



Pontificia Universidad
Católica del Ecuador

SEDE
ESMERALDAS

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

**EVALUACIÓN DE LA UNIDAD EDUCATIVA RAMÓN BEDOYA
NAVIA COMO COMUNIDAD PROFESIONAL DE
APRENDIZAJE DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES**

LINEA DE INVESTIGACIÓN: GESTIÓN DOCENTE

Tesis de grado previa a la obtención del título de Magister en
Ciencias de la Educación

AUTOR: Lic. LUISA MIRIAN QUIÑÓNEZ QUIÑÓNEZ

ASESORA: Mgt. IRLANDA ARMIJOS POROZO

Esmeraldas – Ecuador - Abril 2019

Trabajo de tesis aprobado luego de haber dado cumplimiento a los requisitos exigidos por el reglamento de Grado de la PUCESE, previo a la obtención del título de MAGISTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

TRIBUNAL DE GRADUACIÓN

EVALUACIÓN DE LA UNIDAD EDUCATIVA RAMÓN BEDOYA NAVIA, COMO COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE, DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES

Lic. Luisa Mirian Quiñónez Quiñónez f _____
AUTORA

Mgt. Irlanda Armijos Porozo. f _____
DIRECTORA DE TESIS

PhD. Manuel González. f _____
LECTOR 1

PhD. Magdalena Cid. f _____
LECTORA 2

Mgt. María Bernabé Lillo. f _____
DIRECTORA ACADEMICA (E)

Ing. Maritza Demera Mejía f _____
SECRETARIA GENERAL PUCESE

Esmeraldas – Ecuador

Abril - 2019

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Quien suscribe, **LUISA MIRIAN QUIÑÓNEZ QUIÑÓNEZ**, portador de la cédula de ciudadanía No. 0800976730, declaro que los resultados obtenidos en la investigación que presento como informe final, previo a la obtención del título de **MAGISTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN** son absolutamente originales, auténticos y personales.

En tal virtud, declaro que el contenido, las conclusiones y los efectos legales académicos que se desprenden del trabajo propuesto de investigación y luego de la redacción de este documento son y serán de mi exclusiva responsabilidad legal y académica.

Lic. LUISA MIRIAN QUIÑÓNEZ QUIÑÓNEZ

C.I. 0800976730

CERTIFICACIÓN

Yo, IRLANDA ARMIJOS POROZO, en calidad de Directora de Tesis, CERTIFICO que: la Lcda. LUISA MIRIAN QUIÑÓNEZ QUIÑÓNEZ, ha incorporado las sugerencias al trabajo de investigación titulada EVALUACIÓN DE LA UNIDAD EDUCATIVA RAMÓN BEDOYA NAVIA COMO COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE, DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES, por lo que autorizo su presentación ante el Tribunal de acuerdo a lo que establece el reglamento de la PUCESE.

MSc. IRLANDA ARMIJOS POROZO
DIRECTORA DE TESIS

DEDICATORIA

Dedico esta tesis primero a Dios, por permitirme culminar con éxito esta hermosa etapa de mi vida y darme la capacidad para comprender y valorar que mis hijos Juan Carlos y Jannely, mi nieta Ahilyn y el resto de mi familia, son bendiciones con las cuales me demuestra su infinito amor. Ellos son el motor que mueve mis acciones, la motivación para vencer adversidades y arrancarle a la vida días mejores.

En segundo lugar, de manera muy especial dedico este trabajo a mi hija Jannely Benalcàzar, ella fue mi motivación, una vez más mi hija trajo sentido a mi vida, una vez más ella fue la causante de mi anhelo de salir adelante, progresar y culminar con éxito esta tesis. Tu ejemplo fue mi mayor impulso.

Gracias a mi hija por ser la mejor hija de todas, y por hacer de mí, la madre más feliz de este mundo.

LUISA

AGRADECIMIENTO

Muchos en algún momento hemos percibido que todo está mal, que nada tiene sentido. Pues yo no soy la excepción; esto ocurrió en mi vida en un momento en el que el tiempo y la salud eran vitales. En el desarrollo de esta tesis cada día parecía que el tiempo era más corto y había más cosas por hacer, simplemente miraba a mí alrededor y pensaba que no podía, que mi única y mejor solución sería tirar la toalla, renunciar a mis sueños. Pero apareciste tú, Irlanda Armijos, para con tus sabias palabras de aliento, acciones de ayuda desinteresada y muestras de sincero afecto y cariño motivarme a la culminación de este proyecto que juntas iniciamos hace algún tiempo atrás.

Convencida estoy de que eres uno de los ángeles guardianes que nuestro Dios ha asignado para acompañarme día a día. Mi agradecimiento para ti, no es de hoy, será por siempre, mi querida amiga, compañera y asesora de mi tesis Magister Irlanda Armijos Porozo. Gracias, mil gracias. Dios bendiga grandemente tu vida.

Con cariño.

Luisa

RESUMEN

En la actualidad la calidad educativa es el objetivo principal del sistema educativo ecuatoriano. En la incesante búsqueda de respuesta a las exigencias de la sociedad del conocimiento es necesario acudir a la evaluación de los procesos educativos que llevan adelante las instituciones para diagnosticar el estado que guarda la educación en procura de la mejora de la calidad educativa. De allí la importancia de realizar esta investigación puesto que permite evaluar a la unidad educativa Ramón Bedoya Navia como comunidad profesional de aprendizaje. En esta investigación los docentes son el punto de partida, pues reconocemos que ellos son agentes protagonistas en el acto educativo.

Este estudio tiene un enfoque cuantitativo, de diseño descriptivo, guiado con una metodología inductiva. En la recolección de datos se utilizó la técnica de la encuesta, compuesta por el cuestionario Assessing and analyzing school, traducido al español por Bolívar (2012), estructurado por cinco dimensiones, con un total de 45 ítems y cuatro opciones de respuesta. Las unidades de análisis fueron los 47 docentes que laboran en la institución educativa.

Los resultados obtenidos demuestran que en el centro educativo se llevan a cabo escasas prácticas que se alinean dentro de la estrategia de Comunidad Profesional de Aprendizaje, destacándose aquellas que se relacionan con el involucramiento de los padres y comunidad en la creación de expectativas de mejora y el acompañamiento a los procesos de enseñanza aprendizaje. No obstante es importante y urgente emprender acciones profundas de mejora, fortalecimiento y transformación, en todos los ámbitos evaluados.

Principalmente en aquellos relacionados con la socialización de la práctica docente, el trabajo colaborativo y en equipo, el liderazgo y la visión de futuro del centro escolar.

Palabras claves: Evaluación, Comunidad Profesional de Aprendizaje, Práctica docente.

ABSTRACT

At present the educational quality is the main objective of the Ecuadorian educational system. In order to respond to the current knowledge society, it is necessary to go to the evaluation of the educational processes carried out by the institutions to diagnose the state that education keeps in pursuit of the improvement of educational quality. Hence the importance of conducting this research that allows to evaluate the educational unit Ramón Bedoya Navia as a professional learning community, taking as a starting point the teachers in consideration of being one of the leading actors in the educational act.

This study was of a descriptive type, with a quantitative approach according to the purpose pursued and the level of knowledge that it is proposed to achieve, it was applied and descriptive, with an inductive methodology. In the data collection, the survey technique was used, composed of a questionnaire Assessing and analyzing school, translated into Spanish by Bolívar (2012), structured with five dimensions, with a total of 45 items, with four response options. The units of analysis were the 47 teachers who work in the educational institution.

The results obtained show that in the educational center there are few practices that are aligned within the Professional Learning Community strategy, highlighting those that are related to the involvement of parents and community in the creation of expectations of improvement and accompaniment to the teaching - learning processes.

However, it is important and urgent to undertake profound actions of improvement, strengthening and transformation, in all areas evaluated, mainly those related to the de-privatization of teaching practice, collaborative and team work, leadership and the future vision of the School center.

Keywords: **Evaluation**, Professional Learning Community, Teaching practice.

INDICE GENERAL

AGRADECIMIENTO	vi
RESUMEN.....	vii
ABSTRACT	viii
INDICE GENERAL	ix
INDICE DE TABLAS.....	xi
CAPÍTULO I.....	12
1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS	12
1.1. JUSTIFICACIÓN.....	14
1.2. Marco teórico de la investigación	16
1.2.1. Fundamentación Teórica / Conceptual	16
1.2.1.1. Evaluación.....	16
1.2.1.1.1. Evaluación a instituciones educativas	17
1.2.1.1.2. Evaluación del desempeño profesional de los docentes	19
1.2.1.1.3. Tipos y momentos de evaluación	20
La evaluación según su funcionalidad:	21
La Evaluación según su normotipo:	22
La Evaluación según su temporalidad	23
La Evaluación según sus agentes	23
1.2.1.1.4. Importancia de la evaluación del desempeño docente para la gestión escolar.	25
1.2.1.2. Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA)	26
1.2.1.2.1. Características de una comunidad profesional de aprendizaje	27
a. Liderazgo compartido y de apoyo	27
b. Visión y Valores compartidos	28
c. Aprendizaje Individual, Colectivo y Aplicación.....	29
d. Práctica Profesional Compartida	31
e. Confianza, respeto y apoyo mutuo.....	33
f. Responsabilidad colectiva.....	34
g. Condiciones de apoyo- Relaciones y estructura.....	34
1.2.1.3. Factores internos que favorecen el desarrollo de una CPA	35
- Fomentar una cultura de colaboración.	36

- Impulsar una reestructuración administrativa	36
- Favorecer el liderazgo docente	37
- Generar un clima escolar propicio	38
- Repensar la dirección escolar	38
1.2.1.4. La Comunidad Profesional de Aprendizaje y su impacto sobre la práctica docente	39
1.2.2. Fundamentación Legal.....	40
1.2.3. Revisión de Estudios Previos.....	43
CAPÍTULO II.....	54
2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	54
2.1 Objetivos.....	54
2.2 Tipo de investigación	54
2.3 Método de investigación	55
2.4 Universo y muestra.	56
2.5 Técnica e instrumento para la recolección de datos.....	56
2.6 Procedimiento de la investigación	57
CAPÍTULO III.....	59
3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	59
3.1 Descripción de la muestra.....	59
3.2 Análisis descriptivos según las Dimensiones del estudio	60
CAPÍTULO IV	68
4 DISCUSIÓN	68
CAPÍTULO V	73
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	73
5.1 Conclusiones	73
5.2 Recomendaciones	75
REFERENCIAS	77

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución del Personal encuestado según género y jornada	56
Tabla 2. Dimensiones que conforman el instrumento	57
Tabla 3: Descripción sociodemográfica de la muestra	59

INDICE DE GRÁFICO

Gráfico 1: Liderazgo compartido y apoyo	61
Gráfico 2: Visión y valores compartidos	62
Gráfico 3: Aprendizaje colectivo y aplicación	63
Gráfico 4: Practica Personal Compartida	64
Gráfico 5: Condiciones de Apoyo-Relaciones-Estructuras	65
Gráfico 6: Dimensiones agrupadas	66

CAPÍTULO I

En el desarrollo de este primer capítulo se presentan las bases teóricas sustentadas en teorías y conceptos, como la fundamentación teórica / conceptual, enfocada en las variables del estudio; los sustentos legales que avalan la investigación y la revisión de investigaciones anteriores que permiten conocer resultados y conclusiones de temas similares al que se presenta.

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Actualmente el término “evaluación” sin importar el concepto que se tenga, es asociado a una diversidad de prácticas impulsadas por distintas estrategias políticas. Casi todos los gobiernos del mundo la utilizan como eje de las reformas educacionales, reconociéndola como el mecanismo clave para alcanzar la calidad educativa, el progreso creciente, la transformación y la mejora de los centros.

En Ecuador la evaluación ha servido para identificar aspectos relevantes sobre la gestión del Ministerio de Educación y sus dependencias, el desempeño de los docentes, el desempeño de los estudiantes y el currículo nacional; asumiendo como objetivos principales el monitoreo de la calidad de la educación y la definición de políticas que permitan mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre las acciones emprendidas por el Ministerio de Educación en pro de la mejora de todo el sistema están: el establecimiento de estándares de calidad, el cambio del currículo, la implementación de nuevos textos para estudiantes, la puesta en marcha de cursos virtuales de capacitación para docentes, la mejora de la infraestructura con la repotenciación de algunos centros educativos y la creación de unas pocas escuelas denominadas del milenio.

Estas acciones han tenido serias limitaciones. No han logrado garantizar el acceso y el aseguramiento de la calidad en el proceso como valor institucional y en la gestión escolar, para promover una educación más democrática, solidaria y cooperativa. Presumiblemente tenga mucho que ver la falta de

acuerdos sobre los objetivos, los criterios de evaluación, el uso de los resultados, entre otros, originando desconfianza y hasta resistencia, por su carácter impositivo. Al respecto Rizo (2005) refiere:

En todas las propuestas evaluativas del desempeño, en menor o mayor grado deben ser parte activa todos los agentes que afectan o son afectados por el sujeto que es evaluado. Los primeros para apropiarse de información del contexto e insumos en el que se desempeña el individuo y los segundos para instituir condiciones de calidad de la actividad realizada. Una evaluación del desempeño docente se hace con los profesores y no contra ellos.

Si el docente no cree en el proceso evaluativo en el que está involucrado, jamás se apropiará de los resultados y por consiguiente nunca los utilizará para su mejora profesional. (pp. 156-157)

En este sentido es oportuno mencionar que es poco congruente hablar de calidad sin hablar de evaluación, González (2004), citado por Messina (2004) alude que tildar una cosa como algo que tiene calidad exige realizar una medida, compararla con un referente ideal y elaborar un juicio sobre la adecuación del objeto o sujeto evaluado al referente utilizado (p. 132). Recapacitar sobre cómo enseñar y aprender es todo un reto, donde la figura del profesor cobra el primer plano. La evaluación del desempeño del docente ayuda a destacar la importancia de su labor, a la vez que contribuye a la discusión y definición de establecer cuáles son las dimensiones más adecuadas de esta actividad.

De ahí que es relevante contar con un conjunto de experiencias que contribuyan a la construcción colectiva de un saber compartido poniendo en evidencia la realidad actual de los contextos sociales, los retos presentes y futuros de una docencia en permanente proceso de perfeccionamiento.

La Unidad Educativa Ramón Bedoya Navia no es la excepción a la problemática arriba descrita y motivados por lograr el cambio y la mejora surge la necesidad de evaluarla. Iniciando el diagnóstico con los responsables directos de la concreción curricular; los docentes, indagando la percepción

que tienen sobre su propia práctica profesional, con miras a que los resultados propicien la reflexión profunda de sus miembros y el empoderamiento para emprender el cambio, tomando como eje a la estrategia de Comunidad Profesional de Aprendizaje, (en adelante CPA).

Surge entonces la necesidad de saber:

- ¿En qué medida este centro educativo se aproxima a ser comunidad profesional de aprendizaje para la mejora de la práctica docente y en consecuencia la mejora del aprendizaje de los estudiantes?
- ¿Qué prácticas de comunidad profesional de aprendizaje, se destacan en el centro, según la percepción de los profesionales de la unidad educativa?
- ¿Qué prácticas de las que realizan los docentes son una debilidad dificultando la transformación?

Es necesario entonces dar respuesta a estas interrogantes, pretendiendo hacerlo con la realización de esta investigación, que tiene como objetivo general evaluar a la Unidad Educativa Ramón Bedoya Navia como comunidad profesional de aprendizaje desde la percepción de los docentes. En el interés de brindar al centro educativo un análisis de su realidad y con ello puedan tener una visión más clara que sirva de guía para orientar sus esfuerzos de mejora en la construcción de una CPA.

1.1. JUSTIFICACIÓN

Brindar una educación de calidad a la gran diversidad de estudiantes que asisten a los centros educativos supone brindar una educación diferente y esto amerita contar con una docencia de calidad, con profesores que generen el cambio y la colaboración. En esta sintonía la Constitución del Ecuador, en su art. 27 establece que la educación en el país debe ser de calidad, por ello durante los últimos años a través del Ministerio de Educación se establecieron estándares de calidad que son descriptores de logros esperados por los diferentes actores de las instituciones del sistema educativo (Constitución del Ecuador, 2008).

Entre esos actores se encuentran los profesionales de la educación, siendo ellos los responsables de asegurar que los estudiantes alcancen los aprendizajes deseados. Conscientes de esta situación y motivados por alcanzar la calidad educativa se hace necesario emprender acciones que conduzcan al logro de las mejoras deseadas.

Surge entonces la necesidad de investigar a la Unidad Educativa Ramón Bedoya Navia la misma que carece de un estudio que evalúe y mida la calidad de sus acciones, especialmente del desempeño de sus docentes. Presumiblemente las causas van desde la falta de iniciativa de Directivos para saber el nivel de calidad de los desempeños de sus servidores hasta la pasiva espera de decisiones impuestas desde el Ministerio de Educación, las mismas que en su mayoría están alejadas de procurar la mejora y más bien sirven para sancionar, calificar o sojuzgar.

La pretensión de este trabajo es conocer la percepción que sobre su práctica profesional tienen los docentes de este centro educativo; para ello el cuestionario tendrá como patrón base las características básicas de una CPA, según criterio de Bolívar (2012); liderazgo compartido y de apoyo, visión y valores compartidos, aprendizaje colectivo y aplicación, practica personal compartida y condiciones de apoyo-relaciones-estructuras.

Con ello más que resultados, se busca abrir posibilidades, ampliar horizontes y empoderar a los docentes de que es necesario emprender el cambio o la mejora y de que solos no podemos lograrlo, que la integración y el trabajar juntos es indispensable para el éxito. Es importante este tipo de investigación, porque involucra a los actores principales del proceso enseñanza aprendizaje; los docentes, brindándoles la oportunidad de que se enteren de la situación actual de sus desempeños ya sea para modificarlos, mantenerlos o innovarlos. Por tanto se trata de un tema que aunque termine en algunas conclusiones y sugerencias busca ayudar a la reflexión y a la toma de decisiones. Propendiendo a la superación personal e institucional, a la vez que deja sembrada la inquietud de conocer en qué situación se encuentran los demás actores del hecho educativo; estudiantes y padres de familia.

Los beneficios que generará la presente investigación estarán dirigidos principalmente a los profesionales de la Unidad Educativa Ramón Bedoya Navia. Se aspira que esta incida sobre sus actitudes y a la vez sobre las prácticas docentes. Por otro lado, se aspira sean beneficiados los estudiantes, presumiendo que al mejorar las prácticas docentes se mejore el rendimiento escolar.

1.2. Marco teórico de la investigación

Este estudio se asienta en el paradigma positivista, porque busca los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos, basándose en la experiencia con la finalidad de explicar, predecir, controlar los fenómenos y verificar las teorías.

El paradigma positivista se caracteriza por considerar que el sujeto de la investigación tiene la capacidad de despojarse de sus sentimientos, emociones y subjetividad, de forma tal que puede estudiar el objeto, la realidad social y humana desde afuera, sin que sus valores influyan en los resultados de su investigación. (Meza, 2015, p. 6)

1.2.1. Fundamentación Teórica / Conceptual

Se constituye en el punto de partida de la investigación, posibilitando la claridad, pertinencia y concreción en los aspectos conceptuales y teóricos a investigarse

1.2.1.1. Evaluación

La convivencia de múltiples interpretaciones acerca del término evaluación hace que sea realmente complejo aportar una definición mínimamente consensuada. Al respecto Nirenberg, Brawerman y Ruiz (2005), entienden por evaluación a:

la actividad programada de reflexión sobre su acción, basada en procedimientos sistémicos de recolección, análisis e interpretación de información, con la finalidad de emitir juicios valorativos, fundamentados y comunicables, sobre las actividades, resultados e impactos de los proyectos o programas y formular recomendaciones

para tomar decisiones que permitan ajustar la acción presente y mejorar la acción futura (p.32).

