



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO  
PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN  
EDUCACIÓN**

**Percepciones de directivos de II.EE. públicas de primaria, sobre  
sus necesidades formativas, desde su experiencia de gestión, en  
S.M.P. 2020**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:  
Doctora en Educación**

**AUTORA:**

Mgtr. Rojas Fernández, Adilia (ORCID: 0000-0001-9914-5450)

**ASESOR:**

Dr. Carcausto Calla, Wilfredo Humberto (ORCID: 0000-0002-3218-871X)

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Gestión y Calidad Educativa

LIMA – PERÚ

2021

## **Dedicatoria**

A mi familia, siempre;

y a mi hermano Edison, cuyo recuerdo permanecerá imborrable y me impulsa a ser mejor maestra y mejor persona.

### **Agradecimiento**

A mi esposo y a mi hija, sin cuyo apoyo sería más largo y más empinado el camino.

A la Universidad César Vallejo, en cuyos claustros encontré el camino para mi superación profesional.

## ÍNDICE DE ÍNDICE

Carátula.....	i
Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento.....	iii
Índice de tablas.....	v
RESUMEN.....	vi
ABSTRACT.....	vii
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MARCO TEÓRICO.....	5
III. MÉTODO.....	15
3.1 Tipo y diseño de investigación.....	15
3.2 Categorías, Subcategorías y matriz de categorización.....	16
3.3 Escenario de estudio.....	18
3.4 Participantes.....	18
3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	20
3.6 Procedimiento.....	22
3.7 Rigor científico.....	23
3.8 Método de análisis de datos.....	24
3.9 Aspectos éticos.....	29
IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	30
4.1 Descripción de los resultados.....	30
4.2 Discusión.....	38
V. CONCLUSIONES.....	46
VI. RECOMENDACIONES.....	47
VII. PROPUESTA.....	48
REFERENCIAS.....	50
ANEXOS.....	58

## Índice de tablas

Tabla 1: Dimensiones y subdimensiones del modelo de evaluación de directivos de II.EE. de Educación básica regular	22
Tabla 2: Cuadro resumen de temas de la Subcategoría 1	28
Tabla 3: Resultados de los directivos de primaria evaluados, por el nivel alcanzado, según subdimensiones	44

## RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo describir las percepciones de los directivos de instituciones educativas públicas de primaria sobre sus necesidades formativas desde su experiencia de gestión. Fue una investigación de enfoque cualitativo, con un diseño fenomenológico descriptivo. La población estuvo conformada por 25 directivos de la UGEL 02, del distrito de San Martín de Porres. La muestra, obtenida con un muestreo no probabilístico intencionado fue de nueve directivos, excluyéndose a todos aquellos que no participaron del Programa Nacional de Formación y Capacitación de Directores y Subdirectores organizado por el Ministerio de Educación. Para el recojo de información se utilizó la entrevista individual semiestructurada, y como instrumento una guía de entrevistas; asimismo, se hizo una revisión de documentos oficiales. Como resultados se obtuvo que las necesidades de formación percibidas por los directivos están referidas a las competencias para gestionar las condiciones y para orientar los procesos pedagógicos hacia la mejora de los aprendizajes. El contenido de la oferta formativa debe cubrir dichos aspectos, con metodologías menos teóricas y más ligadas a su práctica cotidiana, y empleando capacitadores más preparados y con más experiencia profesional. Concluyéndose que la percepción mayoritaria en los participantes es que no reúnen las competencias y capacidades necesarias para afrontar los nuevos retos.

**Palabras clave:** percepción, aprendizaje, gestión de la educación, liderazgo.

## ABSTRACT

The present research aimed to describe the perceptions of the directors of public primary educational institutions about their training needs from their management experience. It was a basic research with a qualitative approach, with a descriptive phenomenological design. The population was made up of 25 directors of UGEL 02, from the district of San Martín de Porres. The sample, obtained with an intentional non-probabilistic sampling, consisted of nine managers, excluding all those who did not participate in the National Training and Training Program for Directors and Deputy Directors organized by Ministry of Education. For the collection of information, the semi-structured individual interview was used, and an interview guide was used as an instrument; likewise, a review of official documents was made. As results, it was obtained that the training needs perceived by managers are related to the competencies to manage the conditions and to guide the pedagogical processes towards the improvement of learning. The content of the training offer must cover these aspects, with less theoretical methodologies and more linked to their daily practice, and employing more prepared trainers with more professional experience. Concluding that the majority perception in the participants is that they do not have the necessary skills and abilities to face the new challenges.

**Keywords:** perception, learning, educational management, leadership,

## I. INTRODUCCIÓN

Diversos trabajos de investigación han reconocido la importancia del liderazgo de los directivos escolares en el logro de los aprendizajes de los estudiantes, indicando que es el segundo factor más influyente después del trabajo de los docentes en las aulas (Kenneth Leithwood et al., 2006; Muñoz et al., 2019). A pesar de lo cual, se reconoció también que el desempeño directivo mostró deficiencias, tales como el predominio de un estilo de dirección reactiva, deficiencias en la planificación del trabajo, en las habilidades y capacidades directivas, concentración en funciones burocrático-administrativas, etc. (Ramos et al., 2015).

El reconocimiento de la importancia del liderazgo directivo en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y en los aprendizajes de los estudiantes, llevó a que los sistemas educativos, a escala global, se esforzaran por diseñar estrategias para apuntalar su desempeño (Sampat et al., 2020). A pesar de lo cual, la calidad de la formación ofrecida a los directivos fue muy irregular; no respondiendo, muchas veces, al devenir de la carrera de los directores ni a los contextos en que desarrollaron su accionar (Darling-Hammond et al., 2007; Weinstein et al., 2015).

A nivel internacional, los programas de formación tradicionales han sido cuestionados por estar anclados a las aulas universitarias, por tener un fuerte carácter teórico y académico, por su falta de relevancia práctica, su alejamiento de las realidades escolares y por no haber respondido a las demandas ni cubierto las necesidades de los directivos en un contexto de globalización (Darling-Hammond et al., 2007; Hernández Arriaga, 2019). En muchos casos, la inexistencia de un modelo de desempeño ideal, que definiera las necesidades reales de los directivos y sus potencialidades, llevó a que la oferta formativa dirigida a ellos, no enfatizara las competencias profesionales que estos actores deben poseer para un desempeño eficiente (Lambert & Bouchamma, 2019; Reviriego-Romero, 2013; Riveros & Wei, 2019).

En América Latina, por otro lado, las investigaciones pusieron de manifiesto similares deficiencias: propuestas no enfocadas en lo pedagógico ni en la introducción de metodologías que privilegiaran la práctica o la experiencia



(Weinstein et al., 2015); un modelo de formación esencialmente teórico, sin espacios para la faceta práctica del desarrollo profesional. Esta situación ponía límites al impacto que esta formación pudiera tener en los aprendizajes de los estudiantes y en el desempeño de los líderes escolares (Muñoz et al., 2019).

En el Perú, la preocupación por la formación del personal directivo de las instituciones educativas es reciente; tradicionalmente los directores han estado más abocados a las tareas administrativo-burocráticas, más que a la mejora de las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Recién, desde la promulgación de la Ley de Reforma Magisterial (Ley N° 29944 del 25 de noviembre del año 2012), se estableció un régimen que buscaba brindar mejores beneficios y oportunidades de desarrollo profesional a todos los docentes; se instituyó una carrera pública magisterial basada en la meritocracia, con capacitación docente, oportunidades para ascender, acceder a cargos de mayor responsabilidad y aumentos salariales. Asimismo, se dio inicio al Programa Nacional de Formación y Capacitación de Directores y Subdirectores de instituciones educativas, estableciéndose que su diseño y ejecución debía tomar en cuenta las competencias necesarias para un liderazgo escolar efectivo, y que el impacto se debía evaluar en los niveles de logro alcanzados por los estudiantes y en la dinámica de la vida escolar.

En ese mismo sentido, el año 2014 se promulgó el denominado Marco de Buen Desempeño del Directivo (MBDDir), concebido como un instrumento para orientar los procesos de evaluación y formación de los directivos hacia la mejora de la gestión escolar; determinando las competencias que deben alcanzar y los indicadores para evaluar su desempeño (Ministerio de Educación, 2014). Precisamente, en años recientes se ha emprendido la tarea de evaluar el desempeño de los directivos en el nuevo contexto surgido de las referidas normas.

A pesar de lo avanzado, no se ha logrado delinear una propuesta válida que responda a la interrogante de cómo formar y desarrollar capacidades en los directivos escolares para que amplíen efectivamente su bagaje de prácticas y lideren a los docentes y a la comunidad educativa hacia el logro de los aprendizajes esperados (Larochelle-audet et al., 2019; Muñoz et al., 2019). A pesar de la importancia de la buena gestión de los directivos en los logros de aprendizaje, la oferta formativa dirigida a ellos no ha tomado en cuenta las percepciones de los

mismos acerca de sus necesidades de formación. Los resultados de investigaciones recientes indicaron que muchos programas de formación de directivos estarían comenzando a reconocer la necesidad de anclar los nuevos conocimientos a experiencias pasadas; la importancia de partir siempre desde las necesidades y problemas de la práctica concreta, o lo significativo que resulta que los directivos se constituyan en gestores de su propio aprendizaje (García-Gárnica & Martínez-Garrido, 2019).

Desde dicho punto de vista, se planteó la necesidad de reconocer la importancia de las percepciones de los directivos de instituciones educativas acerca de sus necesidades de formación para el desempeño de su cargo, como un factor clave en el diseño de proyectos y programas de formación que impacten significativamente en el quehacer docente y en los aprendizajes de los estudiantes. Por ello, la presente investigación se propuso responder a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las percepciones de los directivos de instituciones educativas públicas del nivel de primaria, acerca de sus necesidades formativas, desde su experiencia profesional de gestión?

En consecuencia, la investigación se justificó teóricamente por sustentarse en la literatura teórica y práctica sobre formación en contextos organizacionales, análisis de necesidades formativas, y en la investigación precedente sobre liderazgo pedagógico. Epistemológicamente, por haberse desarrollado bajo un enfoque fenomenológico descriptivo, reconociendo la importancia de capacidades o competencias de los directores nacidas de su misma práctica, describiendo lo esencial de la experiencia compartida por todos los participantes. Desde el punto de vista metodológico, porque fue la primera vez que se indagó sobre las percepciones de directivos que participaron de un proceso de formación y capacitación específica para el cargo. Por último, se justificó en lo práctico por contribuir al conocimiento de un factor considerado clave para garantizar proyectos y programas de formación con impacto significativo en las realidades escolares.

Por todo lo expuesto, la investigación se planteó el siguiente objetivo general: describir las percepciones de los directivos de instituciones educativas públicas de primaria de San Martín de Porres, acerca de sus necesidades formativas, desde su experiencia profesional de gestión. Así mismo, se plantearon los siguientes

objetivos específicos: identificar las percepciones de los directivos sobre sus necesidades formativas en el desempeño de sus funciones; e identificar las percepciones de los directivos sobre sus necesidades de formación, en relación con la oferta formativa disponible.

## II. MARCO TEÓRICO

Sandoval et al. (2008), desarrollaron una investigación cualitativa para dilucidar las necesidades de formación de los directivos de instituciones de educación básica y media desde su práctica cotidiana, concluyendo que, en un contexto en que las instituciones han dejado de lado lo formativo-pedagógico, priorizando conceptos empresariales como competitividad y productividad y relegando la función pedagógica de los directivos, éstos consideraron que su formación debe integrar y armonizar lo pedagógico y lo administrativo; destacando la necesidad de conocer procesos pedagógicos y metodológicos; tener más conocimientos sobre su desarrollo integral y sus procesos de aprendizaje, en particular los socioafectivos; que requieren también fomentar la reflexión sobre la dinámica institucional en función de la calidad educativa y la innovación.

González et al. (2015), dieron a conocer los resultados de una investigación sobre las necesidades de formación de los directivos de escuelas de educación primaria. El estudio se proponía aportar elementos de juicio para formular planes de formación para directores escolares basados en sus necesidades al frente de las instituciones. Considerando que los directivos dedican la mayor parte de su tiempo a tareas administrativas y burocráticas, el estudio estableció que los contenidos de la formación para su desempeño deberían incluir aspectos como el dominio de estrategias didácticas, el desarrollo de habilidades interpersonales y de liderazgo, la capacidad para trabajar en grupos colegiados, el manejo de conflictos, la organización de recursos materiales y humanos, entre otros. Se cuestionó a los programas de capacitación tradicionales por tener un carácter más bien teórico, con contenidos académicos desvinculados de las competencias prácticas, en los que la función directiva es vista como un ejercicio de acciones burocráticas y administrativas alejadas de la innovación curricular.

Por otro lado, Villela (2015) desarrolló una investigación cualitativa exploratoria no experimental, de tipo transversal, con el objetivo de responder a la pregunta sobre las competencias que muestra un directivo escolar exitoso, que logra mejoras en el rendimiento académico y en los servicios escolares. Entre los resultados obtenidos, resaltaron las capacidades para fomentar el desarrollo docente, para definir el proceso de enseñanza aprendizaje y el monitoreo de los

aprendizajes hacia la mejora; para desarrollar y mantener una cultura escolar colaborativa, comprometiendo la participación de la comunidad y sus colaboradores.

En la misma línea que la anterior, Hernández-Castilla et al., (2017), desarrollaron una investigación cualitativa, para conocer las características personales y profesionales de la dirección escolar exitosa, a partir de cuatro estudios de casos en la Comunidad Autónoma de Madrid. Se realizaron entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión, cuestionarios y observaciones. Los principales resultados señalaron que los directores exitosos son aquellos que: a) tienen una clara orientación de la escuela, b) muestran un liderazgo humano, c) abren sus escuelas a la comunidad, d) adecuan el centro al contexto y e) ejercen un liderazgo pedagógico.

En una línea complementaria, Valencia (2016), en su investigación se propuso dilucidar el impacto de los cursos de formación continua en la práctica y subjetividad de directivos y docentes, desde su propia percepción, aplicando entrevistas estructuradas a 23 directivos y 92 docentes de 23 escuelas primarias; obteniendo como resultado general que la capacitación recibida contribuyó a generar los conocimientos teóricos necesarios para orientar sus acciones, mejorar su práctica y gestionar conflictos. Aunque, señalando que los cursos mostraban un desequilibrio entre la teoría y la práctica, con un contenido poco aplicable a los contextos de las escuelas.

En el mismo sentido, García & Caballero (2019), se propusieron determinar si la formación en habilidades pedagógicas recibida por directivos de centros de educación infantil y primaria públicos de Andalucía, contribuía al desempeño de prácticas eficaces de liderazgo pedagógico. Utilizando un diseño explicativo de enfoque mixto, llegaron a la conclusión de que dicha formación no logró dotarlos de las habilidades necesarias para el desempeño de un liderazgo enfocado en la mejora de los aprendizajes; específicamente las necesarias para apoyar la labor docente, fijar objetivos educativos claros, crear un clima de colaboración dentro y fuera de la institución, y gestionar con eficacia los recursos de la escuela. Se consideró, además, que la formación facilitada por la administración educativa era pobre, teóricamente, centrada en temas legislativos y burocrático-administrativos;

y que no equilibraba adecuadamente los conocimientos teóricos y su aplicación práctica.

Por otro lado, Acosta & Achard (2018), en una investigación cualitativa, recurrieron al análisis documental y a las entrevistas en profundidad para registrar la autopercepción de los directivos de escuelas primarias públicas urbanas de Montevideo sobre su función, con el objetivo de identificar y categorizar los factores que inciden en ella. Los resultados permitieron identificar un conjunto de factores, externos e internos, que incidían negativamente en la gestión de los directivos y generaban malestar y la necesidad de capacitarse en la gestión de los mismos. Así, la acumulación de tareas administrativas, consumía gran parte de su tiempo y atención, obligándolos a relegar tareas fundamentales de la gestión pedagógica. Surgía así la necesidad de generar las capacidades para delegar funciones y planificar la gestión institucional, dedicando más tiempo y generando los espacios para la reflexión, la coordinación y la evaluación para mejorar la enseñanza y los aprendizajes en cada escuela.

Por último, la investigación de Oriola & Cascales (2019), de carácter descriptivo y corte cualitativo, tuvo por objetivo analizar el tipo de liderazgo de los directivos de las escuelas primarias de Cataluña. Aplicaron entrevistas semiestructuradas a 60 directores, combinándolas con la observación participante y no participante, arrojando como resultados: el predominio de un liderazgo técnico-educativo, así como la demanda de recursos para un desempeño eficiente de funciones administrativas y pedagógicas. Los directivos consumían la mayor parte de su jornada laboral en asuntos burocráticos o de índole técnica, desatendiendo sus responsabilidades pedagógicas. La administración pública formaba a los directivos en aspectos fundamentalmente técnicos de la gestión, otorgando mayor importancia a los resultados que a los procesos pedagógicos. Era necesario diseñar una propuesta de formación continua tanto en aspectos académicos (nuevas pedagogías, novedades científicas, etc.) como organizativos (gestión organizativa y de personal).

A nivel nacional, un estudio desarrollado por el Ministerio de Educación y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017), tuvo como objetivo describir las percepciones de docentes y directivos

sobre sus necesidades formativas y las condiciones institucionales que influyen en su desempeño profesional. Se trató de un estudio descriptivo exploratorio, de carácter cualitativo, en el que se aplicaron entrevistas en profundidad a directivos y docentes de 26 II.EE. Se identificaron un conjunto de percepciones comunes acerca de sus necesidades de formación, que deberían considerarse como “saberes previos” a tomar en cuenta en el diseño e implementación de procesos de formación, de tal manera que sean el punto de partida del nuevo aprendizaje; asimismo, adecuar su formación inicial a las competencias indicadas en el Marco de Buen Desempeño del Directivo.

