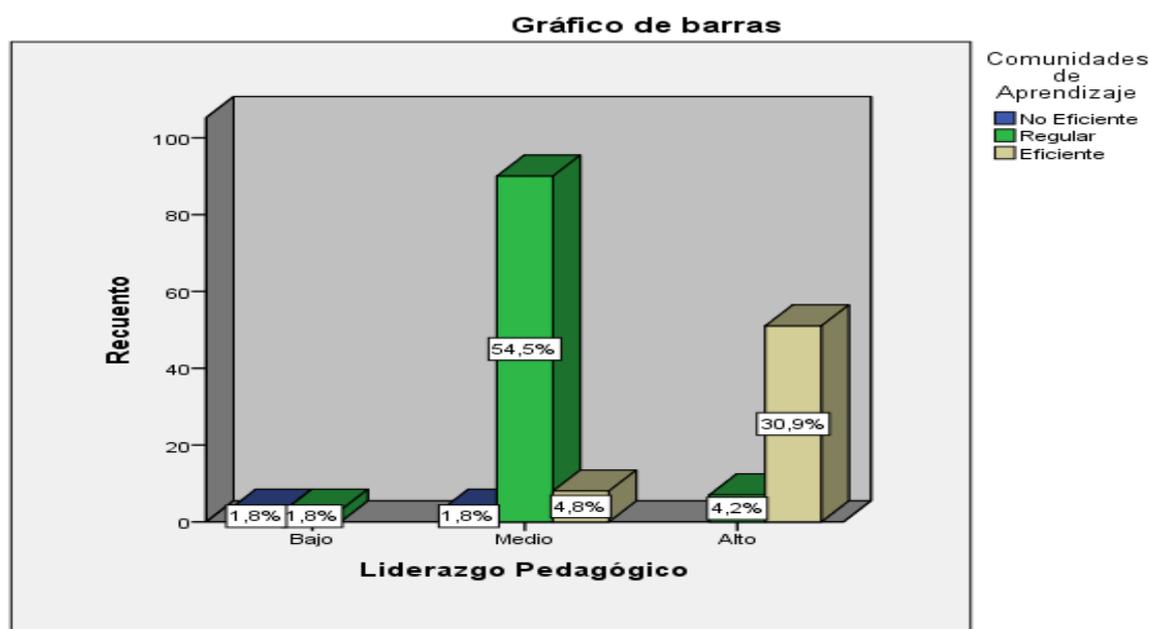


Figura 3. Diagrama de barras agrupadas de liderazgo pedagógico y las comunidades de aprendizaje

Interpretación:

Como se observa en la tabla y figura; el liderazgo pedagógico en un nivel bajo, el 1.8% de los encuestados percibe un nivel no eficiente en las comunidades de aprendizaje, por otro lado; el liderazgo pedagógico en un nivel medio, el 54.5% de los encuestados percibe un nivel medio en las comunidades de aprendizaje. Así mismo; el liderazgo pedagógico en un nivel alto, el 30.9% de los encuestados percibe un nivel eficiente en las comunidades de aprendizaje.

Tabla 22

Establecimiento de metas y expectativas; y las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018.

		Comunidades de Aprendizaje			Total
		No Eficiente	Regular	Eficiente	
Establecimiento de metas y expectativas.	Bajo	3	10	0	13
		1,8%	6,1%	0,0%	7,9%
	Medio	3	60	9	72
		1,8%	36,4%	5,5%	43,6%
	Alto	0	30	50	80
		0,0%	18,2%	30,3%	48,5%
Total		6	100	59	165
		3,6%	60,6%	35,8%	100,0%

Nota: Cuestionario de Liderazgo Pedagógico y Comunidades de Aprendizaje (Anexo 3)

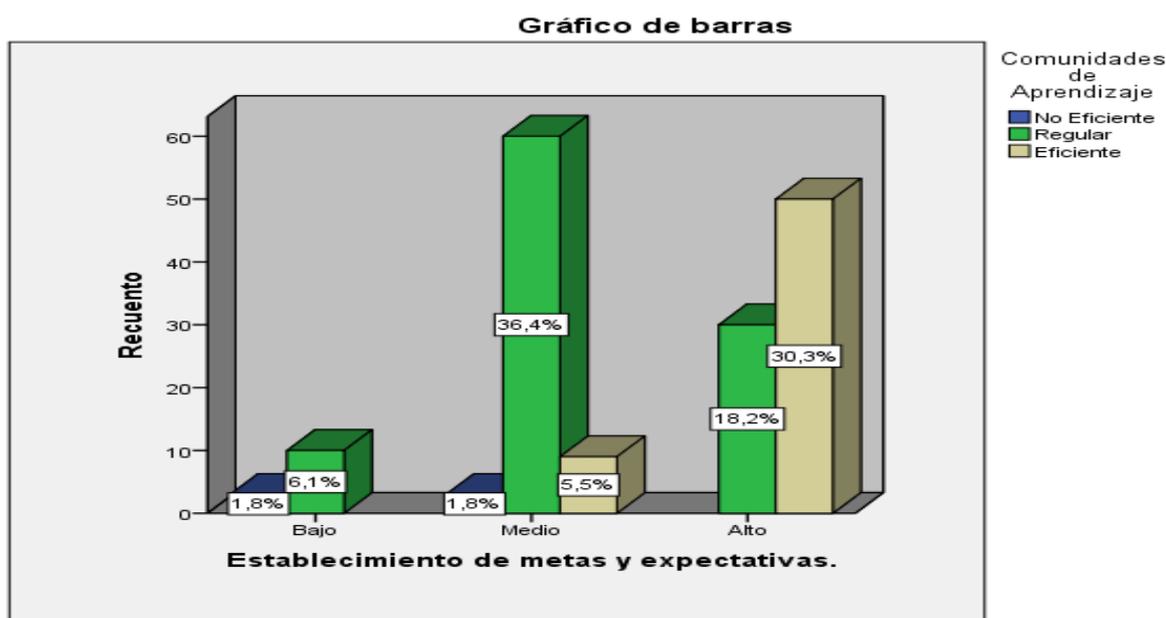


Figura 4. Diagrama de barras agrupadas de establecimiento de metas y expectativas; y las comunidades de aprendizaje

Interpretación:

Como se observa en la tabla y figura; el establecimiento de metas y expectativas en un nivel bajo, el 1,8% de los encuestados percibe un nivel no eficiente en las comunidades de aprendizaje, por otro lado; el establecimiento de metas y expectativas en un nivel medio, el 36,4% de los encuestados percibe un nivel medio en las comunidades de aprendizaje. Así mismo; el establecimiento de metas y expectativas en un nivel alto, el 30,3% de los encuestados percibe un nivel eficiente en las comunidades de aprendizaje.

Tabla 23

Uso estratégico de los recursos y las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL0 5, San Juan de Lurigancho – 2018.

		Comunidades de Aprendizaje			Total
		No Eficiente	Regular	Eficiente	
Uso estratégico de los recursos.	Bajo	3	3	0	6
		1,8%	1,8%	0,0%	3,6%
	Medio	3	87	25	115
		1,8%	52,7%	15,2%	69,7%
	Alto	0	10	34	44
		0,0%	6,1%	20,6%	26,7%
Total		6	100	59	165
		3,6%	60,6%	35,8%	100,0%

Nota: Cuestionario de Liderazgo Pedagógico y Comunidades de Aprendizaje (Anexo 3)

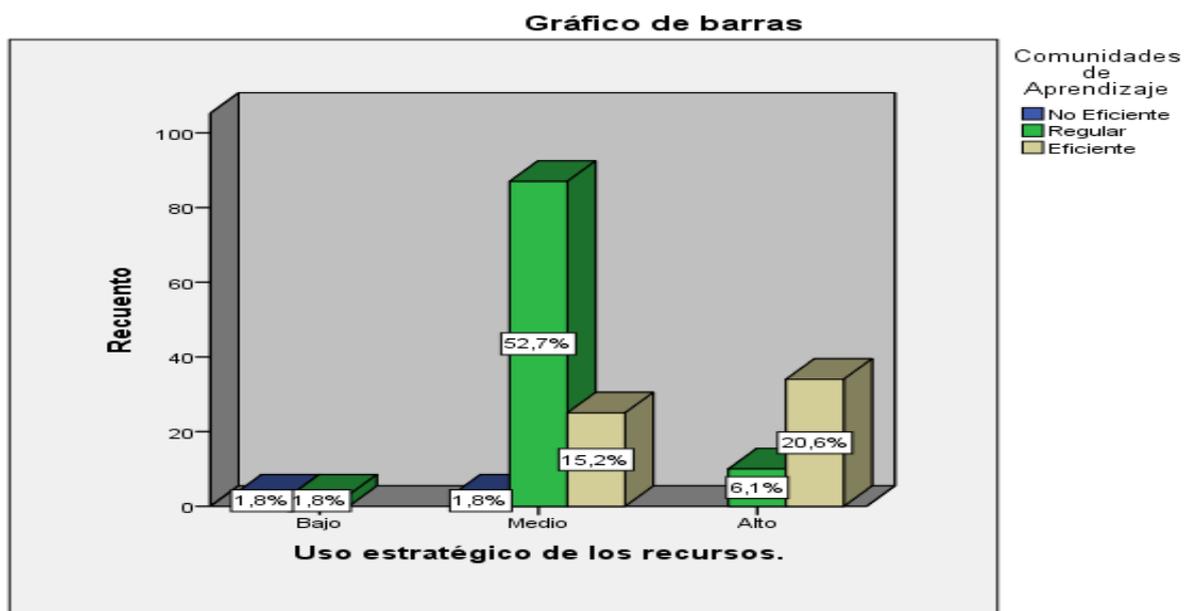


Figura 5. Diagrama de barras agrupadas de uso estratégico de los recursos y las comunidades de aprendizaje

Interpretación:

Como se observa en la tabla y figura; el uso estratégico de los recursos en un nivel bajo, el 1.8% de los encuestados percibe un nivel no eficiente en las comunidades de aprendizaje, por otro lado; el uso estratégico de los recursos en un nivel medio, el 52.7% de los encuestados percibe un nivel medio en las comunidades de aprendizaje. Así mismo; el uso estratégico de los recursos en un nivel alto, el 20.6% de los encuestados percibe un nivel eficiente en las comunidades de aprendizaje.

Tabla 24

Planeamiento, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo; y las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018.

		Comunidades de Aprendizaje			Total
		No Eficiente	Regular	Eficiente	
Planeamiento, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo	Bajo	3	3	0	6
		1,8%	1,8%	0,0%	3,6%
	Medio	3	67	5	75
		1,8%	40,6%	3,0%	45,5%
	Alto	0	30	54	84
		0,0%	18,2%	32,7%	50,9%
Total		6	100	59	165
		3,6%	60,6%	35,8%	100,0%

Nota: Cuestionario de Liderazgo Pedagógico y Comunidades de Aprendizaje (Anexo 3)

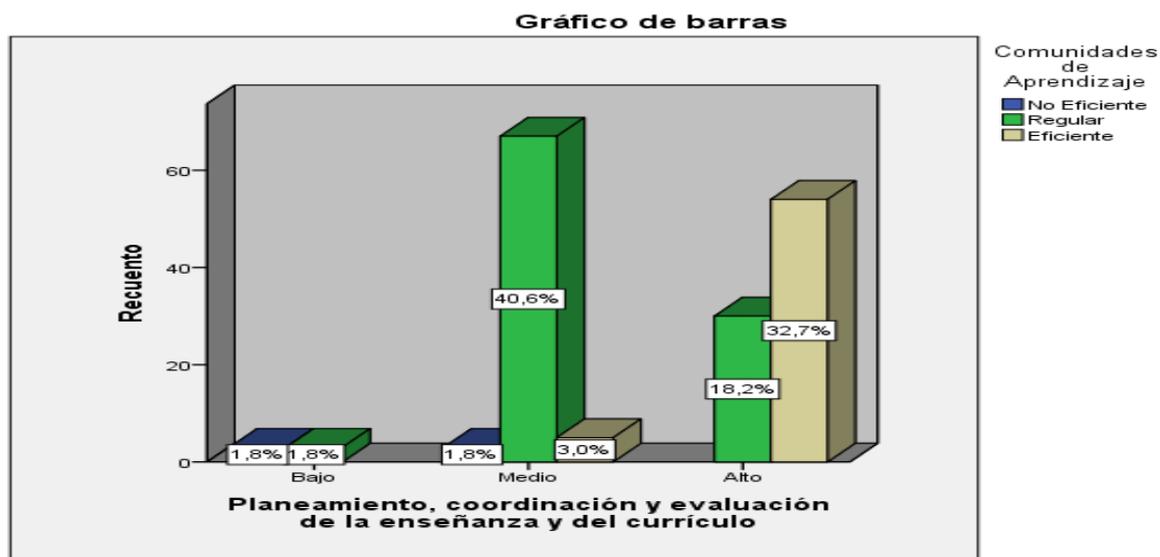


Figura 6. Diagrama de barras agrupadas de Planeamiento, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo; y las comunidades de aprendizaje

Interpretación:

Como se observa en la tabla y figura; el planeamiento, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo en un nivel bajo, el 1,8% de los encuestados percibe un nivel no eficiente en las comunidades de aprendizaje, por otro lado; el planeamiento, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo en un nivel medio, el 40,6% de los encuestados percibe un nivel medio en las comunidades de aprendizaje. Así mismo; el planeamiento, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo en un nivel alto, el 32,7% de los encuestados percibe un nivel eficiente en las comunidades de aprendizaje.

Tabla 25

Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo; y las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018.