Carega (2001) considera a:

la evaluación como campo y a la vez herramienta de conocimiento para poder mejorar la práctica docente. Además, expresa que, en este sentido, cobra vital importancia la evaluación de las prácticas docentes, los procesos de autoevaluación, la evaluación de las instituciones, los criterios para construir evaluaciones y los sistemas de calificación (p.345).

Concomitantemente con los criterios anteriores, la evaluación es considerada un instrumento estratégico que garantiza la seriedad del currículo, el mejoramiento de la gestión y la calidad de la educación que se imparte en el centro. Su integración al currículo y la continuidad a lo largo de todo el proceso es vital, por tanto su carácter criterial, flexible y sistemático debe ser tomado en cuenta con rigurosidad. Los juicios deben estar previamente definidos y establecidos con claridad en los objetivos, vinculados tanto a los criterios de evaluación como a las circunstancias propias del proceso de enseñanza – aprendizaje.

El proceso de evaluación requiere el uso de normas minuciosamente planificadas y desarrolladas que reincidan en el proceso de enseñanza aprendizaje para perfeccionarlo. El objetivo principal de la evaluación es mejorar el proceso como también los resultados sobre la base de la utilización de instrumentos y sistemas que obedezcan a criterios debidamente contrastados.

1.2.1.1.1. Evaluación a instituciones educativas

Hablar de la evaluación institucional presume centrar la mirada en la práctica institucional en su conjunto para enfocar los aspectos desconocidos, con la finalidad de fortalecer un saber acerca de la misma para su mejoramiento. Es inadecuado pensarla como un elemento aislado o como un aditamento de un proyecto sino como un proceso constitutivo de éste, pasando por los disímiles momentos de su implementación, desde el inicio hasta el final.

En este orden de cosas cuando el objetivo es mejorar la eficacia de la oferta educativa y distribuirla de manera justa. No basta con aplicar buenas y esporádicas evaluaciones, es indispensable la interacción entre ellas y que estructuren un mismo proceso de análisis, reflexión y proyección de lo realizado y de lo que está pendiente de hacerse. Este desafío que, si bien se centra en el campo educativo, es parte de una perspectiva de cambio de la sociedad en su conjunto. (Osorio, 2016, p. 12)

El análisis de las propuestas de evaluación institucional planteada por los sistemas educativos presume señalar criterios focalizadores. En el 2015 el Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (en adelante CEAACES) señaló que es importante tomar en cuenta quién realiza la evaluación institucional.

El CEAACES, estableció diferenciaciones entre la evaluación interna o autoevaluación, la externa o la mixta, puntualizando los beneficios propios de cada uno de estos modelos. En términos técnicos es más factible que una evaluación interna diseñada e implementada adecuadamente refleje preocupaciones más profundas y aspectos más específicos que una evaluación externa. Sin embargo, esta es una posibilidad que únicamente se puede llevar a la práctica en un contexto institucional consciente de sus debilidades y empoderado de que el cambio se construye con la cooperación de todos los involucrados. (p.34)

En este sentido, la evaluación interna debe ir más allá de la recolección de unos resultados, debe orientarse hacia la generación de nuevos saberes, nuevos conocimientos y nuevas prácticas, las cuales sean útiles para el desarrollo de habilidades y destrezas. A su vez, debe permitirle al profesional docente desenvolverse en diferentes ámbitos educativos y proponer métodos y formas de evaluar su desempeño. (Araya y Vargas, 2013, p. 2).

Por otro lado, la evaluación externa, llevada adelante por organismos centrales de educación tiene como ventaja la búsqueda de datos objetivos, dimensionando los logros institucionales en función del contexto y la comparación de la información. La generación de la capacidad de análisis de

los datos y la mejora institucional por parte de estos organismos, son factores que contribuyen a la política educativa y a la conducción de equipos docentes y familias.

Para superar puntos de vista divergentes, puede pensarse en una evaluación mixta (externa e interna) donde se articulen y complementen ambos enfoques contrarrestando los riesgos que cada una contempla. Lo fundamental es que la institución relacione la concepción de la calidad planteada en su misión, visión y filosofía institucional como el punto de partida para diseñar el proceso. Por lo tanto, los instrumentos técnicos empleados, simplemente sirven como un catalizador de los procesos planificados y los resultados esperados. (CEAACES, 2015, p.18).

En todo caso, las experiencias de evaluación institucional permiten referirse a la ampliación y centralidad de la dimensión pedagógico – didáctica, enfocándose en la identidad de la institución escolar. Las experiencias y modelos de mejora realizadas en otras instituciones son muy útiles siempre y cuando no sean consideradas recetas rígidas e indiscutibles, porque hay que tener en cuenta las características particulares de cada institución.

1.2.1.1.2. Evaluación del desempeño profesional de los docentes

La evaluación de los docentes se puede afrontar de disímiles maneras; estudiar lo que el profesor realiza en su horario de labores dentro de la institución o analizar el trabajo que cumple en función de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. El primer aspecto, se limita a informar sobre el correcto o incorrecto cumplimiento de las tareas asignadas, de tal forma que importa lo que el docente hace y no lo que potencialmente como profesional y humano es capaz de hacer en beneficio de su propio desarrollo y el del centro. El segundo criterio asigna al profesor la responsabilidad del éxito o fracaso del proceso formativo que se imparte en el centro, al ser considerado el principal agente educativo. (Rizo, 2005, p.151).

En este sentido las particularidades individuales que posee el docente posibilitan que todo pueda ser explicado y entendido, minimizando la

influencia que pueda ejercer el contexto en el que se desenvuelven los centros educativos. Hacer efectiva una evaluación desde estos razonamientos demanda la definición de un profesor ideal, tanto ética como pedagógicamente a partir del cual se logre precisar las funciones y las responsabilidades que debe asumir y que a su vez serán objeto de evaluación.

Es necesario entonces tener presente que la labor docente es muy compleja, que en ella convergen aspectos vitales vinculados como: el conocimiento, el concepto que se tenga de educación, la ciencia, el arte, la ética y la política. Así también el trabajo, la enseñanza, el aprendizaje, la experiencia, la práctica y la organización de la institución. Otros aspectos que abonan riqueza al hecho educativo son: estándares de gestión, motivaciones individuales, competencias profesionales e influencias de otros agentes inmersos en la educación. (Rizo, 2005, p.152).

De acuerdo a lo expuesto es evidente que el trabajo docente tiene un carácter social y se desarrolla en la conjunción de variables tanto intrínsecas como extrínsecas que colaboran en el afianzamiento del pensamiento pedagógico y en la riqueza cultural del entorno. Por lo tanto, una evaluación del desempeño de los docentes debe enfatizar el mejoramiento y la generación de espacios de dialogo, donde los docentes puedan plantear propuestas y manifestar dudas. Esto generará condiciones para clarificar la perspectiva evaluativa y la cooperación de todos los involucrados.

1.2.1.1.3. Tipos y momentos de evaluación

El proceso evaluativo es único. Sin embargo, en el desarrollo de la misma coexisten diferentes tipos, etapas o momentos; estas abordan a la evaluación desde perspectivas diversas y con objetivos específicos. Casanova (1998) considera de gran utilidad metodológica enfocar la aplicación de la evaluación desde diferentes posibilidades, detallando las bondades que se lograrán con cada una de ellas:

- Por su funcionalidad: sumativa, formativa.
- Por su normotipo: nomotética e ideográfica.

- Por su temporalización: inicial, procesual, final.
- Por sus agentes: auto evaluación, coevaluación, heteroevaluación.

La evaluación según su funcionalidad:

La diversidad de funciones que se le da a la evaluación permite el logro de fines diversos. En esta oportunidad se detalla la evaluación sumativa y la formativa, ambas tienen sus particularidades, pero su uso es importante en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

La función sumativa de la evaluación es adecuada para la valoración de productos o procesos considerados terminados. Es la mayormente utilizada y reconocida por los docentes al concluir un periodo de enseñanza – aprendizaje permitiéndoles establecer el grado de adquisición de los objetivos de aprendizaje en los estudiantes, situándolos en niveles de eficacia de acuerdo a una escala de calificación, sin diferenciar capacidades, habilidades o destrezas mayor o menormente logradas.

A decir de Samboy (2009), la valía de las calificaciones es algo que tiene que ver con el contenido, tanto de la enseñanza como de la evaluación sobre el cual se establece que la calificación sirva a los fines sociales y para las tareas que se derivan del ejercicio profesional (p.9).

El hecho de que la evaluación sumativa se realice al final del proceso no significa que solo deba tener en cuenta los resultados del aprendizaje proporcionados a través de una prueba. La misma deberá caracterizarse por ser heterogénea, contener elementos tanto de proceso como de producto, vislumbrar también las apreciaciones del docente y las del estudiante.

La función formativa de la evaluación se fundamenta en el proceso continuo de la evaluación, apoyado en la indagación e interpretación de evidencias acerca del logro de los estudiantes en relación a la meta propuesta. Esto permite al docente visibilizar las dificultades que se presentan en el proceso formativo, establecer con claridad los pasos a seguir para disminuir la distancia entre el conocimiento actual y las metas anheladas. Perrenoud

(2008), refiriéndose a la evaluación formativa señala “la evaluación formativa participa de la renovación general de la pedagogía, de la concentración en el que aprende, de la mutación en la profesión docente”. (p.20).

La evaluación formativa permite que la retroalimentación pueda realizarse de forma oportuna favoreciendo el diálogo entre el evaluado y el evaluador. Que los evaluadores, los pares y las autoridades inmediatas al poseer conocimiento de las condiciones en las que se desarrolla la labor del docente puedan acompañarlo para identificar áreas de atención en su desempeño y trazar rutas de mejora factibles. (Scriven, 2015, p. 33). Es decir, si se logra desarrollar la evaluación formativa con todas sus bondades, se posibilita su funcionalidad como una estrategia de mejora. Facilitando la comprobación de los objetivos planteados lo cual incide en la mejora de los aprendizajes.

La Evaluación según su normotipo:

Es la que sirve de referente para evaluar a un objeto/sujeto, es semejante a la comparación, toma en cuenta los conocimientos y el desarrollo de cada persona o grupo a evaluar. Los referentes que toma como base son:

La delimitación de un campo de conducta, bien explicitado (nomotética) y la determinación de la actuación del individuo con relación con ese campo (ideográfica). La nomotética a su vez se subdivide en evaluación normativa y evaluación criterial.

La evaluación normativa supone la valoración de un sujeto en función del nivel del grupo en el que se halla integrado. Es efectiva cuando la evaluación busca establecer la posición de un estudiante con respecto al rendimiento del grupo. Esto propicia que las reglas de valoración queden directamente relacionadas con el orden de los resultados de aprendizajes, ubicando a los estudiantes en lugares primarios o posteriores lo cual resulta poco objetivo y conveniente, no solo para los estudiantes sino también para los docentes.

La evaluación criterial se realiza tomando en cuenta criterios e indicadores, los mismos que deben ser concretos, claros, y prefijados con anticipación. El currículo establece conocimientos y destrezas a desarrollar al finalizar un

grado, para evaluar homogéneamente el nivel de logro de estas destrezas se requiere de criterios específicos que facilitarán el establecimiento del grado de dominio de la destreza planteada.

La Evaluación según su temporalidad

Este tipo de evaluación se da en relación al momento en que se aplica, puede ser inicial, procesual y final. La evaluación inicial resulta de gran utilidad para revelar los conocimientos, habilidades y actitudes que posee un estudiante al iniciar un tema, unidad, curso, etc.; su función es eminentemente diagnóstica, la información obtenida servirá para realizar las adaptaciones programáticas necesarias para el desarrollo del proceso educativo. A decir de Fernández y Malva (2007) esta primera evaluación tiene una función eminentemente diagnóstica, pues servirá para conocer al alumno y así adaptar desde el primer momento la actuación del profesor y del centro a sus peculiaridades (p.14).

La evaluación procesual consiste en la evaluación continua del proceso o progreso de la enseñanza – aprendizaje, para ello toma como insumos la recolección ordenada de datos, el análisis y la adecuada toma de decisiones. Fernández y Malva (2007) manifiestan que su carácter formativo permite la detección de problemas de aprendizaje no para sancionar sino para reajustar los procesos de acuerdo a las necesidades, intereses y problemas de estudiantes, docentes y el contexto (p.12).

Y por último la evaluación final, se realiza al finalizar un ciclo, área curricular, unidad didáctica o etapa educativa. Admite la reflexión alrededor de lo logrado, tiene objetivos propios y definidos en función de los objetivos del periodo de enseñanza aprendizaje que se está evaluando y sus resultados se constituyen en el punto de partida de la evaluación inicial.

La Evaluación según sus agentes

Según las personas encargadas de realizar la evaluación se originan procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Blázquez y Casse, (2007) señalan que la autoevaluación es llevada a cabo y promovida por los propios integrantes de un centro, un programa educativo, para evaluar su

propio trabajo, a este tipo de evaluación se la conoce también como evaluación interna. Los roles de evaluador y evaluado coinciden en las mismas personas. Es una herramienta muy práctica para conocer avances, y desviaciones respecto de los objetivos, programas, planes, entre otros de manera especial de aquellas de las que dependen las mejoras de la funcionalidad de un proceso o sistema (p.45).

Por otro lado, está la coevaluación, esta es considerada como el proceso de evaluación donde los sujetos o grupos se evalúan mutuamente. Para que la coevaluación cumpla con los fines propuestos es necesario que los involucrados conozcan el sentido y el objetivo de la coevaluación, que dominen adecuadamente los procedimientos de evaluación y de la inteligencia intrapersonal. La coevaluación es relevante cuando su aplicación se ajusta al contexto, haciéndose fundamental la objetividad para justipreciar el nivel de otra persona, solo así es factible precisar la distancia que se presenta entre la situación actual y la situación anhelada. En esta línea Gómez y Quesada (2017) consideran que la coevaluación posee importantes posibilidades formativas para optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente cuando se usa de forma progresiva y conjunta con una evaluación formativa (p.13).

Y, por último, la heteroevaluación, la cual consiste en que una persona evalúa lo que otra hace, permite a los evaluados identificar aspectos débiles que es necesario fortalecer para continuar en el proceso, de igual manera evita la repetición de objetivos ya logrados y emprender en nuevos objetivos acordes a las necesidades, intereses y problemas que posibiliten la implementación de actividades de remediación o mejora. Evaluar a otra persona, constituye trabajo complejo, ya que, esto conlleva a asignarle valor a una acción realizada, sin embargo, dentro del campo de la enseñanza constituye un instrumento indispensable para obtener el nivel de conocimientos adquiridos durante un tiempo determinado. La heteroevaluación es considerada por Casanova (1988) como un proceso importante, rico y complejo, debido a la riqueza de los datos y posibilidades que ofrece y complejo por las dificultades que supone el enjuiciar las actuaciones de otras personas (p. 99).

1.2.1.1.4. Importancia de la evaluación del desempeño docente para la gestión escolar.

Reconocer a la evaluación como elemento clave de la mejora progresiva del sistema educativo, en la actualidad se reviste de gran importancia. Esta radica en que permite a los gestores del hecho educativo demostrar competencias para liderar procesos pedagógicos, elaborar objetivos institucionales y metas desafiantes, que posibiliten a los centros escolares desarrollar una educación de mayor calidad y equidad. En este sentido Casanova (1998) sostiene que:

todas las personas que inciden en la educación, la estructura y organización del centro, sus normas de funcionamiento, su clima, el estilo de dirección, la organización del aula, los proyectos institucionales (educativos y curriculares de etapa) o el enfoque de cada uno de los elementos curriculares que se programen, deben ir en una misma dirección, deben perseguir los mismos objetivos, deben estar imbuidos por unos mismos principios y filosofía ..., ya que ésta es la única manera de *educar*, es decir, de crear unas actitudes y una forma de pensar congruente en la persona (p. 106).

De este modo, el desarrollo profesional supone articular la potenciación de nuevas competencias junto al proceso de cambio y mejora de la institución, haciéndose necesario contar con mecanismos de evaluación adecuados que valoren las diferentes acciones para poder comprobar si estas iniciativas han tenido un impacto en la mejora de las prácticas y consecuentemente en la mejora del aprendizaje de todo el alumnado. Otro aspecto importante es definir los criterios y difundir su conocimiento previo a la ejecución de cada evaluación, esto permite al evaluado un lugar de responsabilidad en el desarrollo del proceso, comprometiéndolo a respetar los acuerdos logrados y evita el empleo de parámetros improcedentes; además, es indispensable generar negociación y debate en torno a éstos, proporcionándole sentido y apropiación de cada uno, facilitando su comprensión y autorregulación.

Es preciso significar que el éxito de la evaluación del aprendizaje y, por tanto, del proceso docente educativo depende en gran medida de la profundidad y

sistematicidad del trabajo pedagógico que desarrolle cada centro de educación, facultad, departamento docente y el colectivo de cada asignatura o disciplina. (Chaviano, Baldomir, Coca y Gutiérrez, 2016, p. 201).

Este proceso no busca imponer una norma de control a los centros escolares, lo que busca es generar una oportunidad para la reflexión y el desarrollo del liderazgo de los docentes al interior de los centros escolares, agudizando la indagación de estrategias que coadyuven en la mejora de su acervo cultural, que a su vez se reflejará en la calidad de sus desempeños y de los aprendizajes de los educandos. Una de esas estrategias puede ser la Comunidad Profesional de Aprendizaje.

1.2.1.2. Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA)

Krichesky y Murillo (2011) señalan que es complejo aportar una definición consensuada sobre las CPA, pero resaltan varias ideas de algunos autores organizándolas en función de varios enfoques, entre ellos:

- **Desde una visión centrada en los profesores:** definen a las CPA como el conjunto de individuos compartiendo, colaborando y cuestionando reflexivamente sobre su práctica con respecto al aprendizaje de los estudiantes.
- **Desde una visión centrada en la escuela:** analógicamente considera a las CPA con la escuela o centro educativo, ligada con el progreso de una cultura de aprendizaje colectivo y creativo; caracterizadas por el fomento de normas de trabajo e indagación, con valores, visión común y liderazgo distribuido.
- **Desde una visión de comunidad escolar más amplia:** ubica a las CPA, como una estrategia organizativa muy fuerte que anima y empodera a docentes y demás miembros de la comunidad a mejorar, a través del aprendizaje y trabajo colaborativo (p. 69).