En cuanto a las bases teóricas de la investigación, sobre del concepto de necesidades, Suárez (1990) afirmó que, de acuerdo al enfoque con que se analice, puede tener varios significados. No obstante, la mayoría de estudios se basan en tres: a) la necesidad vista como una discrepancia entre un estado actual y uno deseado, entre un estado real y otro ideal (Blair & Lange, 1990; Lambert & Bouchamma, 2019; Tejedor, 1990); b) la necesidad basada en las percepciones de los sujetos sobre sus deseos o preferencias (L. Anderson & Turnbull, 2016); y, c) la necesidad concebida como deficiencia o carencia (Montero, 1987; Sandoval et al., 2008). Tradicionalmente, ésta última es la que ha permeado las acciones formativas emprendidas a diferentes niveles (Suárez, 1990).

En cuanto a la tipología de las necesidades Bradshaw (2013) reconoció cuatro tipos, en función de las expectativas y valores que sustentan la decisión de si una realidad es necesidad o no. Las **necesidades normativas** son aquellas definidas por un “experto” (profesional, administrador o científico social). Una persona o grupo social se consideran en necesidad, si no llegan a alcanzar un nivel deseable de acceso (determinado por el “experto”) a un servicio o condición social (Montero, 1987). Las **necesidades sentidas** constituyen carencias subjetivas, es decir percibidas, no por un “experto”, sino por personas comunes y corrientes o grupos de estas personas (Bradshaw, 2013; Montero, 1987). Las **necesidades expresadas**, están asociadas a las demandas hechas de forma manifiesta; y, por último, las **necesidades comparativas**, nacen de comparar grupos o situaciones disímiles (Diz López, 2017).

En la presente investigación, se han estudiado las percepciones de los directivos acerca de sus necesidades de formación; que, dentro de la tipología establecida por Bradshaw (2013), se considerarían necesidades sentidas; aunque también calzarían dentro de la tipología de necesidades comparativas, desde el momento que se referenciaron con las prácticas de lo que se denominó una dirección eficaz.

Por otro lado, dependiendo de la conceptualización de necesidad, cada autor define necesidades formativas de una u otra manera (Lepicki & Boggs, 2014). Hablando de las necesidades formativas en general, Agut (2003) sostuvo que se pueden distinguir dos grandes orientaciones en cuanto a la delimitación conceptual del término: la mayoritaria, que define necesidad formativa como deficiencia, y la que enfoca las necesidades formativas orientadas al futuro. Siendo la última, una opción novedosa y en ciernes, en la presente investigación, se optó por el primer enfoque.

En ese sentido, Suárez (1990) las definió desde una situación de insatisfacción, de la inexistencia de una condición necesaria para funcionar normalmente, alcanzando determinados objetivos. Este autor, matizó su definición considerando que abarcaba no solo necesidades de instrucción; que los problemas se podían deber a carencia de recursos o de infraestructura, es decir, que también influirían las percepciones desde la experiencia laboral o el contexto, así como los aspectos de índole personal. Desde este punto de vista, un desempeño insatisfactorio también permitiría detectar problemas organizativos (van Eerde et al., 2008).

Goldstein (1986), sin hacer una definición explícita, permitió entender el término necesidad formativa como la distancia que habría entre las capacidades necesarias para desempeñar efectivamente las tareas de un puesto y las que realmente posee la persona. Estas capacidades humanas serían conocimientos, habilidades y aptitudes. Por otro lado, Bee & Bee (2000) definieron necesidad formativa como una discrepancia entre un desempeño actual y un determinado desempeño requerido, debido a un déficit en competencias, entendiendo por tales, ciertas conductas que debe realizar una persona para desempeñar eficazmente las tareas y funciones de un puesto dado.



En resumen, estos dos últimos investigadores coincidieron en cuanto a la definición de necesidades de formación en términos de discrepancia, pero mientras Goldstein (1986) la entendió como discrepancias en conocimientos, habilidades y aptitudes, Bee & Bee (2000), introdujeron el concepto de competencias en la conceptualización. En ese marco conceptual, Montero (1987) define las necesidades formativas de los docentes como un conjunto de deseos, problemas, carencias y deficiencias que se pueden percibir en el desarrollo de su práctica pedagógica.

En el caso de los directivos, como ya se ha dicho, diversas y numerosas investigaciones han puesto de manifiesto la trascendencia de su desempeño en el logro de los aprendizajes de los estudiantes; a pesar de lo cual, sus prácticas, en general, se han centrado en las tareas tradicionales del administrador burocrático. El Perú no ha sido la excepción. En un contexto donde la mayoría de las escuelas no alcanzan los aprendizajes esperados, ni forman integralmente a los estudiantes, las prácticas de los directivos, además de rutinarias, han estado centradas en lo administrativo y desligado de los aprendizajes. Estas prácticas erráticas, que van desde lo autoritario a lo permisivo, han sido fuente de conflictos entre los diversos actores de la comunidad educativa, desincentivando su participación y compromiso. Al complejo y negativo panorama descrito, se le sumaban otros factores concomitantes: la forma como estos directivos eran seleccionados y asignados al cargo, y la ausencia de propuestas formativas para ellos (Ministerio de Educación, 2014).

Sin embargo, la investigación educativa ha demostrado también que, para una adecuada comprensión de la complejidad del quehacer educativo, es importante tomar en cuenta los aspectos subjetivos del mismo. En ese sentido, el desempeño de los docentes como el de los directivos no solo es influenciado por factores y condiciones de los diversos actores educativos (Ministerio de Educación/UNESCO, 2017). Las percepciones, creencias, concepciones y teorías subjetivas de docentes y directivos, también influyen, de forma muy diversa, en su práctica (Castro-Carrasco et al., 2012; Castro et al., 2015; Miller et al., 2013).

Sin embargo, no hay unanimidad acerca de la forma de conceptualizar estas categorías. De acuerdo con Pajares (1992), las percepciones serían una de las

categorías con las que se alude a las creencias de docentes y directivos (opiniones, concepciones y teorías implícitas). Por otro lado, en un estudio del Ministerio de Educación (2006), se utilizó la categoría *concepciones pedagógicas*, para referirse a un conjunto de creencias, pero sin definirla explícitamente. Más recientemente, en otro estudio desarrollado en el país (MINEDU/UNESCO, 2017), se conceptualizó a las “percepciones sobre necesidades formativas”, como el conjunto de opiniones que directivos y docentes expresan sobre las capacidades que requieren para optimizar su desempeño, así como los ámbitos de las mismas.

Es decir, los directores, a partir de su experiencia profesional, adquieren un conjunto de conocimientos, capacidades, competencias, de una naturaleza distinta a los conocimientos y saberes objetivos. Consultarles sobre sus necesidades formativas, fruto de un proceso de reflexión sobre su misma práctica, es reconocer la importancia de dichos conocimientos, capacidades o competencias (Sampat et al., 2020).

Justamente, uno de los principales puntos débiles de los procesos de formación en servicio desarrollados por las instituciones del estado, está en que se preocupan por conectar sus programas y proyectos con los grandes lineamientos del país, pero no con la realidad que viven docentes y directivos; con los contextos en que desenvuelven la convivencia en los centros educativos; con las condiciones personales, sociales y económicas en que trabajan; con las presiones, cuestionamientos y demandas sociales que recaen sobre los responsables de la labor educativa, etc. Así como no toman en cuenta las profundas motivaciones de docentes y directivos, que expresan un conjunto amplio y heterogéneo de perspectivas y metas personales y profesionales (MINEDU/UNESCO, 2017).

En consecuencia, considerando que las funciones de los directivos son claves para la mejora de los aprendizajes, para mejorar la práctica docente, las condiciones de trabajo y el funcionamiento general de la escuela, es imprescindible el diseño de programas de formación específicos que incidan en su carrera profesional y respondan a cada contexto específico (Díaz, 2018). Pero dichos programas no deben concebirse separados de la acción práctica que conlleva su trabajo cotidiano y es necesario vincular los contenidos académicos con el desarrollo de competencias prácticas (J. González et al., 2015). El liderazgo

directivo no solo requiere de habilidades y competencias específicas, sino que las mismas se desarrollen con la práctica de acciones que responden al desempeño de determinadas funciones y responsabilidades propias del cargo, así como de años de experiencia (K. Leithwood et al., 2004).

Precisamente, el Marco de Buen Desempeño del Directivo (MINEDU, 2014), fue concebido como el documento normativo donde se plantearon las competencias que todo directivo debería poseer y/o desarrollar para el logro de la calidad educativa y la mejora de los aprendizajes; como el eje de un conjunto de factores interrelacionados que deberían garantizar una gestión descentralizada, caracterizada por su transparencia y vocación participativa, y orientada a resultados. Buscaba unificar la visión de lo que debe ser un líder directivo, definiendo claramente sus roles y responsabilidades, basándose en aquellas acciones que impacten más en la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, y enfocadas al acompañamiento y evaluación del trabajo de los docentes.

El MBBDir fue el resultado de un proceso de construcción colectiva basado en la reflexión, orientado por los resultados de años de investigación internacional sobre eficacia escolar (Day et al., 2009), que indicaban que entre los factores de escuela asociados al logro escolar, se encontrarían los relacionados con la generación de altas expectativas; con el compromiso de los docentes y el trabajo en equipo; con el clima escolar; con la misión y características de la escuela; con el desarrollo profesional de los docentes; con la participación e implicación de las familias y la comunidad; es decir, con todos aquellos ámbitos en los que el directivo debería ejercer su liderazgo (Murillo & Hernández-Castilla, 2015).

Estos propósitos fueron desarrollados bajo la óptica de lo que se ha denominado “la escuela que queremos”, para enfatizar tanto los resultados que se desean en los aprendizajes de los estudiantes como en los de la propia escuela, y que implican: una gestión escolar que, bajo el liderazgo del directivo, logre las condiciones necesarias para alcanzar los aprendizajes fundamentales en todos los estudiantes; una organización escolar democrática; y, una escuela cuya comunidad educativa conviva democrática e interculturalmente y se vincule con las familias y la comunidad en general (Fullan, 2011). La sinergia de estos tres componentes

permitirá alcanzar los aprendizajes esperados para todos los estudiantes (MINEDU, 2014).

Abundando en el tema, el estudio de (Raczynski & Muñoz, 2005), destacó tres elementos que aseguran la efectividad, al contener los componentes que potencian los buenos resultados pedagógicos en las escuelas, a saber: la gestión tanto pedagógica como institucional; la visión de futuro y las expectativas sobre ella; y la planificación del proceso pedagógico. El primer componente, se refiere a características relevantes como el desarrollo profesional del docente al interior de la escuela, las normas de colaboración entre directivos y docentes, y el aprovechamiento de los recursos humanos y materiales disponibles. El segundo componente, está referido a la confianza de los directivos y docentes en las capacidades y posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. Por último, la planificación rigurosa del proceso pedagógico, garantizaría que los docentes tengan un espacio para sus aportes individuales.

Todos estos aportes tuvieron su origen en el movimiento de las llamadas “escuelas eficaces”, que se originó en Inglaterra y afirmaba que los buenos logros de una escuela podían conseguirse si los actores se constituyen en una comunidad de aprendizaje, involucrando a la sociedad y el contexto, desde una visión centrada en obtener aprendizajes relevantes. La clave para el logro de los aprendizajes relevantes, estaría en centrar la atención en la dirección de las escuelas (Bolívar, 2010; Valencia, 2016).

Es en base a todos estos antecedentes que el MBDDir se propuso como un documento normativo para desarrollar una visión común de lo que significa un liderazgo pedagógico cuyo eje sean los aprendizajes, revalorizando el rol de los directivos en la escuela, y para identificar prácticas que caractericen a un directivo eficaz, guiando su desarrollo profesional (S. Anderson, 2010). Adicionalmente, debía orientar los procesos de selección de directivos, así como la evaluación de su desempeño, y su formación y desarrollo profesional. Para ello, definía dominios, competencias y desempeños característicos de una dirección eficaz, reforzando así el liderazgo de los directivos (MINEDU, 2014).

Los dominios integrarían las competencias requeridas a los directivos en un área específica de su actuar, y los desempeños necesarios para reformar la escuela. Éstos abarcarían la *gestión de las condiciones necesarias* y la *orientación de los procesos pedagógicos*, para mejorar los aprendizajes. El primer dominio tiene que ver con la planificación, el impulso de la convivencia democrática e intercultural, la inclusión participativa de las familias y la comunidad; además gestiona los factores que inciden en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, evaluando la gestión de la institución educativa de forma sistemática. El segundo dominio incluye competencias dirigidas a impulsar el desarrollo de la profesionalidad de los docentes, implementando el acompañamiento a sus prácticas de enseñanza (MINEDU/UNESCO, 2017). En el anexo N°2, puede apreciarse la distribución de las competencias, según los dominios indicados líneas arriba.

En la presente investigación, el MBDDir y los resultados de la investigación internacional sobre las necesidades de formación para el liderazgo pedagógico de los directivos, fueron los referentes utilizados para describir las percepciones de los directivos acerca de sus necesidades formativas, en relación con su experiencia profesional de gestión y la oferta formativa recibida.

En consecuencia, al plantearse como propósito la comprensión de la perspectiva de los participantes acerca del fenómeno a investigar, profundizando en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, éste estudio se inscribe dentro del paradigma cualitativo, ya que buscó conocer cómo se percibe un fenómeno y cuáles son las estructuras y procesos a través de los cuales se construye la comprensión (Creswell, 2014; Willig, 2008). Desde una perspectiva epistemológica, se enmarcó en la fenomenología, ya que indaga acerca de cómo es la realidad para el participante, con el objetivo de comprender su experiencia subjetiva, sus sentimientos, pensamientos, percepciones y vivencias. En ese sentido, el rol del investigador, partió de una actitud de empatía con las vivencias del participante, no cuestionando la validez externa de su experiencia (Nóblega et al., 2018).

### **III. MÉTODO**

#### **3.1 Tipo y diseño de investigación**

De acuerdo al enfoque, se trató de una investigación de tipo cualitativo, ya que explora los fenómenos buscando comprenderlos desde la perspectiva de los sujetos de estudio, desde su experiencia, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados, para comprender la forma en que perciben y experimentan los fenómenos que los rodean; ubica a los participantes en su ambiente natural y en un contexto determinado (Bisquerra et al., 2009; Hernandez et al., 2014).

Asimismo, la investigación se desarrolló bajo un diseño fenomenológico, ya que se buscaba explorar, describir y comprender las experiencias de los participantes respecto de un fenómeno y los elementos en común en dichas experiencias (Sloan & Bowe, 2014). Según Aguirre & Jaramillo (2012), el fenomenológico es un método que contribuye “privilegiadamente” al conocimiento de las realidades de la escuela, desde las vivencias de sus actores.

De acuerdo a Willig (2008), la fenomenología se interesa por el mundo tal como lo experimentan los sujetos, en contextos y en momentos particulares; no se enfoca en declaraciones abstractas y genéricas acerca de la naturaleza del mundo; trabaja directamente con sus declaraciones acerca de sus vivencias; analiza los discursos, temas y sus significados, contextualizándolos según espacio, tiempo, individualidad y relaciones establecidas. Finalmente, describe lo esencial de la experiencia compartida por todos los participantes (Hernandez et al., 2014).

En la presente investigación se optó por la vertiente descriptiva del enfoque fenomenológico, porque, como afirmaron Hernandez et al. (2014), se enfoca en recepcionar las narraciones de los sujetos que intervienen en el estudio, respetando sus propias percepciones acerca del fenómeno estudiado, sin elaborar interpretaciones de la experiencia estudiada a partir de lo que dicen dichos sujetos. Según Giorgi & Giorgi (2007), la interpretación es una forma especial de la descripción, pero para los fenomenólogos descriptivos lo primero es la descripción. En ese sentido, Willig (2008) consideró que, en una investigación fenomenológica descriptiva el foco es el fenómeno tal como lo experimentó el participante; que hay

que minimizar la interpretación para estar realmente ante el fenómeno como se manifiesta en un caso particular.

Este enfoque es consistente con los planteado por Valencia (2016), en el sentido que una investigación sobre sujetos insertos en procesos formativos, debe partir de ellos mismos, en contextos situados de su práctica; que no se trata de evaluar un programa de formación, sino de comprender los sentidos que los sujetos atribuyeron a su práctica desde sus propias valoraciones y concepciones. Desde el imperativo fenomenológico, se trató de comprender el fenómeno desde los actores, no de asomarse a su realidad con un “prejuicio fundado en la verificabilidad de indicadores prescritos de antemano” (p.7).

Adicionalmente, en el presente caso, los participantes se caracterizaron por ser la primera generación de directivos asignados al cargo por concurso, que desarrollan su gestión con un monitoreo y acompañamiento permanentes, y que han recibido formación específica para el cargo en el Programa Nacional de Formación y Capacitación de Directores y Subdirectores de instituciones educativas, organizado por el MINEDU.

### **3.2 Categorías, Subcategorías y matriz de categorización**

La presente investigación consideró como categoría principal la “Percepción de los directivos sobre sus necesidades formativas”, definiéndola como el conjunto de opiniones que los directivos expresan sobre las capacidades que requieren para optimizar su desempeño (MINEDU/UNESCO, 2017). Diz López (2017), refirió que este concepto varía según la concepción de necesidad de cada autor, aunque la mayoría de autores lo conceptúan como una carencia sentida, como una condición no satisfecha para el desarrollo de sus actividades (Montero, 1987).