		Comunidades de Aprendizaje			Total
		No Eficiente	Regular	Eficiente	
Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los maestros	Bajo	2 1,2%	4 2,4%	0 0,0%	6 3,6%
	Medio	4 2,4%	85 51,5%	8 4,8%	97 58,8%
	Alto	0 0,0%	11 6,7%	51 30,9%	62 37,6%
Total		6 3,6%	100 60,6%	59 35,8%	165 100,0%

Nota: Cuestionario de Liderazgo Pedagógico y Comunidades de Aprendizaje (Anexo 3)

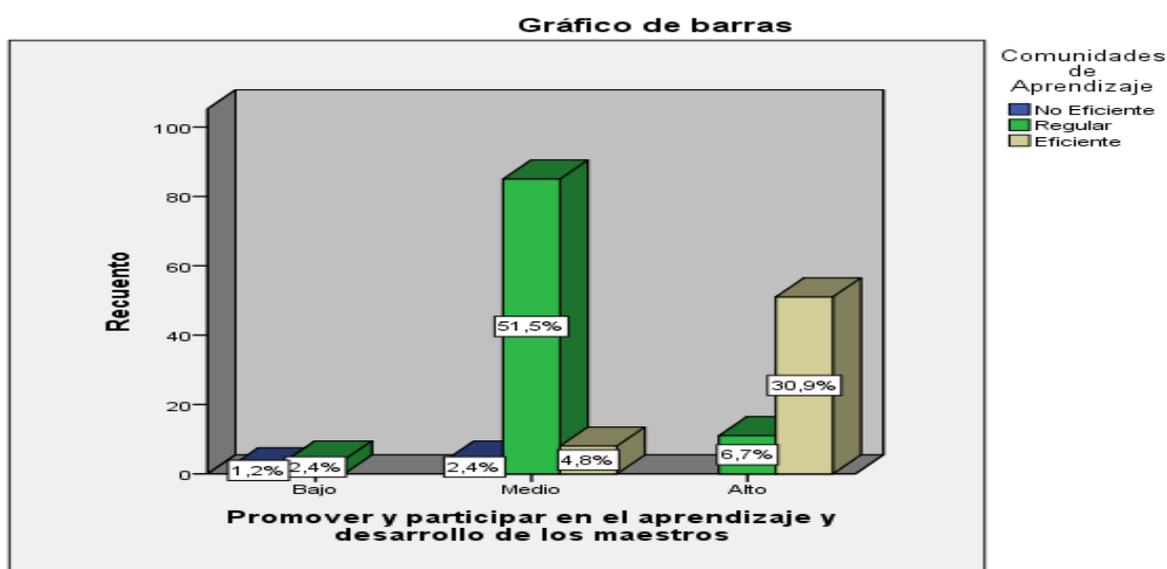


Figura 7. Diagrama de barras agrupadas de promover y participar en el aprendizaje y desarrollo; y las comunidades de aprendizaje

Interpretación:

Como se observa en la tabla y figura; el promover y participar en el aprendizaje y desarrollo en un nivel bajo, el 1.2% de los encuestados percibe un nivel no eficiente en las comunidades de aprendizaje, por otro lado; el promover y participar en el aprendizaje y desarrollo en un nivel medio, el 51.5% de los encuestados percibe un nivel medio en las comunidades de aprendizaje. Así mismo; el promover y participar en el aprendizaje y desarrollo un nivel alto, el 30.9% de los encuestados percibe un nivel eficiente en las comunidades de aprendizaje.

Tabla 26

Garantizar un ambiente seguro y de soporte; y las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018.

		Comunidades de Aprendizaje			Total
		No Eficiente	Regular	Eficiente	
Garantizar un ambiente seguro y de soporte	Bajo	3	3	0	6
		1,8%	1,8%	0,0%	3,6%
	Medio	3	86	8	97
		1,8%	52,1%	4,8%	58,8%
	Alto	0	11	51	62
		0,0%	6,7%	30,9%	37,6%
Total		6	100	59	165
		3,6%	60,6%	35,8%	100,0%

Nota: Cuestionario de Liderazgo Pedagógico y Comunidades de Aprendizaje (Anexo 3)

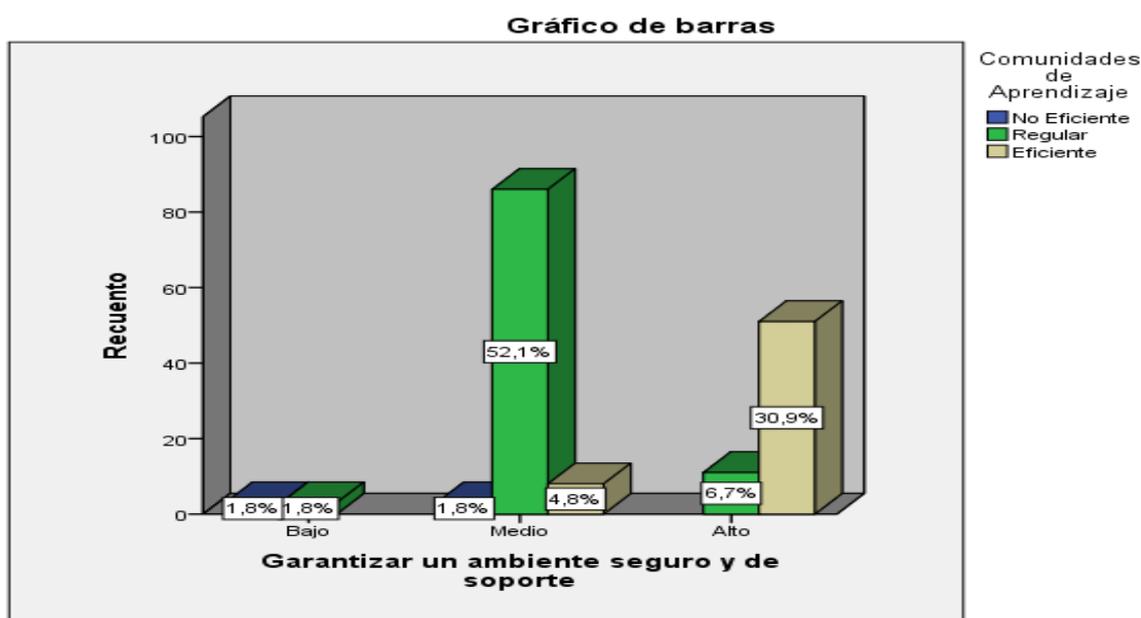


Figura 8. Diagrama de barras agrupadas de garantizar un ambiente seguro y de soporte; y las comunidades de aprendizaje

Interpretación:

Como se observa en la tabla y figura; el garantizar un ambiente seguro y de soporte un nivel bajo, el 1,8% de los encuestados percibe un nivel no eficiente en las comunidades de aprendizaje, por otro lado; el garantizar un ambiente seguro y de soporte en un nivel medio, el 52,1% de los encuestados percibe un nivel medio en las comunidades de aprendizaje. Así mismo; el garantizar un ambiente seguro y de soporte un nivel alto, el 30,9% de los encuestados percibe un nivel eficiente en las comunidades de aprendizaje.

3.1.2."Prueba de hipótesis general y"específica

Hipótesis general

El liderazgo pedagógico tiene una relación significativa con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018

Hipótesis Nula.

El liderazgo pedagógico no tiene una relación significativa con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018

Regla de decisión;

Si Valor $p > 0.01$, se acepta la Hipótesis Nula (H_0)

Si Valor $p < 0.01$, se rechaza la Hipótesis Nula (H_0). Y, se acepta H_a

Tabla 27

Correlación liderazgo pedagógico y las comunidades de aprendizaje

		Correlaciones	
		Comunidades de Aprendizaje	Liderazgo Pedagógico
Comunidades de Aprendizaje	Coeficiente de correlación	1,000	,782**
	Sig. (bilateral)	.	,000
Tau_b de Kendall	N	165	165
	Coeficiente de correlación	,782**	1,000
Liderazgo Pedagógico	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	165	165

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El resultado del coeficiente de correlación Tau_b de Kendall de 0.782 indica que existe relación positiva entre las variables además se encuentra en el nivel de correlación alta y siendo el nivel de significancia bilateral $p=0.000 < 0.01$ (altamente significativo), se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis general; se concluye que: El liderazgo pedagógico tiene una relación significativa con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018

Hipótesis Específica 1

El establecimiento de metas y expectativas tiene una relación significativa con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018.

Hipótesis Nula

El establecimiento de metas y expectativas no tiene una relación significativa con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018.

Regla de decisión:

Si Valor $p > 0.01$, se acepta la Hipótesis Nula (H_0)

Si Valor $p < 0.01$, se rechaza la Hipótesis Nula (H_0). Y, se acepta H_a

Tabla 28

Correlación establecimiento de metas y expectativas; y las comunidades de aprendizaje

		Correlaciones	
		Comunidades de Aprendizaje	Establecimiento de metas y expectativas.
Comunidades de Aprendizaje	Coefficiente de correlación	1,000	,546**
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	165	165
Establecimiento de metas y expectativas.	Coefficiente de correlación	,546**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	165	165

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El resultado del coeficiente de correlación Tau_b de Kendall de 0.546 indica que existe relación positiva entre las variables además se encuentra en el nivel de correlación moderada y siendo el nivel de significancia bilateral $p=0.000 < 0.01$ (altamente significativo), se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis específica 1; se concluye que: El establecimiento de metas y expectativas tiene una relación significativa con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018

Hipótesis Específica 2

El uso estratégico de los recursos tiene una relación significativa con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018

Hipótesis Nula

El uso estratégico de los recursos no tiene una relación significativa con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018

Regla de decisión:

Si Valor $p > 0.01$, se acepta la Hipótesis Nula (H_0)

Si Valor $p < 0.01$, se rechaza la Hipótesis Nula (H_0). Y, se acepta H_a

Tabla 29

Correlación uso estratégico de los recursos; y las comunidades de aprendizaje

		Correlaciones	
		Comunidades de Aprendizaje	Uso estratégico de los recursos.
Comunidades de Aprendizaje	Coeficiente de correlación	1,000	,541**
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	165	165
Uso estratégico de los recursos.	Coeficiente de correlación	,541**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	165	165

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El resultado del coeficiente de correlación Tau_b de Kendall de 0.541 indica que existe relación positiva entre las variables además se encuentra en el nivel de correlación moderada y siendo el nivel de significancia bilateral $p=0.000 < 0.01$ (altamente significativo), se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis específica 2; se concluye que: El uso estratégico de los recursos tiene una relación significativa con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho –“2018

Hipótesis Específica 3

El planeamiento, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo tiene una relación significativa con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018.

Hipótesis Nula

El planeamiento, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo no tiene una relación significativa con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018.

Regla de decisión:

Si Valor $p > 0.01$, se acepta la Hipótesis Nula (H_0)

Si Valor $p < 0.01$, se rechaza la Hipótesis Nula (H_0). Y, se acepta H_a

Tabla 30

Correlación planeamiento, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo; y las comunidades de aprendizaje

		Correlaciones		
			Comunidades de Aprendizaje	Planeamiento, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo
	Comunidades de Aprendizaje	Coefficiente de correlación	1,000	,618**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	165	165
Tau_b de Kendall	Planeamiento, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo	Coefficiente de correlación	,618**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	165	165

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El resultado del coeficiente de correlación Tau_b de Kendall de 0.618 indica que existe relación positiva entre las variables además se encuentra en el nivel de correlación moderada y siendo el nivel de significancia bilateral $p=0.000 < 0.01$ (altamente significativo), se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis específica 3; concluye que: El planeamiento, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo tiene una relación significativa con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – “2018.

Hipótesis Específica 4

El promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los maestros tiene una relación significativa con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018.

Hipótesis Nula

El promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los maestros no tiene una relación significativa con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018.

Regla de decisión:

Si Valor $p > 0.01$, se acepta la Hipótesis Nula (H_0)

Si Valor $p < 0.01$, se rechaza la Hipótesis Nula (H_0). Y, se acepta H_a

Tabla 31

Correlación promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los maestros; y las comunidades de aprendizaje

		Correlaciones	
		Comunidades de Aprendizaje	Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los maestros
Tau_b de Kendall	Comunidades de Aprendizaje	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,727**
		N	165
	Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los maestros	Coeficiente de correlación	,727**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	165

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El resultado del coeficiente de correlación Tau_b de Kendall de 0.727 indica que existe relación positiva entre las variables además se encuentra en el nivel de correlación alta y siendo el nivel de significancia bilateral $p=0.000 < 0.01$ (altamente significativo), se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis específica 4; concluye que: El promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los maestros tiene una relación significativa con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018.

Hipótesis Específica 5

El garantizar un ambiente seguro y de soporte tiene una relación significativa con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018.

Hipótesis Nula

El garantizar un ambiente seguro y de soporte no tiene una relación significativa con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018.

Regla de decisión:

Si Valor $p > 0.01$, se acepta la Hipótesis Nula (H_0)

Si Valor $p < 0.01$, se rechaza la Hipótesis Nula (H_0). Y, se acepta H_a

Tabla 32

Correlación garantizar un ambiente seguro y de soporte; y las comunidades de aprendizaje.

		Correlaciones		
			Comunidades de Aprendizaje	Garantizar un ambiente seguro y de soporte
Tau_b de Kendall	Comunidades de Aprendizaje	Coeficiente de correlación	1,000	,741**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	165	165
	Garantizar un ambiente seguro y de soporte	Coeficiente de correlación	,741**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	165	165

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El resultado del coeficiente de correlación Tau_b de Kendall de 0.741 indica que existe relación positiva entre las variables además se encuentra en el nivel de correlación alta y siendo el nivel de significancia bilateral $p=0.000 < 0.01$ (altamente significativo), se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis específica 5; concluye que: El garantizar un ambiente seguro y de soporte tiene una relación significativa con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018.

IV. DISCUSIÓN

De los resultados encontrados y del análisis de los resultados respecto al objetivo específico 1, el resultado del coeficiente de correlación Tau_b de Kendall de 0.546 indicó que existe relación positiva entre las variables además se encontró en el nivel de correlación moderada y siendo el nivel de significancia bilateral $p=0.000<0.01$ (altamente significativo), se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis específica 1; concluyéndose que: El establecimiento de metas y expectativas tiene una relación significativa con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018; esto implica que, el establecimiento de metas y expectativas en un nivel bajo, el 1.8% de los encuestados percibe un nivel no eficiente en las comunidades de aprendizaje, por otro lado; el establecimiento de metas y expectativas en un nivel medio, el 36.4% de los encuestados percibe un nivel medio en las comunidades de aprendizaje. Así mismo; el establecimiento de metas y expectativas en un nivel alto, el 30.3% de los encuestados percibe un nivel eficiente en las comunidades de aprendizaje.

Igualmente de los hallazgos encontrados y del análisis de los resultados respecto al objetivo específico 2, el resultado del coeficiente de correlación Tau_b de Kendall de 0.541 indicó que existe relación positiva entre las variables además se encontró en el nivel de correlación moderada y siendo el nivel de significancia bilateral $p=0.000<0.01$ (altamente significativo), se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis específica 2; concluyéndose que: El uso estratégico de los recursos tiene una relación significativa con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018; esto implica que, el uso estratégico de los recursos en un nivel bajo, el 1.8% de los encuestados percibe un nivel no eficiente en las comunidades de aprendizaje, por otro lado; el uso estratégico de los recursos en un nivel medio, el 52.7% de los encuestados percibe un nivel medio en las comunidades de aprendizaje. Así mismo; el uso estratégico de los recursos en un nivel alto, el 20.6% de los encuestados percibe un nivel eficiente en las comunidades de aprendizaje.