En esta línea, las CPA son también una forma de vida en la que prevalece la preocupación por el desarrollo integral del alumnado, pero también por el

bienestar de todos los miembros de una comunidad. Por ello las CPA deben ser comunidades inclusivas que sepan dar respuesta a la diversidad que traen los alumnos comprometidas con los ideales de la justicia social y obligando al gobierno y a sus burocracias a que también se hagan responsables de esta misión. (Krichesky y Murillo 2011, p. 69)

1.2.1.2.1. Características de una comunidad profesional de aprendizaje

Concordando con los criterios de varios autores, Krichesky y Murillo (2011) manifiestan que para aseverar que un centro es una CPA deben darse ciertas condiciones o características, que es necesario ser tenidas en cuenta para su correcta aplicación y desarrollo. Entre esas características recoge las siguientes: valores y visión compartida; liderazgo distribuido; aprendizaje individual y colectivo; compartir la práctica profesional; confianza, respeto y apoyo mutuo; apertura, redes y alianza; responsabilidad colectiva, condiciones para la colaboración (p.70). A continuación, se describen cada una de estas características revisando el aporte de varios autores.

a. Liderazgo compartido y de apoyo

Al respecto, Bolívar (1997) dice que “el liderazgo es una forma especial de influencia relativa a inducir a otros a cambiar voluntariamente sus preferencias (acciones, supuestos y creencias) en función de tareas o proyectos comunes” (p. 2). En este sentido, quien ejerza el liderazgo tendrá como característica fundamental la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas, de manera que éstas puedan tomar las líneas propuestas como premisa para su acción. Cuando estos esfuerzos están encaminados a mejorar los aprendizajes de los estudiantes, estamos hablando de liderazgo educativo o pedagógico. Desde esta perspectiva, más que propender a que cada docente sea un líder, lo que se busca es lograr que los mismos tomen la posta para liderar los valores, acciones y normas de mejora que se vayan implementando.

Un liderazgo para el aprendizaje toma como núcleo de su acción la calidad de enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos, generando una cultura escolar robusta, con implicación de todos los

agentes, del quehacer educativo; incluida la familia y la comunidad. (Bolívar, 2010, p. 16).

Posibilitando establecer la visión, expectativas y metas del grupo, como también gestionar el desarrollo profesional, brindar incentivos o apoyo, beneficiando la puesta en práctica de espacios deliberativos, estableciendo condiciones de trabajo que faciliten al personal el desarrollo de sus motivaciones y capacidades, con prácticas que construyan una cultura colaborativa, faciliten el trabajo en equipo, así como negociar el entorno. Para eso es necesario la creación de tiempos comunes de planificación para profesores, la conformación de estructuras grupales para la resolución de problemas, la distribución del liderazgo y mayor implicación del profesorado en la toma de decisiones.

b. Visión y Valores compartidos

Los cimientos de un terreno común propicio para el desarrollo de la tarea educativa, debe estar abonado por la alineación tanto de los valores éticos individuales como por los valores de la propia institución, donde la toma de decisiones y la concreción de ideas sobre las normativas de la práctica viabilicen el alcance de las metas u objetivos.

Los miembros de una comunidad escolar comparten, en el lenguaje y en la práctica, presupuestos comunes sobre los alumnos, sus aprendizajes, la enseñanza y el papel del profesor sobre lo que los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer y una responsabilidad colectiva por los aprendizajes. El diálogo y acción profesional de los docentes se centran en las oportunidades de los alumnos para aprender y en cómo mejorar su rendimiento. (Bolívar, 2014, p.29)

Es deber intrínseco del docente reflexionar permanentemente sobre su acción pedagógica, para programarla, reprogramarla y para valorar sus logros, con la finalidad de incidir en la transformación de la realidad educativa que involucra a sus alumnos/as y a sí mismo. El docente debe ampliar sus

horizontes para entender el impacto de sus acciones más allá de sus intenciones.

Sus decisiones deben apoyarse en un marco ideológico-axiológico; la forma en que percibe la vida, en su interacción con los demás, en su misión como profesional y en su herencia cultural. De tal manera que los conocimientos, la cultura, la teoría del mundo compartido hacen que el docente sea visualizado como un ser con aptitud social.

Al respecto Alves (2003), dice que los docentes deben sentirse protagonistas en la construcción del saber pedagógico y para ello requieren investigar su propia práctica y compartir los resultados con otros investigadores de la docencia. Reforzando su compromiso social y propiciando un nivel de reflexión elevado que les permita alcanzar una autonomía de acción profesional y mejorar su papel de mediador de los aprendizajes. Se les exige comprensión de la realidad, que lleguen a la naturaleza del ajuste o transformación para cambiar una estrategia, que indaguen y emprendan investigaciones sobre su práctica docente para introducir cambios, que luego valorarán para reafirmar o modificar. (párr. 22).

Lo expuesto enfatiza la importancia de compartir experiencias analizadas colectivamente en los centros educativos, de fundamentarse y vincularse con otros grupos con la intención de conformar una red que se extienda a lo local y establezca las interacciones ineludibles para el propósito planteado. Además, se hace inevitable fortalecer proyectos de formación e investigación en las áreas prioritarias del desarrollo cultural y social e incidir en el progreso constructivo del pensamiento pedagógico.

c. Aprendizaje Individual, Colectivo y Aplicación

La distancia existente entre el aprendizaje individual y el colectivo posiblemente es la gran barrera al momento de evolucionar hacia el concepto de comunidad profesional de aprendizaje. El aprendizaje de los individuos y el que se experimenta en el ámbito colectivo en el seno de los centros son fenómenos diferentes, pero indisolublemente unidos. La organización debe

propiciar mecanismos que activen la dimensión colectiva del conocimiento, que influyan en la manera en que se diseñan los puestos y los procesos de trabajo, creando una red de relaciones adecuadas para la generación y difusión del conocimiento por toda la organización. (Martínez, 2006, p. 320).

La capacidad de autorreflexión o de autoconocimiento, le permite al ser humano analizar sus experiencias y reflexionar sobre sus procesos mentales. Este examen de su pensamiento le sirve de base para predecir acontecimientos, juzgar si sus ideas son adecuadas o no y modificarlas según los resultados obtenidos. La manera o formas como los individuos realizan su proceso de aprendizaje en el transcurso de su vida se puede dar de forma individual o colectiva.

El aprendizaje es individual cuando las personas aprenden de acuerdo a sus posibilidades personales. Aprender acerca de cómo aprendemos nos permite lograr resultados extraordinarios en la adquisición de nuevos conocimientos. Este modelo está compuesto por un ciclo de aprendizaje conceptual y organizacional el cual es alimentado por los modelos mentales propios de la persona.

En tanto que, el aprendizaje se convierte en colectivo cuando las partes adquieren, comparten y combinan conocimiento, cuyo resultado es un producto colectivo, por medio de la experiencia de trabajar juntos. El aprendizaje colectivo, también denominado organizacional, enfatiza la importancia de los intercambios y confrontaciones como promotores del pensamiento crítico, racional y creativo que contribuye al desarrollo de sus procesos de afectividad y socialización.

Al momento que las Organizaciones determinan en el estudio de su entorno modificar la filosofía de abordaje institucional, los cambios se realizarán consecuentemente por las perspectivas individuales y grupales. En el seno de los centros educativos, organismos o empresas el aprendizaje individual y colectivo son fenómenos diferentes, pero firmemente unidos. (Domínguez y Ospina, 2014, p. 109).

Los individuos son quienes aprenden, pero el aprendizaje colectivo u organizativo no puede considerarse únicamente como una suma de aprendizajes individuales. La organización debe favorecer acciones que impulsen la dimensión colectiva del conocimiento, que influyan en la forma en que se diseñan los espacios y los procesos de trabajo, creando una red de relaciones propicias para la reproducción y expansión del conocimiento por toda la organización.

d. Práctica Profesional Compartida

La reciprocidad entre docentes contribuye decisivamente a la mejora profesional, entendida como una empresa comunitaria al servicio de la escuela, dispuestos todos a situar en común lo que cada uno sabe hacer, solicitar ayuda si es necesario y brindarla dentro de unas relaciones profesionales donde los colegas son fuente crítica de conocimiento y de retroalimentación. Los procesos de autoevaluación se emplean de manera coherente para facilitar una enseñanza eficaz y mejorar el rendimiento estudiantil. (Bolívar, 2014, p.29)

Hoy en día ser un profesional de la educación significa encumbrar a una responsabilidad de vida la indagación de la práctica. En opinión de Rodríguez (2006) es conveniente el uso de una metodología activa, participativa y constructiva donde se aproveche la interacción entre iguales del grupo. Porque favorece el protagonismo de los que aprenden, la reestructuración de los nuevos conocimientos con los que ya sabe y se ponen en juego los sentimientos y emociones. (p. 7)

Más allá del impulso de operaciones profesionales frecuentes y ansiadas en todas las profesiones, los docentes requieren implicarse en las disímiles clases de reflexión necesarias para aprender y cambiar. Variadas son las razones para favorecer las oportunidades de aprendizaje y perfeccionamiento profesional. Es propicio señalar que la responsabilidad de los profesores con su trabajo aumenta a su vez el compromiso de los alumnos, pues, los docentes con entusiasmo por su labor trabajan más para forjar el aprendizaje

significativo a sus alumnos principalmente para los que presentan mayores dificultades o que están desmotivados.

Este entusiasmo se ve fortalecido por la autopercepción de los educadores con vastos propósitos que a su vez se retroalimenta por significativas posibilidades de perfeccionamiento profesional continuo. La articulación teórica-práctica es esencial en el currículum, sin embargo, presenta importantes complejidades. Esta conexión no ha de darse en abstracto, sino que ha de estar incardinada en las peculiaridades propias de los contenidos a aplicar. (Rodríguez, 2006, p.3).

Es importante que el desarrollo profesional se asiente en la práctica docente diaria más que en teorías sobre contextos lejanos. Es interesante pensar vagamente, pero actuar de manera superflua, en la realidad próxima y el contexto de cada uno. (Rodríguez, 2006, p.5). Es atrayente descubrir las fases y ciclos vitales de los docentes en aras de afinar las iniciativas de cambio y mejora en los centros.

Bryk, Camburn y Louis (1999), consideran también que se debe tener en cuenta que contar con una plantilla docente relativamente joven en el ejercicio puede operar como impulso para los procesos de cambio o estrategias de innovación, en consideración que los nuevos procesos, el dominio y la adecuación de la visión innovadora pueda impulsar en muchos casos su visión de cambio y mejora.

Es trascendental centrarse en el conocimiento profesional directo que los profesores tienen y a partir de ahí penetrar en nuevas estrategias de organización curricular, así lo afirman, Nemiña, García y Montero (2009). En este contexto es propicio afirmar que en la enseñanza se implica una enorme carga emocional, requiriendo para su desarrollo una estrecha coordinación de mente y sentimientos. Los mismos que pueden surgir de la identidad, personalidad y profesionalidad propia de cada docente. Por ello el perfeccionamiento profesional debe tomarlos en cuenta al igual que los aspectos psicológicos y sociales que puedan contribuir o menoscabar el aprendizaje continuo y el desempeño del docente.

Estos criterios se enriquecen cuando en una acción retrospectiva se hace evidente que la mayoría de los docentes al inicio de su carrera están convencidos de que su trabajo es significativo para la sociedad y que a lo largo del mismo obtendrá grandes e importantes satisfacciones. Con el pasar del tiempo este sentimiento se debilita, casi al punto de desaparecer ante los insoslayables conflictos que le toca sortear en el proceso de enseñanza entremezclando temas personales, presiones sociales y valores contrapuestos, para irradiar un sentimiento de frustración y forzar una reflexión de las posibilidades del trabajo y la transformación que uno quiere hacer en él. (Nemiña, García y Montero 2009, pp.8-9).

Así, el transcurrir de la carrera normalmente se ve acompañada por un sentimiento de insipidez e insignificancia. Muchos profesores a partir de la mitad de su vida profesional están decepcionados y marginalizados del aprendizaje, olvidándose de que el bienestar de sus alumnos es su mayor prioridad.

e. Confianza, respeto y apoyo mutuo

Todos los miembros de una CPA deben sentirse apoyados y respetados, prevaleciendo la sensación de confianza, de tal manera que cuenten con la seguridad para asumir los compromisos que conllevan los procesos de mejora. Las diferencias y disentimientos tienen aceptación sobre la base de la reflexión crítica promovida por el avance del grupo, dejando de lado las individualidades.

Como en toda comunidad humana el conflicto suele ser connatural, el asunto es cómo lo resuelve. Las diferencias individuales que puedan conducir a conflictos son aprovechadas como contextos productivos para el desarrollo de comunidad profesional. Los procesos que conducen a una toma de decisiones democráticas están asociados con la negociación del conflicto, cuidando que todos los miembros se puedan sentir activamente implicados. (Bolívar, 2014, p.30)

Para crecer se necesita del apoyo de los demás, cada uno forma una parte importante en este equipo que se llama la CPA, no importan las diferencias de pensamientos y sentimientos, lo importante es estar unidos en un mismo interés, vivir la vida con todos sus riesgos y sus cambios, aceptando las diferencias y respetándonos. Por eso la confianza y el respeto mutuo es otro de esos pilares en los que estén fundamentados los desempeños laborales y relacionales, entendiendo que solo así se logrará la mejora profesional y convivencia armónica. (Bolívar, 2014, p. 32).

Esta confianza debe estar basada en el respeto mutuo, aceptar que cada individuo es un mundo diferente, con sus propias opiniones, sus propias carencias, que unos a los otros están para complementarse, porque siempre habrá personas dispuestas para servir de soporte en todo momento.

f. Responsabilidad colectiva

El término responsabilidad colectiva es también conocido como responsabilidad compartida. En el contexto educativo Bolívar (2014) lo utiliza para indicar que todo el personal es responsable colectivamente del aprendizaje de todos los alumnos, existiendo una cierta presión entre compañeros para que todo el profesorado actúe en la misma dirección, involucrándose en discusiones sobre cómo mejorar el aprendizaje y conseguir los objetivos (p. 29).

Al respecto, Caballero (2008), considera que es imperante el desarrollo de aprendizajes más específicos para los estudiantes, requiriendo que los profesores se potencien y actúen tomando como base los modelos teóricos para hacer la práctica docente más científica, que amplíen su capacidad de comprensión de los fenómenos implícitos en el proceso de aprendizaje, demostrando capacidad para diseñar y poner en práctica nuevas estrategias. (p.21)

g. Condiciones de apoyo- Relaciones y estructura.

Ciertos elementos físicos o estructurales deben garantizarse en una CPA, de tal forma que los espacios tengan las condiciones adecuadas para el trabajo colectivo en el centro escolar, como también la provisión de recursos,

materiales de trabajo, la comunicación y la asesoría estén disponibles para todos, facilitando el aprendizaje colectivo.

El establecimiento de relaciones de colaboración y ayuda pretende construir relaciones auténticas no sólo entre profesores sino también entre el alumnado. Esto se consigue cuando los profesores demuestran una consideración positiva hacia todos los alumnos; cuando se comportan en sus clases de manera que muestran coherencia y justicia, al tiempo que crean confianza; cuando comprenden y muestran que la comunicación con los alumnos supone tanto escuchar cómo hablar y cuando hacen de sus clases lugares en los que los alumnos y alumnas pueden experimentar sin temor a ser castigados. (Bolívar, 2013, p. 74).

Esto admite, además, el empoderamiento de los profesores de que la mejora de los resultados de los alumnos no puede mantenerse de modo continuo más que si está sostenido por un equipo y trabajo en colaboración a nivel de centro. Parece claro que, sin haber generado una capacidad interna de cambio, los esfuerzos innovadores de profesores están condenados a quedar marginalizados o a tornarse inefectivos.

El comienzo del compromiso organizativo de un centro escolar se origina cuando sus miembros, más allá del simple deseo se muestran involucrados personal y colectivamente por mejorar la institución. Aceptando en consenso los fines y metas de la organización, regidos estructuralmente por la autonomía, organización y trabajo en equipo. (Bolívar, 2013, p. 81)

1.2.1.3. Factores internos que favorecen el desarrollo de una CPA

Para Krichesky y Murillo (2011) existen algunos factores que facilitarían implementar una CPA en los centros educativos. Entre esos factores están: fomentar una cultura de colaboración, impulsar una reestructuración administrativa, favorecer el liderazgo docente, propiciar una cultura escolar, generar un clima escolar propicio y repensar la dirección escolar (p. 74).

- Fomentar una cultura de colaboración.

Los esfuerzos destinados al establecimiento de un proyecto de mejora conllevan como primer lugar poner en práctica una cultura escolar que acompañe estos procesos, para no obstaculizarlos y evitar la resistencia de los miembros de la comunidad, es imperativo valorar a personas y grupos, lo cual involucra tener una cultura de colaboración, esto genera las condiciones para establecer pretensiones de trabajo colaborativas y placenteras. Las estrategias que abonan fuertemente al trabajo colaborativo se centran en; valorar y evaluar efectiva y explícitamente la colaboración entre profesionales, incentivando, premiando y reconociendo los esfuerzos del trabajo en equipo. Cuando se dan pasos para establecer relaciones de colaboración más estrechas entre el profesor y sus compañeros, todos deben contribuir en el desarrollo de relaciones recíprocas, porque es importante tanto dar como recibir ayuda. (Fullan y Hargreaves, 1996, p. 77)

El fomento de un trabajo colaborativo eficaz entre docentes conlleva reconocer y comunicar la necesidad de brindar y recibir ayuda, esto es dejar de lado las individualidades y el aislamiento apostando por una cultura de colaboración y apoyo mutuo, donde las debilidades de unos sean superadas por las fortalezas y potencialidades de otros.

- Impulsar una reestructuración administrativa

Como se ha mencionado anteriormente, la prioridad para los centros que anhelan desarrollar este modelo es una reconfiguración de los espacios físicos del centro y los tiempos destinados para las labores docentes. Se debe examinar y reformar horarios dando la prioridad y viabilidad al encuentro entre los profesionales, de manera que puedan brindar un tiempo esencial al trabajo con sus pares. (Krichesky y Murillo, 2011, p. 74).

De esta manera es factible fomentar espacios de planificación conjunta entre docentes u otros profesionales, reuniones departamentales, constituir canales y redes de información y comunicación más eficaces entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. Es así como Salazar (2004) considera que una organización escolar significa ser un proceso de construcción

permanente, donde el desarrollo de la labor docente está vinculada a la realización de las funciones administrativas del quehacer educativo.

Se trata de una relación y una integración de dos ámbitos, en la cual el docente no sólo es aquel que está a cargo de un salón de clases, sino que también desempeña responsabilidades administrativas, de manera que se constituye en un generador de alternativas ante situaciones de diferencia y diversidad en las instituciones. Ambos procesos deben ser tomados en cuenta para recuperar los niveles de eficiencia y eficacia que presta el servicio educativo y con ello lograr una educación que posibilite no solo una mayor productividad sino también la convivencia social como condición fundamental para el desarrollo y bienestar de un país. (Salazar, 2004, p.194)

- Favorecer el liderazgo docente

El liderazgo docente se torna indispensable en la intención de desarrollar CPA, convirtiéndose en herramienta para iniciar y mantener esta estrategia de mejora. En el estudio realizado por Harris y Lambert (citado en Krichesky y Murillo, 2011), se señala que el liderazgo docente es una perspectiva de actuación profesional que implica salir del aula, ampliar la mirada por fuera de las fronteras disciplinarias para identificarse y contribuir en una comunidad de profesores que se influyen mutuamente para mejorar las prácticas de todo el centro (p. 75).

Los efectos exitosos del liderazgo en el aprendizaje de los alumnos dependerán mucho, tanto de las prácticas desarrolladas, como de la correcta y equitativa distribución del liderazgo. Es decir, de un liderazgo compartido, en donde directivos y profesorado colaboran para resolver los problemas conjuntamente (Bolívar, 2015, p.24).