Asimismo, se consideró que la categoría principal, se despliega en dos categorías apriorísticas: 1) necesidades formativas del directivo en el desempeño de sus funciones; y 2) necesidades formativas del directivo en relación con la oferta formativa disponible. La primera se refería a las percepciones que los directivos tienen acerca de sus necesidades de formación para cubrir el conjunto de competencias y capacidades que se requieren para gestionar eficientemente sus

instituciones hacia el logro de sus metas de aprendizaje. Del análisis de los datos emergieron dos subcategorías:

a) **necesidades formativas para gestionar las condiciones que mejoran los aprendizajes**, que se refería a las competencias que el directivo debe tener para reformar la escuela a través de la planificación, la promoción de la convivencia y el clima escolar, la participación de la familia y la comunidad educativa, gestionando la institución hacia el logro de metas de aprendizaje; y b) **necesidades formativas para orientar los procesos pedagógicos hacia la mejora de los aprendizajes**, que se refería a las competencias y capacidades que el directivo debe poseer para impulsar el desarrollo profesional de los docentes a su cargo, así como para gestionar el acompañamiento sistemático al proceso de enseñanza que realizan .

La segunda categoría apriorística, “necesidades formativas del directivo en relación con la oferta formativa disponible”, se refería a las percepciones de los directivos acerca de las diversas opciones puestas a su disposición para mejorar sus competencias y capacidades de gestión, llámese especializaciones, diplomados, talleres, capacitaciones, etc., no solo en cuanto a los contenidos temáticos de las mismas, sino también a la metodología empleada en ellas por parte de los capacitadores o instituciones ofertantes. Del análisis de los datos emergieron dos subcategorías:

a) **contenido de las capacitaciones para mejorar la gestión del directivo**, que está referida al conjunto de capacidades y competencias que, como contenido, se ofrece a los directivos con el objetivo de mejorar la calidad de su trabajo técnico-pedagógico, incidiendo en el manejo de métodos, técnicas y recursos que optimicen su desempeño, desde la definición de un perfil adecuado para ejercer la función directiva exigido por las tendencias pedagógicas actuales, y b) **metodología de las capacitaciones para mejorar la gestión del directivo**, que hacía referencia a las prácticas, procedimientos, métodos y procesos que, integrados en una propuesta de formación, apuntan a desarrollar en los directivos escolares las competencias y capacidades necesarias para alcanzar los objetivos y las metas de una determinada visión de escuela. La matriz de categorización se muestra en el anexo N°1.



### **3.3 Escenario de estudio**

En una investigación cualitativa el escenario se refiere a una situación social que comprende no solo personas, sino también las interacciones entre ellas y los objetos presentes. El investigador accede a este escenario para recabar la información que le permita desarrollar su trabajo investigativo de acuerdo a los objetivos que se propuso. Justamente, dichos objetivos determinan la selección del escenario, es decir, se hace a propósito e intencionalmente (Bisquerra et al., 2009).

Los participantes de la investigación fueron directores y subdirectores de instituciones educativas públicas, de la Unidad de Gestión Educativa Local N° 2 (UGEL 02), del distrito de San Martín de Porres, provincia de Lima, región Lima. Las instituciones educativas participantes, están en zonas urbano-marginales, atendiendo a una población de un nivel socioeconómico bajo, mucho más desfavorecida en comparación al promedio de escuelas similares de Lima metropolitana. El nivel educativo de los padres y madres de familia es bajo, la amplia mayoría con primaria o secundaria incompletas, por lo que su capacidad para apoyar a sus hijos en sus aprendizajes fue muy limitada o inexistente. La situación socioeconómica vulnerable de las familias, determinó un contexto en el que son frecuentes la existencia de familias disfuncionales, en las que el núcleo familiar resiente la presencia del padre, los hijos adolescentes tienen que asumir el cuidado de sus hermanos pequeños por la necesidad de trabajar de los padres; en las que las condiciones físicas de los hogares imponen una situación de hacinamiento, con mucha frecuencia acompañada de violencia física y psicológica.

### **3.4 Participantes**

Los participantes de la investigación fueron directores y subdirectores de instituciones educativas públicas. Se incluyeron a directivos del nivel de primaria, que tuvieron la calidad de designados y mostraron su disposición a participar voluntariamente. En la medida que se estudiarían las percepciones de los directores sobre el impacto de las acciones formativas recibidas sobre su desempeño profesional, se excluyó a todos aquellos que no participaron de las actividades del Programa Nacional de Formación y Capacitación de Directores y Subdirectores de instituciones educativas, organizado por el MINEDU. Estos

participantes se caracterizaron también, por ser la primera generación de directivos asignados al cargo por concurso y que, además, desarrollan su gestión con un monitoreo y acompañamiento permanente.

En las investigaciones cualitativas, no es necesario fijar a priori el tamaño de muestra, ya que la misma no se usa para representar a una población. Así, ésta se obtuvo por el principio de saturación: se establece un tipo de unidad de análisis, se perfila un número aproximado de casos, y el tamaño final de muestra se conoce cuando las nuevas unidades añadidas no aportan información o datos novedosos; si ya no contribuyen a proporcionar sentido de comprensión profunda del ambiente y el problema de investigación (Bisquerra et al., 2009; Hernandez et al., 2014)

Por otro lado, se aplicó un muestreo no probabilístico intencionado, ya que los participantes fueron tomados en cuenta según los criterios de selección establecidos. En los muestreos no probabilísticos la selección de los individuos de la muestra no depende de la probabilidad, sino de quien hace la muestra y de criterios que tienen que ver con las características de la investigación (Cohen et al., 2017; Trujillo et al., 2019). La selección tiene que ver con la pertinencia, es decir, seleccionar a aquellos informantes que aporten más y mejor información de acuerdo a los requerimientos teóricos de la investigación (Bisquerra et al., 2009).

En la investigación cualitativa, el investigador no se propone generalizar los resultados de su estudio a una población más amplia, por lo que el tamaño de la muestra no es importante desde el punto de vista probabilístico; interesa más que las muestras aporten datos que por su calidad y relevancia contribuyan a generar conocimiento, desde un punto de vista inductivo (Bisquerra et al., 2009; Hernandez et al., 2014). De acuerdo a Izcara (2014), hay tres factores que permiten determinar el tamaño de la muestra o el número de casos:

- a. la capacidad operativa del investigador para la recolección y análisis de datos, lo que puede manejar realísticamente;
- b. la “saturación de categorías” o el número de casos que permitan entender el fenómeno y responder las preguntas de investigación; y
- c. la naturaleza del fenómeno analizado, que indica si las unidades son accesibles y el tiempo que tomará recolectar la información.

Así, en la investigación la población estuvo conformada por 25 directivos, de los cuales 15 eran directores y directoras, y 10 eran subdirectores. La muestra, de acuerdo a las consideraciones anotadas estuvo conformada por nueve directivos, alcanzándose la saturación con la realización de siete entrevistas: cinco directoras, un subdirector y una subdirectora. Finalmente, las entrevistas se realizaron entre los meses de setiembre y octubre del año 2020, siendo la duración promedio de cada una entre 25 y 30 minutos.

### **3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

El proceso de obtención de información en una investigación cualitativa es emergente y cambiante; dicha información se hace más completa y precisa a medida que el investigador afianza el contacto con los informantes y va comprendiendo mejor la realidad objeto de estudio (Bisquerra et al., 2009; Taylor et al., 2016).

Por su naturaleza, la investigación cualitativa usa técnicas abiertas y flexibles para poder captar la realidad en todas sus dimensiones (Bisquerra et al., 2009); realidad cuya riqueza de datos y particularidad, están conformados por procesos, significados, características y circunstancias, difíciles de ser abordados mediante técnicas cuantitativas. Izcara (2014) mencionó un conjunto de técnicas para recoger información sobre las necesidades de formación, cada una con una serie de ventajas y desventajas, aconsejando utilizar más de una para reducir los sesgos, y entre las que se puede mencionar las siguientes: la observación, los cuestionarios, las entrevistas, la discusión en grupo, los test, revisión de documentos y archivos, etc.

En ese sentido y considerando sus objetivos, en la presente investigación, se utilizaron las siguientes técnicas cualitativas (Bisquerra et al., 2009; Izcara, 2014): a) la entrevista individual semiestructurada para el estudio de las percepciones de los directivos. Esta técnica permitió revelar sentimientos, causas de problemas, así como sus posibles soluciones. En este tipo de entrevistas, hay un guion de preguntas preestablecidas de acuerdo al tipo de información que se busca, pero son preguntas abiertas, en las que el entrevistado puede expresar sus opiniones, matizando sus respuestas (Díaz-Bravo et al., 2013; McGrath et al., 2019;

Moser & Korstjens, 2018; Vargas Jiménez, 2012); b) la revisión de documentos oficiales acerca de la gestión de los directores y subdirectores de las instituciones educativas consideradas. Se revisaron los resultados de la evaluación de desempeño de cargos directivos realizada en el año 2018 por el Ministerio de Educación (Ministerio de Educación, 2018b). Dicha evaluación estableció dimensiones y subdimensiones que valoraron la gestión de los directivos. Esta información se obtuvo de la página web del MINEDU.

Los datos recogidos en las entrevistas, se expresaron en forma verbal, se registraron como textos (por ejemplo, produjeron una serie de cadenas verbales) que se revisaron, resumieron y organizaron, para analizar los datos, siguiendo un proceso de investigación inductivo (Bisquerra et al., 2009; Cohen et al., 2017). Para la realización de las entrevistas se elaboró una guía de entrevista, complementando la información con una ficha de datos (ver anexo 3). En la guía de entrevista se consideró un conjunto de preguntas vinculadas a las categorías y subcategorías de análisis y a los objetivos de la investigación, y unas preguntas de comprobación, cuya finalidad es examinar las respuestas de los participantes a las preguntas anteriores (Hernandez et al., 2014), a modo de control cruzado sobre lo relatado por los directivos (Taylor et al., 2016).

En cuanto a la revisión de documentos, se consultaron los resultados de la evaluación de desempeño de cargos directivos realizada en el año 2018, que tuvo por finalidad evaluar a los docentes que accedieron a los cargos de director y subdirector de instituciones educativas de educación básica, para comprobar su eficacia y eficiencia en el ejercicio de dichos cargos y definir su permanencia en los mismos. La evaluación recogió información de tres dimensiones y once subdimensiones que debían valorar el liderazgo en la gestión escolar de los directivos evaluados. En la tabla 1 se pueden apreciar las mencionadas dimensiones y subdimensiones.

Tabla 1

*Dimensiones y subdimensiones del modelo de evaluación de directivos de II.EE. de educación básica*

Dimensión	Subdimensión
<b>Procesos pedagógicos</b>	Subdimensión 1: Planificación curricular
	Subdimensión 2: Monitoreo del trabajo docente en el aula
	Subdimensión 3: Acompañamiento y fortalecimiento del trabajo docente
	Subdimensión 4: Seguimiento de los aprendizajes
<b>Cultura escolar</b>	Subdimensión 5: Participación de la comunidad educativa
	Subdimensión 6: Clima escolar
	Subdimensión 7: Convivencia escolar
<b>Gestión de las condiciones operativas y de los recursos de la IE</b>	Subdimensión 8: Seguridad y salubridad
	Subdimensión 9: Gestión de recursos educativos
	Subdimensión 10: Matrícula y preservación del derecho a la educación
	Subdimensión 11: Gestión transparente de los recursos financieros

Fuente: (Ministerio de Educación, 2018a)

### 3.6 Procedimiento

El trabajo de investigación se desarrolló de acuerdo a las siguientes etapas:

- a. Elaboración de los instrumentos de recogida de información: se diseñó una ficha de datos y una guía de entrevistas para aplicarlas a los directores de las instituciones educativas seleccionadas. La guía de entrevistas se diseñó de acuerdo a la matriz de categorización, buscando explorar los distintos aspectos considerados en las categorías y subcategorías.
- b. Aplicación piloto de los instrumentos: se hizo una aplicación piloto de la ficha de datos y de la guía de entrevistas a una directora de Lima Metropolitana, de acuerdo al perfil establecido para la investigación. Se tomó el tiempo de aplicación, registrándose las dudas y anotaciones necesarias para la revisión del instrumento.
- c. Aplicación en campo de los instrumentos: para desarrollar esta etapa, primero se solicitó la autorización correspondiente a la UGEL 02, para poder coordinar con los directivos de las instituciones educativas de la muestra la realización de las entrevistas, siempre y cuando las aceptaran voluntariamente. Para ello, se

contó con una Carta de presentación extendida por el jefe de la Escuela de Postgrado UCV, Filial Lima, Campus Lima Norte, dirigida a la Directora de la mencionada UGEL (ver anexo 8).

Luego, se contactó a los directivos de la muestra, obteniendo su consentimiento informado (ver anexo 4), después de explicarles la naturaleza y los objetivos de la investigación, el carácter confidencial de las entrevistas y su desvinculación con cualquier proceso de evaluación de desempeño. Se puso especial énfasis en que todos los directores hayan participado en las actividades del Programa Nacional de Formación y Capacitación de Directores y Subdirectores de instituciones educativas, organizado por el MINEDU, garantizando así la calidad de la información recopilada.

Se buscó que los participantes accedan a la grabación de las entrevistas, obteniendo su autorización. Debido al contexto de la pandemia, todo el procedimiento se desarrolló de una manera no presencial, considerando también que dentro de los aspectos éticos está el garantizar la integridad de la persona y su no exposición a peligros (McGrath et al., 2019; Taylor et al., 2016).

- d. Procesamiento de la información: en primer lugar, se realizó la transcripción de las entrevistas, luego se procedió al proceso de categorización, identificando temas comunes y codificando cada uno de ellos. Para ello se utilizó una matriz de datos verbales, cuya estructura y contenido se muestra en el anexo N° 6. Este procedimiento garantizó que se logre una visión integral, desde el punto de vista de los participantes, en un determinado contexto, captando sus percepciones y los significados atribuidos a su realidad (Bisquerra et al., 2009).

### **3.7 Rigor científico**

Estudios de diferentes autores se han referido a una serie de criterios para alcanzar el rigor de la metodología en la investigación cualitativa (de la Cuesta, 2015; Varela-Ruiz & Vives-Varela, 2016), equiparándolos con la confiabilidad, validez y objetividad cuantitativa. Estos son:

La **credibilidad**: Hernandez et al. (2014), afirmaron que se refiere a la capacidad del investigador para recoger, comprender y transmitir los significados y vivencias de los participantes, sobre todo en relación al problema de investigación.

La triangulación es una de las medidas propuestas, entre otras, para incrementar la credibilidad de una investigación (Creswell, 2014).

La **transferencia o aplicabilidad**: se verifica cuando los resultados, en todo o en parte, pueden aplicarse a otros contextos (Morse, 2012). Los resultados pueden contribuir a un mejor conocimiento de un fenómeno, estableciendo pautas para futuras investigaciones. Se debe determinar el grado de similitud entre el contexto de estudio y otros contextos. La transferencia siempre será parcial, en la medida que no hay dos contextos iguales (Hernandez et al., 2014).

La **confirmabilidad**: este criterio se refiere a la posibilidad de minimizar los sesgos debidos al investigador; busca proporcionar una información objetiva y neutral (Bisquerra et al., 2009)

La **dependencia**: se refiere a la consistencia de los datos, hasta dónde la información es fiable y sólida en el tiempo (Bisquerra et al., 2009); al grado en que diferentes investigadores, recolectando datos similares en el campo y efectuando los mismos análisis, obtienen resultados equivalentes (Hernandez et al., 2014).

Es la presente investigación, se siguieron algunos procedimientos para asegurar que la descripción del fenómeno estudiado, corresponda con los sentidos y vivencias de quienes lo experimentaron, es decir, para garantizar el rigor científico: a) no se adelantaron conclusiones antes de haber logrado la saturación; b) se triangularon fuentes de información; c) se describió detalladamente el contexto en cuanto a los participantes; d) se incluyeron en la entrevista preguntas de comprobación, que examinaran la coherencia las respuestas de los participantes a las preguntas principales; y e) entregando a cada entrevistado la transcripción de su entrevista, recibiendo su conformidad con lo ahí expresado.

### **3.8 Método de análisis de datos**

Como dice Izcara (2014), el análisis de los datos cualitativos es un proceso “*artesanal*”, no es un procedimiento estandarizado, “objetivo”, sino que depende de las habilidades y destrezas del investigador. La naturaleza de los datos cualitativos, se corresponden con este proceso “artesanal”; son datos descriptivos (es decir, opiniones, creencias, percepciones, etc.), expresados por los participantes desde sus experiencias y vivencias. Del análisis de lo que el entorno vital *significa* para

los participantes, el investigador emprende el complejo proceso de describir y comprender la vida social (Bisquerra et al., 2009).

El enfoque de investigación fenomenológica descriptiva propuesto por Giorgi & Giorgi (2007), propone algunas pautas para su desarrollo. Esta versión de la fenomenología descriptiva implicó los siguientes pasos:

1. Se obtuvo una descripción concreta del fenómeno de interés.
2. Se adoptó una actitud fenomenológica ante el fenómeno.
3. Leyendo la descripción completa se forma una idea del conjunto.
4. Se identificó "unidades de significado" que capturaron los diferentes aspectos o dimensiones del todo.
5. Se hizo explícito el significado psicológico de cada unidad identificada.
6. Se articuló la estructura general de la experiencia del fenómeno.

A pesar de su complejidad, se siguió una pauta general para el análisis de datos cualitativos, conformada por tres etapas técnicas: (Izcara, 2014).

- 1º. La simplificación de la información: en esta etapa los datos obtenidos y transcritos, se segmentaron en unidades de análisis relevantes y significativas; se procedió a la separación del texto, a su codificación y agrupación. A continuación, se incluye un fragmento de entrevista transcrita, en el que puede apreciarse la identificación de frases relevantes, en este caso, resaltadas con texto de color rojo.