Así mismo de los hallazgos encontrados y del análisis de los resultados respecto al objetivo específico 3, el resultado del coeficiente de correlación Tau_b de Kendall de 0.618 indicó que existe relación positiva entre las variables además se encontró en el nivel de correlación moderada y siendo el nivel de significancia bilateral $p=0.000<0.01$ (altamente significativo), se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis específica 3;

concluye que: El planeamiento, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo tiene una relación significativa con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018; esto implica que, el planeamiento, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo en un nivel bajo, el 1.8% de los encuestados percibe un nivel no eficiente en las comunidades de aprendizaje, por otro lado; el planeamiento, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo en un nivel medio, el 40.6% de los encuestados percibe un nivel medio en las comunidades de aprendizaje. Así mismo; el planeamiento, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo en un nivel alto, el 32.7% de los encuestados percibe un nivel eficiente en las comunidades de aprendizaje.

Igualmente de los hallazgos encontrados y del análisis de los resultados respecto al objetivo específico 4, el resultado del coeficiente de correlación Tau_b de Kendall de 0.727 indicó que existe relación positiva entre las variables además se encontró en el nivel de correlación alta y siendo el nivel de significancia bilateral $p=0.000<0.01$ (altamente significativo), se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis específica 4; concluye que: El promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los maestros tiene una relación significativa con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018; esto implica que, el promover y participar en el aprendizaje y desarrollo en un nivel bajo, el 1.2% de los encuestados percibe un nivel no eficiente en las comunidades de aprendizaje, por otro lado; el promover y participar en el aprendizaje y desarrollo en un nivel medio, el 51.5% de los encuestados percibe un nivel medio en las comunidades de aprendizaje. Así mismo; el promover y participar en el aprendizaje y desarrollo un nivel alto, el 30.9% de los encuestados percibe un nivel eficiente en las comunidades de aprendizaje.

Así mismo de los hallazgos encontrados y del análisis de los resultados respecto al objetivo específico 5, el resultado del coeficiente de correlación Tau_b de Kendall de 0.741 indicó que existe relación positiva entre las variables además se encontró en el nivel de correlación alta y siendo el nivel de significancia bilateral $p=0.000<0.01$ (altamente significativo), se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis específica 5; concluye que: El garantizar un ambiente seguro y de soporte tiene una relación significativa con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan

de Lurigancho – 2018; esto implica que, el garantizar un ambiente seguro y de soporte un nivel bajo, el 1.8% de los encuestados percibe un nivel no eficiente en las comunidades de aprendizaje, por otro lado; el garantizar un ambiente seguro y de soporte en un nivel medio, el 52.1% de los encuestados percibe un nivel medio en las comunidades de aprendizaje. Así mismo; el garantizar un ambiente seguro y de soporte un nivel alto, el 30.9% de los encuestados percibe un nivel eficiente en las comunidades de aprendizaje.

Se concluye que de los hallazgos encontrados y del análisis de los resultados respecto al objetivo general, el resultado del coeficiente de correlación Tau_b de Kendall de 0.782 indicó que existe relación positiva entre las variables además se encontró en el nivel de correlación alta y siendo el nivel de significancia bilateral $p=0.000<0.01$ (altamente significativo), se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis general; concluyéndose que: El liderazgo pedagógico tiene una relación significativa con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018; esto implica que, el liderazgo pedagógico en un nivel bajo, el 1.8% de los encuestados percibe un nivel no eficiente en las comunidades de aprendizaje, por otro lado; el liderazgo pedagógico en un nivel medio, el 54.5% de los encuestados percibe un nivel medio en las comunidades de aprendizaje. Así mismo; el liderazgo pedagógico en un nivel alto, el 30.9% de los encuestados percibe un nivel eficiente en las comunidades de aprendizaje.

Igualmente de los hallazgos encontrados y del análisis de los resultados la presente investigación corrobora lo planteado por Castillo (2014), puesto que reafirma que el ejercicio del liderazgo pedagógico dentro de las comunidades de aprendizaje es entendido como aquel que busca la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, y donde los principales responsables son los profesores y los miembros del equipo directivo, con la colaboración de las familias y la comunidad. Esto va en la línea de las teorías del liderazgo distribuido y del aprendizaje dialógico, porque por un lado, los directivos fomentan la participación de los integrantes de la comunidad educativa en forma coordinada y responsable en el logro de aprendizajes de calidad, y por otro lado, los directivos les van haciendo sentir parte del sueño de la institución que ellos esperan, fomentando el diálogo y las interacciones entre todos.

Igualmente de los hallazgos encontrados y del análisis de los resultados la presente investigación corrobora lo planteado por Ortiz (2014), puesto que reafirma que el liderazgo pedagógico desde los procesos de gestión en los Centros de Educación Básica es de vital importancia para planificar, llevar a cambio las transformaciones e innovaciones de los mismos; para lograr la mejora de los aprendizajes de los alumnos. Esto va en la línea de la teoría del liderazgo centrado en el aprendizaje y del aprendizaje dialógico, porque por un lado, los directivos fomentan la participación de los miembros de la comunidad educativa en acciones que van a ayudar a mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, y por otro, los directivos, les hacen parte del sueño transformador de la escuela en una verdadera comunidad de aprendizaje.

Igualmente de los hallazgos encontrados y del análisis de los resultados la presente investigación corrobora lo planteado por Valls (2014), puesto que reafirma que las Comunidades de aprendizaje representan una herramienta eficaz para ofrecer la mejor calidad educativa a aquellas personas que tienen problemas en su aprendizaje para crear mejores condiciones de aprendizaje para todos, con la participación del mayor número de agentes educativos. Esto va en la línea íntegramente de la teoría del aprendizaje dialógico, por a través del diálogo y las interacciones los directivos involucran a los integrantes de la escuela y los miembros de la comunidad local en el sueño de ser una verdadera comunidad de aprendizaje, donde se supera el fracaso escolar y las discriminaciones y se incorpora de manera efectiva a los estudiantes en la sociedad de la información.

Igualmente de los hallazgos encontrados y del análisis de los resultados la presente investigación corrobora lo planteado por Calero (2015), puesto que reafirma la participación de los directivos en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional es una oportunidad de reflexión y de afirmación de nuevos objetivos y se convierte en una herramienta que permite generar espacios de diálogo, discusión y consensos para aplicar estrategias adecuadas que posibiliten mejores aprendizajes en las instituciones educativas. Esto va en la línea de la teoría del liderazgo transformacional y de la teoría del aprendizaje dialógico, porque por un lado, los directivos fomentan en sus seguidores (miembros de la comunidad educativa) el compromiso de lograr la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (objetivo), de manera incondicional y decidida, y por otro lado, los

directivos hacen del diálogo la mejor herramienta de participación, involucramiento y compromiso de los integrantes de la comunidad educativa y local en el sueño de hacer de la escuela el mejor lugar para lograr aprendizajes de calidad, superando así la exclusión y el éxito en los aprendizajes de los estudiantes.

Igualmente de los hallazgos encontrados y del análisis de los resultados la presente investigación corrobora lo planteado por García (2015) puesto que reafirma la relación significativa que hay entre el liderazgo pedagógico y la gestión centrada en los aprendizajes como lo hay entre ese y las comunidades de aprendizaje. Esto va en la línea de la teoría del liderazgo centrado en el aprendizaje, porque se destaca como la gestión escolar que se orienta a mejorar la calidad de los aprendizajes requiere de directivos que centren su gestión en lograr que los estudiantes reciban una formación que desarrolle todas sus potencialidades personales, garantice el éxito en la vida escolar, los prepare para su incorporación positiva en la sociedad.

Igualmente de los hallazgos encontrados y del análisis de los resultados la presente investigación corrobora lo planteado por Merma (2018) puesto que reafirma que hay una buena disposición de las personas por ser parte de la transformación de la comunidad educativa en comunidad de aprendizaje, a través de distintos recursos pedagógicos, propios del aprendizaje dialógico (diálogo, interacciones, vivencias, sueños, etc.) que ayuda a los estudiantes a aprender para toda la vida. Sin bien es cierto, ha sido una experiencia muy pequeña; pero nos abre a la posibilidad que esto vaya en crecimiento.

V. CONCLUSIONES

Primera: La presente investigación respecto a la hipótesis específica 1, demuestra que El establecimiento de metas y expectativas tiene una relación significativa con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018; siendo que el coeficiente de correlación Tau_b de Kendall de 0.546, demostró una moderada asociación entre las variables.

Segunda: La presente investigación respecto a la hipótesis específica 2, demuestra que El uso estratégico de los recursos tiene una relación significativa con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018; siendo que el coeficiente de correlación Tau_b de Kendall de 0.541, demostró una moderada asociación entre las variables.

Tercera: La presente investigación respecto a la hipótesis específica 3, demuestra que El planeamiento, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo tiene una relación significativa con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018; siendo que el coeficiente de correlación Tau_b de Kendall de 0.618, demostró una moderada asociación entre las variables.

Cuarta: La presente investigación respecto a la hipótesis específica 4, demuestra que El promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los maestros tiene una relación significativa con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018; siendo que el coeficiente de correlación Tau_b de Kendall de 0.727, demostró una alta asociación entre las variables.

Quinta: “La presente investigación respecto a la hipótesis específica 4, demuestra que El garantizar un ambiente seguro y de soporte tiene una relación significativa con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018; siendo que el coeficiente de correlación Tau_b de Kendall de 0.741, demostró una alta asociación entre las variables.

Sexta: La presente investigación respecto a la hipótesis general, demuestra que El liderazgo pedagógico tiene una relación significativa con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018; siendo que el coeficiente de correlación Tau_b de Kendall de 0.782, demostró una alta asociación entre las variables.

VI. RECOMENDACIONES

Primera: Respecto al liderazgo pedagógico se sugiere que se impulse con más fuerza un trabajo de concientización de los directivos respecto al nuevo enfoque de su rol como líder pedagógico, sobre todo, en el proceso de monitoreo y acompañamiento.

Segunda: Respecto al liderazgo pedagógico se sugiere empoderar más a los directivos en el manejo de habilidades blandas para ir cambiando la imagen del directivo autoritario por el directivo dialogante, convocante que genera consenso en torno al logro de aprendizajes de calidad y ayude significativamente a la mejora del clima institucional.

Tercera: Respecto al liderazgo pedagógico se sugiere capacitar más a los directivos en planificación escolar para que pueda liderar y orientar a la institución educativa de manera organizada al logro de los objetivos institucionales, uso y distribución de los recursos, de manera eficiente y eficaz, expresada en la calidad del servicio educativo que se brinda.

Cuarta: Respecto a las comunidades de aprendizaje se sugiere que se vaya haciendo un trabajo progresivo de cambio de mentalidad entre los integrantes de la comunidad educativa y local sobre su participación más activa y eficaz en el proceso de formación de los estudiantes.

Quinta: Respecto a las comunidades de aprendizaje se sugiere que se vaya fomentando la práctica del trabajo en equipo, en forma sostenida y organizada, entre todos los integrantes de la comunidad educativa para mejorar los procesos pedagógicos y las acciones de intervención en el aula.

Sexta: Respecto a las comunidades de aprendizaje se sugiere que se vaya fomentando de manera institucional el trabajo en redes y el establecimiento de alianzas estratégicas con los diversos grupos, sectores y movimientos de la comunidad local y de la sociedad para fortalecer y enriquecer el aprendizaje de los estudiantes.

VII. REFERENCIAS.

- Álvarez, P. (2015). *Comunidades de aprendizaje en Latinoamérica: Transferibilidad en las actuaciones educativas con éxito* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España. Recuperado de: diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/65706/1/PAC_TESIS.pdf.
- Auber, A., Flecha, A., García, C. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5213888.pdf>.
- Barrio, J. (2005). *La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje*. Universidad Complutense. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Recuperado de: gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71907/1/La.
- Bendikson, L., Robinson, V. y Hattie, J. (2012). *Principal instructional leadership and secondary school performance*. SET: Research information for teachers, 1, 2-8. www.nzcer.org.nz/system/files/set2012_1_002.pdf.
- Bielecka, J. (2015). *Las características de liderazgo intermedio en el departamento de inglés en un colegio particular privado de alto rendimiento académico* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile. Recuperado de: <https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/15788/000671618.pdf?sequence=1>
- Bolívar, A. (2010). "¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Revista pedagógica Magis*, volumen 3, Granada, España. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3667779.pdf>.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora. Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33. Recuperado de: www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/.

- Bolívar, A. (2010). *Liderazgo para el aprendizaje*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3111367>.
- Bolívar, A. (2011). *Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente*. Recuperado de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130837004.
- Bolívar, A.; López, J. y Murillo, F. (2013). *Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación*. Recuperado de institucional.us.es/revistas/fuente/14/Firma%20invitada.pdf.
- Bolívar, A. (2014). *Liderazgo educativo y desarrollo profesional docente: Una revisión Internacional*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/.../313793757_Liderazgo_educativo_y_desarrollo_profesi.
- Bolívar, A. (2015). Evaluar el Liderazgo Pedagógico de la Dirección Escolar. Revisión de Enfoques e Instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2015, 8(2), 15-39., p. 20. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/2740>.
- Cabanillas, G. (2013). *Cómo hacer la tesis en educación y ciencias afines*. 1a. ed. Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Calatayd, M. (2015). *El liderazgo emergente de los directores escolares: La voz del profesorado*. Universidad de Valencia, España: Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/150>.
- Calero, G (2015). *Actuaciones educativas de éxito en comunidades de aprendizaje: metodología docente, rendimiento académico, creación de sentido y cultura profesional* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, España: Recuperado de: roderic.uv.es/handle/10550/59234.