La principal responsabilidad de los líderes es propiciar la construcción de una cultura profesional innovadora con predisposición al cambio. Promover el trabajo en equipo da paso a la promoción de valores compartidos. Además, el cambio de la visión y misión del centro es la clave para modificar creencias y acciones, de esta manera se puede deducir que el docente deja de ser un

individuo dedicado exclusivamente a compartir su asignatura, para convertirse en parte de un equipo de trabajo empoderado de las áreas a mejorar en el centro, a la vez que toma decisiones de cómo enfrentar los procesos de cambio. (Bolívar, 2010, p.84).

- **Generar un clima escolar propicio**

Una convivencia escolar positiva entre estudiantes, así como entre profesores y entre alumnos y profesores se relaciona positivamente con el logro académico. Un entorno de sana convivencia refleja un clima escolar positivo. El clima escolar, sin embargo, suele ser reflejo de las capacidades instaladas en las escuelas. Así, puede suponerse que una escuela con buen clima escolar es una organización profesional donde existe colaboración entre directivos y profesores, en la que participan las familias y los estudiantes, y en las que se promueve un trato respetuoso entre los estudiantes y aprecio por los otros. (UNESCO, 2013, p. 5)

Lo descrito anteriormente conlleva a presumir que para lograr el desarrollo de una CPA como estrategia de mejora de un centro escolar, es indispensable que los involucrados demuestren buena voluntad y sabiduría, para transformar los espacios escolares en lugares donde el trabajo resulte agradable y acogedor, enriquecido por la confianza, la honestidad, el respeto y apoyo mutuo.

- **Repensar la dirección escolar**

La dirección escolar es un factor interno que promueve el desarrollo y sustenta a las CPA. Es vital que valiéndose de su liderazgo el equipo directivo estimule una cultura de colaboración en el centro. La forma como se dirige un centro influye en todo lo que sucede en la escuela, especialmente en lo relacionado a su misión, al respecto Garay y Uribe (2006) refieren:

Estamos viviendo, sólo en los últimos años, la centralidad de la gestión directiva como factor de eficacia escolar. Sabiendo que los frutos de calidad de un sistema escolar, dependen de una multiplicidad de

factores. Está aún pendiente el demostrar que es posible, desde este ámbito, gestionar con eficacia las variables que corresponden al nivel escuela y su relación con el entorno y lograr el tan anhelado “valor agregado” a la formación de los estudiantes. (p.6)

Los centros escolares no son solamente lugares donde se imparte conocimientos a estudiantes, también son espacios que inciden en los aspectos culturales, relacionales y de socialización de los docentes. La acción de liderazgo de los directivos estará encaminada a alcanzar el compromiso e involucramiento de los docentes, redefiniendo los contextos de trabajo para aumentar la capacidad de mejora en el centro.

1.2.1.4. La Comunidad Profesional de Aprendizaje y su impacto sobre la práctica docente

Las propias particularidades de esta estrategia permiten la promoción del cambio en la cultura de enseñanza: la colaboración entre pares docentes, la amplitud en su actividad y la preocupación sobre ella, mayor claridad en las necesidades de los estudiantes y el empoderamiento del liderazgo docente para decidir sobre la mejora de los procesos de aprendizaje y de la gestión de la escuela. En este sentido Mejía, Osorio y Navarro (2008) sostienen que:

El educador forma parte de un todo, cuyos extremos se ubican en el grupo escolar y en la sociedad, por lo cual tendrá que considerársele como un miembro, que se debe tanto a una organización social como a un ser individual con sus derechos inalienables, como persona con rasgos que lo definen. En cuanto miembro de una sociedad debe acatar los lineamientos que, en términos generales, determinan la práctica curricular, pero, en cuanto a sujeto libre e independiente, debe disponer de su libre albedrío allí donde realiza su actividad académica. (p 362).

En una CPA el objetivo específico es mejorar la eficacia, la calidad de los saberes y el desempeño de los docentes, lo cual es factible porque esta estrategia:

Incentiva el perfeccionamiento profesional al propiciar un contexto que apoya el aprendizaje de los profesores, animando a la innovación como solución alternativa a las problemáticas detectadas, promueve el trabajo grupal y la discusión, permitiendo a los docentes analizar sus ideas previas o supuestos personales en un marco de reciprocidad, y generando un mejor ambiente de trabajo y, consecuentemente, un mejor clima en la escuela.

Es evidente que la estrategia de CPA, disminuye el habitual aislamiento de los docentes, aumenta el compromiso con la misión y las metas planteadas en la escuela, generando responsabilidad compartida frente al integral desarrollo de los estudiantes. De esta manera crean gran satisfacción en los docentes, elevando su moral, disminuyendo la tensión que genera la tarea docente.

1.2.2. Fundamentación Legal

Según lo establece la Constitución del Ecuador (2008), el Sistema Nacional de Educación tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que posibiliten el aprendizaje, la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura. El sistema tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente. El Sistema Nacional de Educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.

De esta manera la Constitución del Ecuador (2008) hace énfasis en la necesidad de incorporar al sistema educativo el manejo de destrezas y competencias de los individuos posibilitando el acceso universal al conocimiento. Se determina también en el Art. 344 que el Estado ecuatoriano ejercerá la rectoría del sistema a través de la autoridad educativa nacional, que formulará la política nacional de educación; así mismo regulará y controlará las actividades relacionadas con la educación, así como el funcionamiento de las entidades del sistema.

En este orden de aspectos legales es evidente que la educación del ciudadano ecuatoriano precisa de docentes con conciencia plena de su labor formadora,

con alto profesionalismo, preparación, habilidades y destrezas, constituyéndose para la sociedad en el modelo a seguir. A la vez este mismo cuerpo legal establece ciertas cláusulas acerca de la evaluación del desempeño como el Art. 346, que estipula que existirá una institución pública, con autonomía, de evaluación integral interna y externa, que promueva la calidad de la educación. Teniendo como prioridad procurar tres aspectos claves:

- a) El desarrollo e implementación del sistema nacional de evaluación (medición de logros académicos, evaluación del desarrollo institucional y del desempeño docente en función de estándares para todos los niveles y modalidades.
- b) El desarrollo e implementación de modelos pedagógicos que evolucionen y se adapten a las necesidades socioculturales y de desarrollo nacional.
- c) La implementación de un sistema de rendición social de cuentas de todos los actores sociales de la Educación Intercultural Bilingüe.

Surge entonces, el Plan Decenal de Educación, ante la necesidad de transformar una realidad educativa abandonada por décadas, en una herramienta para el desarrollo nacional, en consideración de que la educación es la columna vertebral de una nación, para la construcción de una sociedad justa, equitativa, solidaria e inclusiva. Luego la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe (LOEI), 2011, en concordancia con lo dispuesto en el Art. 346 de la Constitución del Ecuador (2008), crea el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL), organismo de derecho público, con autonomía administrativa, financiera y técnica, cuya misión es la promoción de una educación de excelencia, a través de evaluaciones internas y externas, confiables, objetivas, oportunas, pertinentes e imparciales de todos los involucrados en el hecho educativo.

Por ello desde el 2008, la evaluación de la gestión del docente, del directivo y de los estudiantes se viene realizando cuya finalidad es la promoción de acciones didáctico-pedagógicas que propicien en los estudiantes las

demostraciones de los conocimientos, habilidades, destrezas y valores desarrollados como resultado del proceso educativo y su aplicación en la vida cotidiana. De igual manera en docentes y directivos busca el mejoramiento de la formación inicial y su desarrollo profesional.

Otros preceptos legales contemplados en la LOEI (2011), que abonan sustento legal a la presente investigación son algunos de los literales establecidos en el Art. 2, en el cual se señalan los principios generales con los cuales se desarrolla la actividad educativa en el país, entre estos principios están:

Comunidad de aprendizaje, el cual hace referencia a que la educación reconoce a la sociedad como un ente que aprende y enseña, siendo así un espacio de diálogos social e intercultural de aprendizajes y saberes. En esta misma línea sustenta la prioridad y corresponsabilidad que tiene el estado, los docentes y la sociedad de brindar a los educandos aprendizajes de la vida y para la vida. Aparece en este contexto de forma muy explícita la norma que hace hincapié en la responsabilidad compartida que en el hecho educativo tiene la sociedad; así lo detalla el siguiente literal.

Corresponsabilidad, refiriéndose al esfuerzo compartido de estudiantes, familias, docentes, centros educativos, comunidad, instituciones del Estado, medios de comunicación y el conjunto de la sociedad para la formación e instrucción de las niñas, niños y adolescentes. De esta manera se deja entrever que las instituciones educativas deben ser espacios motivadores donde el educador realice su tarea de interaprendizaje con tranquilidad, profesionalismo y entusiasmo lo que contribuirá a potenciar su formación profesional que redundará en el mejoramiento de su desempeño y de los aprendizajes de los estudiantes, en este sentido abona garantías el literal que precede.

Motivación, este principio promueve el esfuerzo individual y la motivación a las personas para el aprendizaje, así como el reconocimiento y valoración del profesorado, la garantía del cumplimiento de sus derechos y el apoyo a su tarea, como factor esencial de calidad de la Educación. En esta misma

sintonía el siguiente literal da amplitud a las garantías legales anteriormente descritas, a saber:

Calidad y calidez, garantiza el derecho de las personas a una Educación de calidad y calidez, pertinente, adecuada, contextualizada, actualizada y articulada en todo el proceso educativo, en sus sistemas, niveles, subniveles o modalidades; y que incluya evaluaciones permanentes. Así mismo, garantiza la concepción del educando como el centro del proceso educativo, con una flexibilidad y propiedad de contenidos, procesos y metodologías que se adapte a sus necesidades y realidades fundamentales. Promueve condiciones adecuadas de respeto, tolerancia y afecto, que generen un clima escolar propicio en el proceso de aprendizajes.

Se puede entonces colegir que, al pensar en la calidad de la mejora de los procesos formativos de la educación, la evaluación se reviste de vital importancia, exigiendo al docente, (responsable directo de la concreción curricular en el aula) aptitud intelectual para enseñar, capacidad de reflexión constante sobre su práctica y una profunda vocación de servicio.

1.2.3. Revisión de estudios previos.

Hoy los centros educativos tienen el desafío de convertirse en CPA, Krichesky y Murillo (2011) señalan que esto no sólo implica una nueva forma de organizar el centro educativo, ni se trata de establecer un conjunto de actividades que los docentes deban cumplir, ni pretende consolidar una nueva forma de dirigir los centros o una visión diferente sobre el liderazgo escolar. Pensar en la escuela como CPA tiene muchas implicaciones (p. 79)

Crear CPA implica por un lado gestar una nueva cultura escolar basada en unos principios novedosos para la acción individual y grupal y por otro, pensar un modelo de trabajo que invita a soñar con centros mucho más cálidos, eficientes y equitativos, tanto para los profesores como para los alumnos (Krichesky y Murillo, 2011, p. 80). A continuación, se presentan la revisión de varios estudios que se han realizado sobre este tema, en ellos se evidencia

las fortalezas y debilidades, las cuales pueden servir de orientación para la elaboración de estrategias que mejoren la realidad educativa.

Hernández, Jiménez, Araiza y Vega (2015), realizan un estudio con la finalidad de sustentar científicamente el objetivo de situar a la iniciativa de CPA como una política educativa. El estudio destaca la importancia de la comunidad profesional de aprendizaje e inicia con el diagnóstico realizado a un centro escolar para conocer la proximidad que tiene para transformarse en una comunidad de aprendizaje pretendiendo describir la manera en que el mismo reúne los elementos para funcionar como tal.

En esta investigación Hernández, et al. (2015), aplican el estudio de caso, con apoyo de técnicas cualitativas como: la observación, la entrevista, grupos focales y la encuesta. La población de estudio fueron los docentes, estudiantes y padres de familia.

A través de la triangulación de resultados Hernández, et al. (2015) demuestran que las prácticas relacionadas con las dimensiones de eficacia, trabajo colaborativo y calidad están fortalecidas, dentro de esta última, el ítem descriptor que hace referencia a la relevancia de los aprendizajes alcanza mayores resultados puesto que docentes, padres y estudiantes, coinciden en que los aprendizajes impartidos en el centro son pertinentes, importantes y de utilidad para su aplicación en la cotidianidad de la vida.

Valores como el respeto, la honestidad, la responsabilidad y el apoyo que el profesorado brinda a los estudiantes son considerados por los padres como un importante acierto. Destacándose también aspectos como el fomento de competencias básicas aritméticas, lecto - escritoras, creativas, afectivas y el desarrollo de aptitudes prácticas necesarias para la vida (Hernández, et al. (2015).

Las dimensiones pocas fortalecidas encontradas por Hernández, et al. (2015), fueron las de liderazgo, equidad, aprendizaje dialógico y evaluación. En el caso del liderazgo su debilidad radica en circunstancias que la toma de decisiones y el establecimiento de metas y objetivos es potestad exclusiva de

directivos y maestros, presentándose la participación de padres y estudiantes de manera operativa, es decir están limitados a cumplir actividades establecidas por directivos y docentes.

En lo referente a la equidad y el aprendizaje dialógico Hernández, et al. (2015) manifiestan que alcanzan bajos resultados, y estos se limitan al uso de un lenguaje incluyente como iniciativa de eliminar los estereotipos de género, y en la práctica se deriva la atención a otro espacio escolar a los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales. En cuanto al aprendizaje dialógico se evidencia que el docente sigue siendo quien tiene el poder en la toma de decisiones, la opinión de los estudiantes se limita a la exploración de conocimientos previos y a la emisión de una u otra opinión sin poder decisorio dentro del proceso.

En la dimensión de evaluación, Hernández, et al. (2015) señalan que no cumple con el carácter procesual, solo se aplica la heteroevaluación, con carácter sumativa, dejando de lado la autoevaluación, coevaluación y el carácter formativo de la misma. Los estudiantes no participan en la selección de tareas y en el establecimiento de los criterios de evaluación.

Los autores concluyen el estudio destacando las características que surgen del trabajo de los miembros del centro escolar como: eficacia, trabajo colaborativo, calidad, respeto, honestidad, responsabilidad, apoyo docente-estudiante, el fomento de competencias básicas aritméticas, lecto - escritoras, creativas, afectivas y el desarrollo de aptitudes prácticas necesarias para la vida. No obstante, para que alcance el perfil de CPA, es necesario emprender el trabajo en tareas que posibiliten la consolidación de las dimensiones cuyos resultados no son satisfactorios; liderazgo, equidad, aprendizaje dialógico y la evaluación. Hernández, et al. (2015).

Desde la misma idea de la puesta en práctica de estrategias innovadoras y eficaces que contribuyan al cambio y la mejora escolar surge el estudio realizado por Krichesky en el año 2013. El autor se planteó como objetivo profundizar en los procesos y estrategias existentes sobre el deseo de

transformación de los centros escolares en sitios más enriquecedores donde la constante sea el entusiasmo y la motivación.

La metodología utilizada por Krichesky (2013) fue cualitativa y con naturaleza exploratoria, comprensiva y descriptiva, a través del estudio de caso, adentrándose en las experiencias, realidades y cultura de trabajo de dos instituciones educativas. Los resultados obtenidos demostraron que los centros investigados conservan una visión fuertemente afianzada a la mejora.

Krichesky (2013) encontró bastante fortalecidos varios patrones de trabajo colaborativo entre docentes; el desarrollo de materiales, la coordinación, el trabajo interdisciplinario y en conjunto en torno a los proyectos del centro. El autor destaca el trabajo en equipo, facilitado por condiciones que lo promueven como; tiempo y espacios destinados para reuniones entre docentes, la estabilidad docente, las capacitaciones formativas y el intercambio comunicacional entre los miembros.

Otro aspecto que Krichesky (2013) destaca en los centros estudiados es la gran fortaleza del liderazgo directivo, en el cual se evidencia las respetuosas y cálidas relaciones interpersonales, enriquecidas por el contacto cercano, el seguimiento a la tarea diaria y los significativos niveles de apoyo entre directivos y entre docentes. Sin embargo, el apoyo claro y puntual del directivo en los esfuerzos de mejora sustentados en la colaboración y el aprendizaje aún son susceptibles de mejora, así como también el desarrollo de conversaciones profundas sobre nuevas teorías o marcos conceptuales, sobre espacios de trabajo y formación docente.

A lo largo del estudio Krichesky (2013) señala como aspectos menos fortalecidos, la poca experiencia relacionada a las visitas de aulas y observaciones de clases entre pares persiste la resistencia de los docentes a compartir explícitamente su práctica. Además, identificó algunos elementos que internamente obstaculizan el trabajo colaborativo, limitan las posibilidades de aprendizaje de los docentes o amenazan la predisposición a compartir su práctica. Entre esos elementos están:

- Se atribuye a las representaciones sobre la colaboración y el aprendizaje docente, sentidos y significados triviales, enraizados a la experiencia cotidiana, desconociendo que los mismos son procesos complejos, que demandan formalidad y propuestas planificadas sistemáticamente.
- Persiste la resistencia a asumir la responsabilidad individual y colectiva en los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. Atribuir al estudiante la responsabilidad absoluta sobre sus debilidades cognitivas, es clara muestra de la renuencia del profesor a reconocer que existen aspectos o elementos de su práctica que debe mejorar, concomitantemente no considerará pertinente la necesidad de aprender para mejorar su desempeño.
- Prevalece la dificultad en los docentes en desprivatizar y comunicar su desempeño áulico, siendo este un elemento esencial, al momento de conducir la colaboración y la ayuda entre profesores en pro de obtener logros significativos. (pp. 340-341)

Más allá de los elementos internos que obstaculizan el desarrollo de las CPA en los centros estudiados, Krichesky (2013) señala que externamente se develan algunos elementos que repercuten los límites del perímetro básicamente escolar: la formación inicial del docente; la centralización escolar; las reducciones presupuestarias; y el insuficiente número de docentes en los centros.

Las conclusiones a las que llega Krichesky (2013) enfatizan que en la formación docente se deben realizar cambios metodológicos y conceptuales en orden de facilitar el desarrollo de CPA; lo que implica trabajar de forma explícita saberes y estrategias ligadas a la colaboración docente, sembrar en todo el proceso de formación la idea de un docente investigador, autónomo en sus decisiones y dispuesto a compartir su práctica con sus colegas.

Krichesky (2013) señala que la deficiencia en el número de docentes ocasiona agotamiento físico y mental, limitando las oportunidades para el trabajo colaborativo. Impulsar CPA involucra tomar en cuenta además de los factores

internos, también algunos factores externos que en menor o mayor grado pueden y deben incidir positiva o negativamente en los procesos de mejora.

En el estudio realizado por Casarrubios (2014) cuyo objetivo fue establecer si los postulados teóricos conceptuales existentes sobre Comunidad de Aprendizaje se corresponden con la realidad práctica de una institución educativa, que viene desarrollando la iniciativa de CPA, cuya realidad social, económica y cultural en sus inicios se presentaba poco favorable. El autor utilizó el estudio de caso, con el apoyo de la técnica de la entrevista semiestructurada aplicada a padres de familias, directivo y docente.

Casarrubios (2014) señala que los resultados de este estudio demuestran que las prácticas docentes que se vienen desarrollando en el centro mantienen concordancia con los postulados teóricos conceptuales revisados. El autor considera un acierto la implementación de la iniciativa de CPA debido a que es notoria la mejora social, cultural y educativa de sus miembros. El principio de equidad se muestra fortalecido; debido a que los docentes en sus prácticas conciben que hay que dar más a quienes tengan mayores necesidades (p.15)

En este estudio se evidencia como una fortaleza importante la integración, el compromiso, involucramiento de directivos y docentes. Y por último una amenaza para el desarrollo institucional son las desigualdades socioeconómicas y culturales del contexto (Casarrubios, 2014, p. 17).