1           **1. Entrevistador: A partir de tu experiencia de gestión como directiva, ¿cuáles**  
2           **consideras que son tus necesidades de formación para gestionar las**  
3           **condiciones que garanticen la mejora de los aprendizajes de los**  
4           **estudiantes?**

5           **Entrevistado: Creo que es el del buen clima,** también lo de la parte pedagógica,  
6           **reforzar más porque como que a veces uno más se ha centrado hasta hace poco en**  
7           **la gestión administrativa, más falta la pedagógica, entonces hay que reforzar más**  
8           **lo del marco del buen desempeño; o sea lo que pasa es que creo que es *aprender a***  
9           ***tratar a las personas o sea porque cada persona tiene diferentes formas de actuar,***  
10           ***entonces, a veces te encuentras con maestras que ya no quieren trabajar, están***  
11           ***cansadas; entonces ahí es donde uno tiene que tener todas las herramientas***  
12           ***necesarias para saber cómo lidiar con esas personas, con esas maestras.***

13           **Entrevistador: Y en cuanto a lo que es clima, estás hablando tú de los maestros, y**  
14           **¿hay otros actores?**

15           **Entrevistado: Claro las alianzas también, eso también es bueno, porque si tú tienes**  
16           ***alianzas, pero que de verdad trabajen,* porque a veces vienen para firmar**  
17           ***documentos, al final ahí queda, ósea, esas alianzas, dices *trabajos interdisciplinarios****  
18           ***con las instituciones que van de la mano con la educación, sería genial, no. Pero que***  
19           ***de verdad trabajen.***

20. Se asignó un código a cada unidad, de acuerdo con los elementos de significado y los temas subyacentes. Una fase clave en este proceso fue la reducción fenomenológica, que es dejar de lado la cuestión de la existencia real del objeto contemplado, para captar su esencia; describir y comprender la experiencia desde su propia lógica de organización (Fuster, 2019); darse cuenta de aquello que hace que la experiencia sea lo que es (Willig, 2008).

30. La categorización de la información: se categorizó las unidades obtenidas para organizar conceptualmente la información. Una vez establecidas las categorías, hay que interconectarlas (Basit, 2003). Entonces, el eje del análisis cualitativo consiste en la identificación de temas o categorías (Moser & Korstjens, 2018).

En el tabla N°2, se muestra el proceso de ir desde las frases relevantes hasta la definición de temas, en una de las subcategorías de la investigación; el conjunto se muestra en el anexo N°7.

- 4º. La redacción del informe: los objetivos de la investigación guiaron la obtención de los resultados, describiendo patrones y temas, hacia la explicación y comprensión de la realidad.

En la investigación cualitativa, y en el diseño fenomenológico en cuanto tal, el recojo de los datos, su análisis y descripción, tienen lugar en simultáneo y se van realizando interactivamente a lo largo del proceso (Bisquerra et al., 2009; Fàbregues et al., 2016; Fuster, 2019). Para sortear los peligros de la subjetividad originados por la decisiva participación del investigador, se procedió a la triangulación (Duque & Aristizábal, 2019; Rodríguez et al., 2005). En la estrategia de triangulación el investigador obtiene datos de la realidad desde distintas perspectivas y por medio de diversas fuentes de información (personas, documentos, instrumentos), o combinándolas (Bisquerra et al., 2009; Flores-Kanter & Medrano, 2019).

Al combinar tanto procedimientos como técnicas de recogida de información, usándolos simultánea o complementariamente, se amortiguó el riesgo de subjetividad, además de contrastar y validar la información obtenida (Bisquerra et al., 2009; Miles & Huberman, 1994). En la presente investigación se combinaron la entrevista individual semiestructurada para el estudio de las percepciones de los directivos y la revisión de documentos oficiales acerca de la gestión de los directores y subdirectores de las II.EE. consideradas. La combinación de estos procedimientos debería asegurar la correspondencia entre la descripción de la realidad estudiada y la forma de vivirla, sentirla y entenderla de las personas que han proporcionado la información (Aguirre-García & Jaramillo-Echeverri, 2012; Bisquerra et al., 2009).

Tabla 2

Cuadro resumen de temas de la subcategoría 1

	FRASES RELEVANTES	REDUCCIÓN FENOMENOLÓGICA	TEMAS	LÍNEAS
E1	<i>(...) aprender a tratar a las personas (...) a veces te encuentras con maestras que ya no quieren trabajar, están cansadas; entonces ahí es donde uno tiene que tener todas las herramientas necesarias para saber cómo lidiar con esas personas</i>	<i>Herramientas necesarias para motivar a los docentes (8-12)</i>	Gestión del clima escolar	8-12
	<i>(...) las alianzas también (...) pero que de verdad trabajen (...) trabajos interdisciplinarios con las instituciones que van de la mano con la educación</i>	<i>alianzas institucionales por la educación (15-19)</i>	Participación de la comunidad educativa	15-19
E2	<i>mi necesidad más que nada está enfocada en todo lo que es gestión de recursos; el libro caja, por ejemplo, el manejo del libro caja; ahora que se está dando lo que es mantenimiento, no, cómo manejar estos recursos económicos para poder implementar aquí las actividades que lo requieren (4-7)</i>	<i>gestión eficiente de los recursos económicos (5-7)</i>	Uso óptimo de los recursos financieros	5-7
E3	<i>(...) hay muchos directores como yo, que no tenemos estrategias para el desarrollo de nuestras propias habilidades y para también compartir con los maestros y los padres de familia que desarrollen sus propias habilidades (...) cuando se habla de clima, de convivencia, tiene que ver con el fortalecimiento de nuestras habilidades interpersonales e intrapersonales (7-16)</i>	<i>Desarrollo de habilidades interpersonales e intrapersonales para gestión del clima y la convivencia (7-16)</i>	Gestión del clima escolar	7-16
E4	<i>Nosotros hemos sido formados como docentes, toda la parte pedagógica, curricular, pero hay una deficiencia un poco en la parte administrativa (5-6)</i>	<i>Deficiencia en la gestión administrativa (5-6)</i>	Gestión administrativa	5-6
	<i>(...) Incluso eso de los instrumentos de gestión, que muchas veces quedan en el papel (15-16)</i>	<i>formalismo de instrumentos de gestión (15-16)</i>	Planificación institucional	15-16
E5	<i>Otro aspecto estaba referido a todo el ámbito administrativo (...) hay bastante labor administrativa (6-8)</i>	<i>Gestión administrativa (6-8)</i>	Gestión administrativa	6-8
E6	<i>lo que adolezco es la parte netamente pedagógica, dado que ha cambiado la metodología, la forma de trabajo (...) mi tiempo lo utilizo demasiado en aspectos que no son netamente pedagógicos, sino mecánicos, como hacer el tema de mantenimiento, el SIAGIE (...) en la actualidad se prioriza tanto hacer un acompañamiento a los maestros, pero si no tengo suficiente tiempo como para estudiar ni llevar a la práctica (5-15)</i>	<i>Gestión centrada en lo administrativo y no en lo pedagógico (5-15)</i>	Planificación institucional	5-15
E7	<i>Estamos acostumbrados a que la comunidad en si no se compromete en su totalidad a que nuestra institución avanza; comunidad me refiero dentro de los profesores, de los administrativos, incluso de los mismos padres de familia. No hay un compromiso formal (5-8)</i>	<i>Compromiso de la comunidad con la mejora (5-8)</i>	Participación de la comunidad educativa	5-8

### **3.9 Aspectos éticos**

La ética de la investigación cualitativa incluyó todas las consideraciones de la ciencia en general, pero plantea retos particulares que están relacionados con las características del ser humano, como individuo y como ser social (Parra & Briceño, 2013; Sañudo, 2006). En la presente investigación, se tomó en cuenta la propuesta de González (2002), quien propuso un modelo para evaluar la ética en la investigación cualitativa, que aunque fue desarrollado para aplicarse en investigaciones clínicas, ofrece características que la hacen aceptable para la investigación cualitativa. En ese sentido, se desarrolló la investigación garantizando:

Su valor social o científico; es decir que la investigación tenga importancia social y científica, al atender un aspecto clave de la calidad educativa.

Su validez científica; asegurando resultados confiables mediante un diseño adecuado. La mala ciencia no es ética, porque no genera conocimiento válido.

La selección equitativa de los sujetos: los participantes fueron escogidos solo por razones relacionadas con las interrogantes científicas. Debe ser la ciencia y no la vulnerabilidad la que indique a quién incluir como probable sujeto, e incluir a aquellos que pueden beneficiarse de un resultado positivo.

El consentimiento informado: para asegurar que los individuos participen voluntariamente en la investigación, conociendo lo necesario y suficiente para tomar decisiones sobre sí mismos con responsabilidad, y que la investigación es compatible con sus valores e intereses (Hamui, 2016), se brindó a cada uno la información necesaria y relevante, obteniendo su consentimiento (ver anexo 4).

El respeto a los sujetos inscritos: los participantes fueron conscientes de que podían retirarse en cualquier etapa de la investigación, sin represalias de ningún tipo; además, fueron informados puntualmente sobre los resultados y lo aprendido en la investigación (Guerrero et al., 2017).

## **IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

En correspondencia con el enfoque seleccionado para la presente investigación, los resultados obtenidos describen lo esencial de la experiencia compartida por los participantes; en consecuencia, son expresión de sus propias percepciones acerca del fenómeno estudiado, obtenidas de las narraciones o descripciones recabadas en las entrevistas, luego de analizarlas cualitativamente, identificando temas o categorías. Luego, se procedió a realizar la discusión, explicando los hallazgos obtenidos a la luz del marco teórico, las investigaciones precedentes y otros referentes bibliográficos relevantes.

### **4.1 Descripción de los resultados**

Los resultados que se describen a continuación fueron el producto de las entrevistas semiestructuradas a siete directivos de instituciones educativas de nivel primario. El promedio de edad de los mismos fue de 56 años; la mayoría hizo sus estudios superiores y se graduaron en universidades, solo dos lo hicieron en un Instituto Superior Pedagógico; todos realizaron estudios de postgrado, una de ellas hasta doctorado; el promedio de años de experiencia como docentes es de 22 años y como directivo de 10 años; todos han tenido experiencia de directivos en más de una institución educativa; todos participaron del Programa Nacional de Formación y Capacitación de Directores y Subdirectores organizado por el MINEDU, tanto en el Diplomado en Gestión Escolar, como en la Segunda Especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico, dos incluso participaron en el PRONAFCAP (Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente) y uno en el PLANCAD (Plan Nacional de Capacitación Docente). Los datos sociodemográficos de cada participante pueden verse en el anexo 5.

La descripción se ordenó en función de las categorías y subcategorías que responden a la pregunta y a los objetivos de la investigación, y apunta a identificar significados desde los fragmentos de texto que son la esencia de la vivencia compartida.

#### **4.1.1 Categoría principal: percepciones de los directivos sobre sus necesidades formativas desde su práctica profesional de gestión**

Las percepciones sobre necesidades formativas se refieren a un conjunto de opiniones que los directivos (y también los docentes) expresan respecto a las dimensiones en las cuales necesitan desarrollar sus capacidades para mejorar su desempeño profesional. Dichas percepciones nacen del ejercicio mismo de la función directiva. En la presente investigación, esta categoría principal se subdividió en dos categorías apriorísticas, a saber: a) necesidades formativas del directivo en el desempeño de sus funciones, y b) necesidades formativas del directivo en relación con la oferta formativa disponible. En las líneas siguientes, se desarrollan cada una de éstas.

#### **4.1.1.1 Categoría apriorística 1: necesidades formativas del directivo en el desempeño de sus funciones**

Esta primera categoría apriorística se refiere a las percepciones que los directivos tienen acerca de sus necesidades de formación para cubrir el conjunto de competencias y capacidades que se requieren para gestionar eficientemente sus instituciones hacia el logro sus metas de aprendizaje. Del análisis de los datos emergieron dos subcategorías: a) necesidades formativas para gestionar las condiciones que mejoran los aprendizajes, y b) necesidades formativas para orientar los procesos pedagógicos hacia la mejora de los aprendizajes.

##### **4.1.1.1.1 Primera subcategoría: necesidades formativas para gestionar las condiciones que mejoran los aprendizajes (GCMA)**

Esta subcategoría se refiere a las percepciones que los directivos tienen respecto a las competencias que requerirían para reformar la escuela a través de la planificación, la promoción de la convivencia y el clima escolar, la participación de la familia y la comunidad educativa, gestionando la institución hacia el logro de metas de aprendizaje (MINEDU, 2014). De las respuestas de los directivos, se pudo apreciar que dichas percepciones apuntan a la planificación institucional, específicamente a la aplicación efectiva de los instrumentos de gestión y a la imposibilidad de establecer una priorización de los diferentes aspectos del entorno institucional a favor de lo pedagógico; lo que pudo apreciarse en los siguientes testimonios:

*“(...) Incluso eso de los instrumentos de gestión, que muchas veces quedan en el papel” (GCMAE4: 15-16)*

*“(...) lo que adolezco es la parte netamente pedagógica (...) mi tiempo lo utilizo demasiado en aspectos que no son netamente pedagógicos, sino mecánicos, como hacer el tema de mantenimiento, el SIAGIE (...) en la actualidad se prioriza tanto hacer un acompañamiento a los maestros, pero no tengo suficiente tiempo como para estudiar ni llevar a la práctica” (GCMAE6: 5-15)*

Por otro lado, sus percepciones también giraron en torno a la participación de los diversos actores de la institución educativa y de la comunidad, enfatizando la necesidad de establecer alianzas institucionales y fomentar el compromiso de la comunidad educativa; asimismo, a la promoción de un clima escolar favorable a los aprendizajes; tal y como se muestra en los siguientes testimonios:

*“Estamos acostumbrados a que la comunidad en si no se compromete a que nuestra institución avanza; me refiero dentro de los profesores, de los administrativos, incluso de los mismos padres de familia. No hay un compromiso formal” (GCMAE7: 5-8).*

*“(...) las alianzas también (...) pero que de verdad trabajen (...) trabajos interdisciplinarios con las instituciones que van de la mano con la educación” (GCMAE1: 15-19)*

*“(...) hay muchos directores como yo, que no tenemos estrategias para el desarrollo de nuestras propias habilidades y [que] los maestros y los padres de familia desarrollen sus propias habilidades (...) cuando se habla de clima, de convivencia, tiene que ver con el fortalecimiento de nuestras habilidades interpersonales e intrapersonales” (GCMAE3: 7-16).*

Por último, las preocupaciones de los directivos se orientaron también hacia la gestión eficiente de las condiciones operativas que aseguren aprendizajes de calidad, específicamente a la gestión eficiente de los recursos, particularmente los financieros, y a la gestión eficiente de la todavía pesada carga administrativa; tal y como puede leerse en los siguientes testimonios:

*“(…) mi necesidad más que nada está enfocada en todo lo que es gestión de recursos; el libro caja, por ejemplo, el manejo del libro caja (…) cómo manejar estos recursos económicos para poder implementar aquí las actividades que lo requieren” (GCMAE2: 4-7)*

*“Nosotros hemos sido formados como docentes, toda la parte pedagógica, curricular, pero hay una deficiencia un poco en la parte administrativa” (GCMAE4: 5-6).*

*“Otro aspecto estaba referido a todo el ámbito administrativo (…) hay bastante labor administrativa” (GCMAE5:6-8).*

#### **4.1.1.1.2 Segunda subcategoría: necesidades formativas para orientar los procesos pedagógicos (NOPP)**

Se refiere a las percepciones que los directivos tuvieron respecto a las competencias y capacidades necesarias para impulsar el desarrollo profesional de los docentes a su cargo, así como para gestionar el acompañamiento sistemático al proceso de enseñanza que realizan (MINEDU, 2014). De sus respuestas se apreció que sus percepciones se enfocaron más en las competencias necesarias para gestionar la calidad de los procesos pedagógicos, con un énfasis muy marcado en las debilidades en cuanto a la planificación curricular y a la necesidad de capacitarse en ese aspecto; también a la necesidad de cambiar las prácticas tradicionales con el uso de nuevas estrategias y recursos metodológicos (como el Aprendizaje Basado en Proyectos), así como a orientar adecuadamente el proceso de evaluación de los aprendizajes; tal y como puede leerse en los siguientes testimonios:

*“A mí me ayudaría bastante tener la capacitación como para un maestro (…) manejar lo que es la competencia, los estándares, hacer todo el procedimiento de planificación de lo que hace el maestro en aula” (NOPPE6: 25-28).*

*“Por ejemplo, ahorita que está muy en boga eso de los aprendizajes basados en proyectos (…) para mí tiene que ir de la mano la parte práctica con la parte teórica; si tú no manejas eso de que los chicos tienen que hacer también para aprender (…) vamos a seguir con la educación tradicional de dictado, (…) tiene que cambiar el chip del docente” (NOPPE1: 28-33).*



*“(…) en la parte pedagógica es el fortalecimiento de la aplicación o experimentación de la evaluación formativa (…) cambiarnos de chip a todos, directores, padres, estudiantes, el sistema mismo que nos exige notas, “¿cuánto te has sacado?” Cuando sabemos que la evaluación formativa no va por ahí, sino por respetar el desarrollo de cada estudiante en la medida del desarrollo de sus propias competencias” (NOPPE3: 32-38)*

Asimismo, mencionan la necesidad de desarrollar competencias relacionadas con la promoción del trabajo colaborativo y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas de los docentes, promoviendo el diálogo y la reflexión a través de los llamados Grupos de Interaprendizaje (GIAs). Estas percepciones pueden apreciarse en los siguientes testimonios:

*“(…) me falta un poco (…) para poder realizar el trabajo reflexivo con los maestros. Cuando se monitorea y hay que dialogar para que ellos mejoren” (NOPPE2: 18-20).*

*“(…) que haya más apoyo de lo que es planificación, también en cuanto al monitoreo y acompañamiento, lo que es la organización de las GIAs” (NOPPE7: 19-21).*

Por otro lado, con no poca frecuencia se escucharon testimonios que hablaban de la existencia de algunos grupos de docentes reacios a cambiar sus prácticas negativas.