- Castillo, P. (2014). *Ejercicio del liderazgo pedagógico en el CEIP Lledoner, comunidad de aprendizaje: Un estudio de casos, localidad de Granollers,* "Comunidad Autónoma de Cataluña, Barcelona, España (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España. Recuperado de: diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/63390/1/CASTILLO_ARMIJO_TESIS.pdf.
- Chiavenato, I. (2014) *Introducción a la teoría general de la administración*. (8a. ed.) México: Mc Graw Hill.
- Coll, C. (2001). *Las Comunidades de aprendizaje. Barcelona*. Recuperado de: www.tafor.net/psicoaula/campus/master/master/experto1/unidad16/images/ca.pdf.
- Contreras, D. y Jiménez, L. (2016). *Liderazgo de los directivos y clima Organizacional en un colegio de Cundinamarca. Colombia. Lineamientos básicos para su intervención* (Tesis de maestría). Universidad del Rosario, Colombia: Recuperado de: repository.urosario.edu.co/handle/10336/11983.
- De Vellis, G. (2006). *La medición en ciencias sociales y en la psicología, en Estadística con SPSS y metodología de la investigación*. México: Trillas.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro, UNESCO*. Editorial Santillana. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF.
- Durán, M.; Casteñeda, D. (2015). *Relación entre liderazgo transformacional y transaccional con la conducta de compartir conocimiento en dos empresas de servicios*. Universidad Católica de Colombia. Recuperado de: www.scielo.org.co/pdf/acp/v18n1/v18n1a13.pdf.
- Elboj, C., PuigdelliVol, I. Soler, A. y Valls, R. (2005). *Comunidades de aprendizaje, transformar la educación*. 5ta. Ed. Grao, España. Recuperado de: www.cpalsocial.org/documentos/435.pdf.

- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós. Recuperado de: <https://www.casadellibro.com/...compartiendo-palabras-el-aprendizaje-de-las-personas>.
- Flecha, R. y Molina, S. (2015). *Actuaciones educativas de éxito como base de una política educativa basada en evidencia*. Revista “Avances en supervisión educativa”, nº 23 - Junio 2015. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5626280.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2015). *Las Comunidades de Aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa*. Revista Cultura para la esperanza, instrumento de análisis de la realidad Nº 99, 2015, pp. 29 – 35. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=35664>.
- Flores, J. (2011). *Construyendo la tesis universitaria, guía didáctica* (1a. ed.) Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Folgueiras, P. (2015). *Las comunidades de aprendizaje. La escuela de adultos de la verna. Una experiencia de comunidades de aprendizaje*. Tendencias pedagógicas nº 18 2011. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1995>.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure. Recuperado de: www.hipatiapress.com/es/a-la-sombra-de-este-arbol/.
- Fundación Empresarios por la Educación Colombia. (2016) *Aprendizaje dialógico*. Recuperado de: fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2016/10/Aprendizaje-Dialogico.pdf.
- García, L. (2017). *Liderazgo pedagógico y gestión escolar centrada en los aprendizajes, Red 09, Ugel 05, San Juan de Lurigancho-2017* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Perú. Recuperado de: repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/10758.

- Gastelo, E. (2018). *Comunidades de aprendizaje para el desarrollo de procesos pedagógicos y didácticos de los docentes de la I.E. N° 10795 del distrito de Monsefú*, Lambayeque, Chiclayo, 2018 (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú. Recuperado de: tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/10480.
- Giraldo, D. y Naranjo, J. (2014). *Liderazgo: desarrollo del concepto, evolución y tendencias*. Universidad del Rosario. Bogotá D.C., Colombia. Recuperado de: repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/8672/1026275656-2014.pdf
- Gutierrez, E., Gracia, J. y Quiñonez, J. (2016). *Liderazgo y gerencia de proyectos educativos y sociales*. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5802880.pdf.
- Hernández, R., Fernandez, C., y Bautista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.) México: Mc Graw Hill.
- Horn, A. (2013). *Liderazgo escolar en Chile y su influencia en los resultados de aprendizaje* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Lussier, R, y Achua, Ch. (2005). *Liderazgo* (2a. ed.) México: Thomson Learning
- Maureira, O., Moforte, C. y Gonzales, G. (2013). *Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. Revista Perfiles Educativos | vol. XXXVI, núm. 146, 2014 | IISUE-UNAM, Madrid, España. Recuperado de: www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid...26982014000400009*.
- Merma, L. (2015). *Estrategia pedagógica basada en comunidad de aprendizaje para desarrollar indagación científica en estudiantes del VI ciclo, Apurímac* (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Perú: Recuperado de: repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/2200.

- Mestanza, S. (2017). *Liderazgo pedagógico del director y desempeño profesional docente en la I.E. "San Antonio de Jicamarca", del distrito de San Juan de Lurigancho – 2017 - de Lima Metropolitana* (Tesis de maestría). Universidad Inca Garcilazo de la Veaga, Perú. Recuperado De: repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/1129.
- Ministerio de Educación (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021, la educación que queremos para el Perú*. Lima, Perú.
- Ministerio de educación (2014). *Marco de buen desempeño directivo*. Recuperado de: www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf.
- Ministerio de educación (2005). *Ley General de Educación y sus reglamentos*. Lima, Perú.
- Ministerio de educación (2016). *Nuevo Currículo Nacional de la Educación Básica*. Recuperado de: www.minedu.gob.pe/curriculo/.
- Ministerio de Educación (2016). *Plan de acción y buena práctica para el fortalecimiento el Liderazgo pedagógico, Módulo 6*. Diplomado en Gestión Escolar y Segunda Especialidad en Gestión escolar con Liderazgo Pedagógico.
- Ministerio de Educación (2015). *Manual de Gestión Escolar*. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación (2012). **Marco del Buen Desempeño Docente**. Recuperado de: www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf.
- Ministerio de Educación (2017). R.M. N° 657, *Orientaciones para el desarrollo del año escolar 2018*.
- Minedu (2017). *Gestión curricular, comunidades de aprendizaje y liderazgo pedagógico*. Módulo 4. Segunda Especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico.

- Minitab (2016). *Estadísticos de Contraste*. Recuperado de: <http://support.minitab.com/es-mx/minitab/17/topic-library/basic-statistics-and-graphs/tables/other-statistics-and-tests/what-is-kendall-s-tau-b/>.
- Morga, L. (2016). *El papel del director en la gestión de comunidades de aprendizaje*. REIIE, Vol. 1, Núm. 3. Universidad Valle de Grijalva, México. Recuperado de: 132.248.9.34/hevila/Revistaelectronicadeinvestigacioneinnovacioneducativa/.../5.pdf.
- Morales, L., Chaclán, C., Maldonado, S., Sonatay, G.; Montenegro, R.; y Magzul, J. (2013). *Fragmento tomado de Comunidades de aprendizaje y círculos de lectura*. Publicado por USAID. Guatemala. Recuperado de: www.usaidlea.org/images/Fundamentos_de_Comunidades_de_Aprendizaje.pdf.
- Morín, E. (1999). *Los Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. Editorial Santillana. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>.
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>.
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E. y Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación, cuantitativa – cualitativa y redacción de tesis*. (4a. ed.) Colombia: Ediciones de la U.
- OCDE (2016). Resultados PISA, 2015. Recperado de: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>.
- Ortiz, A. (2014). *El liderazgo pedagógico en los procesos de gestión educativa en los Centros de Educación Básica: Juan Ramón Molina, las Américas Nemeia Portillo y José Cecilio del Valle, Municipio del Distrito Central, Tegucigalpa, Honduras*

(Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morzán”, Honduras. Recuperado de: www.cervantesvirtual.com/.../el-liderazgo-pedagogico-en-los-procesos-de-gestion-educa.

Palomino, J., Peña, J., Zevallos, G. y Orizano, L. (2017). *Metodología de la investigación, Guía para elaborar un Proyecto en educación y salud*. (1a. ed.) Lima, Perú: Grupo San Marcos.

Ramírez L, J. y Sgambatti, V. (2008). *Liderazgo transformacional y transaccional en estudiantes de postgrados en gerencia del Área Metropolitana de Caracas*. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/4655/465545879008.pdf.

Robbins, S. y Judge, T. (2013). *Comportamiento organizacional* (15a. ed.) México: PEARSON.

Robbins, S. y Coulter, M. (2014). *Administración* (12a. ed.). México: PEARSON.

Robinson, V., Lloyd, C. y Rowe, K. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e), 13-40. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/551/55131688002.pdf.

Robinson, V.M. (2010). *Researching the impact of leadership practices on student outcomes: Progress made and challenges to overcome*. Asia Leadership Research and Development Roundtable. Hong Kong Institute of Education. Recuperado de: <http://www.ied.edu.hk/apclc/roundtable2010/>.

Rodríguez, O. (2015). *El liderazgo como herramienta para la labor gerencial*. Diplomado en alta gerencia. Universidad Militar Nueva Granada, Colombia. Recuperado de: <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/.../AyalaVillateJuanGabriel201>

Rojas, V. (2017). *El liderazgo del director y el desempeño docente en la Institución Educativa Javier Heraud del distrito de San Juan de Miraflores – 2014* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. Recuperado de: cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/7266.

Rossi Quiroz, E. (2003). *Teoría de la Educación* (1a. ed.) Lima, Perú: PROPACB.

Seminario con Vivian Robinson (2013). Recuperado de: m.educarchile.cl/portal/mobile/articulo.xhtml?id=202294.

Tau-b de Kendall: *La tau-b de Kendall es una medida no paramétrica de asociación para los datos ordinales*. Los datos ordinales son variables categóricas que tienen tres o más niveles con un orden natural, como totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, neutral, de acuerdo y totalmente de acuerdo (p. s/n).

Torres, R. (2001). *Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Documento presentado en el “Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje”. Barcelona Fórum 2004. Barcelona 2001. Recupeado de: http://www.inafocam.edu.do/cms2/data/formacion/comunidades_y_aprendizaje.pdf

Ulrich, D., Zenger, J. y Norm, S. (1999). *Liderazgo basado en resultados, de cómo los líderes fortalecen el negocio e incrementan las utilidades*. Colombia: Grupo Norma.

UNESCO (2000). *Informe final del Foro Dakar*. Correo electrónico: efa@unesco.org Sitio Web: www.unesco.org/efa. Recuperado de: unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf.

UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos. Jomtien, Tailandia*. Recuperado de: www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF.

- Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje, una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España. Recuperado de: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/2929>.
- Vásquez, C. (2017). *Liderazgo pedagógico del director y gestión de los aprendizajes*. Institución Educativa N° 0040 Hipólito Unanue. UGEL03 – 2017 (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Perú. Recuperado de: repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/8176.
- Ydrogo, M. (2015). *Participación de los líderes pedagógicos en la elaboración del Proyecto Curricular Institucional* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú. Recuperado de: repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/9071/recent-submissions?offset.

ANEXOS

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título: Liderazgo pedagógico y comunidades de aprendizaje en Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho - 2018.

Autor: Br. Pablo Antonio Pérez Blas.

PROBLEMA	OBJETIVO	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES			
<p>Problema principal: ¿Cuál es la relación entre el liderazgo pedagógico y las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho - 2018?</p> <p>Problemas secundarios:</p> <p>1. ¿Cuál es la relación entre el establecimiento de metas y expectativas y las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho - 2018?</p> <p>2. ¿Cuál es la relación entre el uso estratégico de los recursos con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL</p>	<p>Objetivo general: Determinar la relación que existe entre el liderazgo pedagógico y las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>1. Determinar la relación entre el establecimiento de metas y expectativas y las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018.</p> <p>2. Determinar la relación que existe entre el uso estratégico de los recursos y las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018.</p>	<p>Hipótesis general: El liderazgo pedagógico tiene una relación significativa con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018.</p> <p>Hipótesis específicas:</p> <p>1. El establecimiento de metas y expectativas tiene una relación significativa con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018.</p> <p>2. El uso estratégico de los recursos tiene una relación significativa con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018.</p>	Variable 1: LIDERAZGO PEDAGÓGICO.			
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Niveles o rangos
			Establecimiento de metas y expectativas.	Los resultados obtenidos por los y las estudiantes	1,2	Alto (76-100) Medio (48-75) Bajo (20-47)
				Definición y priorización de metas de aprendizaje a nivel institucional	3	
				Difusión de las metas y resultados del aprendizaje de los estudiantes a la comunidad educativa	4	
			Uso estratégico de los recursos.	Aseguramiento de los recursos y materiales.	5,6	
				Mirada puesta en el mejoramiento escolar.	7	
				Habilidad en la asignación de recursos.	8	
			Planeamiento, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo	Reflexión con el personal sobre la enseñanza.	9	
				Coordinación y revisión del Currículo con los docentes.	10	
Retroalimentación de la práctica docente en el aula..	11					
		12,13				

<p>05, San Juan de Lurigancho - 2018?</p> <p>3. ¿Cuál es la relación entre planeamiento, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho - 2018?</p> <p>4. ¿Cuál es la relación entre promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los maestros con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho - 2018?</p> <p>5. ¿Cuál es la relación entre garantizar un ambiente seguro y de soporte con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho</p>	<p>3. Determinar la relación que existe entre planeamiento, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo y las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018.</p>	<p>3. El planeamiento, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo tiene una relación significativa con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018.</p>		<p>Monitoreo sistemático del progreso de los estudiantes</p>				
	<p>Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los maestros,</p>			<p>Involucramiento del personal directivo en el proceso de enseñanza – aprendizaje..</p>	14			
				<p>Participación en el aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes</p>	15			
				<p>Percepción de los directivos como referentes pedagógicos</p>	16			
	<p>Garantizar un ambiente seguro y de soporte</p>			<p>Condiciones favorables para la enseñanza - aprendizaje</p>	17			
				<p>Normas claras y pertinentes.</p>	18			
				<p>Docentes valorados en su labor pedagógica por la comunidad educativa y local.</p>	19,20			
	Variable 2: COMUNIDADES DE APRENDIZAJE							
				Dimensiones	Indicadores		Ítems	Niveles o rangos
				Diálogo igualitario:	Trato respetuoso		1,2,3	Eficiente (76-100) Regular (48-75) No Eficiente (20-47)
			Expresión de las ideas y sentimientos con libertad					
			La fuerza de los argumentos.					
			Inteligencia cultural:	Inteligencia práctica	4,5,6			
				Inteligencia cultural				
				Inteligencia académica				
			Transformación	Transformación de la realidad social.	7,8,9			
				Transformación de las personas.				

- 2018?					Transformación de los aprendizajes.	
				Dimensión instrumental	Clima estimulante basado en expectativas positivas.	10.11.1 2
					Selección dialogada de lo que se va a aprender.	
					Diálogo, reflexión y compromiso con el proyecto educativo	
				Creación de sentido:	Diálogo e interacciones positivas	13,14,1 5
					Conocimientos escolares y del contexto.	
					Participación de la comunidad local en el proceso educativo	
				Solidaridad:	Práctica de la ayuda mutua entre iguales.	16,17
					Trabajo en grupos interactivos.	
				Igualdad de diferencias	Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad.	18,19,2 0
					Respeto a las diferencias.	
					Igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.	