Las conclusiones Casarrubios (2014) establecen que si hay consenso y trabajo en equipo si se puede llevar adelante este tipo de proyectos. Siendo oportuno apostar por la innovación, renovadas metodologías que propendan a dinamizar el hecho educativo. El autor señala además indispensable el cambio metodológico y la manera de trabajar, dejando de lado la enseñanza tradicional y adoptando un proyecto de innovación y transformación, pudiendo ser la Comunidad de Aprendizaje, la alternativa idónea para convertir las escuelas en sitios que favorecen el desarrollo integral de los individuos (p. 20).

En otro orden de aspectos, pero para nada alejado del tema motivo de esta investigación aparece el estudio realizado por Osorio (2016), el mismo que tuvo como objetivo determinar los aportes de la evaluación institucional para

el mejoramiento de la calidad en las instituciones educativas públicas en Ibagué – Colombia. Metodológicamente la investigación tuvo un corte cualitativo con un enfoque hacia la comprensión de la realidad educativa de los centros.

Para ello Osorio (2016), utilizó como instrumento un cuestionario compuesto por cinco preguntas abiertas, aplicado a una muestra de diecisiete rectores de instituciones educativas públicas que ofertan educación básica y media. El cuestionario recopiló la percepción de los investigados, en lo referente a la definición del concepto de evaluación institucional y la influencia que esta tiene en las instituciones educativas e identificar que personas o individuos participan activamente en la evaluación institucional dentro de los centros estudiados.

Los resultados obtenidos por Osorio (2016), dan cuenta que:

- La casi totalidad de criterios concibe a la evaluación institucional como un proceso continuo, de auto observación y de diagnóstico integrador que viabiliza el conocimiento de la condición en la que se encuentra la gestión institucional y que pueda ser considerada como instrumento de apoyo, acción o ejercicio, como mecanismo de definición de fortalezas y debilidades que coadyuva a la reflexión e implementación de planes de mejoramiento de la calidad educativa.
- La participación activa dentro de los centros es muy notoria, en la misma se involucran los directivos docentes, los docentes, el personal administrativo, estudiantes, los organismos institucionales. Casi con renuencia y de manera menos activa y comprometida lo hacen los padres y madres de familia, el consejo de padres y el sector productivo del contexto escolar.
- En lo referente a la estructura y pertinencia del instrumento de evaluación establecido por la autoridad educativa nacional, la totalidad de los indagados la considera limitante, estática, muy general. Que la misma solo permite identificar elementos que son comunes en los centros, negando la posibilidad de evidenciar las particularidades de la institución y su comunidad, relegando de esta manera a la misión institucional. En lo que respecta a la escala de valoración establecida

en el documento manifiestan que satisface los requerimientos creados para este fin.

- Respecto al aporte brindado por la evaluación institucional al mejoramiento de la calidad educativa la totalidad de encuestados consideran que la misma ha servido de apoyo administrativo y gerencial, facilitando la orientación de procesos, el diseño curricular, el cuestionar, el corregir, el aportar, identificar y fortalecer los aspectos contemplados en el proyecto educativo institucional. Su aporte también ha permitido favorecer el rendimiento escolar, los resultados en las pruebas saber y el direccionamiento del trabajo docente (pp. 72-73).

Osorio (2016), concluye su estudio señalando que existe una marcada tendencia a realizar la evaluación institucional para dar cumplimiento a lo estipulado por la autoridad educativa. Para ello utilizan como único instrumento la guía emitida por el Ministerio de Educación, pese a estar conscientes que la misma indaga aspectos generales que les son comunes a todas las instituciones y deja de lado las particularidades de los centros.

En concordancia con la investigación anterior es menester tomar en consideración el estudio realizado por Romero (2014), quien se plantea como objetivo determinar desde la perspectiva de directivos y estudiantes las características que presenta el desempeño de los docentes del nivel secundario en tres colegios de la Red Saco Oliveros, las mismas que comparten realidades sociales y contextuales muy parecidas. El trabajo de investigación tomó como base siete dimensiones del desempeño docente: dominio de la disciplina que desarrolla; planificación y organización del curso; función técnico-pedagógica; consejería; conducta; evaluación; y compromiso con la institución.

Metodológicamente el estudio de Romero (2014) tiene corte cuantitativo, con un carácter exploratorio, de tipo transversal. La recopilación de la información se realizó a través de la técnica de la encuesta, cuyo cuestionario diseñado en escala Likert, fue aplicado a directivos y estudiantes. El muestreo intencional estuvo conformado por cien estudiantes y tres directivos.

Como resultados, Romero (2014) encontró que:

- Tanto directivos como estudiantes coinciden en que las instituciones cuentan con docentes altamente preparados y comprometidos con su labor pedagógica, por ello la dimensión referente al dominio de la disciplina que enseñan obtuvo la máxima puntuación, lo cual tiene concordancia con la reglamentación institucional donde los docentes previos a su contratación deben ser evaluados en el dominio cognitivo de su especialidad.
- Las dimensiones de planificación y organización del curso, función técnico-pedagógica, evaluación, conducta y compromiso institucional se muestran fortalecidos; sus diferencias porcentuales son mínimas.
- La puntuación relativamente más baja se refleja en la dimensión Consejería; atribuyendo esta situación al hecho de que la mayoría de los docentes no son producto de una formación pedagógica.

El estudio de Romero (2014) concluye estableciendo que tanto para los directivos como para los estudiantes los docentes son profesionales altamente preparados y comprometidos con su labor formadora. El dominio del tema que enseña es la mayor fortaleza institucional. Existe una leve diferencia en la percepción del desempeño docente; los directivos le asignaron mayor puntuación difiriendo mínimamente con el criterio de los alumnos.

Por su parte, Ortiz, (2014) realizó un estudio con el propósito de investigar sobre el liderazgo pedagógico en los procesos de gestión educativa y establecer si el mismo se está aplicando en cuatro centros de educación básica; dos urbanos y dos rurales, tomados como muestra de un conjunto de instituciones pertenecientes a una red educativa.

Este estudio tuvo un diseño no experimental de tipo descriptivo con corte cuantitativo. La información se recogió utilizando dos cuestionarios estructurados en escala Likert (uno para docentes y uno para directivos). Los mismos contenían cuatro opciones de respuesta y 30 ítems, con base en las

dimensiones gestión escolar, supervisión, planificación y gestión académica, los mismos fueron aplicados a cuatro directivos y sesenta y dos docentes.

Los resultados obtenidos por Ortiz (2014) hacen referencia a:

- El liderazgo pedagógico en la dimensión gestión escolar, está fuertemente presente, en los procesos de planificación, desarrollo y evaluación que se ejecutan en las instituciones; esto se evidencia especialmente en los aspectos de capacitación a los docentes, aprovisionamiento de materiales para los estudiantes y la activa participación e involucramiento de los padres de familia en la vida de los centros escolares.
- En otros aspectos de la gestión escolar también se evidencian resultados bastante alentadores. El apoyo e impulso de los directivos ha logrado que los docentes participen y se involucren en el rediseño de la planificación estratégica institucional, especialmente en lo referente a la identidad de la institución. En esta misma dimensión se hace evidente una leve pero no por eso menos importante, contradicción referente al autoritarismo directivo, pero al mismo tiempo se opina que existe un buen clima laboral y se expresa la predisposición docente para la colaboración orientativa hacia el gobierno escolar.
- Las tendencias de cambio tienden a apoyar prácticas competitivas de mejora en lo relacionado a liderazgo pedagógico, trabajo en equipo, toma de decisiones, comunicación, negociación y resolución pacífica de problemas y la delegación de tareas y funciones.
- En lo referente a la dimensión supervisión, los profesores manifiestan haber recibido el acompañamiento pedagógico requerido, tanto de las autoridades de las instituciones como de las autoridades del Distrito Educativo. Dicho acompañamiento tiene que ver con asesoría, clima organizacional, orientación en temas de actualidad para los estudiantes, análisis de problemas, toma de decisiones y preparación de proyectos de mejora de la enseñanza aprendizaje en el salón de clase.

- Como competencia de gestión educativa para los directivos, el liderazgo pedagógico en estos centros no son una prioridad en lo referente a las acciones administrativas, se priorizan los aspectos pedagógicos en procura de la mejora de la calidad de aprendizajes de los estudiantes.
- Las capacitaciones que docentes y directivos han recibido les ha dado la oportunidad de desarrollar destrezas para emprender en acciones de acompañamiento a los docentes; traducidos en asesoría pedagógica, metodologías, planeación didáctica, manejo y uso de materiales. Aspectos estratégicos que enriquecen el plan de mejora de la calidad educativa de las instituciones estudiadas. Es manifiesto el deseo y predisposición de directivos y docentes en fortalecer la gestión académica. Destacada importancia se da a los procesos de capacitación y actualización profesional, pero muestra debilidad el empoderamiento en estos aspectos por parte de los padres de familia, convirtiéndose en una necesidad emprender en espacios de diálogo que permita a los involucrados centrar sus acciones en dirección a enfrentar los retos y desafíos que se suscitan en el hecho educativo.

Se concluye en la investigación de Ortiz (2014) que las dimensiones de gestión escolar, supervisión, planificación y gestión académica, son elementos claves, para incidir por medio del liderazgo pedagógico en la transformación de la mejora de la calidad educativa. Y otra de las conclusiones del autor es que los directivos y docentes están concienciados, motivados y dando pasos en firme. No obstante, los datos estudiados revelan que las relaciones docentes - directivos es percibida como autoritaria, haciéndose ineludible su mejora, lo que necesariamente involucra también a padres de familia y estudiantes como parte fundamental en el logro de los resultados deseados.

CAPÍTULO II

En este capítulo se hace la descripción de la metodología, esto es la parte empírica de la investigación, estructurada por los métodos, la población, la muestra, las técnicas, los procedimientos e instrumentos que se aplicaron para el desarrollo de la misma.

2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Para dar cuenta de la percepción que sobre su práctica profesional tienen los docentes de la unidad educativa Ramón Bedoya Navia, es ineludible afrontar metodológicamente al talento humano de la institución. Esto es, evaluarlo de forma ordenada y procesual, en procura de la concreción de los objetivos planteados, aplicando instrumentos de análisis efectivos y confiables, sustentados en la estrategia de comunidad profesional de aprendizaje cuyos resultados servirán para emprender acciones de mejora o fortalecimiento.

2.1 Objetivos

El objetivo general de este estudio fue evaluar a la Unidad Educativa Ramón Bedoya Navia como comunidad profesional de aprendizaje desde la percepción del equipo docente.

Con el fin de alcanzar el objetivo general se plantearon dos objetivos específicos

- Identificar las prácticas docentes que fortalecen la comunidad profesional de aprendizaje.
- Determinar las prácticas docentes que dificultan el desarrollo de la comunidad profesional de aprendizaje

2.2 Tipo de investigación

La investigación fue descriptiva, de campo, con enfoque cuantitativo, bajo el amparo del paradigma positivista. El enfoque cuantitativo, se sustenta en la

medición numérica y el análisis estadístico, permitiendo establecer pautas de comportamiento y la comprobación de teorías. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 4). En esta investigación el enfoque cuantitativo permitió recolectar los datos para la medición numérica de la técnica de investigación utilizada; la encuesta, la misma que fue aplicada a los docentes, quienes brindaron la información requerida.

2.3 Método de investigación

De acuerdo con los objetivos planteados esta investigación fue de tipo aplicada. A través de la cual se revela una realidad del contexto educativo en el cual se obtuvo toda la información aportada por los docentes, como sujetos de estudio.

Los datos obtenidos en este estudio facilitaron el conocimiento de la realidad del problema generando a su vez posibles soluciones. Las mismas que al ser manejadas adecuadamente se constituirían en el medio para el logro de la mejora o el fortalecimiento de las prácticas docentes, enmarcadas en la estrategia de comunidad profesional de aprendizaje.

Según el nivel de profundidad y alcance esta investigación fue de tipo descriptiva, porque indagó el desarrollo del fenómeno estudiado partiendo de sus características, posibilitando el análisis de la problemática y el descubrimiento de la realidad, evidenciada en la aplicación del cuestionario para evaluar si las prácticas de desempeño de los docentes mantienen coherencia con las dimensiones básicas que caracterizan a una comunidad profesional de aprendizaje. Hernández, Fernández y Baptista (2014) dice que con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (p. 92).

Básicamente los métodos seleccionados para esta investigación se emplearon con la finalidad de obtener resultados acerca de las características del desempeño de los docentes de la unidad educativa Ramón Bedoya Navia, resultados que permiten conocer las fortalezas, debilidades, los aspectos que

favorecen y obstaculizan el desarrollo del centro como comunidad profesional de aprendizaje.

2.4 Universo y muestra.

La población estuvo conformada por 47 docentes de las jornadas matutina y vespertina. Al ser una población finita y reducida se estudió a toda la población.

Tabla 1. Distribución del Personal encuestado según género y jornada

Género	Matutina	Vespertina
Hombres	2	5
Mujeres	26	14
TOTAL	28	19

2.5 Técnica e instrumento para la recolección de datos

Para recopilar la información se utilizó la técnica de la encuesta y como instrumento el cuestionario *Assessing and analyzing school*, traducido al español por Bolívar (2012). Este cuestionario está compuesto por 45 preguntas en escala Likert, con posibilidad de cuatro alternativas de respuesta: Totalmente en desacuerdo (TD); en desacuerdo (D); de acuerdo (A); Totalmente de acuerdo (TA). Estas preguntas están distribuidas en cinco dimensiones, las mismas que a decir de Bolívar (2012), se constituyen en los elementos indispensables que caracteriza a la Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA).

Tabla 2. Dimensiones que conforman el instrumento

Dimensiones	Preguntas
Liderazgo compartido y de apoyo (LCA)	1 a la 10
Visión y valores compartidos (VVC),	11 a la 18
Aprendizaje colectivo y aplicación (ACA)	19 a la 26
Practica personal compartida (PPC),	27 a la 32
Trabajo cooperativo y condiciones de apoyo- relaciones-estructuras (CARE),	33 a la 45

Las dimensiones analizadas con el cuestionario son cinco. Entre ellas están el liderazgo compartido y de apoyo, que recoge las percepciones de los docentes acerca del desempeño del directivo. Visión y valores compartidos (VVC) enfocando los sueños de todos acerca del desarrollo de la institución. Aprendizaje colectivo y aplicación (ACA) el cual hace referencia al aprender y compartir juntos de los docentes. Practica personal compartida (PPC) aludiendo el desempeño docente. Y, por último, el Trabajo cooperativo y condiciones de apoyo-relaciones-estructuras (CARE) que señala las circunstancias en las que se pone de manifiesto el apoyo, describe las condiciones y caracterización de las relaciones entre directivos, directivos y docentes y entre docentes, como también indaga sobre las condiciones que presenta la infraestructura del centro (Bolívar, 2012, pp. 156-158)

En el instrumento se han incluido varias preguntas en las que se recoge información sobre aspectos sociodemográficos de los docentes, entre ellos; jornada laboral, edad, sexo, situación laboral, tiempo de servicio en el magisterio nacional, tiempo de servicio en la institución, nivel escolar en que labora y función que desempeña.

2.6 Procedimiento de la investigación

La investigación se ejecutó en la Unidad Educativa Ramón Bedoya Navia y la recolección de la información se efectuó ordenadamente. El estudio inicio con el aval de la máxima autoridad de la entidad educativa, para luego aplicar el

instrumento (encuesta). Se procedió a recoger la información primaria, mediante la aplicación de la encuesta a 47 docentes; distribuidos en 7 hombres y 40 mujeres, en las dos jornadas de labores.

La información secundaria se adquiere a través de la selección documental de diferentes bases de revistas científicas, Scielo, Dialnet, entre otros, las cuales fueron importantes para la construcción del marco teórico donde se consideraron las variables de estudio, la base legal sobre la cual se sustenta la investigación y los estudios previos que fueron importantes para la elaboración de la discusión. En concordancia con lo anteriormente expuesto se procedió a diseñar el marco metodológico, describiendo el tipo de investigación, que para su ejecución necesita de varias herramientas. El análisis de los datos se lo elaboró desde el punto de vista cuantitativo mediante porcentajes y medias. La encuesta fue tabulada en el programa SPSS, presentando los resultados en tablas y gráficos estadísticos, lo cual permitió una mejor comprensión de los resultados.

CAPÍTULO III

En este capítulo se realiza un enfoque detallado de los resultados numéricos obtenidos estadísticamente de la muestra del estudio.

3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Se evidencia aquí el análisis e interpretación de los resultados del estudio, los mismos que se han establecido de acuerdo con los objetivos específicos, posibilitando el planteamiento de conclusiones y recomendaciones.

3.1 Descripción de la muestra

La muestra de esta investigación comprende a 47 docentes que laboran en las jornadas matutina y vespertina con las que cuenta la Unidad Educativa Ramón Bedoya Navia de la ciudad de Esmeraldas.

A continuación, se presenta los datos sociodemográficos, éstos constituyen determinantes importantes para identificar asociaciones entre las variables de estudio, facilitando la identificación de factores que favorecen y/o dificultan el desarrollo de la institución como una Comunidad Profesional de aprendizaje.