*“Yo tengo profesores que son un poco reacios, (…) solamente trabajan por cumplir, por justificar su trabajo, en su gran mayoría no lo hacen porque realmente tienen la conciencia de que están percibiendo un sueldo y tienen que retribuir” (NOPPE2: 26-30).*

#### **4.1.1.2 Categoría apriorística 2: necesidades formativas del directivo en relación con la oferta formativa disponible**

Esta segunda categoría se refiere a las percepciones que los directivos tienen acerca de las diversas opciones puestas a su disposición para mejorar sus competencias y capacidades de gestión, llámese especializaciones, diplomados, talleres, capacitaciones, etc. No solo en cuanto a los contenidos temáticos de las

mismas, sino también a la metodología empleada en ellas por parte de los capacitadores o instituciones ofertantes. Del análisis de los datos emergieron dos subcategorías: a) contenido de las capacitaciones para mejorar la gestión del directivo, y b) metodología de las capacitaciones para mejorar la gestión del directivo.

#### **4.1.1.2.1 Tercera subcategoría: contenido de capacitaciones para mejorar la gestión del directivo (CCMG)**

Esta subcategoría está referida a las percepciones de los directivos sobre el conjunto de capacidades y competencias que, como contenido, se les ha ofrecido con el objetivo de mejorar la calidad de su trabajo técnico-pedagógico, incidiendo en el manejo de métodos, técnicas y recursos que optimicen su desempeño, partiendo de la definición de un perfil adecuado para ejercer la función directiva exigido por las tendencias pedagógicas actuales (MINEDU/UNESCO, 2017).

En ese sentido, las respuestas de los directivos permitieron apreciar que sus percepciones acerca de la pertinencia del contenido de la oferta formativa disponible giran fundamentalmente alrededor de la gestión de los procesos pedagógicos, es decir de las acciones de monitoreo y acompañamiento de la labor docente, de la planificación curricular, de la autoevaluación, es decir, de todos los aspectos de una dirección escolar eficaz, de una gestión institucional hacia la mejora de los aprendizajes. Es lo que pudo apreciarse en testimonios como los siguientes:

*“El acompañamiento y monitoreo, y las mismas estrategias para la parte pedagógica; también el manejo del buen clima en las instituciones educativas, las buenas relaciones que uno tiene que llevar” (CCMGE1: 85-88)*

*“(…) la construcción de un buen clima escolar (…) monitorear toda la institución educativa (…) Ahí fue donde construimos la visión, la misión (…) en cómo se orienta la gestión hacia la mejora de los aprendizajes y también como se desarrollan los instrumentos de gestión” (CCMGE5: 121-128)*

*“esa capacitación donde tu reflexionabas sobre tus errores, tus dificultades, y trabajabas en ello. Cuando hacías tu FODA” (CCMGE4: 105-106)*

*“(...) todo lo que era el Marco del Buen Desempeño del Director y también todos los ámbitos que tenemos del trabajo” (CCMGE5: 118-120)*

Asimismo, expresaron la necesidad de que el contenido de las capacitaciones, incluyera lo relacionado con la gestión del clima y la convivencia escolar, principalmente el fortalecimiento de sus habilidades socioemocionales y el manejo de estrategias de prevención y resolución pacífica de conflictos. Así puede apreciarse en los siguientes testimonios:

*“(...) la parte de habilidades interpersonales (...) el trabajo en la dirección...es muchas relaciones interpersonales (...) A veces conflictos entre padres, entre maestros, cómo respondes ante eso (...) O que los profesores mejoren también su relación entre ellos o con mi persona (...) El tema de convivencia” (CCMGE688-101).*

*“(...) cambié también mi forma de ser, antes era muy exigente con los demás. Entonces, aprender a ser también tolerable y a tener una comunicación más asertiva” (CCMGE4: 116-118)*

*“(...) incluso para manejar conflictos, conflictos institucionales (CCMGE7: 75-76)*

#### **4.1.1.2.2 Cuarta subcategoría: metodología de capacitaciones para mejorar la gestión del directivo (MCMG)**

Esta subcategoría hace referencia las percepciones sobre las prácticas, procedimientos, métodos y procesos que, integrados en una propuesta de formación, apuntan a desarrollar en los directivos escolares las competencias y capacidades necesarias para alcanzar los objetivos y las metas de una determinada visión de escuela. Los enfoques y principios de dicha propuesta de formación, deberían definir aspectos como la conexión entre la teoría y su aplicación práctica, la valoración de la experiencia de los participantes, las formas de interacción mediante determinadas dinámicas, el seguimiento y la evaluación de lo aprendido, etc. (Ministerio de Educación, 2014).

En ese sentido, las respuestas de los directivos permitieron ver que sus percepciones expresan satisfacción con aquellas metodologías que no se quedan en lo teórico, sino que tienen un correlato con sus prácticas pedagógicas; incluso

hay un cuestionamiento cuando las capacitaciones son “demasiado” teóricas; manifestaron gran estima por aquellas metodologías que pueden aplicarse en la práctica educativa de todos los días, hacia los temas enfocados hacia nuevas prácticas de gestión, como por ejemplo la investigación docente, la elaboración participativa de planes de acción, etc. Esto quedó bastante claro en los siguientes testimonios:

*“(...) las fortalezas eran los temas, los temarios, los enfoques; cambiar lo que decía el marco del buen desempeño; reinventarte, revisar tu práctica, ver lo que habías hecho y lo que no habías hecho, lo que tenías que proyectarte” (MCMGE3: 183-186).*

*“(...) si es posible, para mí sería ir a las aulas y ver el trabajo, pero acompañado por un grupo de especialistas, y después reunirse con ellos y analizar, punto por punto, en qué nos falta mejorar (...) ósea, es ir a la práctica, porque ya esas capacitaciones de ppt uno los puede leer en su casa” (MCMGE1: 91-95).*

*“(...) investigar nosotros también por nuestra parte; si nos quedamos ahí a leer libros de pedagogía... hay que seguir investigando y seguir indagando” (MCMGE1: 100-101).*

*“(...) La elaboración de este plan de acción (...) hemos trabajado bastante en un grupo de directores para poder elaborar el plan de acción” (MCMGE2: 117-119).*

Otra preocupación recurrente, tuvo que ver con el perfil de los capacitadores y su nivel de preparación y/o “expertise”. Se valoró no solo la preparación de los capacitadores, su bagaje teórico, sino su experiencia profesional, en relación con las necesidades de los directivos, siendo muy enfáticos en sus exigencias y cuestionamientos:

*“(...) el personal que contratan no son especialistas. Y los temas que explica de una manera tan superficial que no queda (MCMGE6: 107-109).*

*“(...) los que nos deben de capacitar mínimamente deben haber tenido experiencia en gestión escolar, deben haber mínimamente, dirigido o haber estado, en algún momento, en una dirección” (MCMGE3: 172-175).*

Finalmente, hubo un reclamo por el carácter esporádico de las capacitaciones, lo que traería como consecuencia su bajo o escaso impacto:

*“(...) son muy esporádicas, no hay frecuencia, porque el aprendizaje no se da cuando es esporádico, tiene que ser frecuente” (MCMGE6: 105-107).*

## **4.2 Discusión**

### **4.2.1 Acerca de la categoría apriorística 1: las percepciones de los directivos sobre sus necesidades formativas desde el desempeño de sus funciones.**

#### **Primera subcategoría: necesidades formativas para gestionar las condiciones que mejoran los aprendizajes**

Con respecto esta subcategoría, los resultados obtenidos concordaron con algunas de las prácticas eficaces de liderazgo descritas por Bolívar (2010), a saber, con la obtención y asignación de recursos y con el aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo; también con uno de los elementos constitutivos de la llamada “columna vertebral” de la efectividad, en este caso con la “gestión pedagógica e institucional” (Raczynski & Muñoz, 2005), es decir, los resultados que se obtuvieron están entre los componentes que garantizan buenos resultados pedagógicos.

Por otro lado, según el MINEDU (2014), la promoción de un clima institucional propicio para una enseñanza de calidad y el manejo de estrategias que promuevan la participación de la comunidad, requieren de parte del directivo la gestión de estrategias para la prevención y resolución pacífica de conflictos, a través del diálogo, el consenso y la negociación, todo lo cual requiere que trabaje sus habilidades inter e intrapersonales, desarrolle sus habilidades sociales y esté fortalecido socioemocionalmente.

En consecuencia, las percepciones de los directivos participantes en la investigación, estuvieron en consonancia con lo expresado por sus congéneres en otras investigaciones, en otros contextos. Esta situación no se presenta recientemente, sino que adquiere una mayor incidencia desde hace unas dos décadas. Resalta particularmente el persistente reclamo de una menor carga

burocrático-administrativa, en beneficio de una mayor dedicación a la gestión pedagógica (Acosta & Achard, 2018; J. González et al., 2015).

Asimismo, Hernández-Castilla et al. (2017) y Villela (2015), resaltaron la necesidad de desarrollar capacidades relacionadas al manejo del clima, las relaciones interpersonales, para impulsar la participación de la comunidad educativa. En una de éstas investigaciones a esta dimensión la denominaron “diseñando y gestionando comunidades” (Hernández-Castilla et al., 2017). Por último, otras investigaciones llamaron la atención hacia el desarrollo de capacidades para la gestión administrativa propiamente dicha, es decir gestión de recursos humanos, educativos y financieros, planificación institucional, etc. (Sandoval et al., 2008; Villela, 2015); así como hacia la necesidad de desarrollar habilidades socioemocionales (Sandoval et al., 2008).

### **Segunda subcategoría: necesidades formativas para orientar los procesos pedagógicos**

En cuanto a esta subcategoría, que está referida a las percepciones que los directivos tienen sobre las competencias y capacidades necesarias para impulsar el desarrollo profesional de los docentes a su cargo, los resultados coincidieron con lo sostenido por Leithwood et al., (2006), quienes hicieron referencia a las acciones para desarrollar al personal y para gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje, como los tipos de prácticas que tuvieron un alto impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Por su parte, (S. Anderson, 2010) sostuvo que existen cuatro categorías o dimensiones de prácticas de los directivos escolares, que dan forma a lo que se ha llamado un “liderazgo escolar efectivo”. Una de las categorías es “desarrollar personas” que tiene que ver con la atención y el apoyo individual e intelectual a los docentes, para construir el conocimiento y habilidades necesarias para alcanzar las metas de la organización. La otra es “gestionar la instrucción”, que incluye acciones como el monitoreo de las prácticas docentes y de los aprendizajes. Asimismo, como parte de los trabajos previos a la elaboración del Marco de Buen Desempeño del Directivo, se identificaron 48 buenas prácticas de gestión pedagógica, las mismas que se agruparon en 6 categorías, entre las cuales están el acompañamiento

pedagógico y la promoción de la autoevaluación y el aprendizaje continuo (MINEDU, 2014).

Entre los antecedentes que corroboraron los resultados obtenidos, estuvo la investigación de Villela (2015), quien al establecer un modelo de competencias del director escolar exitoso, dentro de la dimensión “seguimiento al programa académico”, menciona a la “docencia” como una de las competencias más importantes, la cual se refiere a sus conocimientos del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como de diversas estrategias educativas, y a su capacidad para aplicarlos en el acompañamiento y orientación que brinda a los docentes. Los resultados coincidieron también con la investigación del MINEDU/UNESCO (2017), en la que se estableció que entre las necesidades formativas de los directivos, estuvieron las referidas a la programación curricular, la evaluación de los aprendizajes y el acompañamiento pedagógico; los directivos expresaron su necesidad de una mayor formación en todo lo relacionado con el monitoreo y la evaluación.

En estos resultados, hubo también una reiteración y coincidencias con otras realidades (Hernández-Castilla et al., 2017), en cuanto a lo que los directivos expresaron como necesidades para garantizar el dominio de los procesos pedagógicos que contribuyen a introducir cambios relevantes en las prácticas docentes, particularmente en aspectos puntuales como la planificación curricular y la evaluación de los aprendizajes, en los que, a la luz de lo manifestado por los participantes, no parece haber avances significativos, y sin los cuales la demanda de renovar las prácticas tradicionales en las aulas, no pasa de ser un buen deseo. Es más, Sandoval et al. (2008), describió un diseño institucional en el que las preocupaciones de los directivos están enfocadas en mejorar los recursos, la competitividad, la productividad, dejando relegado el componente pedagógico.

#### **4.2.2 Acerca de la categoría apriorística 2: las percepciones de los directivos acerca de sus necesidades formativas en relación con la oferta formativa disponible.**

**Tercera subcategoría: contenido de las capacitaciones para mejorar la gestión del directivo**

En lo que respecta a esta subcategoría, referida a las percepciones que los directivos expresan sobre las capacidades y competencias que, como contenido, se les ofrece en las capacitaciones con el objetivo de mejorar la calidad de su trabajo técnico-pedagógico, los resultados obtenidos coincidieron con el estudio de Díaz (2018), quien sostuvo que la formación de los directivos debe tener un enfoque multidisciplinario, con un contenido que abarque la práctica educativa en general, la gestión pedagógica, la gestión administrativa, la comunicación, y otros temas relevantes para la dirección escolar. Asimismo, sostuvo que debe haber una primera inducción en la que se le dote de conocimientos básicos sobre la normatividad y la política educativa vigente, los más relevantes modelos de gestión existentes y el trabajo con la comunidad.

Entre los antecedentes que corroboraron los resultados obtenidos, estuvo la investigación llevada a cabo por Valencia (2016), quien mencionó que en los cursos de formación continua de directivos, se incluyeron temas como el liderazgo pedagógico, la gestión estratégica, la comunicación, la negociación, la resolución de problemas, el trabajo en equipo y el comportamiento ético. González et al., (2015), por su parte, dividió los contenidos que debería tener la formación para el desempeño de la función directiva, en contenidos de carácter conceptual y aquellos que tienen que ver con las prácticas de gestión, mencionando, entre otros, la organización de recursos materiales y humanos, el manejo de conflictos, el desarrollo de la inteligencia interpersonal y la capacidad para trabajar en grupos.

Asimismo, en la investigación desarrollada por el MINEDU y la UNESCO (2017), los directivos remarcaron la utilidad de las capacitaciones que han recibido, sobre todo para el diseño de instrumentos de gestión, articulados con los procesos pedagógicos y el acompañamiento y monitoreo de la práctica docente. Además, valoraron positivamente aquellas capacitaciones en las que se trabajaron aspectos relacionados con el diseño de estrategias para impulsar la participación de la comunidad y el trabajo con los padres de familia.

En cuanto a estos resultados, se debe remarcar la aparente contradicción entre las no pocas expresiones de aprobación sobre el contenido de las capacitaciones que recibieron los participantes y su reclamo vigente por el desarrollo de capacidades que fueron abordadas en dichas capacitaciones. Hay



temas que son claves para la reforma de la escuela, como la planificación curricular, el monitoreo y acompañamiento de los docentes, la evaluación de los aprendizajes, etc., que fueron desarrollados en las capacitaciones que recibieron los participantes, sin embargo, siguen expresando vacíos de formación en dichos aspectos. De hecho, existen trabajos de investigación en los que se cuestionó la formación ofrecida a los directivos como muy técnica, donde se da más importancia a los resultados que a los procesos pedagógicos (Oriola & Cascales, 2019); una formación centrada en aspectos normativos y de carácter burocrático-administrativos (García & Caballero, 2019).

#### **Cuarta subcategoría: metodología de capacitaciones para mejorar la gestión del directivo**

En esta subcategoría, referida a las percepciones de los directivos sobre la metodología de las propuestas de formación en las que han participado, los resultados obtenidos coincidieron con los expresados en investigaciones precedentes donde se cuestionó la inadecuada combinación de conocimientos teóricos impartidos y la aplicación práctica de los mismos (García & Caballero, 2019).

Coincidieron también, en algunos aspectos, con los estudios de González et al., (2015) y el MINEDU/UNESCO (2017), en el sentido que la metodología formativa debería considerar características importantes como la vinculación con las prácticas cotidianas, en el entendido que el tratamiento de temas de organización y gestión escolar, serían ejercicios poco significativos si se desvinculan del quehacer en las aulas. En ese sentido, se reclamó que las metodologías apunten a vincular los contenidos académicos con el desarrollo de competencias prácticas, podría ser a través del desarrollo de proyectos vinculados con la realidad escolar.

Otro aspecto relevante, tuvo que ver con las expresiones que relacionarían el poco impacto de la formación impartida en estas capacitaciones, con la frecuencia o continuidad de las mismas y el perfil de los capacitadores. Tanto Oriola & Cascales (2019), como García & Caballero (2019), concluyeron en la necesidad de una formación continua de los directivos, a lo largo de toda su vida profesional.

Asimismo, en la investigación de Valencia (2016), se reconoció como una fortaleza en los cursos para directivos, el acompañamiento por parte de tutores o capacitadores con la experiencia necesaria para orientar la reflexión, el análisis y la autoevaluación.

Considerando que los participantes expresaron las mismas necesidades antes y después de las capacitaciones recibidas, se comprobaría efectivamente el poco impacto de las mismas, estando por probarse su relación con los aspectos mencionados por los directivos. Al respecto, en el estudio de Oriola & Cascales (2019), se propuso que la medición o evaluación del impacto de determinadas actividades de formación, debe relacionarse con una variedad de productos y resultados.

En cuanto a la **revisión de documentos**, la tabla 3 muestra los resultados obtenidos en la evaluación de cargos directivos de instituciones educativas de primaria de educación básica regular, de acuerdo a las dimensiones y subdimensiones establecidas por el Ministerio de Educación (2018b).