ENFOQUE, TIPO , NIVEL Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	POBLACIÓN Y MUESTRA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA E INFERENCIAL
<p>ENFOQUE: CUANTITATIVO TIPO: APLICADO DISEÑO: NO EXPERIMENTAL NIVEL: CORRELACIONAL</p>	<p>POBLACIÓN: Docentes de 19 instituciones educativas de Cuna, Jardín, Inicial, Primaria y Secundaria de menores – RED 11 – UGEL 05 SJL.</p> <p>TAMAÑO DE LA MUESTRA: 165 docentes de Inicial, Primaria y Secundaria de las IIEE N° 100, 132 y 137 –RED 11 – UGEL 05 SJL</p> <p>TÉCNICA DE MUESTREO: MUESTREO NO PROBALISTICO: INTENCIONAL POR CONVENIENCIA</p>	<p>Variable 1: Liderazgo pedagógico. Técnica: Encuesta. (Escala de Likert) Instrumento: Cuestionario. Autor: Pablo Antonio Pérez Blas. Año: 2018 Monitoreo: Mayo – julio 2018. Ámbito de Aplicación: Instituciones Educativas N° 100, N° 132 y 137 -Red 11- UGEL 05 -SJL. Forma de Administración: Directa</p> <p>Variable2: Comunidades de aprendizaje. Técnica: Encuesta. (Escala de Likert) Instrumento: Cuestionario. Autor: Pablo Antonio Pérez Blas. Año: 2018 Monitoreo: Mayo – julio 2018. Ámbito de Aplicación: Instituciones Educativas N° 100, N° 132 y 137 -Red 11- UGEL 05 -SJL. Forma de Administración: Directa</p>	<p>DESCRIPTIVA Tabla de frecuencia y Figuras</p> <p>INFERENCIAL Significancia Bilateral Tau_b de Kendall</p>



INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 132
"Toribio de Luzuriaga y Mejía"
 UGEL 05 SAN JUAN DE LURIGANCHO
 Jr. Nevado Huascarán S/N. ☎ 388 - 2762



"Año del Diálogo y la Reconciliación Nacional"

CONSTANCIA

EL DIRECTOR LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 132 "TORIBIO DE LUZURIAGA Y MEJÍA" DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL N° 05 DEL DISTRITO DE SAN JUAN DE LURIGANCHO QUE SUSCRIBE:

HACE CONSTAR:

Que PEREZ BLAS, Pablo Antonio, identificado con D.N.I N° 08297909, realizó la encuesta sobre: "Liderazgo Pedagógico y Comunidades de Aprendizaje en las Instituciones Educativas de la RED 11, UGEL 5, San Juan de Lurigancho, 2018", a los docentes de los niveles inicial, primaria y secundaria, del 9 al 11 de julio del presente año.

Se expide la presente constancia a solicitud de la parte interesada para los fines que estime conveniente.

San Juan de Lurigancho, 19 de julio del 2018.



Jesús Manuel Loayza
 Director (e) de la I.E. N° 132 "TLM"



PERÚ

Ministerio
de EducaciónUnidad de Gestión
Educativa Local N° 05I.E. N° 100
Educación Básica Regular

"AÑO DEL DIÁLOGO Y LA RECONCILIACIÓN NACIONAL"

CONSTANCIA

EL DIRECTOR DE LA INSTITUCION EDUCATIVA N° 100 DE LA LOCALIDAD DE "SANTA ELIZABETH" DE LA UGEL N° 05 – S.J.L – EA.

HACE CONSTAR:

Que, el señor PÉREZ BLAS, Pablo Antonio, docente identificado con DNI N°08297909, aplicó la encuesta sobre "Liderazgo Pedagógico y Comunidades de Aprendizaje en las Instituciones Educativas de la RED 11, UGEL 05 San Juan de Lurigancho, 2018" a los docentes de los niveles inicial, primaria y secundaria, del 9 al 11 de julio del presente año.

Se expide la presente constancia a solicitud del interesado para los fines que estime conveniente.

Santa Elizabeth, 19 de julio de 2018

Mg. Pedro Pau'imo Patricio Sudario
DIRECTOR I.E. N° 100



INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 137 "MIGUEL GRAU SEMINARIO"

Jr. Marte / Jr. Plutón S/N - Urb. Ganimedes - Telf. 388 7137



"Año del Diálogo y la reconciliación Nacional"

CONSTANCIA

La Directora de la Institución Educativa N° 0137 "Miguel Grau Seminario" con código Modular 0703256, de la Unidad De Gestión Educativa Local N° 05 del distrito de San Juan De Lurigancho- El Agustino, que suscribe:

HACE CONSTAR:

Que, el docente **PABLO ANTONIO PEREZ BLAS**, identificado con DNI N° **08297909**, ha aplicado la encuesta "LIDERAZGO PEDAGOGICO Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS, RED 11, UGEL 05, SAN JUAN DE LURIGANCHO, 2018", a los docentes del nivel primaria y secundaria de esta institución, durante los días 9,10 y 11 de julio del presente año.

Constancia que se expide a solicitud de la parte interesada en la Urbanización Ganimedes, a los 24 días del mes de Julio del año dos mil Dieciocho.

Atentamente:



Leticia Dolores Quispe Pérez
Leticia Dolores Quispe Pérez
Directora

I.E. N° 0137 Miguel Grau Seminario

CUESTIONARIO DE ENCUESTA SOBRE EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE DEL PERSONAL DIRECTIVOS

Estimado(a) docente el presente cuestionario tiene como objetivo recoger las percepciones y actitudes que Ud. tiene sobre el liderazgo pedagógico y las comunidades de aprendizaje para determinar la relación existente entre ambas variables. Es anónimo, lea cuidadosamente cada ítem antes de marcar la alternativa de su preferencia y no deje ningún ítem sin contestar.

Antes de empezar a desarrollar el cuestionario, por favor escriba los siguientes datos:

1. Institución educativa: _____
2. Nivel al que pertenece: Inicial () Primaria () Secundaria ()
3. Red educativa: 11 Fecha: _____

EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO DEL PERSONAL DIRECTIVOS

- Por favor, lea con atención cada ítem y marque con un aspa la alternativa de su preferencia, según el siguiente cuadro:

TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	INDIFERENTE	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
1	2	3	4	5

DIMENSIÓN 1: Establecimiento de metas y expectativas.						
Nº	ÍTEM	ALTERNATIVAS				
1	Los estudiantes evidencian altos niveles de logro en sus aprendizajes.	1	2	3	4	5
2	Los resultados de los aprendizajes de los estudiantes se deben a la buena gestión de los directivos.	1	2	3	4	5
3	Los directivos lideran el establecimiento de metas de aprendizaje a nivel institucional	1	2	3	4	5

4	Los directivos difunden las metas y resultados de los aprendizajes de los estudiantes, al final de cada bimestre o trimestre, entre la comunidad educativa.	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN 2: Uso estratégico de los recursos						
5	Los directivos realizan las gestiones ante las instancias correspondientes para contar con los materiales educativos necesarios	1	2	3	4	5
6	Los directivos realizan la gestión correspondiente para contar con el presupuesto asignado para mantenimiento de infraestructura y servicios.	1	2	3	4	5
7	Los directivos destinan los recursos económicos y materiales en el mejoramiento escolar.	1	2	3	4	5
8	Los directivos asignan con criterio pedagógico los recursos económicos y materiales existentes en la institución.	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN 3: Planeamiento, coordinación y evaluación de los aprendizajes						
9	Los directivos aprovechan toda ocasión para reflexionar con los docentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.	1	2	3	4	5
10	Los directivos revisan periódicamente con los docentes la articulación del PEI y del PCI	1	2	3	4	5
11	Los directivos monitorean la práctica docente en forma periódica, en el aula.	1	2	3	4	5
12	Los directivos retroalimentan la práctica docente en forma pedagógica.	1	2	3	4	5
13	Los directivos monitorean sistemáticamente el progreso de los estudiantes periódicamente.	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN 4: Promoción del desarrollo profesional de los docentes.						
14	Los directivos se involucran frecuentemente en el proceso de enseñanza –aprendizaje con los docentes y estudiantes.	1	2	3	4	5
15	Los directivos fomentan la capacitación y actualización de los docentes en forma permanente.	1	2	3	4	5
16	Los directivos son vistos por los docentes como referentes pedagógicos por su formación y experiencia en el campo.	1	2	3	4	5

DIMENSIÓN 5: Garantiza un ambiente seguro y de soporte.						
17	Los directivos garantizan el uso del tiempo efectivo de clases en el aula.	1	2	3	4	5
18	Los directivos aseguran que el Reglamento Interno esté actualizado de forma pertinente.	1	2	3	4	5
19	Los directivos reconocen las buenas prácticas docentes con el otorgamiento de resoluciones.	1	2	3	4	5
20	Los directivos promueven la valoración del trabajo de los docentes por la comunidad educativa, difundiendo sus logros.	1	2	3	4	5

LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE VISTAS DESDE LA FUNCIÓN DEL PERSONAL DIRECTIVO

- Por favor, lea con atención cada ítem y marque con un aspa la alternativa de su preferencia, según el siguiente cuadro:

TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	INDIFERENTE	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
1	2	3	4	5

DIMENSIÓN 1: Diálogo igualitario.						
Nº	ÍTEM	ALTERNATIVAS				
1	Los directivos fomentan el trato respetuoso entre los integrantes de la comunidad educativa.	1	2	3	4	5
2	Los directivos promueven que los integrantes de la comunidad educativa expresen sus ideas y sentimientos con libertad.	1	2	3	4	5
3	Los directivos fomentan en la comunidad educativa el diálogo sincero basado en la fuerza de los argumentos.	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN 2: Inteligencia cultural.						
4	Los directivos promueven la práctica docente que toma en cuenta el saber hacer de los estudiantes.	1	2	3	4	5
5	Los directivos promueven la práctica docente que valora los saberes	1	2	3	4	5

	culturales de los estudiantes.					
6	Los directivos promueven al máximo las interacciones relacionadas con contenidos académicos, entre los estudiantes.	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN 3: Transformación						
7	Los directivos involucran a todos los integrantes de la comunidad educativa en la transformación del entorno social a través de las interacciones.	1	2	3	4	5
8	Los directivos involucran a todos los integrantes de la comunidad educativa en la transformación personal de los estudiantes, a través de las interacciones.	1	2	3	4	5
9	Los directivos involucran a todos los integrantes de la comunidad educativa en la transformación de los aprendizajes de los estudiantes.	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN 4: Dimensión instrumental.						
10	Los directivos promueven en las prácticas pedagógicas las altas expectativas de los estudiantes por aprender.	1	2	3	4	5
11	Los directivos promueven las prácticas pedagógicas que permiten a los estudiantes seleccionar lo que van a aprender.	1	2	3	4	5
12	Los directivos promueven la incorporación en los documentos de gestión las demandas educativas de la comunidad local.	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN 5: Creación del sentido.						
13	Los directivos promueven las interacciones positivas entre todos los integrantes de la comunidad educativa.	1	2	3	4	5
14	Los directivos promueven la incorporación de las necesidades educativas de los estudiantes en los documentos de gestión.	1	2	3	4	5
15	Los directivos promueven la participación de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes.	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN 6: Solidaridad.						
16	Los directivos promueven entre todos los integrantes de la comunidad educativa la práctica del aprendizaje cooperativo.	1	2	3	4	5
17	Los directivos promueven el trabajo de los grupos interactivos en el proceso de enseñanza -aprendizaje de los estudiantes.	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN 7: Igualdad de diferencias.						
18	Los directivos promueven en la comunidad educativa el enfoque	1	2	3	4	5

	inclusivo o de atención a la diversidad.					
19	Los directivos promueven en la comunidad educativa el respeto de cada persona y sus derechos por encima de cualquier diferencia.	1	2	3	4	5
20	Los directivos garantizan la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes a fin puedan obtener los mejores resultados en su aprendizaje.	1	2	3	4	5

¡Muchas gracias por su colaboración!

MATRIZ DE VALIDACIÓN

Validez

Juicio de expertos o Validación por jueces

El experto o juez evalúa de manera independiente: la relevancia, coherencia, suficiencia y claridad; con la que están redactadas los ítems o reactivos. Así también se informa que la validación de los instrumentos será firmada por el docente de la experiencia curricular Diseño del Proyecto de Investigación, es decir, solo se exige el visto bueno del docente para su aplicación. Está prohibido exigir o recomendar la validación por externos.

Por otro lado, la matriz de validación utilizada para este proceso es la que mostramos a continuación, la cual tendrá que ser adaptada acorde a cada variable en estudio; es decir si la variable en estudio no tiene dimensiones se omitirá esa columna.

MATRIZ DE VALIDACIÓN

Liderazgo pedagógico y comunidades de aprendizaje en Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho - 2018.