Tabla 3: Descripción sociodemográfica de la muestra

Variable	%	Frecuencia
Género		
Masculino	17,0%	8
Femenino	83,0%	39
Edad		
< 44	31,9%	15
45 - 54	36,2%	17
> 55	31,9%	15
Nivel de formación		
2º Nivel	2,1%	1
3º Nivel	85,1%	40
4º Nivel	12,8%	6
Antigüedad en el magisterio		
<15	36,2%	17
15 - 24	29,8%	14
>=25	34,0%	16
Antigüedad en la institución		
<15	76,6%	36
15 - 24	21,28%	10

>=25	2,12%	1
Situación laboral		
Nombramiento definitivo	89,4%	42
Nombramiento provisional	6,4%	3
Contrato	4,3%	2
Jornada		
Matutina	57,4%	27
Vespertina	42,6%	20
Nivel en el que labora		
Inicial	8,5%	4
Elemental	25,5%	12
Medio	21,3%	10
Superior	19,1%	9
Bachillerato	25,5%	12

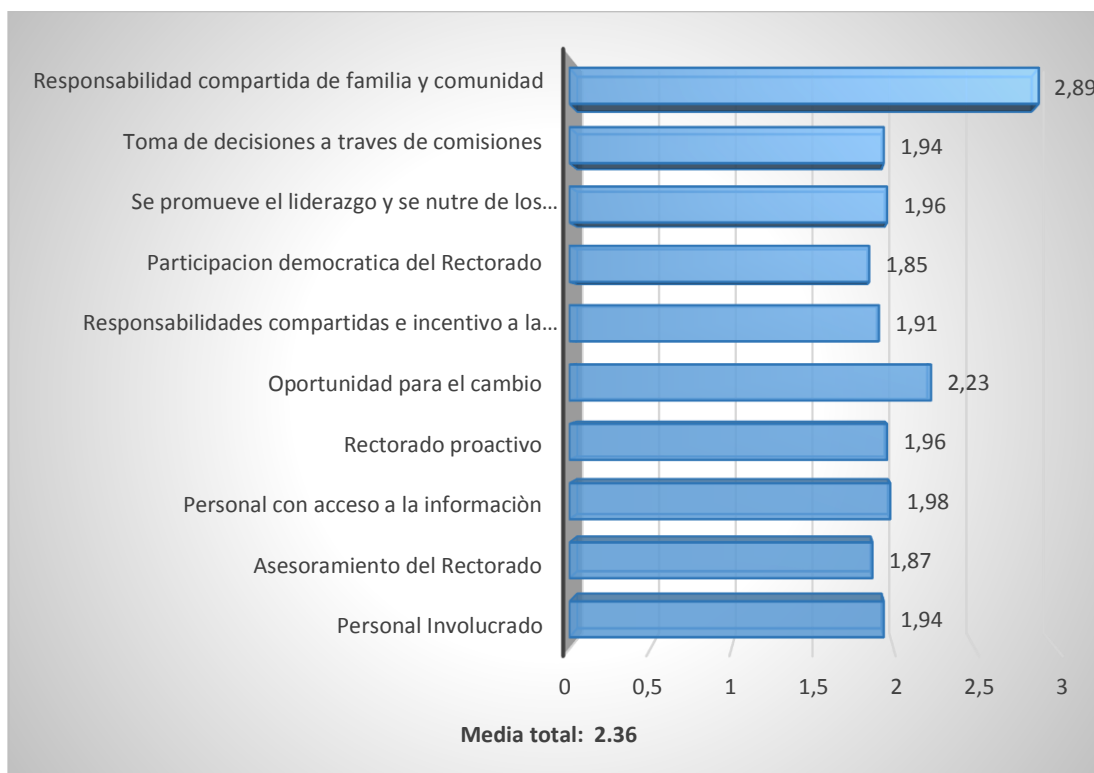
La caracterización por edad permite conocer la posibilidad de madurez del personal docente. En lo relacionado a la antigüedad se evidencia que el profesorado de esta institución es relativamente nuevo en el ejercicio de la función docente tanto en la institución (76,6%), como en el magisterio nacional.

Es un personal que mayoritariamente su formación académica se sitúa en el tercero y cuarto nivel (97,90%), de igual manera su relación laboral es estable a través de nombramiento definitivo (89%), situación que podría considerarse como un factor favorable en el hecho educativo.

3.2 Análisis descriptivos según las Dimensiones del estudio

Se obtienen los estadísticos descriptivos para las dimensiones del estudio, mismas que nos darán una panorámica de la realidad de la institución de acuerdo con las características esenciales de una comunidad profesional de aprendizaje CPA.

Gráfico 1: Liderazgo compartido y apoyo



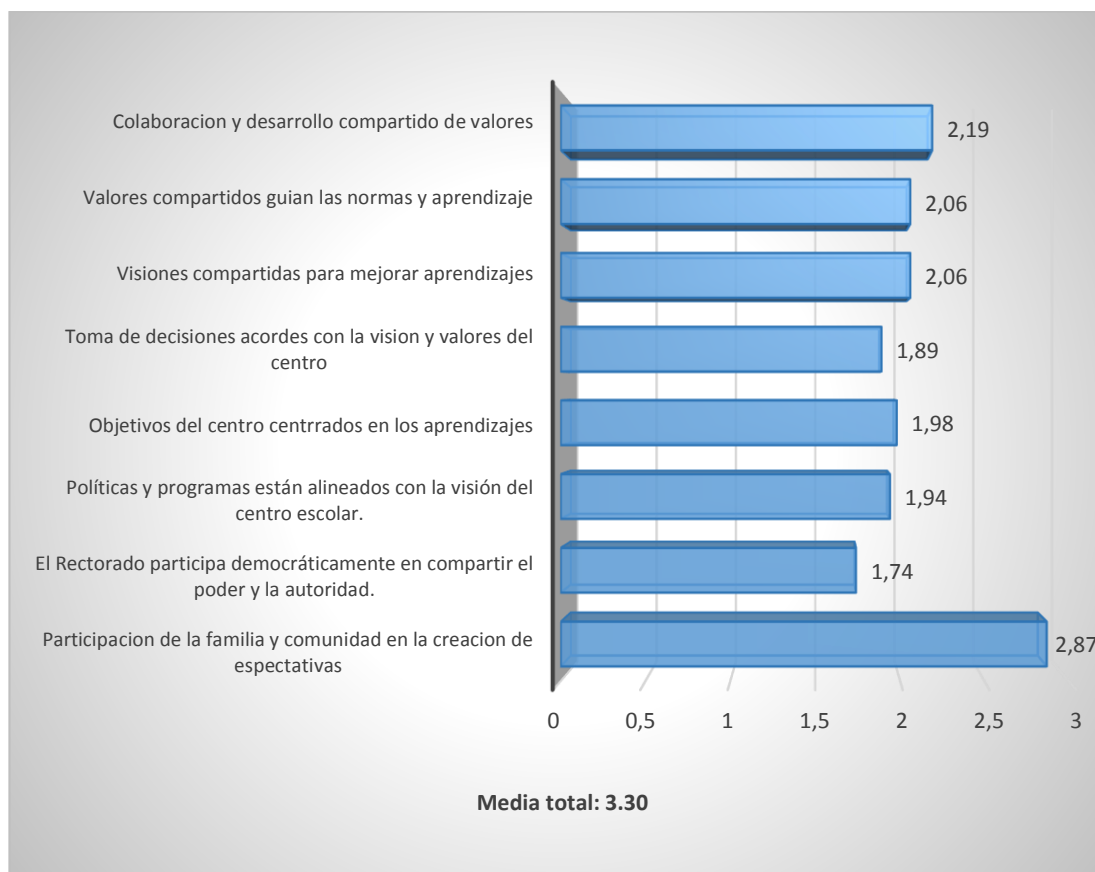
Los docentes perciben que el Liderazgo compartido y apoyo en el centro escolar es ligeramente perceptible. La mayoría de los ítems que conforman esta dimensión se perciben con una marcada debilidad, sobre todo aquellos que hacen referencia al escaso estímulo y reconocimiento a las iniciativas propias e innovadoras, las limitaciones para poner en práctica el apoyo mutuo, la responsabilidad compartida y el asesoramiento oportuno.

Todo esto acompañado de la centralización del poder y la comunicación poco asertiva demuestran que quien está llamado a ejercer el liderazgo en el centro carece de la capacidad fundamental de influenciar a los docentes, de manera que éstos puedan tomar las líneas propuestas como premisa para su acción (Bolívar, 1997, p.2)

En medio de esta panorámica no muy halagadora se muestra con una tendencia favorable el ítem que hace referencia a la responsabilidad compartida que libre y voluntariamente asumen las familias y la comunidad en torno al aprendizaje de los estudiantes. De esta forma se enmarcan en la idea de que un liderazgo para el aprendizaje toma como núcleo de su acción la calidad de enseñanza y los resultados de aprendizaje alcanzados. Generando

una cultura escolar robusta, donde se implican todos los agentes, del quehacer educativo; incluido la familia y la comunidad (Bolívar, 2010, p. 16),

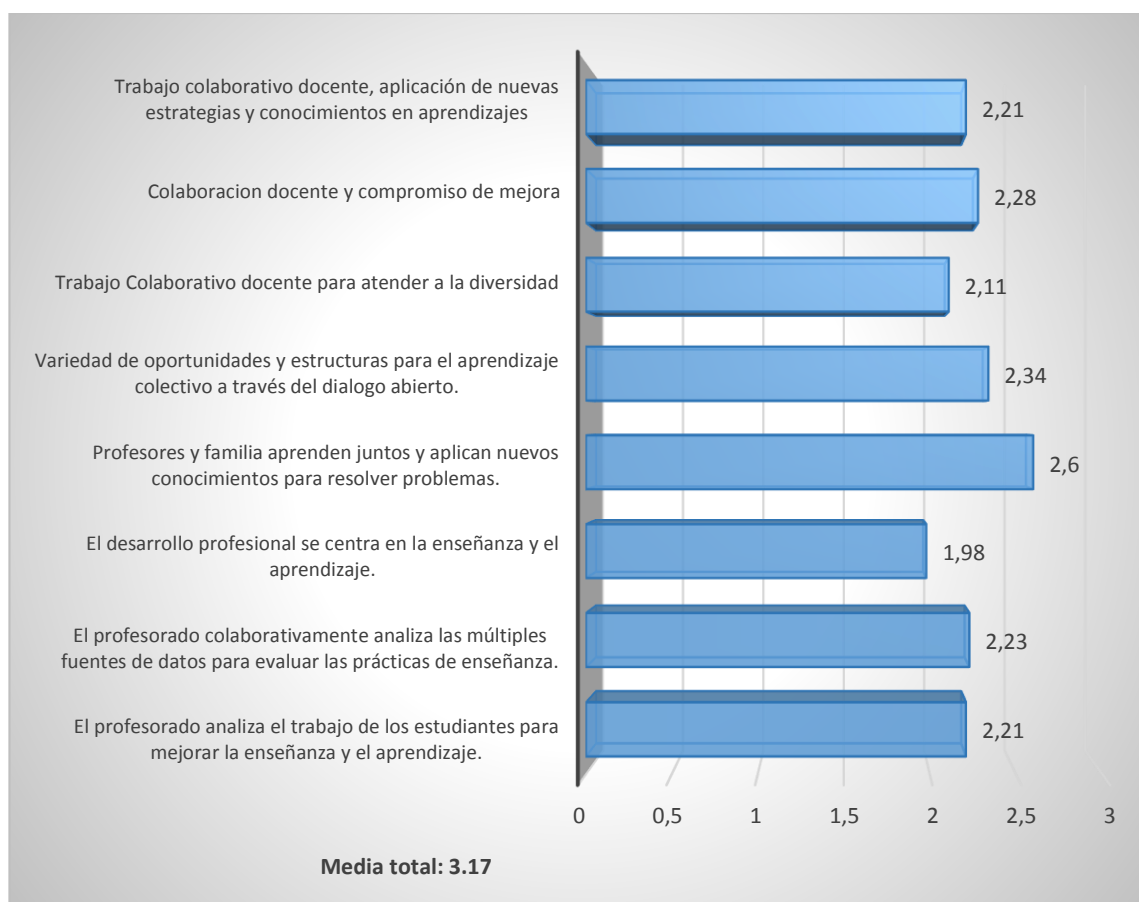
Gráfico 2: Visión y valores compartidos



La dimensión visión y valores compartidos, en relación con las demás variables del estudio se muestra con marcada tendencia a la mejora, sobre todo en lo relacionado a la participación de la familia y comunidad en la creación de expectativas que abonan positivamente a la mejora de los logros académicos de los estudiantes, la colaboración y el desarrollo compartido de valores por parte de la comunidad educativa. Al igual que el participar de la visión y las normas que guían la mejora de los aprendizajes. Evidenciando de alguna manera que los docentes se sienten protagonistas en la construcción del saber pedagógico, que demanda de ellos la investigación de su propia práctica y el compartir los resultados con otros estudiosos de la docencia (Alves, 2003, párr. 22)

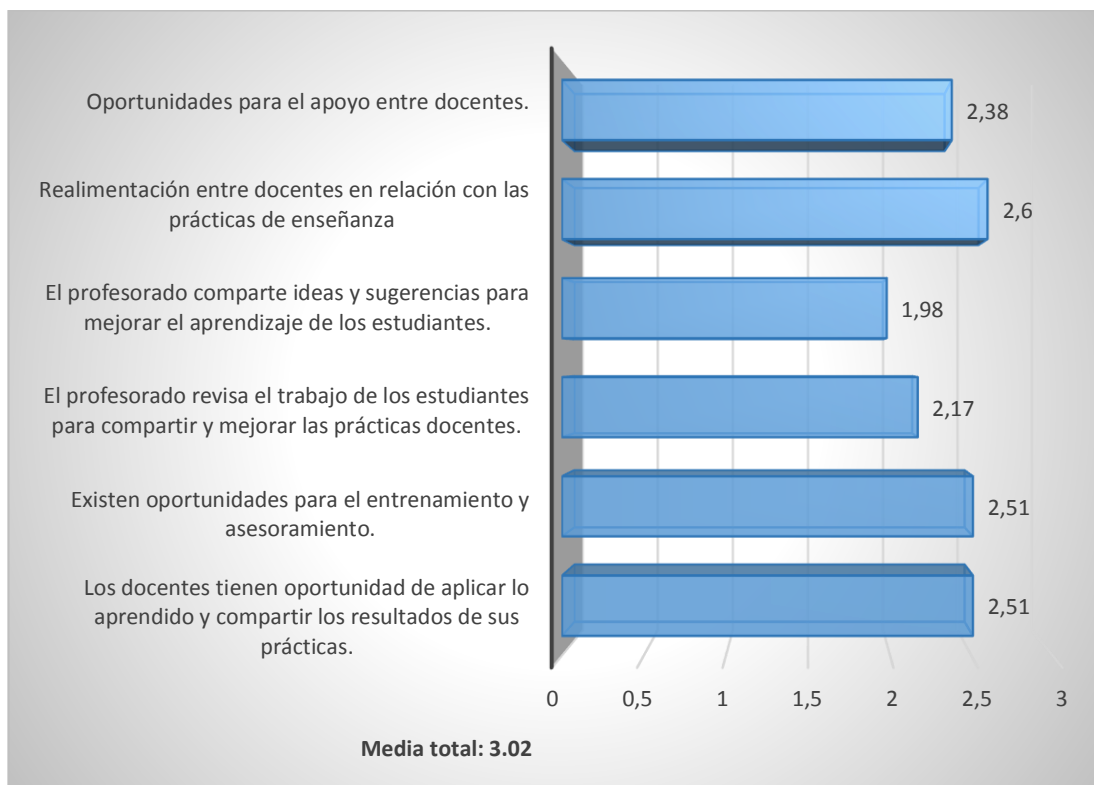
Es significativo el desacuerdo de los docentes en los ítems que hacen referencia a la participación democrática del rectorado en compartir el poder y la autoridad, en la toma de decisiones, en la alineación de políticas y programas en consonancia con la visión y valores del centro escolar, como también en el planteamiento de objetivos centrados en los aprendizajes de los estudiantes.

Gráfico 3: Aprendizaje colectivo y aplicación



Con tendencia de alguna manera esperanzadora se muestra la dimensión aprendizaje colectivo y aplicación. Especialmente en aquellos ítems que hacen relación a la oportunidad que tienen los docentes para el aprendizaje colectivo a través del dialogo abierto, la colaboración y el compromiso por la mejora, al igual que la planificación conjunta y la búsqueda de alternativas de respuesta para la diversidad de necesidades de aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, se muestra con bastante debilidad el desarrollo profesional centrado en la enseñanza y el aprendizaje.

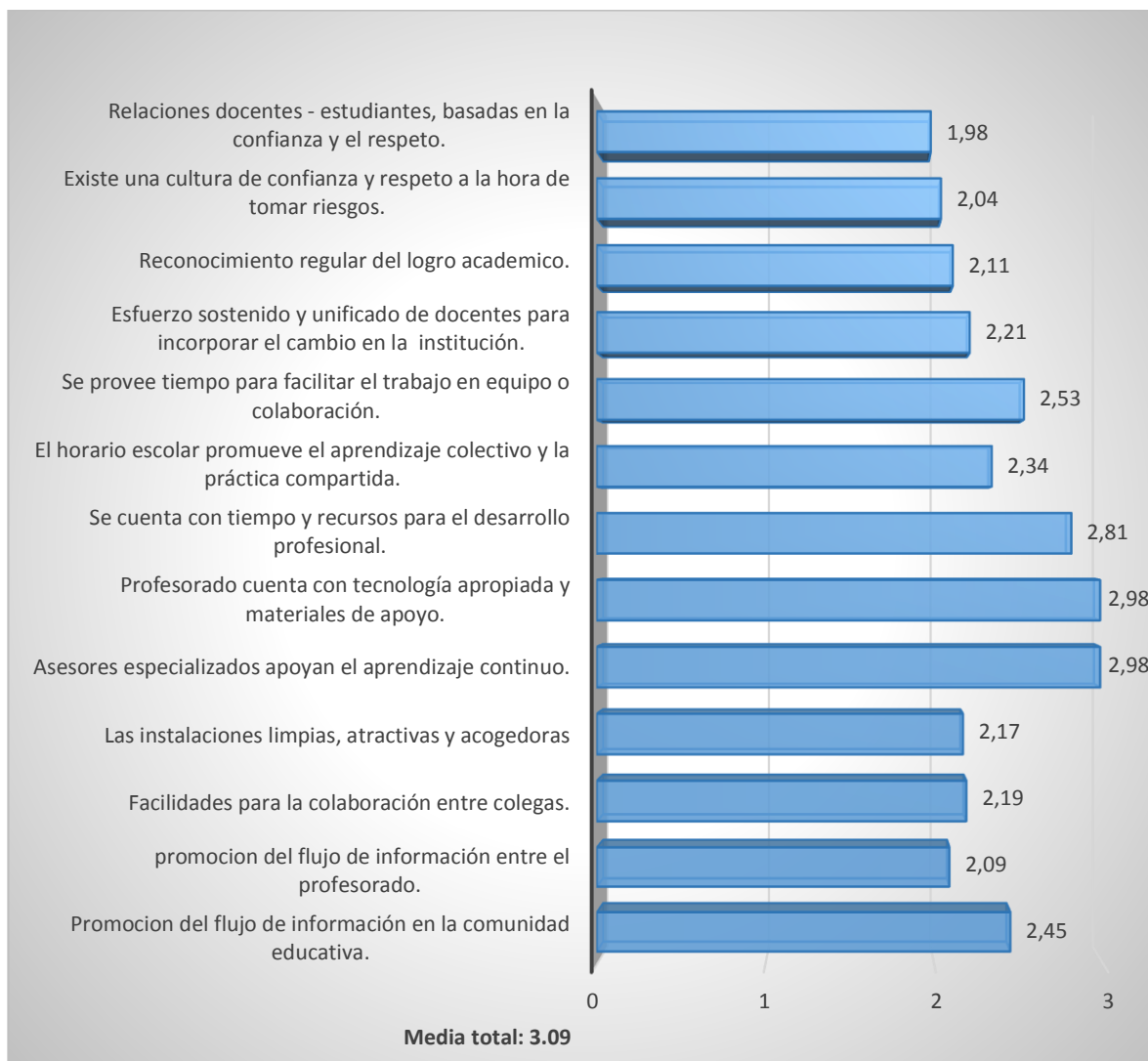
Gráfico 4: Practica Personal Compartida



El apoyo y realimentación entre compañeros, el asesoramiento, el entrenamiento y la oportunidad de compartir los resultados de sus prácticas entre docentes son ítems cuyos resultados muestran que en el centro de forma medianamente aceptable se llevan a cabo.

El compartir sugerencias o experiencias, la utilización de los trabajos de los estudiantes para intercambiar ideas y mejorar la práctica, así como la aplicación de lo aprendido y socialización de resultados son percibidos por los docentes como una debilidad operante en el centro. Conviene entonces la utilización de metodologías activas, participativas y constructivas. De esta manera se utiliza la interacción entre docentes para favorecer el protagonismo, la reestructuración cognitiva, los sentimientos y las emociones (Rodríguez, 2006, p. 7)

Gráfico 5: Condiciones de Apoyo-Relaciones-Estructuras

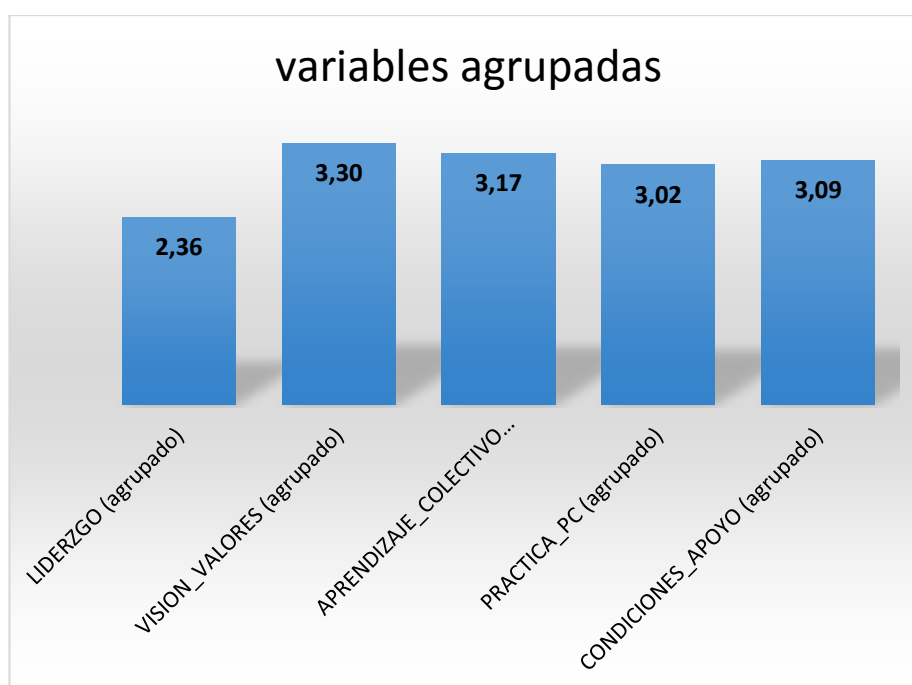


Los resultados porcentuales evidencian el desacuerdo de los docentes respecto a la forma como se dan las prácticas relacionales entre docentes y estudiantes, las mismas que están distantes de basarse en la confianza y el respeto, el imperceptible reconocimiento a los logros académicos y a los esfuerzos de los docentes por incorporar el cambio. De igual manera el flujo de la comunicación es poco efectiva, la colaboración entre colegas y departamentos tiene sus limitaciones. Contribuyen también la rigidez de la carga horaria y el desaseo o lo poco atractivo que se presentan los espacios escolares.

Por el contrario, un porcentaje alto de docentes perciben como positivos el hecho de contar dentro del centro escolar con equipos tecnológicos, recursos materiales, asesoría y la disponibilidad de tiempo para la realización de su tarea. Se hace oportuno al respecto mencionar que el clima escolar, suele ser el reflejo de las capacidades instaladas en las escuelas. Así, puede suponerse que una escuela con buen clima escolar es una organización profesional donde existe colaboración entre directivos y profesores, en la que participan las familias y los estudiantes, y en las que se promueve un trato respetuoso entre los niños y aprecio por los otros. (UNESCO, 2013, p.5)

Ahora bien, haciendo un análisis desde una visión general de las variables, se presentan los resultados de las variables agrupadas.

Gráfico 6: Dimensiones agrupadas



Los resultados obtenidos en la agrupación de las variables del estudio evidencian que cuatro de las 5 dimensiones presentan una tendencia a la alta, excepto aquella que hace referencia al liderazgo compartido y de apoyo. Esta realidad hace necesario tomar en cuenta el criterio de Krichesky y Murillo (2011) cuando manifiesta que:

Para fomentar la iniciativa de CPA en un centro educativo hay que tomar en cuenta factores como el fomento de una cultura de colaboración, el impulso de una reestructuración administrativa, favorecer el liderazgo docente, propiciar una cultura escolar robusta, generar un clima escolar propicio y repensar la dirección escolar, (p.74)

En esta misma línea de ideas se puede manifestar que la principal responsabilidad de los líderes es propiciar la construcción de una cultura profesional innovadora con predisposición al cambio; promover el trabajo en equipo da paso a la promoción de valores compartidos, además el cambio de la visión y misión del centro es la clave para modificar creencias y acciones. (Bolívar, 2010, p.84). Es importante tener en cuenta que las dimensiones se complementan mutuamente, por lo que es poco conveniente pensarlas o manejarlas independientemente.

CAPÍTULO IV

En este apartado se presenta la discusión, en la cual se contrasta los resultados obtenidos con el marco teórico conceptual y los estudios previos revisados.

4 DISCUSIÓN

En la presente investigación se planteó como objetivo general evaluar a la Unidad Educativa Ramón Bedoya Navia como CPA. Para lograr su concreción se indagó la percepción que tienen los docentes sobre su propia práctica y desenvolvimiento. En el convencimiento de que la evaluación se constituye en el punto de partida en cualquier iniciativa que pretenda el cambio y la mejora. En plena sintonía con el criterio manifestado por Nirenberg, Brawerman y Ruiz (2005).

La evaluación es una actividad programada de reflexión sobre su acción, basada en procedimientos sistémicos de recolección, análisis e interpretación de información, con la finalidad de emitir juicios de valor fundamentados y comunicables, sobre las actividades, resultados e impactos de los proyectos o programas y formular recomendaciones para tomar decisiones que permitan ajustar la acción presente y mejorar la acción futura (p.32).

Respecto a los resultados sociodemográficos de la muestra se puede considerar que la estabilidad laboral que se refleja mayoritariamente en la plana docente es un factor que facilita el desarrollo del sentido de comunidad y por tanto puede considerarse, de cierta forma, como un elemento que favorece la constitución de una CPA. En este sentido, el reconocimiento y la confianza que se van generando entre los miembros de la comunidad educativa a lo largo del tiempo, permiten optimizar la calidad y cantidad de las interacciones entre el profesorado, tal como lo advierten Bryk, Camburn y Louis (1999), contar con una plantilla docente relativamente joven en el ejercicio puede operar como impulso para los procesos de cambio o estrategias de innovación, en consideración que los nuevos procesos, el

dominio y la adecuación de la visión innovadora pueda impulsar en muchos casos su visión de cambio y mejora.

Los objetivos específicos que se plantearon en el estudio se relacionan con identificar las prácticas docentes que fortalecen el desarrollo de la comunidad profesional de aprendizaje, como también, determinar aquellas que dificultan su desarrollo. Las dimensiones que estructuran el instrumento utilizado en la investigación mantienen una estrecha relación permitiendo que estas se complementen facilitando la concreción de los objetivos planteados

Los resultados reflejan que los docentes perciben que el liderazgo es una debilidad en la institución, especialmente en aspectos relacionados con la falta de oportunidades para poner en práctica iniciativas propias, el escaso estímulo y reconocimiento brindado por las autoridades a las iniciativas innovadoras y la centralización del poder, impidiendo compartir las responsabilidades, el involucramiento en discusiones y la toma de decisiones, como también ahondan las debilidades el escaso apoyo mutuo, el asesoramiento poco oportuno y el hacer de la comunicación un medio asertivo. Esto ratifica lo que empíricamente se suponía, por lo que el liderazgo debe constituirse en la motivación para afrontar el reto. Al respecto Bolívar (2010), opina que el liderazgo para el aprendizaje toma como núcleo de su acción la calidad de enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos, generando una cultura escolar robusta, con implicación de todos los agentes, del quehacer educativo; incluida la familia y la comunidad.

La percepción docente respecto a la dimensión de visión y valores compartidos obedece a puntuaciones algo alentadoras, no obstante es la variable con la media más alta, lo que podría indicar la existencia de algunas estrategias reguladoras y de direccionamiento en las prácticas del centro educativo, las mismas que resultan insuficientes para situarse en la iniciativa de CPA.

Se evidencia ineficacia en lo referente a la falta de consenso entre sus miembros acerca de la visión, los valores, las normas de actuación que les

rigen, en la alineación de las políticas y programas generales con los objetivos, y la visión académica del centro escolar al igual que la centralidad del poder y la escasa participación de los docentes en la toma de decisiones.

Se hace oportuno entonces mencionar el criterio que al respecto plantea Caballero (2008) la gestión del aprendizaje es una obra que refleja el quehacer educacional de los educadores que tienen la responsabilidad de formar al ser humano en la sociedad del conocimiento, bajo la óptica de la educación crítica-reflexiva que permita al humano insertarse en la sociedad eficientemente.

De manera similar a la dimensión anterior los resultados obtenidos en la dimensión aprendizaje colectivo y aplicación marcan que en el centro educativo ésta práctica está en un nivel poco aceptable, poniendo en evidencia que la forma en que se aprende y se enseña no está respondiendo a los requerimientos actuales. El desarrollo profesional centrado en la enseñanza y el aprendizaje está lejos de ser una constante.

No obstante deja entrever una realidad de mejora, especialmente en aquellos ítems que hacen relación a la oportunidad que tienen los docentes para el aprendizaje colectivo a través del dialogo abierto, la colaboración y el compromiso por la mejora, al igual que la planificación conjunta y la búsqueda de alternativas de respuesta para la diversidad de necesidades de aprendizajes de los estudiantes. Haciéndose oportuno citar el criterio de Martínez (2006), quien considera que en el aprendizaje colectivo y su eficaz aplicación se debe propiciar mecanismos que activen la dimensión colectiva del conocimiento, que influyan en la manera en que se diseñan los puestos y los procesos de trabajo, creando una red de relaciones adecuadas para la generación y difusión del conocimiento por toda la organización.

La cambiante situación del mundo contemporáneo amplía la dimensión del concepto de aprendizaje y hace que éste opere en función de la experiencia, para que el desarrollo humano tenga comportamientos en consonancia con los tiempos actuales, dejando atrás aquellos tiempos en los que el aprendizaje era el símbolo del que más sabia. Actualmente el aprendizaje tiene una visión

holística y está estrechamente ligado a la formación cognitiva, afectiva, valorativa y motriz, de esta manera los procesos son mirados como una complejidad, facilitando el logro de los propósitos. (Caballero, 2008, p. 23)

En la dimensión práctica personal compartida, los resultados no difieren significativamente de los anteriores, se muestran con debilidad acciones como compartir experiencias y sugerencias entre docentes, hacer uso de los resultados de trabajos y/o tareas de los estudiantes para mejorar la práctica y la escasa socialización de los resultados obtenidos en los procesos. Estos resultados son coincidentes con los obtenidos por Krichesky (2013), en su estudio sobre procesos y estrategias para la transformación de los centros escolares, mismos donde los docentes son renuentes a socializar sus prácticas áulicas.

El apoyo y realimentación entre compañeros, el asesoramiento, el entrenamiento y la oportunidad de compartir los resultados de sus prácticas entre docentes son ítems cuyos resultados muestran que en el centro de forma medianamente aceptable se llevan a cabo. Haciéndose conveniente poner en práctica metodologías activas, participativas y constructivas, de manera tal que se aproveche la interacción entre docentes para favorecer el protagonismo, la reestructuración cognitiva, los sentimientos y las emociones (Rodríguez, 2006, p. 7)

En cuanto a la dimensión condiciones de apoyo, relaciones y estructuras los resultados indican la existencia de acciones algo alentadoras. Según la percepción docente las mismas tienen que ver con situaciones del apoyo que les brindan expertos asesores facilitando el aprendizaje continuo, la disponibilidad de tecnología y tiempo para el desarrollo de las actividades pedagógico – didácticas.

Sin embargo es marcada la debilidad que muestran aspectos como la comunicación efectiva, la confianza y el respeto para hacer frente a las dificultades, como también el inadvertido reconocimiento y socialización de los éxitos y logros alcanzados por los docentes. De igual manera es poco notorio el esfuerzo conjunto y persistente de directivos y docentes por

incorporar el cambio en la cultura institucional, el cuidado y atención oportuna de la infraestructura escolar y la casi nula flexibilidad de la carga horaria. Todo ello dificulta significativamente el compartir y aprender juntos de los docentes.

Esta realidad se contrapone a lo manifestado teóricamente por Bolívar (2013) quien afirma que el compromiso en la organización de un centro surge cuando quienes lo conforman se muestran personal y colectivamente involucrados para las mejoras de la institución. Es decir, aceptando en consenso los fines y metas de la organización, regidos estructuralmente por la autonomía, organización y trabajo en equipo. (p. 81)

CAPÍTULO V

En este apartado se expone las conclusiones de la investigación, con base en los objetivos, las mismas que orientan al establecimiento de recomendaciones en pro de la mejora sustancial del centro investigado.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Después de haber obtenido los resultados que hacen relación a evaluar a la Unidad Educativa Ramón Bedoya Navia como comunidad profesional de aprendizaje, desde la percepción de los docentes, se establecen las siguientes conclusiones y recomendaciones.

5.1 Conclusiones

- Considero que el presente estudio puede contribuir al incremento del interés por conocer mayores elementos filosóficos, didácticos, metodológicos y operacionales acerca de la estrategia de CPA. En el estudio realizado se ha dirigido el enfoque a uno de los actores del hecho educativo; los docentes. En consideración que dentro de la comunidad educativa es el responsable de la concreción curricular.
- Una proyección posible de este estudio podría ser el conocer la percepción que sobre la práctica docente y el desarrollo del centro tienen estudiantes y padres. en razón de que para la cristalización efectiva de cualquier proceso de cambio escolar se requiere mejorar la articulación entre los niveles educativos del centro y las aulas de clase. De manera que se tomen en cuenta todas las dimensiones que reinciden en el rendimiento escolar o en el desarrollo operativo- administrativo de los centros. De igual manera es imperioso propiciar el diseño de nuevos modelos de formación y la generación de una cultura escolar que facilite el cambio y transforme al centro en un lugar para la justicia social, a través de una educación más incluyente, igualitaria y de mayor calidad. (Krichesky y Murillo, 2011, p.66)

- Los resultados de este estudio permiten establecer que en el centro se desarrollan algunas prácticas enmarcadas dentro de las características de una CPA. Sin embargo, es necesario realizar cambios lo que constituirá un gran sacrificio para quienes están habituados a asistir al centro para exclusivamente dictar su asignatura, calificar a los estudiantes o cumplir con la vigilancia sobre el cumplimiento de las normas. Pensar en este modelo es privilegiar formas de trabajo conjuntas, alentando a la participación reflexiva del profesorado y por consiguiente a ejercer formas de supervisión y seguimiento más flexibles y dinámicos. Responsabilizándose colectivamente por el aprendizaje de los estudiantes y propiciando el aprender unos de otros. (Bolívar, 2012, p.23)
- Los resultados de este estudio tienen cierta similitud a los de otras investigaciones, donde concluyen que pensar a los centros educativos como CPA obliga a sus miembros a contemplar varias transformaciones de forma simultánea, invita a ejercer, por lo pronto, un cambio en la manera en la que se concibe la escuela tradicional: pasar de la opinión a la evidencia, del individualismo a la colaboración, de la competencia a la ayuda y de la presión asfixiante al apoyo sostenido. (Krichesky y Murillo, 2011. p.66)

5.2 Recomendaciones

- Se estima que el presente estudio puede brindar algunas pautas para emprender la ejecución de un plan de mejoras que favorezca el desarrollo de CPA. En este estudio se ha considerado la percepción de los docentes como pieza clave para iniciar procesos de cambio, con la finalidad de garantizar una educación de calidad que responda a las necesidades educativas de los estudiantes. Para ello hay que tener presente que las instituciones educativas deben iniciar la mejora desde adentro, aunando esfuerzos para mejorar el aprendizaje de los estudiantes al mismo tiempo deben trabajar en la construcción de una comunidad profesional caracterizada por un propósito común, el trabajo en equipo y colaboración y la responsabilidad compartida. (Bolívar, 2012, p.25)
- Se hace imperioso el ejercicio de un liderazgo gerencial, en las acciones directivas, propendiendo a lograr los cambios y la transformación de la institución. Es también necesario un liderazgo que transforme la gestión directiva, lo que conlleva a la descentralización de funciones, de esta manera se genera autonomía, la misma que acompañada de una fluida comunicación asertiva fortalezca los procesos y motive el involucramiento de todos. De manera tal que la instauración y expansión de las condiciones de mejora estén enmarcadas a través del progreso y la cultura. Basados en valores y opiniones compartidas por todos, donde el líder crea contextos de aprendizaje y dirige sus acciones hacia la generación de nuevos líderes. (Krichesky, 2013, p.84)
- Es necesario que desde las instancias superiores de educación se proporcione al centro capacitación, supervisión, acompañamiento y orientación contextualizada, oportuna y periódica, concordante con los avances tecnológicos y desafíos sociales imperantes.

- Se hace imperioso al interior del centro propiciar espacios de interacción fructífera entre docentes que posibilite el planificar juntos, diseñar y compartir materiales y recursos didácticos, como también el intercambio metodológico – didáctico dentro y fuera de los salones de clase. Esto brindará confianza y seguridad a los docentes en sus prácticas. Al respecto Bolívar (2012,) manifiesta que el crecimiento de un centro solo se lograra a partir del análisis crítico sobre la propia práctica. De esta manera una de las tareas fundamentales de los directivos y autoridades es impulsar el aprendizaje tomando como punto de partida la investigación y la auto reflexión. (Krichesky y Murillo, 2011, p.77)

REFERENCIAS

- Araya, C. y Vargas, B. (2013). Evaluación docente ¿Mecanismo equitativo y confiable o proceso viciado que no cumple con su objetivo? *Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación"*, 13(1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/447/44725654005/>
- Alves, E. (2003). La formación permanente del docente en la escuela. El uso de la tecnología para elevar la calidad del docente en el aula. *Investigación y Posgrado*. 1(1). Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-00872003000100006&script=sci_arttext&tlng=en
- Blázquez, A. P. J., y Casse, T. J. L. (2007). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Retrieved from <https://ebookcentral.proquest.com>
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, Mejora y Centros Educativos. En A. Medina (coord.) *El liderazgo y en educación*. (pp. 25-46). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/242684642_LIDERAZGO_MEJORA_Y_CENTROS_EDUCATIVOS_1
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106. Recuperado de [en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281023476005>](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281023476005) ISSN 2027-1174
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Revista psicoperspectivas, individuo y sociedad*, 9 (2). Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicope/v9n2/a02.pdf>
- Bolívar, M. (2012). La escuela como una Comunidad Profesional de aprendizaje: revisión de los instrumentos de Diagnóstico y Evaluación. (Tesis de maestría). Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de

la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. pp. 35, 36,37 Granada – España.

Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 11 (2)

Bolívar, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como Comunidad de Aprendizaje Profesional. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Granada – España.

Bolívar, A. (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Revista Padres y Maestros. / Journal of Parents and Teachers*, 0(361), 23-27. Doi: <https://doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.004> Recuperado

Bryk, A., Camburn, E. y Louis, K. (1999). Comunidad Profesional en las escuelas primarias de Chicago: factores de facilitación y organización. Consecuencias. *Administración educativa trimestral*, 35 (5), 751–781. <https://doi.org/10.1177/0013161X99355004>

Caballero, S. (2008). La gestión del aprendizaje. *Polis Revista latinoamericana* 21. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/polis/2955#quotation>

Careaga, A. (2001). La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente. *Educere*, 5(15), 345-352. Recuperado de <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=35651519>

Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa. Escuela básica, en la Biblioteca del Normalista* España: Editorial La Muralla

Casarrubios, S. (2014). *Las Comunidades de Aprendizaje como clave para el cambio educativo: Estudio de Caso*. (Tesis de grado) Universidad de Granada. Granada – España.

- Consejo de Educación, Acreditación y Asesoramiento de la Calidad de la Educación Superior (2015). *Guía de autoevaluación institucional. Coordinación general técnica. Quito.*
- Constitución de la República del Ecuador (2008). Decreto Legislativo 0. Registro Oficial 449 de 20-oct-2008. Última modificación: 13-jul-2011
- Chaviano, O., Baldomir, T., Coca, O. y Gutiérrez, A. La evaluación del aprendizaje: nuevas tendencias y retos para el profesor. *Edumecentro*, 8(4). Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v8n4/edu14416.pdf>
- Domínguez, M. y Ospina, Y. (2014). Relación, Cultura, Aprendizaje organizacional en la implementación de estrategias para alcanzar objetivos institucionales. *Colección Académica de Ciencias Sociales*, 1(1), 108-138. Recuperado de <https://revistas.upb.edu.co/index.php/cienciassociales/article/view/2887/2541>
- Fernández, M. y Malvar, M. (2007). La evaluación inicial en los centros de secundaria: ¿Cómo abordarla? *Revista Gallego – Portuguesa de Psicología e Educación*. 14(1). Recuperado de https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7066/RGP_14-1.pdf?sequence=1
- Fullan, M. y Hargreaves, F. (1996). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Editorial: Amorrortu
- Garay, S. y Uribe, M. (2006). La Dirección Escolar como factor de eficacia y cambio: situación de la dirección escolar en Chile. REICE. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(4). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140405.pdf>
- Gómez, M. y Quesada, V. (2017). Coevaluación o Evaluación Compartida en el Contexto Universitario: La Percepción del Alumnado de Primer

Curso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2017, 10(2), 9-30. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.001>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill

Hernández, C. Jiménez, T. Araiza, Y. y Vega, M. (2015). La escuela como una comunidad de aprendizaje. *Raximhai*, 11 (4), 15-30. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596001.pdf>

Krichesky, G. y Murillo, J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una concepción de escuela. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 9 (1), 65-83. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55118790005.pdf>

Krichesky, G. (2013). *El desarrollo de las comunidades profesionales de aprendizaje. Procesos y factores de cambio para la mejora de las escuelas*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Departamento de didáctica y Teoría de la educación. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/xmlui/handle/10486/13311>

Ley Orgánica de Educación Intercultural, (2011). Ministerio de Educación del Ecuador. Registro Oficial N 417. Quito, Ecuador.

Martínez, N. (2006). Gestión del conocimiento: Aprendizaje individual versus aprendizaje organizativo. *Intangible Capital*, 2 (3), 308-326. Recuperado de <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=54920302>

Mejía, L., Osorio, M. y Navarro, J. (2008). Impacto de la práctica docente sobre la calidad de la enseñanza en el nivel medio superior. *Revista Espacios Públicos*, 11(21). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67602119>

- Messina, C. (2004). Reseña de "Evaluación del clima escolar como factor de calidad" de A. González Galán. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (2), 0.
- Meza, L. (2015). El paradigma positivista y la concepción dialéctica del conocimiento. *Revista digital: Matemática, Educación E internet*, 4(2). Recuperado a partir de <http://revistas.tec.ec.cr/index.php/matematica/article/view/2296>
- Ministerio de Educación de Ecuador (2007) Plan Decenal de Educación 2006 - 2015). Ministerio de Educación. Recuperado https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2012/.../Rendicion_2007.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador (2013). *Sistema Nacional de Evaluación y Rendición Social de Cuentas*. Recuperado el 20 de Agosto de 2016, de <http://educacion.gob.ec/wp->
- Moreno, A. (2013). Evaluación del desempeño docente universitario: experiencias institucionales y nacionales. Universidad ECOTEC. Guayaquil – Ecuador.
- Nemiña, R., García, H. y Montero, L. (2009). Desarrollo Profesional y Profesionalización docente. *Perspectivas y problemas*. 13(2) Recuperado <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711798016>
- Nirenberg, O., Brawerman, J. y Ruiz, V. (2005). *Evaluar para la transformación: innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: Editorial PAIDOS. Recuperado de [http://www.top.org.ar/mdc_gps/Nirenberg%20O.,%20Brawerman%20J.%20y%20Ruiz%20V.%20\(2000\)%20Cap%201,%202%20y%203.pdf](http://www.top.org.ar/mdc_gps/Nirenberg%20O.,%20Brawerman%20J.%20y%20Ruiz%20V.%20(2000)%20Cap%201,%202%20y%203.pdf)
- Ortiz, A. (2014). El liderazgo pedagógico en los procesos de gestión educativa en los centros de educación básica: Juan Ramón Molina, Las Américas Nemecia Portillo y José Cecilio del Valle, Municipio del Distrito Central.

(Tesis de maestría) Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa.

Osorio, G. (2016). La evaluación institucional en las instituciones educativas de carácter público de Ibagué. (Tesis de maestría). Universidad de Tolima Ibagué – Colombia. Recuperado de <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1794/1/LA%20EVALUACION%20INSTITUCIONAL%20EN%20LAS%20INSTITUCIONES%20EDUCATIVAS%20DE%20CARACTER%20PUBLICO%20DE%20IBAGUE%20.pdf>

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Buenos Aires – Argentina: Entre dos lógicas.

Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural.

Rizo, H. (2005). Evaluación del desempeño docente: Tensiones y Tendencias. *Revista Proyecto Regional de Educación para América Latina y El Caribe*. PRELAC. Recuperado de <https://saravia.wordpress.com/2013/10/02/evaluacion-del-desempeno-docente-tensiones-y-tendencias-ii/>

Rodríguez, A. (2006). El proceso de integración de la teoría y la práctica en la docencia de trabajo social con familias. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2002354>

Romero, A. (2014). Evaluación del desempeño docente en una red de colegios particulares de Lima. (Tesis de maestría) Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5786>

Sáenz, M. (2009). Reflexiones de profesionales de la educación. Fortalecer la profesión docente. Conferencia iberoamericana de Ministros de educación. España.

- Salazar, N. (2004). Tendencias en la administración educativa: cambios y transformaciones en la gestión de las instituciones educativas. *Revista Ciencias de la Educación*. 2 (24). Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a4n24/4-24-12.pdf>
- Samboy, L. (2009). La evaluación sumativa. UAEH. Recuperado de https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/MGIEV/documentos/L-ECT93.pdf
- Scriven, M. (2015). Evaluación del desempeño docente. Evaluación formativa. *Revista de evaluación para docentes y directivos. RED*. Número 02, año 1, septiembre – diciembre. México.
- UNESCO (2013). Análisis del clima escolar: poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243050>

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario

ENCUESTA

EL PERSONAL ESCOLAR COMO COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Instrucciones: Este cuestionario evalúa su percepción acerca de los Directivos y los Docentes de acuerdo con las cinco dimensiones principales de una comunidad de aprendizaje y los atributos relacionados. Este cuestionario contiene una serie de aspectos acerca de las prácticas que se dan en algunos centros educativos. Lea cada aspecto o ítem, en la escala marque con una "X" el ítem que mejor refleje su criterio personal. Solo debe marcar un ítem en cada aspecto.

Términos claves:

Directivos/ Docentes.

Escala:

Totalmente de acuerdo (TA)

De acuerdo (A)

En desacuerdo (D)

Totalmente en desacuerdo (TD)

ITEMS		ESCALA			
LIDERAZGO COMPARTIDO Y DE APOYO		TA	A	D	TD
1	El personal está constantemente involucrado en la discusión y toma decisiones sobre aspectos relevantes de la institución.				
2	El Rectorado ejerce asesoramiento en el personal para la toma de decisiones.				
3	El personal tiene acceso a la información clave				
4	El Rectorado es proactivo y se centra en las áreas donde se necesita apoyo.				
5	Se ofrecen oportunidades a los miembros del personal para iniciar el cambio.				
6	El Rectorado comparte las responsabilidades y recompensas de las acciones innovadoras				
7	El Rectorado participa democráticamente en compartir el poder y la autoridad.				
8	Se promueve el liderazgo y se nutre de los miembros del personal.				
9	La toma de decisiones se lleva a cabo a través de comisiones y la comunicación entre áreas y grados de escolaridad.				
10	Las familias y comunidad asumen una responsabilidad compartida por el aprendizaje del alumnado, sin que esto sea algo impuesto por la autoridad o docentes.				

ITEMS		ESCALA			
VISION Y VALORES COMPARTIDOS		TA	A	D	TD
11	Existe un proceso de colaboración para desarrollar un sentido compartido de valores entre el personal.				
12	Valores compartidos apoyan las normas de actuación que guían las decisiones sobre la enseñanza aprendizaje.				
13	El personal tiene visiones compartidas para mejorar la institución centradas en el aprendizaje del alumno				
14	Las decisiones se toman de acuerdo con los valores y visión del centro escolar.				
15	Los objetivos del centro escolar se centran en los aprendizajes de los alumnos, más allá de los resultados de las pruebas o calificaciones.				
16	Políticas y programas están alineados con la visión del centro escolar.				
17	El Rectorado participa democráticamente en compartir el poder y la autoridad.				
18	Las familias y comunidad participan activamente en la creación de expectativas que sirvan para mejorar los logros del alumnado				

ITEMS		ESCALA			
APRENDIZAJE COLECTIVO Y APLICACION		TA	A	D	TD
19	Los profesores trabajan juntos para buscar el conocimiento, habilidades y estrategias para aplicar estos nuevos aprendizajes en su trabajo.				
20	Existen relaciones de colaboración entre el profesorado que reflejen el compromiso con los esfuerzos de mejora escolar.				
21	El profesorado planifica y trabajan juntos para buscar soluciones para hacer frente a la diversidad de necesidades de los estudiantes.				
22	Existe una variedad de oportunidades y estructuras para el aprendizaje colectivo a través del dialogo abierto.				
23	El profesorado y los interesados (familia, comunidad, administración) aprenden juntos y aplican nuevos conocimientos para resolver problemas.				
24	El desarrollo profesional se centra en la enseñanza y el aprendizaje.				
25	El profesorado en colaboración analiza las múltiples fuentes de datos para evaluar la eficacia de las prácticas de enseñanza.				
26	El profesorado en colaboración analiza el trabajo de los estudiantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.				

ITEMS		ESCALA			
PRACTICA PERSONAL COMPARTIDA		TA	A	D	TD
27	Existen oportunidades para que el profesorado observe y ofrezca apoyo a sus compañeros.				
28	El profesorado proporciona realimentación a los compañeros en relación con las prácticas de enseñanza				
29	El profesorado de manera informal comparte ideas y sugerencias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.				
30	El profesorado en colaboración revisa el trabajo de los estudiantes para compartir y mejorar las prácticas docentes.				
31	Existen oportunidades para el entrenamiento y asesoramiento.				
32	Los individuos y los equipos tienen oportunidad de aplicar lo aprendido y compartir los resultados de sus prácticas.				

ITEMS		ESCALA			
CONDICIONES DE APOYO - RELACIONES		TA	A	D	TD
33	Existen buenas y cuidadosas relaciones entre el profesorado y los estudiantes, basadas en la confianza y el respeto.				
34	Existe una cultura de confianza y respeto a la hora de tomar riesgos.				
35	El logro excepcional es reconocido y celebrado regularmente en nuestro centro.				
36	El profesorado y las partes interesadas muestran un esfuerzo sostenido y unificado para incorporar el cambio en la cultura de la institución.				

ITEMS		ESCALA			
CONDICIONES DE APOYO - ESTRUCTURAS		TA	A	D	TD
37	Se provee tiempo para facilitar el trabajo en equipo o colaboración.				
38	El horario escolar promueve el aprendizaje colectivo y la practica compartida.				
39	Se cuenta con tiempo y recursos para el desarrollo profesional.				
40	Se cuenta con la tecnología apropiada y materiales de apoyo para el profesorado.				
41	Asesores especializados prestan apoyo para el aprendizaje continuo.				
42	Las instalaciones de la escuela son limpias, atractivas y acogedoras				
43	La proximidad de equipos docentes y departamentos facilita la colaboración con sus colegas.				
44	Los sistemas de comunicación promueven el flujo de información entre el profesorado.				
45	Los sistemas de comunicación promueven un flujo de información a través de toda la comunidad escolar, incluyendo: equipos directivos, padres y madres y miembros de la comunidad.				

Anexo 2. RESULTADOS PORCENTUALES DE LAS DIMENSIONES DEL ESTUDIO

LIDERAZGO COMPARTIDO	TD %	D %	A %	TA %	MEDIA
El personal está constantemente involucrado en la discusión y toma decisiones sobre aspectos relevantes de la institución.	31,9	51,1	8,5	8,5	1,94
El Rectorado ejerce asesoramiento en el personal para la toma de decisiones.	29,8	59,6	4,3	6,4	1,87
El personal tiene acceso a la información clave	23,4	59,6	12,8	4,3	1,98
El Rectorado es proactivo y se centra en las áreas donde se necesita apoyo.	21,3	63,8	12,8	2,1	1,96
Se ofrecen oportunidades a los miembros del personal para iniciar el cambio.	6,4	70,2	17	6,4	2,23
El Rectorado comparte las responsabilidades y recompensas de las acciones innovadoras	23,4	63,8	10,6	2,1	1,91
El Rectorado participa democráticamente en compartir el poder y la autoridad.	27,7	61,7	8,5	2,1	1,85
Se promueve el liderazgo y se nutre de los miembros del personal.	19,1	66,0	14,9	0	1,96
La toma de decisiones se lleva a cabo a través de comisiones y la comunicación entre áreas y grados de escolaridad.	25,5	59,6	10,6	4,3	1,94
Las familias y comunidad asumen una responsabilidad compartida por el aprendizaje del alumnado, sin que esto sea algo impuesto por la autoridad o docentes.	6,4	25,5	40,4	27,7	2,89
MEDIA TOTAL					2.36

VISION Y VALORES COMPARTIDOS	TD %	D %	A %	TA %	MEDIA
Existe un proceso de colaboración para desarrollar un sentido compartido de valores entre el personal.	14,9	55,3	25,5	4,3	2,19
Valores compartidos apoyan las normas de actuación que guían las decisiones sobre la enseñanza aprendizaje.	12,8	68,1	19,1	0	2,06
El personal tiene visiones compartidas para mejorar la institución centradas en el aprendizaje del alumno	12,8	68,1	19,1	0	2,06
Las decisiones se toman de acuerdo con los valores y visión del centro escolar.	27,7	57,4	12,8	2,1	1,89
Los objetivos del centro escolar se centran en los aprendizajes de los alumnos, más allá de los resultados de las pruebas o calificaciones.	25,5	53,2	19,1	2,1	1,98
Políticas y programas están alineados con la visión del centro escolar.	25,5	57,4	14,9	2,1	1,94
El Rectorado participa democráticamente en compartir el poder y la autoridad.	34	57,4	8,5	0	1,74
Las familias y comunidad participan activamente en la creación de expectativas que sirvan para mejorar los logros del alumnado	4,3	29,8	40,4	25,5	2,87
MEDIA TOTAL					3,30

APRENDIZAJE COLECTIVO Y APLICACION	TD %	D %	A %	TA %	MEDIA
Los profesores trabajan juntos para buscar el conocimiento, habilidades y estrategias para aplicar estos nuevos aprendizajes en su trabajo.	21,3	44,7	25,5	8,5	2,21
Existen relaciones de colaboración entre el profesorado que reflejen el compromiso con los esfuerzos de mejora escolar.	12,8	51,1	31,9	4,3	2,28
El profesorado planifica y trabajan juntos para buscar soluciones para hacer frente a la diversidad de necesidades de los estudiantes.	23,4	46,8	25,5	4,3	2,11
Existe una variedad de oportunidades y estructuras para el aprendizaje colectivo a través del dialogo abierto.	14,9	46,8	27,7	10,6	2,34
El profesorado y los interesados (familia, comunidad, administración) aprenden juntos y aplican nuevos conocimientos para resolver problemas.	10,6	40,4	27,7	21,3	2,6
El desarrollo profesional se centra en la enseñanza y el aprendizaje.	21,3	63,8	10,6	4,3	1,98
El profesorado en colaboración analiza las múltiples fuentes de datos para evaluar la eficacia de las prácticas de enseñanza.	19,1	48,9	21,3	10,6	2,23
El profesorado en colaboración analiza el trabajo de los estudiantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.	23,4	40,4	27,7	8,5	2,21
MEDIA TOTAL					3,17

PRACTICA PERSONAL COMPARTIDA	TD %	D %	A %	TA %	MEDIA
Existen oportunidades para que el profesorado observe y ofrezca apoyo a sus compañeros.	14,9	38,3	40,4	6,4	2,38
El profesorado proporciona realimentación a los compañeros en relación con las prácticas de enseñanza	4,3	42,6	42,6	10,6	2,6
El profesorado de manera informal comparte ideas y sugerencias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	25,5	57,4	10,6	6,4	1,98
El profesorado en colaboración revisa el trabajo de los estudiantes para compartir y mejorar las prácticas docentes.	14,9	55,3	27,7	2,1	2,17
Existen oportunidades para el entrenamiento y asesoramiento.	8,5	44,7	34	12,8	2,51
Los individuos y los equipos tienen oportunidad de aplicar lo aprendido y compartir los resultados de sus prácticas.	6,4	51,1	27,7	14,9	2,51
MEDIA TOTAL					3,02

CONDICIONES DE APOYO – RELACIONES – ESTRUCTURA	TD %	D %	A %	TA %	MEDIA
Existen buenas y cuidadosas relaciones entre el profesorado y los estudiantes, basadas en la confianza y el respeto.	21,3	61,7	14,9	2,1	1,98
Existe una cultura de confianza y respeto a la hora de tomar riesgos.	12,8	70,2	17	0	2,04
El logro excepcional es reconocido y celebrado regularmente en nuestro centro.	14,9	61,7	21,3	2,1	2,11
El profesorado y las partes interesadas muestran un esfuerzo sostenido y unificado para incorporar el cambio en la cultura de la institución.	10,6	59,6	27,7	2,1	2,21
Se provee tiempo para facilitar el trabajo en equipo o colaboración.	6,4	48,9	29,8	14,9	2,53
El horario escolar promueve el aprendizaje colectivo y la práctica compartida.	14,9	53,2	14,9	17	2,34
Se cuenta con tiempo y recursos para el desarrollo profesional.	8,5	27,7	38,3	25,5	2,81
Se cuenta con la tecnología apropiada y materiales de apoyo para el profesorado.	6,4	17	48,9	27,7	2,98
Asesores especializados prestan apoyo para el aprendizaje continuo.	2,1	29,8	36,2	31,9	2,98
Las instalaciones de la escuela son limpias, atractivas y acogedoras	12,8	59,6	25,5	2,1	2,17
La proximidad de equipos docentes y departamentos facilita la colaboración con sus colegas.	12,8	59,6	23,4	4,3	2,19
Los sistemas de comunicación promueven el flujo de información entre el profesorado.	12,8	72,3	8,5	6,4	2,09
Los sistemas de comunicación promueven un flujo de información a través de toda la comunidad escolar, incluyendo: equipos directivos, padres y madres y miembros de la comunidad.	8,5	55,3	19,1	17	2,45
MEDIA TOTAL					3,09