Tabla 3

*Resultados de los directivos de primaria evaluados, por nivel alcanzado, según subdimensión*

<b>Subdimensión</b>	<b>Nivel 1</b>	<b>Nivel 2</b>	<b>Nivel 3</b>	<b>Nivel 4</b>	<b>Total</b>
Planificación curricular	33	20	12	35	100%
Monitoreo del trabajo docente en el aula	48	13	14	25	100%
Acompañamiento y fortalecimiento del trabajo docente	19	30	4	47	100%
Seguimiento de los aprendizajes	15	35	7	43	100%
Participación de la comunidad educativa	10	15	11	64	100%
Clima escolar	11	19	18	52	100%
Convivencia escolar	16	13	6	65	100%
Seguridad y salubridad	12	22	12	54	100%
Gestión de los recursos educativos	8	13	18	61	100%
Matrícula y preservación del derecho a la educación	5	21	13	61	100%
Gestión transparente de los recursos financieros	16	15	2	67	100

**Fuente:** Direcc. Evaluac. Docente-Evaluación del desempeño en cargos directivos de I.E. de EBR-2018

<http://evaluaciondocente.perueduca.pe/eddir/resultados1/>

Como puede apreciarse, las dimensiones con el mayor porcentaje de directivos desaprobados (nivel 1) fueron “planificación curricular” (33%) y “monitoreo del trabajo docente en el aula”; aunque también es alto el porcentaje de directivos que no aprobaron (nivel 1 y 2), en las dimensiones “acompañamiento y fortalecimiento del trabajo docente (49% entre los dos niveles), y “seguimiento de los aprendizajes” (50% entre los dos niveles). Si consideramos los dos niveles, las dos primeras dimensiones mencionadas, representan más de la mitad de los directivos desaprobados en ellas.

Estos resultados, coincidieron con los obtenidos del análisis de los datos recogidos en las entrevistas, en el sentido que, gran parte de las necesidades de formación de los directivos, giraron en torno a la segunda subcategoría: necesidades formativas para orientar los procesos pedagógicos hacia la mejora de

los aprendizajes, que incluye a las subdimensiones consideradas en la tabla 1, en las que han desaprobado los directivos evaluados.

Entre las **limitaciones de la investigación** se consideraron las siguientes:

- a) La utilización de las entrevistas adolece de varias limitaciones que tienen que ver no solo con la posibilidad real de que los sujetos entrevistados no aporten información fidedigna por una serie de razones. Según Hernandez et al. (2014), hay una “asimetría técnica” que pone en manos del entrevistador el registro de lo sucedido en esa interacción de la que es parte, además de ser él quien fija la agenda y los temas.

Adicionalmente, una buena transcripción exige la llamada “caracterización contextual”, es decir, registrar de la manera más fiel posible lo que estuvo pasando alrededor del intercambio textual entre los actores. Esto exige una perspicacia difícil de alcanzar sin una larga experiencia, y en este contexto de pandemia la hace imposible. La transposición del lenguaje oral al escrito implica la pérdida de información relevante para captar el significado de una vivencia, por ejemplo, para lograr transmitir el clima emocional presente en los diferentes momentos de la entrevista.

- b) Las realidades educativas tienen tal grado de complejidad que, idealmente, requerirían un abordaje multimétodo, lo que supone una movilización de recursos y capacidades que exceden las posibilidades de un solo investigador.

## **V. CONCLUSIONES**

Primero. La idea de un nuevo liderazgo directivo, basado fundamentalmente en el dominio de los procesos pedagógicos, que apoye y oriente a los docentes de su escuela hacia el logro de metas de aprendizaje, está siendo internalizada en la nueva generación de directivos promovidos desde la dación de la Ley de Reforma Magisterial, pero existió la percepción mayoritaria en los participantes de la presente investigación que no reúnen las competencias y capacidades necesarias para afrontar los nuevos retos.

Segundo. A la luz de lo manifestado por los participantes, no parece haber avances significativos en aspectos puntuales como la planificación curricular y la evaluación de los aprendizajes, que atañen al dominio de los procesos pedagógicos indispensables para introducir cambios relevantes en las prácticas docentes. Sin estos avances, la renovación de las prácticas tradicionales en las aulas, no pasa de ser un buen deseo.

Tercero. Los principales cuestionamientos a las propuestas de formación ofrecidas a los directivos, se dirigieron a su metodología, principalmente al perfil de los capacitadores y al peso que tiene el componente teórico. Hubo una aprobación general hacia el contenido de dichas propuestas; sin embargo, los mismos participantes manifestaron necesitar que los formen en aquellos temas que son el contenido de las capacitaciones que aprobaron.

Cuarto. Considerando que los participantes expresaron las mismas necesidades de formación antes y después de las capacitaciones recibidas, aun considerando la experiencia acumulada durante casi 10 años de gestión, se comprobaría el poco impacto de las mismas, estando por probarse la relación de esta situación con los aspectos mencionados por los directivos: la frecuencia o continuidad de las capacitaciones y el perfil de los capacitadores.

## **VI. RECOMENDACIONES**

Primero. En la medida que cada investigación responde a un determinado contexto, deberían ampliarse las investigaciones de tipo cualitativo, abarcando contextos diferentes (escuelas urbanas, rurales, unidocentes, polidocentes, intercultural bilingüe, etc.), buscando definir un conjunto de percepciones comunes acerca de las necesidades formativas de los directivos, que contribuyan al diseño de lineamientos generales y específicos de programas de formación bajo diferentes modalidades y metodologías.

Segundo. Se debería promover una segunda línea de investigaciones que complementen y profundicen las investigaciones cualitativas, yendo más allá de lo descriptivo, hacia la comprensión de las estructuras, dinámicas, organización y procesos de cambio.

Tercero. Se debería promover otra línea de investigaciones longitudinales que permitan evaluar el impacto de programas de formación de directivos en la mejora de las condiciones y de los procesos pedagógicos claves en el logro de aprendizajes. Dichos programas deberían enfocarse como programas de formación continua y en servicio.

Cuarto. Tratándose de directivos, es indispensable reforzar en el diseño de las capacitaciones el uso de metodologías para el aprendizaje de adultos, tomando en cuenta que dicho aprendizaje es más significativo cuando los contenidos se desarrollan a partir de problemas reales.

## **VII. PROPUESTA**

**Título de la propuesta:** “Evaluación de Impacto del Programa Nacional de Formación y Capacitación de Directores y Subdirectores de instituciones educativas”

**Descripción del problema:** El Programa Nacional de Formación y Capacitación de Directores y Subdirectores de instituciones educativas, es una propuesta desarrollada por el MINEDU para mejorar las competencias de los directivos hacia un liderazgo escolar efectivo, tomando en cuenta las dimensiones pedagógica e institucional; planteándose, asimismo, que el impacto se evaluaría tanto en los logros de aprendizaje, como en la dinámica de las escuelas. Tomando en cuenta el tiempo de aplicación transcurrido, la existencia de una generación de directivos en funciones formados bajo dicho programa, así como los resultados de la investigación internacional acerca de programas similares, se hace necesario evaluar los impactos del programa, considerando otras dimensiones, para sistematizar experiencias, corregir errores y limitaciones, y sacar lecciones aprendidas.

### **Objetivo de la propuesta**

Evaluar los impactos del Programa Nacional de Formación y Capacitación de Directores y Subdirectores de instituciones educativas, en la mejora de las competencias de los directivos hacia un liderazgo escolar efectivo.

### **Objetivos específicos**

- Determinar las competencias y capacidades logradas por los directores y subdirectores.
- Determinar los logros alcanzados en las prácticas de enseñanza-aprendizaje.
- Describir las percepciones de los demás actores de la comunidad educativa acerca de las mejoras en la gestión institucional.

### **Justificación de la propuesta**

Desde su puesta en ejecución, hace ya casi una década, el Programa Nacional de Formación y Capacitación de Directores y Subdirectores de instituciones

educativas ha formado y llevado a la gestión efectiva a una generación de directivos, quienes han llevado a la práctica las competencias y capacidades adquiridas. Por otro lado, los resultados de la investigación internacional arrojan más sombras que luces sobre los resultados de programas similares. Es necesario, entonces, evaluar los impactos reales del Programa, para sistematizar experiencias, corregir errores y limitaciones, y sacar lecciones aprendidas.

### **Lugar y duración de la ejecución de la propuesta.**

La propuesta tendría alcance nacional, desarrollándose en aquellas ciudades incluidas en una muestra de escuelas representativas de diferentes contextos; y abarcaría un año escolar.

### **Descripción de la propuesta de solución**

- a) Se aplicarían instrumentos cuantitativos para la medición de las competencias de los directivos y los logros de los estudiantes.
- b) Se aplicarían instrumentos cualitativos para recoger las percepciones de los demás actores de la comunidad educativa.
- c) Se aplicarían instrumentos cualitativos para recoger las percepciones de formadores, especialistas y expertos en el tema.
- d) Se procedería a una exhaustiva revisión documentaria, para recoger data que refleje la realidad.



## REFERENCIAS

- Acosta, A., & Achard, I. (2018). ¿Qué dicen los directores sobre la gestión escolar ? Un estudio en escuelas públicas urbanas de Montevideo. *GestiónArte*, 7, 20–31.  
<http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/385>
- Aguirre-García, J., & Jaramillo-Echeverri, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2(8), 51–74.  
<https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>
- Agut, S. (2003). *Análisis de necesidades de competencias en directivos de organizaciones turísticas. El papel de la formación* [Tesis Doctoral Universitat Jaume I].  
<https://www.tdx.cat/handle/10803/10518#page=1>
- Anderson, L., & Turnbull, B. (2016). *Evaluating and supporting principals*.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34–52. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL9-ISSUE2-FULLTEXT-127>
- Basit, T. N. (2003). Manual or electronic? The role of coding in qualitative data analysis. *Educational Research*, 45(2), 143–154. <https://doi.org/10.1080/0013188032000133548>
- Bee, F., & Bee, R. (2000). *Training needs analysis and evaluation* (Chartered Institute of Personnel and Development (ed.)).
- Bisquerra, R., Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massot, I., Mateo, J., Sabariego, M., Sans, A., Torrado, M., & Vilá, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (La Muralla (ed.)). <https://bit.ly/3polm9l>
- Blair, N., & Lange, R. (1990). A model for district staff development. In Falmer Press (Ed.), *Programación para el desarrollo del personal: avivando la llama*.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos?: Revisión de la investigación y propuesta. *Magis*, 3(5), 79–106.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281023476005%0A>
- Bradshaw, J. (2013). A taxonomy of social need. In R. S. and C. G. Richard Cookson (Ed.), *Jonathan Bradshaw on Social Policy. Selected Writings 1972–2011* (p. 348). University of York.  
[https://www.researchgate.net/publication/248031221\\_A\\_Taxonomy\\_of\\_Social\\_Need](https://www.researchgate.net/publication/248031221_A_Taxonomy_of_Social_Need)
- Castro-Carrasco, P., General, F., Jofré, R., Sáez, N., Vega, A., & Bortoluzzi, M. (2012). Teorías

- subjetivas de profesores sobre la motivación y sus expectativas de éxito y fracaso escolar. *Educar Em Revista*, 28(46), 159–172. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000400012>
- Castro, P., Krause, M., & Frisancho, S. (2015). Teoría del cambio subjetivo: Aportes desde un estudio cualitativo con profesores. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2), 362–379. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/44453/52952>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE. <https://bit.ly/3mOxHTv>
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M., & Cohen, C. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: lessons from exemplary leadership development programs*. <https://bit.ly/37X5QMP>
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., & Kington, A. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes*. <https://dera.ioe.ac.uk/11329/1/DCSF-RR108.pdf>
- de la Cuesta, C. (2015). La Calidad de la Investigación Cualitativa: de evaluarla a lograrla. *Texto & Contexto Enfermagem*, 24(3), 883–890. <https://www.redalyc.org/pdf/714/71442216033.pdf>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación En Educación Médica*, 2(7), 162–167. [https://doi.org/10.1016/s2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/s2007-5057(13)72706-6)
- Díaz, M. (2018). *Formación de directores escolares . Comparación de programas internacionales en el contexto de la gestión* . Gobierno de Jalisco. <https://bit.ly/3nXsxWL>
- Diz López, M. J. (2017). Necesidades formativas . Modelos para su análisis y evaluación. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 06, 6–10. <http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.06.2132/pdf>
- Duque, H., & Aristizábal, E. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo. Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15(25), 1–24. <https://doi.org/https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.03>
- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D., & Paré, M. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Editorial UOC. <https://bit.ly/38zWXb8>

- Flores-Kanter, P., & Medrano, L. A. (2019). Núcleo básico en el análisis de datos cualitativos : pasos , técnicas de identificación de temas y formas de presentación de resultados. *Interdisciplinaria*, 36(2), 203–215. <https://doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.13>
- Fullan, M. (2011). Investigación sobre el cambio educativo. Presente y futuro. *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, 3, 31–35. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/299946>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201–229. <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/267>
- García-Gárnica, M., & Martínez-Garrido, C. (2019). Dirección escolar y liderazgo en el ámbito Iberoamericano. *Profesorado*, 23(2), 1–11. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/73412/44360>
- García, M., & Caballero, K. (2019). ¿La formación de los equipos directivos es suficiente para desempeñar prácticas eficaces de liderazgo pedagógico? *Profesorado*, 23(2), 83–106. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/73427/44375>
- Giorgi, A., Giorgi, B., & Morley, J. (2017). The descriptive phenomenological psychological method. In *The Sage Handbook of Qualitative Research in Psychology*. <https://doi.org/10.1163/156916212X632934>
- Goldstein, I. (1986). *Training in organizations needs assessment, design and evaluation*. Brooks/Cole.
- González, J., Silva, P., Carnicero, P., & Antúnez, S. (2015). Análisis de necesidades de formación de los directivos escolares en México: una experiencia de cooperación interuniversitaria. IV Congreso Universidad y Cooperación Al Desarrollo. <http://www.ocud.es/es/files/doc731/4juanjosegonzalez.pdf>
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 85–103. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie29a04.PDF>
- Guerrero, R., T.Menezes, & Ojeda, M. (2017). Características de la entrevista fenomenológica en investigación en enfermería. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 38(2). <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2017.02.67458>
- Hamui, A. (2016). La pregunta de investigación en los estudios cualitativos. *Investigación En Educación Médica*, 5(17), 49–54. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007505715000745>

- Hernández-Castilla, R., Murillo, F., & Hidalgo, N. (2017). Lecciones aprendidas del estudio del liderazgo escolar exitoso. Los casos de España en el Proyecto Internacional ISSPP. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 499–518.  
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.279241>
- Hernández Arriaga, M. (2019). Reforma educativa y necesidades de formación de los directores de educación primaria en el Estado de México. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 9(18), 153–183.  
<https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.416>
- Hernandez, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Izcarra, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.  
<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4613>
- Lambert, M., & Bouchamma, Y. (2019). The development of competencies required for school principals in Quebec: Adequacy between competency standard and practice. *Education Policy Analysis Archives*, 27(116). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4211>
- Larochelle-audet, J., Magnan, M.-O., Potvin, M., & Doré, E. (2019). Education policy analysis archives for school principals : towards an inclusive and equity perspective in Québec. *Education Policy Analysis Archives*, 27(112). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4217>
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. University of Minnesota/University of Toronto/The Wallace Foundation.  
<https://bit.ly/34PEOFc>
- Leithwood, Kenneth, Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership what it is and how it influences pupil learning*. National College for School Leadership. <https://bit.ly/3aLaG1y>
- Lepicki, T., & Boggs, A. (2014). Needs assessments to determine training requirements. *New Directions for Evaluation*, 144, 61–74. <https://bit.ly/3pLMrV6>
- McGrath, C., Palmgren, P. J., & Liljedahl, M. (2019). Twelve tips for conducting qualitative research interviews. *Medical Teacher*, 41(9), 1002–1006.  
<https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1497149>

- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis. An expanded sourcebook* (Segunda). Sage Publications, iNC.  
<https://vivauniversity.files.wordpress.com/2013/11/milesandhuberman1994.pdf>
- Miller, J., Kuykendall, J., & Thomas, S. (2013). Are We in This Together? An Analysis of the Impact of Individual and Institutional Characteristics on Teachers' Perceptions. *School Community Journal, 23*(2), 137–159. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1028850.pdf>
- Ministerio de Educación/UNESCO. (2017). *Necesidades formativas y condiciones institucionales en un grupo de docentes y directivos en el Perú*.  
<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5712>
- Ministerio de Educación. (2006). *Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana: estudio cualitativo en cinco escuelas estatales de Lima*. Ministerio de Educación.  
[http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/documentos/archivo\\_22.pdf](http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/documentos/archivo_22.pdf)
- Ministerio de Educación. (2014). *Marco de Buen Desempeño del Directivo. Directivos construyendo escuela* (Ministerio de Educación (ed.)).
- Ministerio de Educación. (2018a). *Norma técnica para la evaluación del desempeño en cargos directivos de I.E. de educación básica*. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3mSEXOt>
- Ministerio de Educación. (2018b). *Reporte de Evaluación en Cifras de la Evaluación del Desempeño en Cargos Directivos de IE, 2018*. <https://bit.ly/3oiLVh1>
- Montero, L. (1987). Las necesidades formativas de los profesores como enfoque de la formación en servicio: Análisis de una investigación. *Revista de Investigación Educativa, 5*(1), 7–31.  
<https://revistas.um.es/rie/article/view/136641/124241>
- Morse, J. (2012). *Qualitative health research: creating a new discipline*. Routledge.  
<https://bit.ly/37W4Tob>
- Moser, A., & Korstjens, I. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 3: Sampling, data collection and analysis. *European Journal of General Practice, 24*(1), 9–18.  
<https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375091>
- Muñoz, G., Amenábar, J., & Valdebenito, M. (2019). Formación de directivos escolares en Chile: situación actual, evolución y desafíos de su oferta. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación, 17*(2), 43–65.
- Murillo, F., & Hernández-Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los

- directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *Relieve*, 21(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5015>
- Nóblega, M., Vera, Á., Gutiérrez, G., & Otiniano, F. (2018). *Criterios Homologados de Investigación en Psicología (CHIP) Investigaciones Cualitativas*. Departamento de Psicología - Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://bit.ly/3mW637j>
- Oriola, S., & Cascales, C. (2019). Liderazgo y legislación educativa como fundamentos para la acción directiva escolar. Un estudio descriptivo en el contexto de Cataluña. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 23(2), 41–48. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9192>
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://bit.ly/34SEQfx>
- Parra, M., & Briceño, I. (2013). Aspectos éticos en la investigación cualitativa. *Revista de Enfermería Neurológica*, 12(3), 118–121. <https://www.medigraphic.com/pdfs/enfneu/ene-2013/ene133b.pdf>
- Raczynski, D., & Muñoz, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Ministerio de Educación-Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2108>
- Ramos, J., García, J., Dorta, J., & Marichal, O. (2015). Gestión de la formación permanente de directivos educacionales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69. <https://doi.org/org/10.35362/rie690148>
- Reviriego-Romero, M. (2013). Necesidades formativas de los directores escolares. *Re-Conceptualizing the Professional Identity of the European Teacher. Sharing Experiences*. <https://idus.us.es/handle/11441/56740>
- Riveros, A., & Wei, W. (2019). Standards and competency frameworks for school administrators: Global, comparative and critical perspectives. *Education Policy Analysis Archives*, 27(111). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4988>
- Rodríguez, C., Lorenzo, O., & Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XV(2), 133–154. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>
- Sampat, S., Nagler, N., & Prakash, P. (2020). *A review of empirical research on school leadership in*

- the global south*. GLOBAL SCHOOL LEADERS. <https://bit.ly/3pwuGZR>
- Sandoval, L., Camargo, M., Vergara, M., Quiroga, C., Pedraza, A., & Cristina, F. (2008). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. *Educación y Educadores*, 11(2), 11–48. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83411203.pdf>
- Sañudo, L. (2006). La ética en la investigación educativa. *Hallazgos, Revista de Investigaciones*, 6, 83–98. <https://www.redalyc.org/pdf/4138/413835165006.pdf>
- Sloan, A., & Bowe, B. (2014). Phenomenology and Hermeneutic Phenomenology: the Philosophy, the Methodologies and Using Hermeneutic Phenomenology to Investigate Lecturers' Experiences of Curriculum Design. *Quality & Quantity*, 48(3), 1291–1303. doi:10.1007/s11135-013-9835-3
- Suárez, A. (1990). Diagnóstico de necesidades formativas en el campo de las dificultades en el aprendizaje en el ayuntamiento de Santiago de Compostela. *Revista de Investigación Educativa*, 8(16), 189–198. <https://revistas.um.es/rie/article/view/136831/124331>
- Taylor, S., Bogdan, R., & DeVault, M. (2016). *Introduction to qualitative research methods. A guidebook and resource* (Vol. 5). Wiley-Blackwell. <https://bit.ly/2MgMI46>
- Tejedor, F. (1990). Perspectivas metodológicas del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 8(16), 15–37. <https://revistas.um.es/rie/article/view/136831/124331>
- Trujillo, C., Naranjo-Toro, M., Lomas-Tapias, K., & Merlo-Rosas, M. (2019). *Investigación Cualitativa. Epistemología, Consentimiento Informado, Entrevistas en Profundidad*. Universidad Técnica del Norte (UTN). [https://www.researchgate.net/publication/330683601\\_Investigacion\\_Cualitativa](https://www.researchgate.net/publication/330683601_Investigacion_Cualitativa)
- Valencia, A. (2016). ¿Son formativos los cursos de capacitación continua? La perspectiva de los directores y docentes de escuelas primarias. *Diálogos Sobre Educación. Temas Actuales En Investigación Educativa*, 12. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i12.256>
- van Eerde, W., Simon Tanga, K. C., & Talbot, G. (2008). The mediating role of training utility in the relationship between training needs assessment and organizational effectiveness. *The International Journal of Human Resource Management*, 19(1), 63–73. <https://bit.ly/3hFdUVV>
- Varela-Ruiz, M., & Vives-Varela, T. (2016). Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa: multivocalidad. *Investigación En Educación Médica*, 5(19), 191–198.

<https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.04.006>

Vargas Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos.

*Revista Calidad En La Educación Superior*, 3(1), 119–139. <https://bit.ly/3hqa0jr>

Villela, R. (2015). *Modelo de competencias del director escolar exitoso* [Tesis Doctoral-Tecnológico de Monterrey]. <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/617706>

Weinstein, J., Hernández, M., Cuellar, C., & Flessa, J. (2015). *Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244075>

Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology. Adventures in theory and method*. Open University Press-McGraw Hill Education.

[https://resv.hums.ac.ir/uploads/introducing\\_qualitative\\_research.pdf](https://resv.hums.ac.ir/uploads/introducing_qualitative_research.pdf)



## ANEXOS

### ANEXO 1: Matriz de Categorización

Ámbito temático	Problema de Investigación	Pregunta general	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
<b>Percepciones de directivos de II.EE. públicas del nivel de primaria, sobre sus necesidades formativas</b>	A pesar de la importancia de la buena gestión de los directivos en los logros de aprendizaje, la oferta formativa dirigida a ellos no toma en cuenta las percepciones de los mismos acerca de sus necesidades de formación	¿Cuáles son las percepciones de los directivos de instituciones educativas públicas del nivel de primaria, acerca de sus necesidades formativas, desde su experiencia profesional de gestión?	Describir las percepciones de los directivos de I.E. públicas del nivel de primaria, de la Red 08 UGEL 02, San Martín de Porres, acerca de sus necesidades formativas, desde su experiencia profesional de gestión.	Describir las percepciones de los directivos sobre sus necesidades formativas en el desempeño de sus funciones	Necesidades formativas en el desempeño de sus funciones	Gestión de las condiciones para mejora de aprendizajes
				Describir las percepciones de los directivos sobre sus necesidades formativas, y su relación con la oferta formativa disponible		Necesidades formativas en relación a la oferta formativa disponible
						Satisfacción con contenidos de oferta formativa
						Satisfacción con metodología de oferta formativa

## ANEXO 2: Dominios y competencias del Marco de Buen Desempeño del Directivo

DOMINIOS	COMPETENCIAS
DOMINIO 1 Gestión de las condiciones para mejora de aprendizajes	<p><b>Competencia 1:</b> Conduce la planificación institucional a partir del conocimiento de los procesos pedagógicos, el clima escolar, las características de los estudiantes y su entorno, orientándola hacia el logro de metas de aprendizaje.</p> <p><b>Competencia 2:</b> Promueve y sostiene la participación democrática de los diversos actores de la institución educativa, las familias y la comunidad a favor de los aprendizajes; así como un clima escolar basado en el respeto, el estímulo, la colaboración mutua y el reconocimiento de la diversidad.</p> <p><b>Competencia 3:</b> Favorece las condiciones operativas que aseguren aprendizajes de calidad en todas y todos los estudiantes, gestionando con equidad y eficiencia los recursos humanos, materiales, de tiempo y financieros, así como previniendo riesgos.</p> <p><b>Competencia 4:</b> Lidera procesos de evaluación de la gestión de la institución educativa y de rendición de cuentas en el marco de la mejora continua y el logro de aprendizajes.</p>
DOMINIO 2 Orientación de procesos pedagógicos para mejora de aprendizajes	<p><b>Competencia 5:</b> Promueve y lidera una comunidad de aprendizaje con las y los docentes de su institución educativa basada en la colaboración mutua, la autoevaluación profesional y la formación continua, orientada a mejorar la práctica pedagógica y asegurar logros de aprendizaje.</p> <p><b>Competencia 6:</b> Gestiona la calidad de los procesos pedagógicos al interior de su institución educativa a través del acompañamiento sistemático a las y los docentes y la reflexión conjunta con el fin de alcanzar las metas de aprendizaje.</p>

**Fuente:** Ministerio de Educación (2014)

## ANEXO 3: Instrumentos de recogida de información

### FICHA DE DATOS DE DIRECTIVOS

Fecha de la entrevista	
Hora de inicio de la entrevista	
Hora de término de la entrevista	

#### I. DATOS GENERALES DEL DIRECTIVO

1. Sexo (Marque con una X)

a)	Masculino
b)	Femenino

2. Edad

#### II. FORMACIÓN PROFESIONAL

3. ¿En qué tipo de institución educativa obtuvo su título? (Marque con una X)

a)	Universidad
b)	Instituto Superior Pedagógico
c)	Escuela de Formación Artística
d)	Instituto Superior Tecnológico

4. ¿En qué año se graduó como Profesor o Licenciado en educación?

5. ¿En qué especialidad obtuvo su título (Marcar con una X)? En la opción c, consigne la especialidad que obtuvo como docente de secundaria

a)	Educación Inicial
b)	Educación Primaria
c)	Educación Secundaria (Especialidad):.....
d)	Otro:.....

6. ¿Cuál es el más alto grado académico logrado? (Marque con una X)

a)	Título Pedagógico
b)	Bachillerato en educación
c)	Licenciatura en Educación
d)	Maestría
e)	Doctorado

7. ¿Cuántos años de experiencia tiene como docente de aula?

8. ¿Cuál diría usted que fue la razón principal que lo llevó a tomar la decisión de estudiar docencia? (Marcar con una X).

a)	Vocación
b)	Tradición familiar
c)	Me gusta trabajar con niños y adolescentes
d)	Carrera que ofrecía estabilidad / seguridad laboral
e)	Era la única opción de estudios superiores en mi zona
f)	Económicamente no podía estudiar otra carrera
g)	No pude ingresar a otra carrera

9. ¿Cuántos años tiene ejerciendo un cargo directivo?

Como director	
Como subdirector	

10. ¿En cuántas instituciones educativas ha trabajado como director/subdirector?

11. ¿En alguna de ellas ha tenido aula a cargo? (Marque con una X)

Si	No
----	----

12. ¿En cuál de los siguientes Programas/actividades del Minedu dirigidos a la formación/capacitación de directivos, ha participado? (Marque con una X lo que corresponda)

Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente <b>(Pronafcap)</b>	
Programa Nacional de Formación y Capacitación de Directores y subdirectores (cualquiera de las actividades implementadas)	
Diplomado en Gestión Escolar	
Segunda Especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico	
Talleres: (especifique)	
Cursos: (especifique)	
Seminarios: (especifique)	
Otros: (especifique)	

## GUÍA DE ENTREVISTA PARA DIRECTIVOS

### **A. Necesidades formativas del directivo en el desempeño de sus funciones**

**Objetivo:** Identificar las percepciones del directivo acerca de sus necesidades formativas desde su experiencia de gestión

- 1) A partir de su experiencia de gestión como directivo, ¿cuáles serían sus necesidades de formación para gestionar las condiciones que mejoran los aprendizajes de los estudiantes?
- 2) A partir de su experiencia de gestión como directivo, ¿cuáles serían sus necesidades de formación para orientar adecuadamente los procesos pedagógicos hacia la mejora de los aprendizajes de los estudiantes?
- 3) ¿Qué competencias o capacidades necesitaría fortalecer para mejorar su gestión como directivo?
- 4) En su opinión, ¿cuáles serían las características de las II.EE en las que ha trabajado que le han ayudado en su labor como directivo? ¿Y cuáles han obstaculizado su labor?

### **C. Necesidades formativas del directivo en relación con la oferta formativa disponible**

**Objetivo:** identificar las percepciones del directivo sobre sus necesidades formativas y su relación con las capacitaciones recibidas.

- 5) De las capacitaciones que ha recibido en los últimos años ¿Cuáles son los aspectos que le han ayudado en su labor como directivo? ¿De qué manera?
- 6) ¿Mencione las fortalezas y debilidades de la metodología utilizada en las capacitaciones que usted recibió?
- 7) ¿Le gustaría agregar algo más acerca de las necesidades formativas como directivo?

#### **ANEXO 4: CONSENTIMIENTO INFORMADO**

A usted se le está invitando a participar en este estudio. Antes de decidir si participa o no, debe conocer y comprender cada uno de los siguientes apartados.

**Título del proyecto:** Percepciones de directivos de II.EE. públicas del nivel de primaria, sobre sus necesidades formativas, desde su experiencia profesional de gestión

**Nombre del investigador:** Mg. Adilia Rojas Fernández

**Propósito del estudio:** describir las percepciones de los directivos de I.E. públicas del nivel de primaria, de la Red 08 UGEL 02, San Martín de Porres, acerca de sus necesidades formativas, desde su experiencia profesional de gestión

**Beneficios por participar:** Conocer individualmente los resultados de la investigación por los medios más adecuados; resultados que pueden ser muy útiles para su actividad profesional.

**Inconvenientes y riesgos:** Ninguno, solo se le pedirá responder la entrevista y la ficha de datos.

**Confidencialidad:** La información que usted proporcione estará protegida y será estrictamente confidencial, usted no será identificado de ninguna forma cuando los resultados sean publicados.

**Participación voluntaria:** Su participación en este estudio es completamente voluntaria y puede retirarse en cualquier momento, sin sanción o pérdida de los beneficios a los que tiene derecho.

#### **DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO**

Declaro que he leído y comprendido; tuve la oportunidad de hacer preguntas, las cuales fueron respondidas satisfactoriamente; no he percibido coacción ni he sido influido indebidamente a participar o continuar participando en el estudio; y que, finalmente, acepto participar voluntariamente en el estudio.

Lima, .....2020

Firma de participante  
DNI

**ANEXO 5: Información socio-demográfica de los directivos que participaron en la investigación**

	Sexo	Edad	Cargo	Institución donde se tituló	Año de graduación	Especialidad	Grado académico actual	Años experiencia docente	Años como directivo	N° II.EE. Como directivo	Capacitaciones
E1	F	56	Directora	ISP	1993	Primaria	Maestría	28	6	2	Diplomado 2da Especialidad
E2	F	48	Directora	Universidad	1998	Primaria	Maestría	20	8	3	Diplomado 2da Especialidad
E3	F	56	Subdirectora	Universidad	2007	Primaria	Maestría	34	8	2	Pronafcap Diplomado 2da Especialidad Talleres/Seminarios
E4	F	52	Directora	Universidad	1991	Lengua y literatura	Maestría	13	18	2	Plancad Diplomano IPNM Capacitac IPAE
E5	F	61	Directora	Universidad	1984	Comunicación	Maestría	20	7	3	Diplomado 2da Especialidad
E6	M	59	Subdirector	Universidad	1996	Tecnológica	Maestría	25	5	2	Pronafcap Diplomado 2da Especialidad
E7	F	58	Directora	ISP	1986	Lengua y literatura	Doctora	14	18	3	Diplomado 2da Especialidad



## ANEXO 6: MATRIZ DE DATOS VERBALES

Categorías	Subcategorías	Información de Entrevistas						
		E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
Necesidades formativas del directivo en el desempeño de sus funciones	Necesidades formativas para gestionar condiciones que mejoran aprendizajes	Herramientas necesarias para motivar a los docentes (8-12) alianzas institucionales por la educación (15-19)	gestión eficiente de los recursos económicos (5-7)	Desarrollo de habilidades interpersonales e intrapersonales para gestión del clima y la convivencia (7-16)	Deficiencia en la gestión administrativa (5-6) formalismo de instrumentos de gestión (15-16)	Gestión administrativa (6-8)	Gestión centrada en lo administrativo y no en lo pedagógico (5-15)	Compromiso de la comunidad con la mejora (5-8)
	Necesidades formativas para orientar procesos pedagógicos	Cambiar las prácticas de aula tradicionales usando otras estrategias metodológicas (28-33)	Diálogo y reflexión con los docentes (18-20) Docentes reacios a cambiar prácticas negativas (26-30)	Evaluación formativa de los aprendizajes (32-38)	Debilidades en la programación curricular (24-26)	Planificación curricular (20) proceso de aprendizaje de estudiantes (21-24)	Capacitarme en planificación curricular (25-28)	Organización de Grupos de interaprendizajes (19-21)
Necesidades formativas en relación con la oferta formativa disponible	Contenido de capacitaciones para mejorar gestión del directivo	Acompañamiento y monitoreo; manejo del clima y la convivencia; gestión pedagógica (85-88)	clima, convivencia, planificación curricular, monitoreo y acompañamiento (105-108)	nuevo liderazgo pedagógico del director (138-140) nuevo enfoque del liderazgo directivo (151-156)	Practicar la autoevaluación (105-106) Mejorar habilidades socioemocionales (116-118)	aspectos de dirección escolar eficaz (118-120) Gestión institucional hacia la mejora de los aprendizajes (121-128)	Habilidades socioemocionales para gestión del clima y la convivencia (88-101)	Planificación (73) monitoreo pedagógico (74-75) Gestión de conflictos (75-76)

	Metodología de capacitaciones para mejorar gestión del directivo	capacitaciones menos teóricas, más basadas en el trabajo del aula (91-95) investigación docente (100-101)	Trabajo grupal para elaborar plan de acción (117-119)	Teoría no cuadraba con la realidad (163-166) Capacitadores con experiencia de gestión escolar (172-175) Temas enfocados hacia nueva práctica de gestión (183-186)	Indicadores para evaluar gestión y rúbricas para aprendizajes (131-133)	poca teoría (143) la metodología participativa, lúdica (143-144)	pocas capacitaciones, de bajo nivel (105-109) Capacitadores no especialistas y poco didácticos (107-109) Desinterés del Estado (113-114)	(debilidades) métodos más dinámicos, interactivos y vivenciales, menos teoría (86-88)
--	--	---	---	---	---	--	--	---