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ITEMS	OPCIÓN DE RESPUESTA					CRITERIOS DE EVALUACIÓN								OBSERVACIÓN Y/O RECOMENDACIONES
				TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	INDIFERENTE	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO	RELACIÓN ENTRE LA VARIABLE Y LA DIMENSIÓN		RELACIÓN ENTRE LA DIMENSIÓN Y EL INDICADOR		RELACIÓN ENTRE EL INDICADOR Y EL ITEMS		RELACIÓN ENTRE EL ITEMS Y LA OPCIÓN DE RESPUESTA		
									SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
VARIABLE 1: LIDERAZGO PEDAGÓGICO "Es la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela" (Leithwood, 2009). Es la capacidad de una organización de lograr aprendizajes en todas y todos sus estudiantes, sin exclusión de ninguno". (Marco del Buen Desempeño Directivo, p.15)	Establecimiento de metas y expectativas	Los resultados obtenidos por los y las estudiantes	Los estudiantes evidencian altos niveles de logro en sus aprendizajes.						✓		✓		✓		✓		
			Los resultados de los aprendizajes de los estudiantes se deben a la buena gestión de los directivos.						✓		✓		✓		✓		
		Definición y priorización de metas de aprendizaje a nivel institucional						✓		✓		✓		✓			
		Difusión de las metas y resultados del aprendizaje de los estudiantes a la comunidad educativa.						✓		✓		✓		✓			
	Uso estratégico de	Aseguramiento de los recursos y materiales.	Los directivos realizan las gestiones ante las instancias correspondientes para contar con los materiales educativos						✓		✓		✓		✓		

los recursos.		necesarios																
		Los directivos realizan la gestión correspondiente para contar con el presupuesto asignado para mantenimiento de infraestructura y servicios.						✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
	Mirada puesta en el mejoramiento escolar.	Los directivos destinan los recursos económicos y materiales en el mejoramiento escolar.						✓		✓		✓		✓				
	Habilidad en la asignación de recursos.	Los directivos distribuyen con criterio pedagógico los recursos económicos y materiales existentes en la institución.						✓		✓		✓		✓				
Planeamiento, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo	Reflexión con el personal sobre la enseñanza.	Los directivos aprovechan toda ocasión para reflexionar con los docentes sobre la enseñanza.						✓		✓		✓		✓				
	Coordinación y revisión del Currículo con los docentes.	Los directivos revisan periódicamente con los docentes la articulación del PEI y del PCI						✓		✓		✓		✓				
	Retroalimentación de la práctica docente en el aula..	Los directivos monitorean la práctica docente en forma periódica, en el aula.						✓		✓		✓		✓				
	Monitoreo sistemático del progreso de los estudiantes	Los directivos retroalimentan la práctica docente en forma pedagógica.							✓		✓		✓		✓			
		Los directivos monitorean sistemáticamente el progreso de los estudiantes periódicamente.							✓		✓		✓		✓			
Promover y participar en el aprendizaje y	Involucramiento del personal directivo en el proceso de enseñanza – aprendizaje..	Los directivos se involucran frecuentemente en el proceso de enseñanza –aprendizaje con los docentes y estudiantes.						✓		✓		✓		✓				

desarrollo de los maestros	Participación en el aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes	Los directivos incentivan la capacitación y actualización de los docentes en forma permanente.							✓		✓		✓		✓			
	Percepción de los directivos como referentes pedagógicos	Los directivos son vistos por los docentes como referentes pedagógicos por su formación y experiencia en el campo.							✓		✓		✓		✓			
Asegurar un ambiente ordenado y de apoyo	Condiciones favorables para la enseñanza - aprendizaje	Los directivos garantizan el uso del tiempo efectivo de clases en el aula..							✓		✓		✓		✓			
	Normas claras y pertinentes.	Los directivos aseguran que el Reglamento Interno esté actualizado en forma conveniente.							✓		✓		✓		✓			
	Docentes valorados en su labor pedagógica por la comunidad educativa y local.	Los directivos incentivan las buenas prácticas docentes con el otorgamiento de resoluciones.								✓		✓		✓		✓		
		Los directivos promueven la valoración del trabajo de los docentes por la comunidad educativa, difundiendo sus logros.								✓		✓		✓		✓		

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ECUADOR
 Dr. JOSÉ LUIS VEDEZ ASTO
 DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 D.C.E. N° 0007172101
 FIRMA DEL
 EVALUADOR

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: "Escala Valorativa de Likert sobre el liderazgo pedagógico"

OBJETIVO: Determinar la relación que existe entre el liderazgo pedagógico directivo y las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 5, San Juan de Lurigancho – 2018.

DIRIGIDO A: Docentes de los niveles Inicial, Primaria y Secundaria de las Instituciones Educativas 100, 132, y 137 de la Red 11 de la UGEL 05.

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: VALDEZ ASTO, JOSÉ LUIS

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

VALORACIÓN:

Muy Alto	Alto	Medio	Bajo	Muy Bajo
----------	------	-------	------	----------

(La valoración va a criterio del investigador esta valoración es solo un ejemplo)

UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO
ESCUELA POSTGRADO
DR. JOSÉ LUIS VALDEZ ASTO
DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
C.I. 0477012-UNE
FIRMA DEL EVALUADOR

MATRIZ DE VALIDACIÓN

Liderazgo pedagógico y comunidades de aprendizaje en Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho - 2018.

VARIABLE VARIABLER COMUNIDADES DE APRENDIZAJE "Es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa"	DIMENSIÓN	INDICADOR	ITEMS	OPCIÓN DE RESPUESTA					CRITERIOS DE EVALUACIÓN								OBSERVACIÓN Y/O RECOMENDACIONES
				TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	INDIFERENTE	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO	RELACIÓN ENTRE LA VARIABLE Y LA DIMENSIÓN		RELACIÓN ENTRE LA DIMENSIÓN Y EL INDICADOR		RELACIÓN ENTRE EL INDICADOR Y EL ITEMS		RELACIÓN ENTRE EL ITEMS Y LA OPCIÓN DE RESPUESTA		
									SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
Diálogo igualitario	Trato respetuoso	Los directivos fomentan el trato respetuoso entre los integrantes de la comunidad educativa.						✓		✓		✓		✓			
	Expresión de las ideas y sentimientos con libertad	Los directivos incentivan que los integrantes de la comunidad educativa expresen sus ideas y sentimientos con libertad.						✓		✓		✓		✓			
	La fuerza de los argumentos.	Los directivos fomentan en la comunidad educativa el diálogo sincero basado en la fuerza de los argumentos.						✓		✓		✓		✓			
Inteligencia cultural	Inteligencia práctica.	Los directivos promueven la práctica docente que tomen en cuenta el saber hacer de los estudiantes.						✓		✓		✓		✓			
	Inteligencia cultural	Los directivos promueven la práctica docente que valora los saberes culturales de los estudiantes.						✓		✓		✓		✓			
	Inteligencia académica	Los directivos promueven al máximo las interacciones relacionadas con contenidos académicos, entre los estudiantes.						✓		✓		✓		✓			

		local en el proceso educativo	educativa en el proceso educativo.						✓		✓		✓		✓		
Solidaridad		Prácticas de ayuda mutua entre iguales.	Los directivos promueven entre todos los integrantes de la comunidad educativa la práctica de la ayuda mutua entre iguales.						✓		✓		✓		✓		
		Trabajo en grupos interactivos.	Los directivos incentivan el trabajo de los grupos interactivos en el proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes..						✓		✓		✓		✓		
Igualdad de diferencias		Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad.	Los directivos promueven en la comunidad educativa el enfoque inclusivo o de atención a la diversidad.						✓		✓		✓		✓		
		Respeto a las diferencias.	Los directivos promueven en la comunidad educativa el respeto de cada persona y sus derechos por encima de cualquier diferencia.						✓		✓		✓		✓		
		Igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.	Los directivos garantizan la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes a fin puedan obtener los mejores resultados en su aprendizaje..						✓		✓		✓		✓		


UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO
ESCUELA POSGRADO

Dr. JOSÉ LUIS VALDEZ ASTO
 DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 D.C.E. **PIRMA DE LUNE**
EVALUADOR

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: “Escala Valorativa de Likert sobre las comunidades de aprendizaje”

OBJETIVO: Determinar la relación que existe entre el liderazgo pedagógico directivo y las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 5, San Juan de Lurigancho – 2018.

DIRIGIDO A: Docentes de los niveles Inicial, Primaria y Secundaria de las Instituciones Educativas 100, 132, y 137 de la Red 11 de la UGEL 05.

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: VALDEZ ASTO JOSÉ LUIS

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

VALORACIÓN:

Muy Alto	Alto	Medio	Bajo	Muy Bajo
----------	------	-------	------	----------

(La valoración va a criterio del investigador esta valoración es solo un ejemplo)

UNIVERSIDAD DEL VALLEJO
ESCUELA DE POSTGRADO
.....
DR. JOSÉ LUIS VALDEZ ASTO
DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
D.C.E. N° 0072012-UNE

FIRMA DEL EVALUADOR

MATRIZ DE VALIDACIÓN

Validez Juicio de expertos o Validación por jueces

El experto o juez evalúa de manera independiente: la relevancia, coherencia, suficiencia y claridad; con la que están redactadas los ítems o reactivos. Así también se informa que la validación de los instrumentos será firmada por el docente de la experiencia curricular Diseño del Proyecto de Investigación, es decir, solo se exige el visto bueno del docente para su aplicación. Está prohibido exigir o recomendar la validación por externos.

Por otro lado la matriz de validación utilizada para este proceso es la que mostramos a continuación, la cual tendrá que ser adaptada acorde a cada variable en estudio; es decir si la variable en estudio no tiene dimensiones se omitirá esa columna.

	Uso estratégico de los recursos.	El aseguramiento de los recursos y materiales.	Los directivos hacen los trámites correspondientes ante la UGEL para contar con los libros para todos los estudiantes, al inicio de año.						/	/	/	/	/		
			Los directivos realizan a tiempo las gestiones correspondientes para contar con los materiales educativos necesarios						/	/	/	/	/		
		Mirada puesta en el mejoramiento escolar.	Los directivos destinan prioritariamente los recursos necesarios para el mejoramiento de los estudiantes en sus aprendizajes.						/	/	/	/	/		
		Habilidad en la asignación de recursos.	Los directivos distribuyen con criterio pedagógico los recursos existentes en la institución.						/	/	/	/	/		
	Planeamiento, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo	Reflexionar con el personal sobre la enseñanza.	Los directivos aprovechan toda ocasión para reflexionar con los docentes sobre la enseñanza.						/	/	/	/	/		
		Coordinar y revisar el Currículo con los profesores.	Los directivos revisan periódicamente con los docentes la articulación del PEI y del PCI						/	/	/	/	/		
		Retroalimentar a los docentes en su práctica en aula, basándose en la observación de sesiones de aprendizaje.	Los directivos monitorean la práctica docente en forma periódica, en el aula.						/	/	/	/	/		

<p>Garantizar un ambiente seguro y de soporte</p>	<p>garantizar que los docentes puedan enfocarse en la enseñanza y los estudiantes en el aprendizaje</p>	<p>Los directivos garantizan las condiciones favorables para la enseñanza y aprendizaje.</p>					/	/	/	/	/		
	<p>Contar con normas claras y pertinentes.</p>	<p>Los directivos están pendientes que el Reglamento Interno esté actualizado en forma conveniente.</p>					/	/	/	/	/		
	<p>Los docentes necesitan sentir respaldo y valoración por parte del directivo, tanto en el ámbito interno (PPFF) y externo (comunidad local, sociedad).</p>	<p>Los directivos incentivan las buenas prácticas docentes con el reconocimiento de su labor a través de una Resolución.</p>					/	/	/	/	/		
		<p>Los directivos promueven la valoración del trabajo de los docentes por la comunidad educativa, difundiendo sus logros.</p>					/	/	/	/	/		


 FIRMA DEL EVALUADOR
 Dr. Johnny F. Farfán P.

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: "Escala Valorativa de Likert sobre el liderazgo pedagógico"

OBJETIVO: Determinar la relación que existe entre el liderazgo pedagógico directivo y las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 5, San Juan de Lurigancho – 2018.

DIRIGIDO A: Docentes de los niveles Inicial, Primaria y Secundaria de las Instituciones Educativas 100, 132, y 137 de la Red 11 de la UGEL.

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: Farfán Pimentel, Johnny Félix

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: Doctor en Educación

VALORACIÓN:

Muy Alto	Alto ✓	Medio	Bajo	Muy Bajo
----------	--------	-------	------	----------

(La valoración va a criterio del investigador esta valoración es solo un ejemplo)


FIRMA DEL EVALUADOR

<p>una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula". (Valls, 2000, p.8)</p>		Inteligencia académica	Los directivos promueven las prácticas pedagógicas que usan en forma crítica y creativa los conocimientos, entre los estudiantes.					/	/	/	/	/		
	Transformación	Transformación de la realidad.	Los directivos involucran a todos los integrantes de la comunidad educativa en la transformación del entorno social a través de las interacciones.					/	/	/	/	/		
		Transformación de las personas.	Los directivos involucran a todos los integrantes de la comunidad educativa en la transformación personal de los estudiantes, a través de las interacciones.					/	/	/	/	/		
		Transformación de los aprendizajes.	Los directivos involucran a todos los integrantes de la comunidad educativa en la transformación de los aprendizajes de los estudiantes.					/	/	/	/	/		
		Clima estimulante basado en expectativas positivas.	Los directivos promueven en la práctica docente el desarrollo de un clima estimulante basado en las expectativas positivas de los estudiantes.					/	/	/	/	/		
	Dimensión instrumental	Selección dialogada de lo que se va a aprender.	Los directivos incentivan las prácticas pedagógicas que permiten a los estudiantes seleccionar lo que van a aprender.					/	/	/	/	/		
		Diálogo, reflexión y compromiso con el proyecto educativo	Los directivos promueven espacios de diálogo para incorporar en los documentos de gestión las demandas educativas de la comunidad local.					/	/	/	/	/		

	Creación de sentido	Diálogo e interacciones positivas	Los directivos promueven el diálogo y las interacciones positivas entre todos los integrantes de la comunidad educativa.	1				/	/	/	/	/		
		Conocimientos escolares y realidades del contexto.	Los directivos promueven la incorporación de las necesidades de los estudiantes en los documentos de gestión.				/	/	/	/	/			
		Participación de la comunidad local en el proceso educativo	Los directivos promueven la participación de la comunidad local educativa en el proceso educativo.				/	/	/	/	/			
	Solidaridad	Prácticas de ayuda mutua entre iguales.	Los directivos promueven entre todos los integrantes de la comunidad educativa la práctica de la ayuda mutua entre iguales.				/	/	/	/	/			
		Trabajo en grupos interactivos.	Los directivos incentivan el trabajo de los grupos interactivos en el proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes..				/	/	/	/	/			
	Igualdad de diferencias	Enfoque de la igualdad y diversidad cultural.	Los directivos insertan en la vida escolar el enfoque de la igualdad y diversidad cultural.				/	/	/	/	/			
		Respeto a las diferencias.	Los directivos promueven la práctica que respeta las diferencias culturales de los estudiantes.				/	/	/	/	/			
		Igualdad de oportunidades para todos.	Los directivos promueven la igualdad de oportunidades entre todos los integrantes de la comunidad educativa.				/	/	/	/	/			


 FIRMA DEL
 EVALUADOR
Dr. Johnny F. Farfán P

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: “Escala Valorativa de Likert sobre las comunidades de aprendizaje”

OBJETIVO: Determinar la relación que existe entre el liderazgo pedagógico directivo y las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 5, San Juan de Lurigancho – 2018.

DIRIGIDO A: Docentes de los niveles Inicial, Primaria y Secundaria de las Instituciones Educativas 100, 132, y 137 de la Red 11 de la UGEL.