## ANEXO 7: Cuadro resumen de temas para cada subcategoría

### Subcategoría 1: Necesidades formativas para gestionar condiciones que mejoran los aprendizajes (GCMA)

	FRASES RELEVANTES	REDUCCIÓN FENOMENOLÓGICA	TEMAS	LÍNEAS
E1	<i>(...) aprender a tratar a las personas (...) a veces te encuentras con maestras que ya no quieren trabajar, están cansadas; entonces ahí es donde uno tiene que tener todas las herramientas necesarias para saber cómo lidiar con esas personas</i>	<i>Herramientas necesarias para motivar a los docentes (8-12)</i>	Gestión del clima escolar	8-12
	<i>(...) las alianzas también (...) pero que de verdad trabajen (...) trabajos interdisciplinarios con las instituciones que van de la mano con la educación</i>	<i>alianzas institucionales por la educación (15-19)</i>	Participación de la comunidad educativa	15-19
E2	<i>mi necesidad más que nada está enfocada en todo lo que es gestión de recursos; el libro caja, por ejemplo, el manejo del libro caja; ahora que se está dando lo que es mantenimiento, no, cómo manejar estos recursos económicos para poder implementar aquí las actividades que lo requieren (4-7)</i>	<i>gestión eficiente de los recursos económicos (5-7)</i>	Uso óptimo de los recursos financieros	5-7
E3	<i>(...) hay muchos directores como yo, que no tenemos estrategias para el desarrollo de nuestras propias habilidades y para también compartir con los maestros y los padres de familia que desarrollen sus propias habilidades (...) cuando se habla de clima, de convivencia, tiene que ver con el fortalecimiento de nuestras habilidades interpersonales e intrapersonales (7-16)</i>	<i>Desarrollo de habilidades interpersonales e intrapersonales para gestión del clima y la convivencia (7-16)</i>	Gestión del clima escolar	7-16
E4	<i>Nosotros hemos sido formados como docentes, toda la parte pedagógica, curricular, pero hay una deficiencia un poco en la parte administrativa (5-6)</i>	<i>Deficiencia en la gestión administrativa (5-6)</i>	Gestión administrativa	5-6
	<i>(...) Incluso eso de los instrumentos de gestión, que muchas veces quedan en el papel (15-16)</i>	<i>formalismo de instrumentos de gestión (15-16)</i>	Planificación institucional	15-16
E5	<i>Otro aspecto estaba referido a todo el ámbito administrativo (...) hay bastante labor administrativa (6-8)</i>	<i>Gestión administrativa (6-8)</i>	Gestión administrativa	6-8
E6	<i>lo que adolezco es la parte netamente pedagógica, dado que ha cambiado la metodología, la forma de trabajo (...) mi tiempo lo utilizo demasiado en aspectos que no son netamente pedagógicos, sino mecánicos, como hacer el tema</i>	<i>Gestión centrada en lo administrativo y no en lo pedagógico (5-15)</i>	Planificación institucional	5-15

	<i>de mantenimiento, el SIAGIE (...) en la actualidad se prioriza tanto hacer un acompañamiento a los maestros, pero si no tengo suficiente tiempo como para estudiar ni llevar a la práctica (5-15)</i>			
<b>E7</b>	<i>Estamos acostumbrados a que la comunidad en si no se compromete en su totalidad a que nuestra institución avanza; comunidad me refiero dentro de los profesores, de los administrativos, incluso de los mismos padres de familia. No hay un compromiso formal (5-8)</i>	<i>Compromiso de la comunidad con la mejora (5-8)</i>	Participación de la comunidad educativa	5-8

### **Subcategoría 2: Necesidades formativas para orientar procesos pedagógicos (NOPP)**

	<b>FRASES RELEVANTES</b>	<b>REDUCCIÓN FENOMENOLÓGICA</b>	<b>TEMAS</b>	<b>LÍNEAS</b>
<b>E1</b>	<i>Por ejemplo, ahorita que está muy en boga eso de los aprendizajes basados en proyectos, creo que eso también hay que reforzarse más, no. Porque para mí tiene que ir de la mano la parte práctica con la parte teórica; si tú no manejas eso de que los chicos tienen que hacer también para aprender, no va a pasar nada porque vamos a seguir con la educación tradicional de dictado, y eso es lo que tiene que cambiar el chip del docente</i>	<i>Cambiar las prácticas de aula tradicionales usando otras estrategias metodológicas (28-33)</i>	Uso de estrategias y recursos metodológicos	28-33
<b>E2</b>	<i>me falta un poco en, en lo que es, para poder realizar el trabajo reflexivo con los maestros. Cuando se monitorea y hay que dialogar para que ellos mejoren; entonces lo que me falta a mí es tener más llegada a ellos (18-20)</i>	<i>Diálogo y reflexión con los docentes (18-20)</i>	Trabajo colaborativo y reflexión sobre las prácticas	18-20
	<i>Yo tengo profesores que son un poco reacios, piensan que de repente es porque la directora nos pide, no, y ellos solamente trabajan por cumplir, por justificar su trabajo, en su gran mayoría no lo hacen porque realmente tienen la conciencia de que están percibiendo un sueldo y tienen que cumplir de la misma manera, retribuir (26-30)</i>	<i>Docentes reacios a cambiar prácticas negativas (26-30)</i>	Reflexión sobre las prácticas	26-30
<b>E3</b>	<i>en la parte pedagógica es el fortalecimiento de la aplicación o experimentación de la evaluación formativa (...) cambiarnos de chip a todos, directores, padres, estudiantes, el sistema</i>	<i>Evaluación formativa de los aprendizajes (32-38)</i>	Evaluación de los aprendizajes	32-38

	<i>mismo que nos exige notas, ¿cuánto te has sacado? Cuando sabemos que la evaluación formativa no va por ahí, sino por respetar el desarrollo de cada estudiante en la medida del desarrollo de sus propias competencias (32-38)</i>			
<b>E4</b>	<i>En la parte evaluativa considero que tengo debilidades, partiendo de enlazar desde el proyecto curricular hasta que aterricen en las sesiones de aprendizaje (24-26)</i>	<i>Debilidades en la planificación curricular (24-26)</i>	Planificación curricular	24-26
<b>E5</b>	<i>las necesidades formativas estaban más orientadas al tema curricular (20)</i>	<i>Planificación curricular</i>	Planificación curricular	20
	<i>todo docente y director también debe tener es el conocimiento de cómo aprenden los estudiantes, un poco el conocimiento de la psicología de los estudiantes y particularmente de cuál es su proceso para el aprendizaje (21-24)</i>	<i>Conocer proceso de aprendizaje de estudiantes (21-24)</i>	Reflexión sobre las prácticas	21-24
<b>E6</b>	<i>A mí me ayudaría bastante tener la capacitación como para un maestro, como un maestro de ahora; manejar lo que es la competencia, los estándares, hacer todo el procedimiento de planificación de lo que hace el maestro en aula (25-28)</i>	<i>Capacitarme en planificación curricular (25-28)</i>	Planificación curricular	25-28
<b>E7</b>	<i>que haya más apoyo de lo que es planificación, también en cuanto al monitoreo y acompañamiento, lo que es la organización de las GIAs (19-21)</i>	<i>Organización de Grupos de interaprendizajes (19-21)</i>	Trabajo colaborativo y reflexión sobre las prácticas	19-21

### **Subcategoría 3: Contenido de capacitaciones para mejorar gestión del directivo (CCMG)**

	<b>FRASES RELEVANTES</b>	<b>REDUCCIÓN FENOMENOLÓGICA</b>	<b>TEMAS</b>	<b>LÍNEAS</b>
<b>E1</b>	<i>El acompañamiento y monitoreo, y las mismas estrategias para la parte pedagógica, también; el manejo del buen clima en las instituciones educativas, las buenas relaciones que uno tiene que llevar; y la parte fundamental, la parte pedagógica (85-88)</i>	<i>Acompañamiento y monitoreo; manejo del clima y la convivencia; gestión pedagógica (85-88)</i>	Gestión de los procesos pedagógicos	85-88

E2	<i>clima, convivencia, planificación curricular, monitoreo y acompañamiento. En esos cuatro aspectos (...) nos ha facilitado bastante para poder nosotros permanecer (105-108)</i>	<i>clima, convivencia, planificación curricular, monitoreo y acompañamiento (105-108)</i>	Gestión de los procesos pedagógicos	105-108
E3	<i>lo que nos daban en el diplomado, por ejemplo, en la segunda especialidad, era un enfoque de un nuevo líder, de un nuevo director, un director capaz de dominar la parte pedagógica (138-140)</i>	<i>nuevo liderazgo pedagógico del director (138-140)</i>	Liderazgo pedagógico	138-140
	<i>lo que hizo fue fortalecer nuestro rol, y cambiarnos un poco el chip a muchos directores que tenían que ver la parte pedagógica, porque era algo que lo habían dejado de lado y escuchábamos directores que nunca habían entrado a monitorear porque tenían subdirectores, directores que no sabían de la gestión de aprendizaje (151-156)</i>	<i>nuevo enfoque del liderazgo directivo (151-156)</i>	Liderazgo pedagógico	151-156
E4	<i>esa capacitación donde tu reflexionabas sobre tus errores, tus dificultades, y trabajabas en ello. Cuando hacías tu FODA (105-106)</i>	<i>Practicar la autoevaluación (105-106)</i>	Autoevaluación	105-106
	<i>cambié también mi forma de ser, que antes era muy exigente con los demás. Entonces, aprender a ser también tolerable y a tener una comunicación más asertiva (116-118)</i>	<i>Mejorar habilidades socioemocionales (116-118)</i>	Gestión del clima escolar	116-118
E5	<i>todo lo que era el Marco del Buen Desempeño del Director y también todos los ámbitos que tenemos del trabajo (118-120)</i>	<i>aspectos de dirección escolar eficaz (118-120)</i>	Gestión de los procesos pedagógicos	118-120
	<i>la construcción de un buen clima escolar (...) monitorear toda la institución educativa (...) Ahí fue donde construimos la visión, la misión (...) en cómo se orienta la gestión hacia la mejora de los aprendizajes y también como se desarrollan los instrumentos de gestión (121-128)</i>	<i>Gestión institucional hacia la mejora de los aprendizajes (121-128)</i>	Gestión de los procesos pedagógicos	121-128
E6	<i>la parte de habilidades interpersonales (...) el enfoque que le comenzaron a dar últimamente a la educación respecto a la parte social, interpersonal (...) el trabajo en la dirección...es muchas relaciones interpersonales (...). A veces conflictos entre padres, entre maestros, cómo respondes ante eso (...) O que los profesores mejoren también su relación entre ellos o con mi persona (...) El tema de convivencia, habilidades personales es el que más me ayudaba (88-101)</i>	<i>Habilidades socioemocionales para gestión del clima y la convivencia (88-101)</i>	Gestión del clima y la convivencia	88-101
E7	<i>Lo que es planificación (73)</i>	<i>Planificación (73)</i>	Planificación curricular	73

	<i>A mí me han ayudado bastante, el aspecto de monitoreo (74-75)</i>	<i>monitoreo pedagógico (74-75)</i>	Monitoreo del trabajo docente en el aula	74-75
	<i>incluso para manejar conflictos, conflictos institucionales (75-76)</i>	<i>Gestión de conflictos (75-76)</i>	Gestión del clima y la convivencia	75-76

#### **Subcategoría 4: Metodología de capacitaciones para mejorar gestión del directivo (MCMG)**

	<b>FRASES RELEVANTES</b>	<b>REDUCCIÓN FENOMENOLÓGICA</b>	<b>TEMAS</b>	<b>LÍNEAS</b>
<b>E1</b>	<i>se basan solamente en leer ppt; si es posible para mí sería ir a las aulas y ver el trabajo, pero acompañado por un grupo de especialistas, y después reunirse con ellos y analizar, punto por punto, en qué nos falta mejorar, en qué tenemos que avanzar... ósea, es ir a la práctica, porque ya esas capacitaciones de ppt uno los puede leer en su casa (91-95)</i>	<i>capacitaciones menos teóricas, más basadas en el trabajo del aula (91-95)</i>	Aprendizaje basado en la práctica	91-95
	<i>(...) investigar nosotros también por nuestra parte; si nos quedamos ahí a leer libros de pedagogía, hay que seguir investigando y seguir indagando (100-101)</i>	<i>investigación docente (100-101)</i>	Aprendizaje basado en la práctica	100-101
<b>E2</b>	<i>(...) La elaboración de este plan de acción (...) hemos trabajado bastante en un grupo de directores para poder elaborar el plan de acción (117-119)</i>	<i>Trabajo grupal para elaborar plan de acción (117-119)</i>	Aprendizaje basado en la práctica	117-119
<b>E3</b>	<i>una gran debilidad que tuvimos los que fuimos el primer grupo, digamos que nuestros maestros te hablaban de un líder pedagógico desde la teoría (...) muchas veces lo que ellos decían no se podía dar en una escuela como tal (163-166)</i>	<i>Teoría no cuadraba con la realidad (163-166)</i>	Aprendizaje basado en la práctica	163-166
	<i>(...) los que nos deben de capacitar mínimamente deben haber tenido experiencia en gestión escolar, deben haber mínimamente, dirigido o haber estado, en algún momento, en una dirección (172-175)</i>	<i>Capacitadores sin experiencia de gestión escolar (172-175)</i>	Perfil de capacitadores	172-175

	<i>(...) las fortalezas eran los temas, los temarios, los enfoques; cambiar lo que decía el marco del buen desempeño; reinventarte, revisar tu práctica, ver lo que habías hecho y lo que no habías hecho, lo que tenías que proyectarte (183-186)</i>	<i>Temas enfocados hacia nueva práctica de gestión (183-186)</i>	Aprendizaje basado en la práctica	183-186
<b>E4</b>	<i>(...) cuando nos daban esos indicadores para poder evaluar tu gestión, incluso esas rúbricas, para que puedas evaluar tus aprendizajes (131-133)</i>	<i>Indicadores para evaluar gestión y rúbricas para aprendizajes (131-133)</i>	Autoevaluación	131-133
<b>E5</b>	<i>hay muy poca teoría (131)</i>	<i>poca teoría (143)</i>	Aprendizaje basado en la práctica	131
	<i>la metodología que están usando ahora son bastante participativas, lúdicas (143-144)</i>	<i>metodología participativa, lúdica (143-144)</i>	Metodología vivencial	143-144
<b>E6</b>	<i>son muy esporádicas, no hay frecuencia, porque el aprendizaje no se da cuando es esporádico, tiene que ser frecuente (105-107)</i>	<i>pocas capacitaciones, de bajo nivel (105-107)</i>	Formación continua	105-107
	<i>el personal que contratan no son especialistas. Y los temas que explica de una manera tan superficial que no queda (107-109)</i>	<i>Capacitadores no especialistas y poco didácticos (107-109)</i>	Perfil de capacitadores	107-109
	<i>No encuentro que el estado se interese, que capacita verdaderamente al maestro (113-114)</i>	<i>Desinterés del Estado (113-114)</i>		113-114
<b>E7</b>	<i>(debilidades) aplicar métodos más dinámicos, más vivenciales. A veces, ir a escuchar y escuchar, a veces cansa. Podrían ser más vivenciales, más interactivos. A veces lo hacen muy teórico (86-88)</i>	<i>métodos más dinámicos, interactivos y vivenciales, menos teoría (86-88)</i>	Aprendizaje basado en la práctica	86-88



## ANEXO 8: Carta de presentación



“Decenio de la Igualdad de oportunidades para mujeres y hombres”  
“Año de la Universalización de la Salud”

Lima, 26 de septiembre de 2020  
Carta P. 615-2020-EPG-UCV-LN-F05L01/J-INT

Dra.  
Doris Martha Melgarejo Herrera  
DIRECTORA

UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL N°02

De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a ROJAS FERNÁNDEZ, ADILIA; identificada con DNI N° 08692304 y con código de matrícula N° 7000390545; estudiante del programa de DOCTORADO EN EDUCACIÓN quien, en el marco de su tesis conducente a la obtención de su grado de DOCTORA, se encuentra desarrollando el trabajo de investigación titulado:

**Percepciones de directivos de II.EE. públicas del nivel de primaria, sobre sus necesidades formativas, desde su experiencia profesional de gestión.**

Con fines de investigación académica, solicito a su digna persona otorgar el permiso a nuestra estudiante, a fin de que pueda obtener información, en la institución que usted representa, que le permita desarrollar su trabajo de investigación. Nuestro estudiante investigador ROJAS FERNÁNDEZ, ADILIA asume el compromiso de alcanzar a su despacho los resultados de este estudio, luego de haber finalizado el mismo con la asesoría de nuestros docentes.

Agradeciendo la gentileza de su atención al presente, hago propicia la oportunidad para expresar los sentimientos de mi mayor consideración.

Atentamente,



Dr. Carlos Venturo Orbegoso  
Jefe  
ESCUELA DE POSGRADO  
UCV FILIAL LIMA  
CAMPUS LIMA NORTE



## ANEXO 9: RESULTADO DE TURNITIN

Turnitin


Página Principal > Mis asignaturas > A1 - DESARROLLO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN (LIMA NORTE - DEDU - 202002) >

Tema 9 > Turnitin

Mis entregas

Sección 1

Título	Fecha de inicio	Fecha límite de entrega máxima	Fecha de publicación	Correcciones disponibles
Turnitin - Sección 1	2 nov 2020 - 11:29	9 nov 2020 - 11:29	9 nov 2020 - 11:29	100

 Actualizar entregas

	Título de la Entrega	Identificador del trabajo de Turnitin	Entregado	Similitud	Calificación	
	ARQUIBE	1438938707	7/11/2020 07:10	14%	-/100	 -

← Tarea: presentar el informe de la tesis

Ir a...

Sesión 10 ►