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: *Farfan Pimentel, Johnny Felix*

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: *Doctor en Educación*

VALORACIÓN:

Muy Alto	Alto ✓	Medio	Bajo	Muy Bajo
----------	--------	-------	------	----------

(La valoración va a criterio del investigador esta valoración es solo un ejemplo)


FIRMA DEL EVALUADOR

26	3	3	2	2	3	3	3	2	2	2	4	2	2	2	2	4	2	2	2	4
27	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	2
28	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	4	3	4	3	3	4	4	3
29	3	3	2	4	4	3	4	3	2	3	4	3	2	2	3	4	2	3	3	4
30	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	4	3	3	2	3	4	2	3	3	4
31	4	1	1	1	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	4	4	3
32	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
33	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
34	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
35	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	4	4	3
36	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
37	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
38	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
39	3	3	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	2	4	4	2	4	4	4
40	3	3	4	4	4	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	3	2	2	2	3
41	4	4	3	3	1	2	2	2	2	3	3	4	2	2	3	3	2	3	3	3
42	2	2	3	1	3	2	3	2	2	3	2	2	2	2	3	2	2	3	3	2
43	2	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
44	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	4	3	3	2	3	4	2	3	3	4
45	3	3	2	4	4	3	4	3	2	3	4	3	2	2	3	4	2	3	3	4
46	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	4	4	3
47	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
48	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
49	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
50	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	4	4	3
51	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
52	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
53	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
54	3	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1
55	4	3	4	4	3	4	3	3	4	3	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3
56	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
57	3	3	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3	4	3	3	4	4	3
58	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	4	3	3	2	3	4	2	3	3	4
59	3	3	2	4	4	3	4	3	2	3	4	3	2	2	3	4	2	3	3	4
60	3	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4
61	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	4	4	3
62	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	4	4	3
63	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	4	4	3

64	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
65	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
66	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
67	3	3	2	4	4	3	4	3	2	3	4	3	2	2	3	4	2	3	3
68	3	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4
69	3	3	2	4	4	3	4	3	2	3	4	3	2	2	3	4	2	3	3
70	3	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4
71	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	4	3
72	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	4	3
73	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	4	3
74	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
75	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
76	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
77	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	4	3
78	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
79	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
80	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
81	3	3	3	3	3	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4
82	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	4	3	3	2	3	4	2	3	3
83	3	3	2	4	4	3	4	3	2	3	4	3	2	2	3	4	2	3	3
84	3	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4
85	1	1	1	1	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	4	3
86	1	1	3	3	2	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	5	2	1	5
87	3	4	3	3	3	4	3	3	4	5	4	5	4	4	3	4	4	3	3
88	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	4	5	4	3	4	5	3	4	5
89	3	3	3	3	2	3	3	3	2	5	4	4	4	2	3	5	2	3	5
90	3	3	2	4	4	3	4	3	2	5	4	5	5	2	3	4	2	3	3
91	3	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4
92	4	5	4	5	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	4	3
93	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	5	4	4	4	4
94	4	5	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4
95	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4
96	3	4	4	4	3	3	4	4	3	3	5	4	5	3	3	4	3	3	3
97	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4
98	3	4	5	4	4	3	4	3	2	3	4	3	2	2	3	4	2	3	3
99	3	3	4	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	5	3	4	5
100	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	4	3	3	2	3	4	2	3	3
101	3	3	2	4	4	3	4	3	2	3	4	3	2	2	3	5	2	3	5

102	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	5	3	4	4	5
103	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
104	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
105	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
106	3	3	2	2	3	3	3	2	2	2	4	2	2	2	2	4	2	2	2	4
107	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	2
108	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	4	3	4	3	3	4	4	3
109	3	3	2	4	4	3	4	3	2	3	4	3	2	2	3	4	2	3	3	4
110	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	4	3	3	2	3	4	2	3	3	4
111	4	1	1	1	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	4	4	3
112	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
113	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
114	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
115	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	4	4	3
116	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
117	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
118	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
119	3	3	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	2	4	4	2	4	4	4
120	3	3	4	4	4	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	3	2	2	2	3
121	4	4	3	3	1	2	2	2	2	3	3	4	2	2	3	3	2	3	3	3
122	2	2	3	1	3	2	3	2	2	3	2	2	2	2	3	2	2	3	3	2
123	2	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
124	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	4	3	3	2	3	4	2	3	3	4
125	3	3	2	4	4	3	4	3	2	3	4	3	2	2	3	4	2	3	3	4
126	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	4	4	3
127	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
128	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
129	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
130	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	4	4	3
131	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
132	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
133	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
134	3	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1
135	4	3	4	4	3	4	3	3	4	3	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3
136	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
137	3	3	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	3	4	3	3	4	4	3
138	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	4	3	3	2	3	4	2	3	3	4
139	3	3	2	4	4	3	4	3	2	3	4	3	2	2	3	4	2	3	3	4

140	3	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4
141	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	4	4
142	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	4	4
143	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	4	4
144	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
145	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
146	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
147	3	3	2	4	4	3	4	3	2	3	4	3	2	2	3	4	2	3	3
148	3	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4
149	3	3	2	4	4	3	4	3	2	3	4	3	2	2	3	4	2	3	3
150	3	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4
151	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	4	4
152	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	4	4
153	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	4	4
154	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
155	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
156	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
157	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	4	4
158	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
159	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
160	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
161	3	3	3	3	3	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4
162	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	4	3	3	2	3	4	2	3	3
163	3	3	2	4	4	3	4	3	2	3	4	3	2	2	3	4	2	3	3
164	3	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4
165	1	1	1	1	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	4	4

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE																				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3	4	3	3	3	4
2	4	4	4	3	3	3	4	3	3	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	4
3	2	1	1	2	3	3	3	4	1	1	1	1	1	4	3	2	3	2	2	3
4	3	4	3	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3
5	3	3	4	2	3	4	2	4	4	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	4
6	2	3	3	4	3	3	4	4	3	3	3	4	4	1	1	1	1	4	3	3
7	4	4	4	4	4	3	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4
8	3	4	3	3	3	4	2	3	4	2	4	4	3	4	3	3	4	3	3	4
9	4	4	4	3	3	3	4	3	3	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	4
10	2	4	3	3	4	3	2	3	2	3	4	3	3	4	3	2	3	2	2	3
11	3	4	4	4	3	4	3	4	3	2	4	3	4	3	4	4	3	3	3	3
12	3	4	3	3	3	4	2	3	4	2	4	4	3	4	3	3	4	3	3	4
13	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
14	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	3	3
15	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	
16	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4
17	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
18	2	4	3	3	4	3	2	3	2	3	4	3	3	4	3	2	3	2	2	3
19	3	4	4	4	3	4	3	4	3	2	4	3	4	3	4	4	3	3	3	3
20	4	4	4	3	3	3	4	3	3	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	4
21	2	4	3	3	4	3	2	3	2	3	4	3	3	4	3	2	3	2	2	3
22	3	4	3	3	3	4	2	3	4	2	4	4	3	4	3	3	4	3	3	4
23	4	4	4	3	1	1	1	1	4	3	2	3	4	4	4	3	4	4	4	4
24	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	5	5	5	5	3	3	3	3
25	4	4	4	4	3	4	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3
26	2	2	2	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
27	3	3	3	2	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2
28	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3
29	2	4	3	3	4	3	2	3	2	3	4	3	3	4	3	2	3	2	2	3
30	4	4	4	3	3	3	4	3	3	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	4

31	3	4	3	3	3	4	2	3	4	2	4	4	3	4	3	3	4	3	3	4
32	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
33	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	3	3
34	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3
35	3	4	3	3	3	4	2	3	4	2	4	4	3	4	3	3	4	3	3	4
36	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
37	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	3	3
38	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3
39	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3
40	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	2	2	3
41	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3
42	3	3	3	2	2	1	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3
43	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3
44	4	4	4	3	3	3	4	3	3	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	4
45	2	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	2	3	2	2	3
46	3	4	4	4	4	3	4	4	3	2	4	4	3	4	3	3	4	3	3	4
47	4	3	4	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
48	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	3	3
49	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3
50	3	4	3	3	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	4
51	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
52	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	3	3
53	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3
54	2	1	1	1	1	1	2	3	3	3	4	1	1	1	1	1	1	4	3	3
55	4	4	4	4	4	3	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4
56	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
57	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3
58	4	4	4	3	3	3	4	3	3	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	4
59	2	4	3	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	3	2	3	2	3
60	3	4	4	4	3	4	3	4	3	2	4	3	4	3	4	4	3	3	3	3
61	3	4	3	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	3	3	4
62	3	4	3	3	3	4	2	3	4	2	4	4	3	4	3	3	4	3	3	4
63	3	4	3	3	3	4	2	3	4	2	4	4	3	4	3	3	4	3	3	4
64	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
65	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	3	3
66	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1	1	1	1	4	3	2	3	3	3
67	2	4	3	3	4	3	2	3	2	3	4	4	4	4	3	4	4	3	2	3
68	3	4	4	4	3	4	3	4	3	2	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3

107	3	3	3	2	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2
108	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3
109	2	4	3	3	4	3	2	3	2	3	4	3	3	4	3	2	3	2	2	3
110	4	4	4	3	3	3	4	3	3	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	4
111	3	4	3	3	3	4	2	3	4	2	4	4	3	4	3	3	4	3	3	4
112	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
113	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	3	3
114	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3
115	3	4	3	3	3	4	2	3	4	2	4	4	3	4	3	3	4	3	3	4
116	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
117	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	3	3
118	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3
119	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3
120	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	2	2	3
121	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3
122	3	3	3	2	2	1	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3
123	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3
124	4	4	4	3	3	3	4	3	3	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	4
125	2	4	3	3	4	3	2	3	2	3	4	3	3	4	3	2	3	2	2	3
126	3	4	3	3	3	4	2	3	4	2	4	4	3	4	3	3	4	3	3	4
127	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
128	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	3	3
129	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3
130	3	4	3	3	3	4	2	3	4	2	4	4	3	4	3	3	4	3	3	4
131	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
132	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	3	3
133	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3
134	2	1	1	1	1	1	2	3	3	3	4	1	1	1	1	1	1	4	3	3
135	4	4	4	4	4	3	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4
136	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
137	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3
138	4	4	4	3	3	3	4	3	3	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	4
139	2	4	3	3	4	3	2	3	2	3	4	3	3	4	3	2	3	2	2	3
140	3	4	4	4	3	4	3	4	3	2	4	3	4	3	4	4	3	3	3	3
141	3	4	3	3	3	4	2	3	4	2	4	4	3	4	3	3	4	3	3	4
142	3	4	3	3	3	4	2	3	4	2	4	4	3	4	3	3	4	3	3	4
143	3	4	3	3	3	4	2	3	4	2	4	4	3	4	3	3	4	3	3	4
144	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4

145	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	3	3
146	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3
147	2	4	3	3	4	3	2	3	2	3	4	3	3	4	3	2	3	2	2	3
148	3	4	4	4	3	4	3	4	3	2	4	3	4	3	4	4	3	3	3	3
149	2	4	3	3	4	3	2	3	2	3	4	3	3	4	3	2	3	2	2	3
150	3	4	4	4	3	4	3	4	3	2	4	3	4	3	4	4	3	3	3	3
151	3	4	3	3	3	4	2	3	4	2	4	4	3	4	3	3	4	3	3	4
152	3	4	3	3	3	4	2	3	4	2	4	4	3	4	3	3	4	3	3	4
153	3	4	3	3	3	4	2	3	4	2	4	4	3	4	3	3	4	3	3	4
154	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
155	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	3	3
156	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3
157	3	4	3	3	3	4	2	3	4	2	4	4	3	4	3	3	4	3	3	4
158	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
159	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	3	3
160	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3
161	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3	4	3	3	3	4
162	4	4	4	3	3	3	4	3	3	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	4
163	2	4	3	3	4	3	2	3	2	3	4	3	3	4	3	2	3	2	2	3
164	3	4	4	4	3	4	3	4	3	2	4	3	4	3	4	4	3	3	3	3
165	3	4	3	3	3	4	2	3	4	2	4	4	3	4	3	3	4	3	3	4

LIDERAZGO PEDAGÓGICO PILOTO																					
N°	Establecimiento de metas y expectativas				Uso estratégico de los recursos				Planeamiento, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo					Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los maestros			Garantizar un ambiente seguro y de soporte				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1	3	3	3	3	3	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	
2	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	4	3	3	2	3	4	2	3	3	4	
3	3	3	2	4	4	3	4	3	2	3	4	3	2	2	3	4	2	3	3	4	
4	3	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	
5	1	1	1	1	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	4	4	3	
6	1	1	3	3	2	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	5	2	1	1	5	
7	3	4	3	3	3	4	3	3	4	5	4	5	4	4	3	4	4	3	3	4	
8	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	4	5	4	3	4	5	3	4	4	5	
9	3	3	3	3	2	3	3	3	2	5	4	4	4	2	3	5	2	3	3	5	
10	3	3	2	4	4	3	4	3	2	5	4	5	5	2	3	4	2	3	3	4	
11	3	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	
12	4	5	4	5	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3	3	4	4	3	
13	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	5	4	4	4	4	4	
14	4	5	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	
15	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
16	3	4	4	4	3	3	4	4	3	3	5	4	5	3	3	4	3	3	3	4	
17	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	
18	3	4	5	4	4	3	4	3	2	3	4	3	2	2	3	4	2	3	3	4	
19	3	3	4	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	5	3	4	4	5	
20	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	4	3	3	2	3	4	2	3	3	4	
21	3	3	2	4	4	3	4	3	2	3	4	3	2	2	3	5	2	3	3	5	
22	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	5	3	4	4	5	
23	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
24	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
25	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
26	3	3	2	2	3	3	3	2	2	2	4	2	2	2	2	4	2	2	2	4	
27	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	2	
28	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	4	3	4	3	3	4	4	3	
29	3	3	2	4	4	3	4	3	2	3	4	3	2	2	3	4	2	3	3	4	
30	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	4	3	3	2	3	4	2	3	3	4	

N°	COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PILOTO																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3	4	3	3	3	4
2	4	4	4	3	3	3	4	3	3	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	4
3	2	1	1	2	3	3	3	4	1	1	1	1	1	4	3	2	3	2	2	3
4	3	4	3	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3
5	3	3	4	2	3	4	2	4	4	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	4
6	2	3	3	4	3	3	4	4	3	3	3	4	4	1	1	1	1	4	3	3
7	4	4	4	4	4	3	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4
8	3	4	3	3	3	4	2	3	4	2	4	4	3	4	3	3	4	3	3	4
9	4	4	4	3	3	3	4	3	3	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	4
10	2	4	3	3	4	3	2	3	2	3	4	3	3	4	3	2	3	2	2	3
11	3	4	4	4	3	4	3	4	3	2	4	3	4	3	4	4	3	3	3	3
12	3	4	3	3	3	4	2	3	4	2	4	4	3	4	3	3	4	3	3	4
13	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
14	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	3	3
15	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3
16	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4
17	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
18	2	4	3	3	4	3	2	3	2	3	4	3	3	4	3	2	3	2	2	3
19	3	4	4	4	3	4	3	4	3	2	4	3	4	3	4	4	3	3	3	3
20	4	4	4	3	3	3	4	3	3	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	4
21	2	4	3	3	4	3	2	3	2	3	4	3	3	4	3	2	3	2	2	3
22	3	4	3	3	3	4	2	3	4	2	4	4	3	4	3	3	4	3	3	4
23	4	4	4	3	1	1	1	1	4	3	2	3	4	4	4	3	4	4	4	4
24	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	5	5	5	5	3	3	3	3
25	4	4	4	4	3	4	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3
26	2	2	2	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
27	3	3	3	2	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2
28	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3
29	2	4	3	3	4	3	2	3	2	3	4	3	3	4	3	2	3	2	2	3
30	4	4	4	3	3	3	4	3	3	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	4

ARTÍCULO CIENTÍFICO

1. TÍTULO.

El Liderazgo pedagógico y las comunidades de aprendizaje en Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho-2018

2. AUTOR.

Br. Pablo Antonio Pérez Blas.

nabi2710@hotmail.com

Estudiante del Programa Maestría en Administración de la Educación

Escuela de Postgrado de la Universidad Cesar Vallejo

Sede Lima Este San Juan de Lurigancho.

3. RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo general Determinar la relación que existe entre el liderazgo pedagógico y las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 5, San Juan de Lurigancho – 2018.

Las variables de la investigación son: Liderazgo pedagógico y comunidades de aprendizaje. Dos propuestas que se integran para lograr aprendizajes de calidad, la exclusión escolar y una sana convivencia en el aula a través del diálogo y las interacciones.

El enfoque de la investigación es cuantitativo, el tipo, aplicada, el nivel correlacional, el diseño es no experimental. Se recogió la información en un período específico, a través del cuestionario de Liderazgo pedagógico y comunidades de aprendizaje.

La investigación concluye que existe evidencia significativa para afirmar que: Liderazgo pedagógico se relaciona significativamente con las comunidades de aprendizaje en instituciones educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho-2018.

4. PALABRAS CLAVE: Liderazgo pedagógico, comunidades de aprendizaje, aprendizajes de calidad, convivencia escolar.

5. ABSTRACT

The general objective of this research was to determine the relationship that exists between pedagogical leadership and learning communities in Educational Institutions, Network 11, UGEL 5, San Juan de Lurigancho - 2018.

The variables of the research are: Pedagogical leadership and learning communities. Two proposals that are integrated to achieve quality learning, school exclusion and a healthy coexistence in the classroom through dialogue and interactions.

The focus of the research is quantitative, the type, applied, the correlation level, the design is non-experimental. The information was collected in a specific period, through the questionnaire of pedagogical leadership and learning communities.

The research concludes that there is significant evidence to affirm that: Pedagogical leadership is significantly related to learning communities in educational institutions, Network 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho-2018.

6. KEY WORDS: Pedagogical leadership, learning communities, quality learning, school coexistence.

7. INTRODUCCIÓN

La presente investigación trata sobre el liderazgo pedagógico y las comunidades de aprendizaje. Tiene como objetivo general determinar la relación existente entre el Liderazgo pedagógico y las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas de la Red N° 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho -2018.

Los estudios previos a nivel internacional son los de Castillo, P. (2014), una investigación cualitativa sobre el ejercicio del liderazgo pedagógico en el CEIP Lledoner, Valls (2000) un estudio teórico sobre comunidades de aprendizaje, una práctica educativa de aprendizaje; y a nivel nacional, el estudio de García, L. (2017) sobre liderazgo pedagógico y gestión centrada en los aprendizajes.

Se define el liderazgo pedagógico como la “labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” Es la capacidad de una organización de lograr aprendizajes en todas y todos sus estudiantes, sin exclusión de ninguno”. (Marco del Buen Desempeño Directivo, p 15) y las comunidades de aprendizaje son una respuesta educativa igualitaria a una sociedad de la información para todos y todas, en las que se parte que todos los niños y niñas tienen derecho a la mejor educación,

tienen capacidades para conseguirla y que nadie está condenado de antemano a tener una posición educativa y cultural marginal. (Valls, 2000, p. 222)

La temática que aborda la presente investigación a través de sus variables es nueva en nuestro país y en el sistema educativo, está todavía en una fase embrionaria en la práctica, ello explica, la escasez de la bibliografía. Sin embargo a nivel internacional y en países cercanos como Chile y Colombia hay una significativa bibliografía. La propuesta que contienen ambos enfoques resultan de mucha utilidad para nuestra educación y práctica pedagógica porque centran su actuación en lograr aprendizajes de calidad en los estudiantes y de incorporarlos de manera efectiva a la sociedad de la información, y por tanto, hacerlos más competentes y orientar mejor su proyecto de vida.

5. METODOLOGÍA

El presente estudio de investigación pertenece al enfoque cuantitativo y tuvo como objetivo determinar la relación existente entre el Liderazgo pedagógico y las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas de la Red N° 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho -2018. La muestra estuvo constituida por 165 docentes de Inicial, Primaria y Secundaria de las Instituciones Educativas N° 100 “Santa Elizabeth”, N° 132 “Toribio de Luzuriaga y Mejía” y N° 137 “Miguel Grau Seminario”.

Para el recojo de la información se utilizaron cuestionarios validados sobre cada variable. Para su aplicación se contó con la autorización de los directores responsables de las instituciones seleccionadas como muestra, como se acredita con la constancia de aplicación presentada en los Anexos. Los estadísticos utilizados para el análisis e interpretación de la información obtenida son la Prueba de Normalidad de Kolmogorov-Smirnov y el coeficiente de correlación Tau _ b de Kendal.

6. RESULTADOS

Después de análisis de la información realizada la interpretación utilizando el coeficiente de correlación Tau _ b de Kendal se obtuvo el siguiente resultado: El resultado del coeficiente de correlación Tau_b de Kendall de 0.782 indica que existe relación positiva entre las variables además se encuentra en el nivel de correlación alta y siendo el nivel de significancia bilateral $p=0.000<0.01$ (altamente significativo), se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis general; se concluye que: El liderazgo pedagógico directivo tiene una relación significativa con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones

Educativas, Red 11, UGEL 5, San Juan de Lurigancho – 2018

7. DISCUSIÓN

Entre los resultados de la presente investigación se corrobora lo planteado por Castillo (2014), puesto que reafirma que el ejercicio del liderazgo pedagógico dentro de las comunidades de aprendizaje es entendido como aquel que busca la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, y donde los principales responsables son los profesores y los miembros del equipo directivo, con la colaboración de las familias y la comunidad. Esto va en la línea de las teorías del liderazgo distribuido y del aprendizaje dialógico, porque por un lado, los directivos fomentan la participación de los integrantes de la comunidad educativa en forma coordinada y responsable en el logro de aprendizajes de calidad, y por otra lado, los directivos les van haciendo sentir parte del sueño de la institución que ellos esperan, fomentando el diálogo y las interacciones entre todos. Este resultado anima, destaca en nuestro medio que a pesar del predominio aún del liderazgo autoritario en muchos directivos, por la prioridad que dan a lo administrativo, los docentes aspiran a tener una institución donde se puede tener como centro del servicio el logro de aprendizajes de calidad, donde el diálogo y las interacciones enriquezcan la práctica pedagógica.

8. CONCLUSIONES

La presente investigación respecto a la hipótesis general, demuestra que El liderazgo pedagógico directivo tiene una relación significativa con las comunidades de aprendizaje en las Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho – 2018. Esto significa que hay una clara precepción en los docentes encuestados que el liderazgo pedagógico y las comunidades de aprendizajes son dos enfoques y dos experiencias que de implementarse en la instituciones educativas pueden enriquecer muy significativamente la gestión escolar, la práctica pedagógica y permitir el logro de mejores niveles de aprendizaje en los estudiantes.

9. REFERENCIAS

- Valls, R. (2000), Comunidades de aprendizaje, una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información. Recuperado de: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/2929>.
- Álvarez, P. (2015, Comunidades de aprendizaje en Latinoamérica: Transferibilidad en las actuaciones educativas con éxito. Recuperado de: diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/65706/1/PAC_TESIS.pdf.
- Bolívar, A. (2014) Liderazgo educativo y desarrollo profesional docente: Una revisión Internacional. Recuperado de: https://www.researchgate.net/.../313793757_Liderazgo_educativo_y_desarrollo_profesi..
- Barrio, J. (2006) La transformación educativa y social en las Comunidades de aprendizaje. Universidad Complutense. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Recuperado de: gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71907/1/La.

10. RECONOCIMIENTOS

Quiero aprovechar la ocasión para agradecer a mis compañeros y compañeras de Maestría que con su aprecio y entusiasmo me permitieron seguir adelante. Por otro lado, a los colegas de las instituciones públicas donde se aplicó el cuestionario pues se generosidad y apoyo, que quitando tiempo a su labor pedagógica desarrollaron el instrumento planteado. A los colegas de mi institución educativa por su importante asesoramiento profesional.

DECLARACIÓN JURADA**DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA Y AUTORIZACIÓN
PARA LA PUBLICACIÓN DEL ARTÍCULO CIENTÍFICO**

Yo, Pablo Antonio Pérez Blas, estudiante (X), egresado (), docente (), del Programa de Administración en Administración de la Educación de la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo, identificado(a) con DNI N° 08297909, con el artículo titulado “El Liderazgo pedagógico y las comunidades de aprendizaje en Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho-2018 ”

declaro bajo juramento que:

- 1) El artículo pertenece a mi autoría.
- 2) El artículo no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.
- 3) El artículo no ha sido autoplagiada; es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para alguna revista.
- 4) De identificarse la falta de fraude (datos falsos), plagio (información sin citar a autores), autoplagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado), piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación (representar falsamente las ideas de otros), asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.
- 5) Si, el artículo fuese aprobado para su publicación en la Revista u otro documento de difusión, cedo mis derechos patrimoniales y autorizo a la Escuela de Postgrado, de la Universidad César Vallejo, la publicación y divulgación del documento en las condiciones, procedimientos y medios que disponga la Universidad.

San Juan de Lurigancho 8 de agosto de 2018.



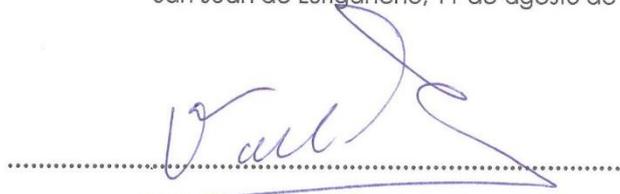
Br. Pablo Antonio Pérez Blas
DNI N° 08297909

 UCV UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO	ACTA DE APROBACIÓN DE ORIGINALIDAD DE TESIS	Código : F06-PP-PR-02.02 Versión : 09 Fecha : 23-03-2018 Página : 1 de 1
--	---	---

Yo, José Luis Valdez Asto, docente de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, sede Lima Este, revisor (a) de la tesis titulada **“LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS, RED 11, UGEL 05, SAN JUAN DE LURIGANCHO - 2018”**, del (de la) estudiante, Pablo Antonio Pérez Blas constato que la investigación tiene un índice de similitud de 22% verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin.

El/la suscrito (a) analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

San Juan de Lurigancho, 11 de agosto de 2018



Firma

Nombres y apellidos del (de la) docente

DNI: 06993871

			
Elaboró	Dirección de Investigación	Revisó	Responsable del SGC
Controló	Vicerectorado de Investigación		

feedback studio - Google Chrome
 Es seguro | https://ev.turnitin.com/app/carta/es/?lang=es&u=1063751467&co=99282621&kx=3

feedback studio | Liderazgo pedagógico y comunidades de aprendizaje en Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de Lurigancho - 2018. 4 de 29

ESCUELA DE POSGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**Liderazgo pedagógico y comunidades de aprendizaje en
 Instituciones Educativas, Red 11, UGEL 05, San Juan de
 Lurigancho - 2018.**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:
 Maestro en Administración de la Educación**

AUTOR:
Br. Pablo Antonio Pérez Blas

ASESOR:
Dr. José Luis Valdez Asto

Resumen de coincidencias

22 %

1	Entregado a Universida...	4 %
2	repositorio.ucv.edu.pe	3 %
3	redined.mecd.gob.es	1 %
4	dspace.ucuenca.edu.ec	1 %
5	www.cpalocial.org	1 %
6	Entregado a Universida...	1 %
7	docplayer.es	1 %
8	www.tendenciaspedag...	1 %
9	www.tdx.cat	1 %
10	Entregado a Universida...	<1 %
11	www.comunidadesdesa...	<1 %
12	es.scribd.com	<1 %
13	cybertesis.unsam.edu...	<1 %

Página: 1 de 116 | Número de palabras: 34394 | Text-only Report | High Resolution | Activado | 15:25 AM | 26/06/2018

 UCV UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO	AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE TESIS EN REPOSITORIO INSTITUCIONAL UCV	Código : F08-PP-PR-02.02 Versión : 09 Fecha : 23-03-2018 Página : 1 de 1
--	---	---

Yo Pablo Antonio Pérez Blas, identificado con DNI N° 08297909, egresado de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, autorizo (X) , No autorizo () la divulgación y comunicación pública de mi trabajo de investigación titulado **"LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS, RED 11, UGEL 05, SAN JUAN DE LURIGANCHO - 2018"**; en el Repositorio Institucional de la UCV (<http://repositorio.ucv.edu.pe/>), según lo estipulado en el Decreto Legislativo 822, Ley sobre Derecho de Autor, Art. 23 y Art. 33

Fundamentación en caso de no autorización:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



 FIRMA

DNI: 08297909

San Juan de Lurigancho, 20 de diciembre del 2018

				
Elaboró	Dirección de Investigación	Revisó	Responsable del SGC	Vicerrectorado de Investigación



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

AUTORIZACIÓN DE LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

CONSTE POR EL PRESENTE EL VISTO BUENO QUE OTORGA EL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN DE
POSTGRADO, MGTR. MIGUEL ÁNGEL PÉREZ PÉREZ

A LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN QUE PRESENTA:

PABLO ANTONIO PÉREZ BLAS

INFORME TÍTULADO:

“LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN
INSTITUCIONES EDUCATIVAS, RED 11, UGEL 05, SAN JUAN DE
LURIGANCHO - 2018”.

PARA OBTENER EL TÍTULO O GRADO DE:

MAESTRO EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

SUSTENTADO EN FECHA: 18 de agosto de 2018.

NOTA O MENCIÓN: Aprobado por mayoría.


FIRMA DEL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN