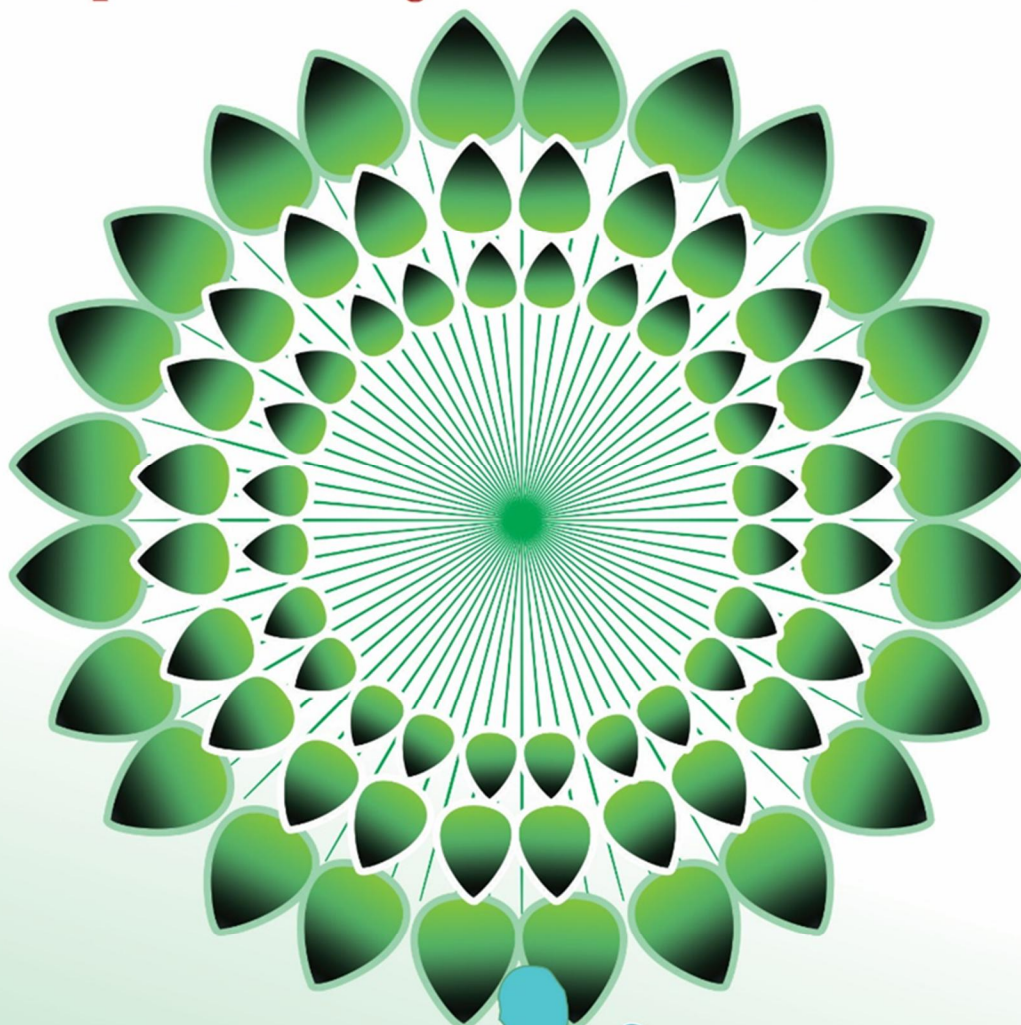


Prácticas de Liderazgo Pedagógico y su relación con la Comunidad Profesional de Aprendizaje y el Aprendizaje Profesional docente



ISBN: 978-607-9003-47-0



9 786079 003470



Nancy Diana Quiñones Ponce
Adla Jaik Dipp

**PRÁCTICAS DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y SU RELACIÓN CON LA
COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE Y EL APRENDIZAJE
PROFESIONAL DOCENTE**

Nancy Diana Quiñones Ponce

Adla Jaik Dipp

Primera edición: diciembre 2019

Editado: en Durango, México

ISBN: 978-607-9003-47-0

Editor: Instituto Universitario Anglo Español

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores.

ÍNDICE

ÍNDICE	5
PRÓLOGO	8
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I	14
CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN	14
Antecedentes	14
Prácticas de Liderazgo Pedagógico.	15
Comunidad Profesional de Aprendizaje.....	43
Aprendizaje Profesional docente	53
Investigaciones que abordan directamente las relaciones entre las variables estudiadas.....	60
Balance sobre las investigaciones revisadas.....	73
Características de los antecedentes investigados.	77
Planteamiento del problema.....	80
Pregunta general.....	83
Preguntas específicas.....	83
Objetivo general	84
Objetivos específicos.	84
Justificación de la investigación.....	85
CAPÍTULO II	89
MARCO TEÓRICO	89
Liderazgo Pedagógico.....	89
Modelo de Liderazgo pedagógico.	93
Dimensión 1. Establecer metas y expectativas.....	95
Dimensión 2. Dotación estratégica de recursos.	99

Dimensión 3. Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el plan de estudios.	101
Dimensión 4. Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los maestros.	102
Dimensión 5. Asegurar un ambiente ordenado y de apoyo.	106
Dimensión 6. Creación de conexiones educativas de gran alcance.....	107
Dimensión 7. Participar en una conversación constructiva de problemas.....	108
Dimensión 8. Seleccionar, desarrollar y usar herramientas inteligentes.	109
Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA).	115
Descripción del concepto de Hord (1997).	122
Aprendizaje Profesional docente.....	127
Ciclo de investigación y creación de conocimiento (Timperley et al., 2007).....	132
CAPÍTULO III	141
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	141
Paradigma	141
Diseño de la investigación	143
Población y muestra	144
Técnica e Instrumentos.....	146
Análisis estadístico	157
CAPÍTULO IV.....	159
RESULTADOS	159
Caracterización de la muestra	159
Análisis descriptivo.....	163
Prácticas de Liderazgo Pedagógico.	163
Comunidad Profesional de Aprendizaje.....	179
Aprendizaje Profesional docente.....	186
Análisis correlacional	194

Análisis Inferencial	201
CONCLUSIONES.....	205
Propuestas para futuras investigaciones.....	208
Aportes de la investigación al campo de estudio	209
REFERENCIAS	211
APÉNDICE A	228
ESCALA DE PRÁCTICAS DE LIDERAZGO Y APRENDIZAJE EN LAS ESCUELAS.....	228
Parte 1. Información General	228
Parte 3.	233
Parte 4.	235
APENDICE B	239
ESCALA DE PRÁCTICAS DE LIDERAZGO Y APRENDIZAJE EN LAS ESCUELAS-	
ABREVIADO.	239
Parte 1. Información General	239
Parte 2.	240
Parte 3.	243
Parte 4.	244
ANEXO 1	247
PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES ASSESSMENT – REVISED (Olivier & Hipp,	
2010).	247

PRÓLOGO

Toda institución educativa de educación básica tiene en los alumnos, los padres de familia, los profesores y los directores escolares sus principales actores. Los primeros como centro de atención aprovechan las condiciones que los otros actores educativos establecen para el desarrollo del proceso enseñanza y aprendizaje. En este sentido, los padres de familia acompañan el proceso de aprendizaje de sus hijos desde el hogar, influenciados en todo momento por la sociedad en la que se encuentran inmersos. Mientras que los profesores y directores escolares regulan el proceso de enseñanza al interior de la institución educativa.

Tanto el profesor de grupo como el director escolar han sido clasificados como profesionales de la educación. El término profesional se refiere al desarrollo de conocimiento, habilidades y destrezas que le permitan desempeñar las funciones que le son conferidas. Llegar a ser un profesional de la educación implica recibir una formación inicial, cursos de capacitación y actualización acordes con las necesidades sentidas y que al ser superadas lo llevan a un nivel alto en su desempeño.

Sin el afán de establecer el nivel de importancia que un profesor de grupo o un director escolar tienen en la institución, en lo general, y en el aprendizaje de los alumnos, en lo particular, solamente se puede reconocer que ambos representan una figura necesaria e insustituible para el desarrollo de las actividades educativas. Profesores y directores, no solo provocan que cada escuela funcione o que cada alumno aprenda, sino que también están en constante aprendizaje, es decir, mientras desarrollan su trabajo están aprendiendo. Además, se espera que ambos actores educativos ejerzan el denominado "liderazgo pedagógico", que permita motivar a otros a seguirlos en el camino adoptado al momento de realizar sus actividades.

Programas educativos, por ejemplo Escuelas de Calidad, Escuelas de Tiempo Completo, Habilidades Digitales para Todos, han sugerido que el profesor de grupo no solo enseñe en su aula y que el director escolar no solo se encuentre en su oficina de dirección. Estos programas invitan al desarrollo de proyectos institucionales que pongan de manifiesto las necesidades que presentan todos los actores educativos, priorizando aquellas que requieren una atención a corto plazo, pero sabedores que hay otras que requieren atención a mediano y largo plazo.

De las prioridades que se pueden atender en las instituciones escolares de educación básica destaca el “aprendizaje profesional docente”, y que es definido como un proceso que vive el profesor de grupo que lo lleva a aprender, reaprender e incluso desaprender, a partir de las experiencias tanto formales como informales que se presentan día a día. En el caso de México, a partir de los años 80’s y 90’s se ha establecido la necesidad de profesionalizar al docente, por lo que la presencia de diversos programas, por ejemplo carrera magisterial que ya desapareció, y proyectos, como los trayectos formativos promovidos hace poco más de 10 años por los centros de maestros, provocó que surgieran estrategias basadas en modelos teóricos y metodológicos que promueven la participación de profesores y directivos escolares en una capacitación y actualización constante.

En este contexto se presenta la obra *Prácticas de liderazgo pedagógico y su relación con la comunidad profesional de aprendizaje y el aprendizaje profesional docente* cuyo objetivo central es analizar la relación entre las prácticas de liderazgo pedagógico del director de educación primaria, la escuela como comunidad profesional de aprendizaje y el aprendizaje profesional de los docentes de educación primaria y para lo cual se diseñó una investigación con un alto rigor metodológico, que permite decir que se ha “construido conocimiento” a partir del cuidadoso proceso y que se manifiesta en una obra científica digna de compartir con la comunidad epistémica.

El lector de este texto encontrará grandes aportes a su práctica profesional. Entre ellos se destaca la exhaustiva revisión de literatura, que cumple con los lineamientos propuestos por el paradigma postpositivista y que desemboca en un profundo análisis de las variables objeto de estudio.

Para los investigadores que gustan de seguir la metodología cuantitativa, encontrarán que el marco teórico cumple con los preceptos más estrictos en cuanto a esta metodología se tienen: a) hay un marco conceptual establecido con claridad y sin divagaciones, b) se muestra un modelo teórico conciso, claro y coherente con la revisión de literatura, y c) se establecen las dimensiones que dan pie a la técnica e instrumento de investigación. Por ello, me atrevo a decir

que los docentes de metodología de investigación pueden usar este libro como modelo a seguir para la presentación de marcos teóricos con sus alumnos.

Quizá la fortaleza del presente libro es el diseño y ejecución del estudio instrumental que dio cuenta de la *Escala de prácticas de liderazgo y aprendizaje en las escuelas* y que permite medir las tres variables del estudio, prácticas de liderazgo educativo, comunidad de aprendizaje y el aprendizaje profesional docente. Cada una de las etapas en la construcción y validación de la escala permiten visualizar un cuidadoso y minucioso proceso, llevado a la práctica bajo los lineamientos más estrictos de la investigación educativa.

Al leer este libro, investigadores y profesionales de la educación podrán establecer su punto de vista con respecto a que los resultados que integran el Capítulo IV demuestran que los directores escolares tienen un nivel importante en el trabajo en conjunto de los profesores de su institución y con el aprendizaje de éstos a partir de su práctica docente.

Felicito a las Dras. Nancy Quiñones y Adla Jaik por el desarrollo de esta investigación y por la presentación de esta obra. Espero que quienes lean este documento se enriquezcan de los aportes teóricos y metodológicos que se perciben al ir avanzando la página. Además, estoy seguro que cada uno de los capítulos aquí presentados apoya el crecimiento profesional de quienes los lean.

Dr. Manuel de Jesús Mejía Carrillo
Universidad Pedagógica de Durango

INTRODUCCIÓN

La preocupación internacional está centrada en cómo hacer de las escuelas espacios de aprendizaje que permitan cumplir con el derecho de educación para todos, no solo de acceder al servicio educativo, sino que la educación que se brinde sea de calidad. Se busca “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2015, p.7).

Este propósito internacional coloca a las escuelas en niveles cada vez más altos de desempeño, en cada nación se proponen directrices para la mejora, eficacia, eficiencia y calidad del sistema educativo. El desafío de lograrlo se concreta en las escuelas, donde director escolar, maestros y padres de familia tienen que encontrar formas de organización apropiadas para lograrlo.

Se ha demostrado que el director escolar es una pieza clave en el desarrollo de las instituciones educativas al ser el líder en su institución tendrá que orientar los esfuerzos de todos al logro de los aprendizajes de todos los alumnos, para ello tendrá que centrar su actividad en el mejoramiento de los procesos de enseñanza de los profesores de su escuela, es decir ser un líder pedagógico.

Aunque el director escolar no tiene una relación directa con los resultados de aprendizaje de los alumnos, puede impactar al centrarse en el acompañamiento y orientación de profesor, creando las condiciones para que su escuela se fuente de aprendizaje para todos.

Este aprendizaje de todos debe constituir el núcleo de las escuelas donde los maestros con el liderazgo del director puedan desarrollar formas de colaboración y

trabajo que les permita a partir de las necesidades de su contexto escolar desarrollar prácticas apropiadas que logren el aprendizaje de los alumnos. El trabajo en conjunto entre maestros es el impulso que se espera pueda realizar cambios que permitan hacer del aprendizaje el núcleo de toda la comunidad escolar.

El liderazgo del director escolar, el trabajo en conjunto para generar aprendizaje y el análisis del origen de los problemas de aprendizaje de los alumnos son las orientaciones del trabajo en las escuelas.

Es por lo que esta investigación indaga las Prácticas de Liderazgo Pedagógico del director de escuelas primarias, la configuración de las escuelas primarias como Comunidades Profesionales de Aprendizaje y el proceso de Aprendizaje Profesional docente, ya que estos tres elementos son claves en la función que tiene la escuela, principalmente determinar la relación entre estas tres variables.

En el Capítulo I, se muestra la construcción del objeto de estudio, se incluyen las características y descripción de los antecedentes encontrados con relación a las tres variables de estudio, el planteamiento del problema, las preguntas, los objetivos y la justificación de la investigación.

El Capítulo II está organizado para presentar la discusión conceptual de las variables y el modelo teórico en el que basa la investigación, se inicia con el Liderazgo Pedagógico que se sustenta en el Modelo de Liderazgo Pedagógico que puede hacer una diferencia para los alumnos. Luego se presenta la discusión conceptual sobre Comunidad Profesional de Aprendizaje donde algunos los autores precisan cada elemento del integra el concepto, esta variable se sustenta en las dimensiones como se describe el concepto. Luego se presenta la última variable que pasó de Desarrollo

Profesional a Aprendizaje profesional ya que este último es el que permite explicar mejor la realización de los cambios en la práctica docente que era el interés del investigador, se utilizó el modelo de ciclos de investigación y construcción de conocimiento.

En el Capítulo III, se refiere al diseño metodológico de la investigación que contiene el paradigma, el enfoque, diseño y tipo de investigación. En este se incluye el proceso de construcción y validación de instrumentos de recolección de datos de cada una de las variables que están concentradas en el cuestionario Escala de prácticas de liderazgo y aprendizaje en las escuelas. Asimismo, se describe la población y el análisis estadístico para el procesamiento de los datos obtenidos.

En el Capítulo IV, se definen los hallazgos de la investigación esta sección está organizada en caracterización de la muestra, análisis descriptivo de cada variable, análisis correlacional entre las variables y análisis inferencial de las variables sociodemográficas. Por último, se presenta el apartado de conclusiones.

CAPÍTULO I

CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

“La construcción del objeto de investigación es un proceso de construcción paulatina que generalmente se inicia con formulaciones amplias, pero en la medida en que se va leyendo sobre el tema y se va explorando empíricamente la situación, el tema va definiendo unos contornos espaciotemporales y los aspectos o dimensiones que le dan identidad problemática.” (Torres & Jiménez, 2006, p.18)

En este capítulo se abordan los antecedentes de las variables en estudio: Prácticas de Liderazgo pedagógico, Comunidad Profesional de Aprendizaje y Aprendizaje Profesional docente; así como el planteamiento del problema; las preguntas y objetivos de investigación; y la justificación.

Antecedentes

La revisión de la literatura para este estudio se realiza a través de varias bases de datos en línea incluyendo Google Académico, ProQuest, ERIC, EBSCOhost, JSTOR, Academic Search Premier, SAGE Journals Online, Google Books, Open Access Theses and Dissertations: OATD, COMIE, Redalyc, REDIE, ascd, etc.

Las palabras claves utilizadas para la búsqueda de recursos incluyen: director escolar, liderazgo escolar, liderazgo educativo, liderazgo pedagógico Instruccional

leadership, Professional Learning Community, comunidad profesional de aprendizaje, desarrollo profesional docente y aprendizaje profesional. Los criterios inclusión y exclusión para la revisión de la literatura fueron la revisión de libros, investigaciones, tesis doctorales, artículos, informes y ponencias sobre las variables de investigación, estudios sobre el campo de estudio que hayan sido publicados con 10 años de anticipación al inicio de la revisión, es decir desde el 2005.

Se presenta a continuación un panorama sobre el campo de estudio a nivel nacional e internacional, con relación a las variables a estudiar, incluyendo los temas con los que se relacionan, los diversos enfoques con que son abordados las investigaciones, los instrumentos utilizados, etc.

Prácticas de Liderazgo Pedagógico.

La relevancia de los directores inició durante la década de 1980, surgió inicialmente como resultado de las investigaciones sobre la implementación del cambio en la eficacia escolar, la mejora de la escuela y del programa, estas investigaciones encontraron que el hábil liderazgo de los directores escolares fue un factor clave que contribuye a la hora de explicar el cambio, la mejora de la escuela o la eficacia de la escuela con éxito (Halliger, 2003).

Es por eso por lo que desde entonces el desarrollo de la investigación en el tema de liderazgo educativo ha tenido una especial atención en los últimos 30 años en los Estados Unidos y en el Reino Unido; recientemente, también en España, Nueva Zelanda

y Chile. Desde entonces se impulsó el liderazgo como uno de los esfuerzos nacionales e internacionales para mejorar la práctica en las escuelas (Lewis & Murphy, 2008).

La razón de la importancia del liderazgo es la preocupación de todos los sistemas educativos sobre qué se puede hacer, aquí y ahora, para mover y dinamizar las escuelas, de modo que puedan conseguir buenos aprendizajes para todos los alumnos (Bolívar, López & Murillo, 2013).

La investigación sobre liderazgo en educación buscaba responder al hecho de cómo un director podía influir en la mejora o la eficacia de las escuelas y cómo estas acciones podían ser replicadas por otros, esta situación los llevó a determinar ciertos modelos de prácticas de liderazgo educativo.

Según Hallinger (2003), existen dos modelos que han influido en la investigación sobre liderazgo educativo: el liderazgo transformacional y el liderazgo instruccional. El liderazgo transformacional se centra en el desarrollo de la capacidad de la organización para innovar y en una visión y un compromiso compartidos con el cambio de la escuela; y el liderazgo instruccional o pedagógico es centrado específicamente en “la coordinación directa, el control y la supervisión de los planes de estudio y la enseñanza” (p. 331).

El modelo de liderazgo instruccional fue desarrollado inicialmente por Hallinger (2003) en la década de 1980 (ver tabla 1).

Tabla 1
 Modelo de liderazgo instruccional

Dimensiones	Funciones
Definición de la misión de la escuela.	Enmarcar los objetivos de la escuela
	Comunicación de metas de la escuela
Gestión del programa de instrucción.	Supervisión y evaluación de la instrucción
	Coordinación del plan de estudios
	Seguimiento del progreso del estudiante
Promover un clima de aprendizaje positivo en la escuela.	Proteger el tiempo de instrucción
	Promover el desarrollo profesional
	Mantener una alta visibilidad
	Proporcionar incentivos para los maestros
	Proporcionar incentivos para el aprendizaje

Fuente. Elaboración propia. Traducción de Hallinger 2003.

Está compuesto de tres dimensiones que integran 10 funciones del director escolar; estas dimensiones son: la definición de la misión de la escuela, la gestión del programa de instrucción y la promoción de un clima escolar positivo de aprendizaje.

Este modelo se destaca porque está centrado en la mejora de la instrucción o enseñanza; el énfasis está en la importancia del establecimiento de objetivos educativos claros, la planeación del currículo, la evaluación de los maestros y la enseñanza; es por eso por lo que Robinson, Hohepa y Lloyd (2009) lo denominan liderazgo pedagógico.

El modelo de liderazgo educativo transformacional está sustentado en la teoría "clásica" de Bass (1985) y de Burns (1978) (Kuhnert & Lewis, 1987). Algunos de los rasgos centrales son asociados con esa teoría clásica, pero este modelo incluyó el estudio de las prácticas descritas en dimensiones de liderazgo (Leithwood & Jantzi, 2006).

Está integrado por tres grandes dimensiones de prácticas de liderazgo y un total de nueve dimensiones específicas (ver tabla 2).

Tabla 2
Modelo de liderazgo transformacional

Dimensiones	Dimensiones específicas
Establecer direcciones	Construcción de la visión de la escuela El desarrollo de metas y prioridades específicas La tendencia a expectativas de alto rendimiento
Desarrollo de personas	Estimulación intelectual Apoyo individualizado Modelado de prácticas profesionales y valores deseables
Rediseño de la organización	Cultura de colaboración Creación de estructuras para fomentar la participación en las decisiones Creación de relaciones comunitarias productivas

Fuente: Elaboración propia, Traducción de Leithwood y Jatzin (2006).

En este modelo, el énfasis está en la visión, la inspiración y en las relaciones de los adultos (Robinson et al., 2009) y está centrado en la mejora de la organización.

Estos dos modelos son la base de la investigación sobre la teoría del liderazgo educativo, sin embargo, esta mejora o eficacia de la escuela está determinada por los objetivos planteados desde las políticas educativas que actualmente influyen en todo el mundo.

El enfoque de la guía o influencia del director debe estar orientado al logro de esos propósitos, por lo que el liderazgo ha tomado distintos descriptores de acuerdo con el propósito que se asume para la escuela. En este momento, la preocupación internacional de todos los sistemas educativos es mejorar y potenciar el logro en el aprendizaje de todos los estudiantes.

Las revisiones efectuadas en torno al liderazgo instruccional (Hallinger (2003), o liderazgo pedagógico (Robinson et al., 2009) se describen a continuación.

A partir del análisis de los modelos de liderazgo instruccional y transformacional y su impacto en el aprendizaje de los alumnos, Robison et al., (2009) denominan al

liderazgo instruccional como liderazgo pedagógico por considerar que es “cuándo el líder desarrolla, mantiene, monitorea y mejora los programas de enseñanza” (p.78). Sus resultados fueron que el liderazgo pedagógico tiene un impacto en el aprendizaje de los alumnos 4 veces mayor al liderazgo transformacional.

Shatzer (2009) examinó el impacto que los líderes escolares en la satisfacción en el trabajo docente y el logro del estudiante, en su trabajo titulado *A comparison study between instructional and transformational leadership theories: effects on student achievement and teacher job satisfaction*. Los resultados indicaron que el liderazgo instruccional explica más de la varianza en el rendimiento de los estudiantes y en la satisfacción en el trabajo docente el liderazgo transformacional. Las funciones de liderazgo que se asociaron con un aumento del rendimiento de los estudiantes fueron monitorear el progreso de los estudiantes, proteger el tiempo de instrucción, proporcionar incentivos para los maestros, proporcionar incentivos para el aprendizaje, y la recompensa contingente. Las funciones de liderazgo que se asociaron con una mayor satisfacción en el trabajo docente eran supervisar y evaluar la instrucción, mantener una alta visibilidad, proporcionar incentivos para los profesores, promover el desarrollo profesional, proporcionar incentivos para el aprendizaje, y la consideración individual. Las variables de control del contexto escolar y la demografía explicaron más de la varianza en los puntajes de rendimiento, mientras que el liderazgo explicó la mayor parte de la varianza en la satisfacción en el trabajo docente.

Finley (2014) realizó el estudio cuantitativo llamado *An exploration of the relationship between teachers' perceptions of principals' instructional leadership and transformational leadership behaviors*. El propósito de éste fue examinar la relación entre

las percepciones de los maestros sobre el desarrollo de comportamientos de liderazgo instruccional y los comportamientos de liderazgo transformacional de sus directores. Los resultados indicaron una fuerte relación positiva entre los comportamientos de liderazgo de instrucción y los comportamientos de liderazgo transformacional. Además, el análisis indicó que el nivel de grado y experiencia en la enseñanza académica (certificación) no fueron predictores efectivos de liderazgo instruccional. La subescala la estimulación intelectual (MLQ), se refiere a todas las subescalas de liderazgo instruccional (PIMRS), es un predictor eficaz del liderazgo instruccional. Las otras variables liderazgo transformacional (MLQ) que fueron un predictor de al menos una subescala de liderazgo instruccional (PIMRS) fueron la influencia idealizada, una motivación inspiradora, y la consideración individualizada.

Ruffin (2007) en su estudio fenomenológico denominado *A phenomenological study of instructional leadership and preparation: Perspective of urban principals* buscaba descubrir las experiencias de los directores urbanos con respecto a la forma del liderazgo instruccional. De acuerdo con los datos los directores se percibieron 1) a sí mismos como líder de instrucción de su escuela; 2) el papel es importante, complejo y multifacético; y 3), ya que es sólo una de las muchas funciones que tiene. Se percibieron a través de la implementación de la función en el suministro de desarrollo profesional; supervisión de la instrucción; y la construcción relaciones. Además, que el liderazgo instruccional era obstaculizado por un tiempo limitado para supervisar la instrucción y no tener personal suficiente para delegar las funciones no instruccionales.

Houchens (2008) en su tesis exploró el liderazgo instruccional y las teorías de práctica de cuatro directores de escuelas exitosas, en un estudio llamado *Principal*

theories of practice: mapping the Cognitive structure and effects of instructional Leadership. Los resultados revelaron que los directores utilizaron de tres a seis teorías de la práctica basadas en una moral fuerte y supuestos respecto al valor y la dignidad inherentes a los profesores y estudiantes. Las estrategias de acción incluyeron la construcción de relaciones positivas al unificar el personal en torno a una misión común, fomentando la colaboración, autonomía y crecimiento profesional continuo del maestro; estos últimos fueron vinculados a los niveles más altos de rendimiento de los estudiantes. Los maestros fueron afectados por las principales teorías de práctica de manera positiva en altos niveles de satisfacción y motivación en el trabajo, fuerte afiliación con la escuela, y un sentido de responsabilidad personal por los resultados del estudiante. El compromiso de los directores en la reflexión sobre su práctica se limitó a los directores que participaron en el aprendizaje de doble bucle, que fue mediante el desarrollo de casos especiales donde las teorías de práctica fueron para la corrección de los profesores de bajo rendimiento y los métodos fueron la retroalimentación del aprendizaje.

En el estudio titulado *School principals as instructional leaders: An investigation of school leadership capacity in the Philippines* el autor Sindhvad (2009) identificó la percepción sobre la capacidad de liderazgo instruccional de los directores de la escuela filipina. Los datos mostraron que los directores filipinos creyeron que su capacidad para apoyar a los maestros a través la supervisión de instrucción y el desarrollo profesional dependía de sus creencias de cómo estos apoyos educativos podrían hacer una diferencia de la enseñanza en la clase, su nivel de control, el tiempo que se gasta en el liderazgo de instrucción y su grado de satisfacción laboral. En cuanto si los soportes de instrucción podrían hacer una diferencia en la enseñanza fue el factor más significativo

en relación con el sentido de la capacidad de los directores para proporcionar supervisión de instrucción y el desarrollo profesional, mientras que su nivel de control fue el factor más significativo en relación con el sentido de la capacidad de los directores para proporcionar los recursos en el aula. No hubo diferencias en relación con los factores demográficos y contextuales entre las creencias de los directores. La cantidad de tiempo que pasan los directores en las tareas de liderazgo de instrucción tiene un impacto directo en su oportunidad para lograr experiencias de dominio, éste se refiere a la práctica de una tarea regular y directa.

Clabo (2010) en su estudio titulado *The high school principal as instructional leader: An exploratory, mixed methods case study examining principal leadership within the context of rural secondary schools*, examinó el liderazgo instruccional dentro del contexto de las escuelas secundarias rurales. Los resultados mostraron que los directores estaban más ocupados en enmarcar los objetivos escolares, en coordinar el plan de estudios, y promover el desarrollo profesional, y menos comprometidos con el mantenimiento de una alta visibilidad, con la protección del tiempo de instrucción, la disponibilidad para la enseñanza y los incentivos de aprendizaje. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el liderazgo instruccional de los directores con relación a cuatro factores contextuales: tamaño de la escuela, el nivel socioeconómico de la escuela, la experiencia administrativa y fondos del distrito (el gasto por alumno). Los participantes caracterizaron el liderazgo instruccional como un trabajo multifacético donde se cumplen cuatro funciones: líder de instrucción, enlace de distrito y la comunidad, director de organización, y solucionador de problemas. Otros comportamientos identificados de liderazgo de instrucción fueron la contratación de los

maestros eficaces, proporcionar recursos de instrucción y compartir las responsabilidades.

En el estudio denominado *Principal Instructional Leadership behavior as perceived by teachers and principals at New York state recognized and non-recognized middle schools* (Lyons, 2010) se identificaron las funciones de liderazgo instruccional demostradas por los directores en el estado de Nueva York. Los resultados mostraron que no hubo diferencias estadísticamente significativas en los dos tipos de escuelas en el comportamiento de liderazgo instruccional del director, y en ambas se demuestran ciertos comportamientos de liderazgo instruccional. Pero el número de conductas varió y no representan la mayoría de las funciones de liderazgo instruccional; en promedio, los directores de las escuelas reconocidas están demostrando los comportamientos de liderazgo con más frecuencia que los directores de las escuelas no reconocidas.

Peariso (2011) realizó un estudio de métodos mixtos de tipo descriptivo y causal-comparativo titulado *A study of principals' instructional leadership behaviors and beliefs of good pedagogical practice among effective California high schools serving socioeconomically disadvantaged and English learners* que muestra los comportamientos de liderazgo instruccional de directores efectivos de secundarias de California y sus creencias en lo que respecta a la pedagogía. Los resultados indicaron que los directores eficaces participaron con frecuencia en comportamientos de liderazgo instruccional. En cuanto a la pedagogía, los directores tenían creencias eclécticas, pero estaban unidas a las creencias de la rendición de cuentas y la importancia del diseño del plan de estudios. Los elementos como el género, etnia, y el porcentaje de liderazgo instruccional no fueron significativamente diferentes en las prácticas de liderazgo

instruccional o en las creencias pedagógicas. Se encontraron diferencias significativas entre algunas prácticas de liderazgo instruccional específicos y en las creencias pedagógicas y en los elementos de los niveles de educación, antigüedad como maestro, antigüedad como director, y los años de experiencia administrativa en general.

García (2011) identificó los conocimientos y habilidades que debe tener el directivo para desarrollar un liderazgo pedagógico, en la investigación titulada *El liderazgo pedagógico del director de educación secundaria para promover la reflexión docente y mejorar los aprendizajes de los estudiantes*. Los resultados preliminares identificaron los procesos de gestión lineales en los que directivos asumen cargas administrativas excesivas que les restan tiempo para el acompañamiento pedagógico a los docentes. El tipo de liderazgo que se manifestó fue dentro de un marco de poder. La estructura formal en la organización de la escuela secundaria limitó la toma de decisiones horizontales, estableciendo una comunicación vertical con todos los integrantes de la comunidad escolar; generalmente sobre temas administrativos sin un intercambio de ideas para la mejora educativa. Las estrategias de atención emprendidas para el apoyo al aprovechamiento de los estudiantes fueron muy limitadas, y el directivo pocas veces asistió a los salones de clases. Las estrategias pedagógicas fueron limitadas, los directivos y docentes no analizaron ni propusieron metodologías diversificadas; fueron pocas las estrategias para reflexionar y evaluar la práctica docente; y las actividades del aula fueron homogéneas.

Grooms (2013) examinó la articulación de las prácticas de liderazgo de los directores con relación a las características de los directores de alto rendimiento, en el estudio llamado *A study of the articulated leadership practices of principals in relationship*

to the literature on the characteristics of High performing principals. Las conclusiones fueron que además que las prácticas eficaces para la mejora de los resultados de los estudiantes tienen y deben incluir la colaboración entre el director y los maestros para revisar múltiples formas de utilizar los datos y crear estrategias para atender las necesidades de aprendizaje a través de un plan tangible y medible de acción; que una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA) se produce a través de la previsión cuidadosa, la comunicación, la organización y la planificación. El establecimiento de las bases de esta colaboración debe ser por el director y luego inculcarlo en los maestros para lograr un sentido de eficacia colectiva. Los directores deben de conocer y entender el proceso de plan de estudios y las herramientas o los recursos necesarios para su implementación exitosa; limitar las interrupciones administrativas del tiempo de instrucción; ser visible en el edificio durante y después de día de clases. El investigador concluyó que las características de liderazgo tienen un efecto indirecto sobre la transformación del clima escolar y el rendimiento de los estudiantes.

En su estudio interpretativo denominado *Supporting the growth of principals as Instructional leaders: an interpretive study about the new work of school leaders*, Hillman (2013) exploró el crecimiento y desarrollo de los directores. Los hallazgos fueron que el grado en que los directores consideraron su crecimiento y desarrollo personal era único y distinto al de sus compañeros; se identificó como exitoso el modelo de Visita de Apoyo a la Escuela; se destacó el papel de los superintendentes y otros líderes de la educación de nivel superior para cultivar una auténtica cultura de aprendizaje; para esta cultura de aprendizaje los directores se enfocan al apoyo, la comprensión y el crecimiento de la práctica del maestro. Este enfoque es posible con la mejora de los diversos resultados

de los estudiantes; el apoyo del cambio pedagógico, el crecimiento y el refinamiento en la instrucción; y la creación de una cultura de aprendizaje - el desarrollo de un entorno de colaboración para el apoyo y retroalimentación.

Pinto (2014) en su estudio exploratorio denominado *Effective principal leadership behavior: The student perspective* examinó la percepción de los estudiantes sobre el comportamiento eficaz de liderazgo del director que contribuyó al logro académico, para compararla con la percepción de los maestros. Se encontró que los estudiantes informaron que el director tuvo una influencia directa a través de una conducta profesional de cultura de aprendizaje, promoviendo y apoyando procesos clave para el aprendizaje de los estudiantes. Se encontró una diferencia entre las percepciones de los educadores y estudiantes sobre el comportamiento de liderazgo de los directores.

Harris (2014) en su estudio denominado *Instructional leadership perceptions and practices of elementary school leaders*, exploró el trabajo de los directores en las escuelas primarias del Condado de Washington, investigó la naturaleza de las prácticas, las creencias y la relación entre las creencias y prácticas de liderazgo instruccional. Los análisis de los datos mostraron similitudes entre los directores con respecto a sus creencias sobre el liderazgo instruccional; una de las actividades con las que se relacionaron más estas creencias fue con la gestión del programa de instrucción. Los temas de liderazgo instruccional fueron los siguientes: conocimiento, apoyo, colaboración, monitoreo del progreso, la visibilidad y el impacto. Las prácticas de liderazgo instruccional menos acentuadas en las creencias fueron las siguientes: proteger el tiempo de instrucción, ofrecer incentivos para los maestros y para el aprendizaje. Los maestros percibieron como menos frecuente la participación de los

directores en actividades relacionadas con la supervisión y la evaluación de la enseñanza en relación con las creencias de los directores. Los maestros y líderes escolares con frecuencia difirieron en los principales comportamientos específicos de liderazgo instruccional más propensos a mejorar la capacidad profesional de los maestros.

Motilal (2015) en su estudio llamado *Visioning beyond expectations: Leading successful primary schools – principals' instructional leadership approaches* su propósito era comprender el papel del liderazgo instruccional de los directores de la escuela primaria y cómo este puede conducir a la enseñanza y al aprendizaje efectivo. Este estudio mostró que el liderazgo instruccional es fundamental para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. La mejora de los resultados académicos de los estudiantes se logró por los comportamientos de liderazgo instruccional de los directores que se relacionaron significativamente con el compromiso, la participación profesional, la capacidad de innovación de los maestros y la mejora general de los resultados del estudiante.

Heikka (2014) examinó el liderazgo en Educación Infantil (ECE), promulgada en los municipios en Finlandia, el estudio se tituló *Distributed Pedagogical Leadership in Early Childhood Education (ECE)*. Los tres hallazgos más importantes de este estudio fueron que el liderazgo pedagógico fue percibido como la principal responsabilidad de la dirección de todos los actores de ECE. Sin embargo, cada grupo de interés informó que había insuficiente intercambio de responsabilidades de liderazgo pedagógico. Los directores y maestros informaron que experimentaron difusión desconectada de los líderes de nivel macro sobre las prácticas liderazgo pedagógico diarias porque estaban demasiado alejadas del establecimiento de estrategias eficaces para la mejora pedagógica. Los directores tuvieron dificultades para compartir responsabilidades para

la mejora pedagógica con los profesores y se encontraron muchos signos de construcciones sobre como el liderazgo era distribuido.

Halliger (2005) realizó un examen de las características que definen el liderazgo instruccional y su evolución como modelo predominante para el estudio liderazgo en educación. Informó sobre los datos empíricos y sus efectos en el texto titulado *Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away*. Según este análisis los estudios de los últimos 25 años a la publicación sugieren que los efectos del director en la enseñanza en clase operan a través de la cultura de la escuela y mediante la supervisión directa y la evaluación de la enseñanza. Había poca evidencia para apoyar que en una amplia escala en cualquiera de niveles de primarias o secundarias los directores estaban más comprometidos en dirigir su práctica en la supervisión de la enseñanza y en el aprendizaje en las aulas. El autor mostró que esto requiere una interpretación más amplia de la literatura sobre liderazgo en la instrucción que la surgida en los últimos veinticinco años, que haría que el enfoque del líder de instrucción esté en la creación de un sentido compartido del propósito de la escuela; los objetivos claros centrados en el aprendizaje del estudiante; la planificación cíclica del desarrollo de la escuela para fomentar la mejora continua; una cultura escolar centrada en la innovación y la mejora de la enseñanza y el aprendizaje y el desarrollo de un clima de altas expectativas; el seguimiento de los resultados de aprendizaje de los estudiantes y la coordinación del plan de estudio; la conformación de estructuras de recompensas para reflejar la misión; organización y seguimiento de una amplia gama de actividades dirigidas al desarrollo continuo del personal; ser una presencia visible y el modelado de los valores deseados de la cultura universal.

Marzano, Waters y McNulty (2005) llevaron a cabo un meta-análisis en el que definieron 21 responsabilidades de un líder escolar eficaz que tienen un efecto significativo sobre el rendimiento de los estudiante, éstas incluyen atributos organizacionales, profesionales y personales de liderazgo, tales como: la flexibilidad, el respeto de los procedimientos directos y la participación práctica con el diseño e implementación curricular, y el desarrollo de relaciones positivas; así como una buena comunicación dentro de la comunidad escolar. Algunas de las responsabilidades fueron: ser un agente de cambio, participación en la comunicación productiva con y entre profesores y estudiantes, proporcionar estimulación intelectual que garantice el conocimiento de las teorías y prácticas más actuales, colaboración con el programa de estudios, y conocimiento sobre el currículo actual, instrucción y prácticas de evaluación.

En 2006 Leithwood et al. en *Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning* presentaron una revisión donde se examinó la evidencia sobre el liderazgo educativo efectivo. El análisis intentó comprender mejor los vínculos entre el liderazgo y el aprendizaje, llegando a la conclusión de que el liderazgo es la segunda fuerza que influye en logro del aprendizaje después de la enseñanza en clase. Este liderazgo efectivo tiene el mayor impacto en escuelas con circunstancias desfavorables donde más se necesita. Determinaron cuatro dimensiones de prácticas del modelo de liderazgo efectivo: (a) Establecimiento de direcciones, (b) Desarrollo de personas, (c) Rediseño de la organización, y (d) Gestión de programas de instrucción enseñanza y aprendizaje.

Esta revisión y modelo de liderazgo efectivo de Leithwood et al. (2006) es el marco para el estudio denominado *Investigating the links to improved student learning Final*

report of research findings de Louis et al. (2010) que tuvo una duración de seis años, con el uso de métodos de investigación de corte cualitativa y cuantitativa. Se realizó en tres niveles: escuela, distrito escolar y a nivel estatal. A nivel escolar permitió determinar las fuentes y la distribución de las prácticas de liderazgo. Se encontró que los líderes tienen un impacto en el rendimiento de los estudiantes, principalmente a través de su influencia en la motivación de los profesores y las condiciones de trabajo. Los directores, que son más cercanos a la clase, fueron más eficaces cuando trabajan en colaboración hacia objetivos claros y comunes con el personal del distrito, otros directores y maestros, adquiriendo más confianza en su liderazgo y experimentando una mayor eficacia. La capacidad de los líderes para influir en los estudiantes dependió sustancialmente de su éxito en la mejora de las habilidades, motivaciones y condiciones de trabajo de los maestros. El liderazgo se centró en el proceso de facilitar la labor de la enseñanza y el aprendizaje, así como la gestión de las influencias fuera de la escuela y la gestión de las influencias en el trabajo.

La investigación de Day, Hopkins, Harris, y Ahtaridou (2009) *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes*, fue el mayor y más amplio estudio del liderazgo contemporáneo que se llevó a cabo en Inglaterra. Sus métodos de muestreo y diseño de métodos mixtos permitieron examinar el trabajo de los directores y otros líderes escolares en escuelas de primaria y secundaria. Este estudio demostró que los directores tienen éxito en la mejora de resultados de los alumnos a través de lo que son: sus valores, virtudes, disposiciones, atributos y competencias, las estrategias que utilizan, y la combinación específica y oportuna en la aplicación, y la gestión de estas estrategias en los contextos específicos en los que trabajan.

Se determinó que la diferencia en los resultados del aprendizaje se logra a través de la mejora en las condiciones del maestro y la actividad central del director fue la creación de las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje.

Se identificaron ocho dimensiones claves del liderazgo en las que los directores colocan en el centro de todas sus decisiones la atención, el aprendizaje y rendimiento del estudiante; estas dimensiones son: (a) Mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje; b) La reestructuración de la organización: el reajuste de las funciones y responsabilidades; c) Mejorar la enseñanza y el aprendizaje; d) Rediseñar y enriquecer el plan de estudios; e) Mejorar la calidad de los maestros; f) La construcción de relaciones dentro de la comunidad escolar y g) La construcción de relaciones fuera de la comunidad escolar.

School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why Best Evidence Synthesis es el estudio de Robinson et al., (2009) realizado en Nueva Zelanda, comprende 134 estudios que cuantifican la relación entre el liderazgo y el logro del estudiante y otros 100 más proporcionan evidencia cualitativa sobre aspectos del liderazgo. Este estudio confirmó que los líderes escolares pueden hacer una diferencia en el rendimiento y el bienestar de los estudiantes. Identificaron las dimensiones de liderazgo con resultados directos e indirectos en los estudiantes, además identificaron y describieron los tipos de conocimientos, habilidades y disposiciones implícitas en las dimensiones del liderazgo pedagógico que impacta en el aprendizaje de los alumnos.

Fueron ocho dimensiones de liderazgo pedagógico identificadas en este estudio, las primeras cinco tiene un impacto directo y las tres últimas dimensiones indirectos en los resultados de los estudiantes. En cada una se integran un conjunto de prácticas del

director que están centrados en mejorar la enseñanza. El efecto de la dimensión Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo del profesorado mostró tener un doble impacto en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, que cualquier otra de estas dimensiones.

Leading in the middle: Leadership behaviors of middle level principals that promote student achievement (Minus, 2010) fue un estudio de análisis de datos cuantitativos que examinó las relaciones entre los principales comportamientos de liderazgo instruccional, el estado socioeconómico de los estudiantes y la variación en el rendimiento de los estudiantes en el octavo grado en matemáticas y lectura, según la percepción de los directores y maestros.

Las principales conclusiones fueron: Los directores que obtuvieron mayores puntuaciones en la función promoción del desarrollo profesional fueron los directores de las escuelas, con las puntuaciones más altas en matemáticas; los que informaron puntuaciones más altas en las funciones de liderazgo: enmarcar las metas escolares; supervisión, coordinación y evaluación de currículo; y proporcionar incentivos para el aprendizaje fueron directores de las escuelas con las puntuaciones más altas en lectura; los que reportaron mayor participación en la función liderazgo protección del tiempo de instrucción fueron directores de las escuelas con mayores puntajes de lectura y matemáticas; en las escuelas de bajo estatus socioeconómico de los estudiantes (SES) los que calificaron alto en la función de protección de tiempo de instrucción tendía a ser directores de las escuelas con bajo puntajes de lectura y matemáticas, mientras en las escuelas medias de SES calificaron alto para la función de protección tiempo de instrucción fueron directores de las escuelas con bajos puntajes de lecturas; en las

escuelas de alto SES que calificaron alto para la función de protección de tiempo de Instrucción fueron directores de las escuelas con altos puntajes de lectura y matemáticas.

Mafuwane (2011) en su estudio explicativo de métodos mixtos denominado *The contribution of instructional leadership to learner performance*, se propuso investigar las variables relacionadas con el liderazgo instruccional y la contribución de estas variables al rendimiento de los estudiantes. Los hallazgos mostraron que, para influir en el rendimiento de los estudiantes, las características de los directores tienen que ver con variables como: la orientación, la motivación y el compromiso en la mejora del rendimiento de los estudiantes; creación de la cultura; el establecimiento y aplicación de la visión; y tener altas expectativas de los profesores y estudiantes.

Los resultados aportan sobre los siguientes temas: las calificaciones de los directores; el efecto de la liderazgo instruccional en el rendimiento alumno; el tiempo dedicado al liderazgo instruccional; el apoyo por el departamento de educación y la intervención del departamento en los programas de los directores; la satisfacción laboral y la comprensión de los objetivos del plan de estudio de los profesores; grado de éxito en la implementación de los objetivos del plan de estudios; la aplicación de las normas; participación en el diseño y el apoyo a los objetivos de mejora de la escuela; y el uso de los logros del estudiante para evaluar la práctica de la instrucción de los maestros.

Ortega (2012) en su estudio de caso denominado *¿Héroes de papel o de acción?: Implicaciones del liderazgo instruccional de los directores en el aprovechamiento académico de los estudiantes* determinó qué factores constituyen el liderazgo instruccional y cómo ese liderazgo ejercido por los directores impacta el aprovechamiento académico de los estudiantes y el clima escolar.

Se encontró que un factor esencial para lograr las metas institucionales es el trabajo en equipo; que un líder didáctico tiene efectividad cuando mantiene informada a toda la comunidad escolar, les permite involucrarse en la toma de decisiones e involucra a todos a trabajar hacia la realización de las metas. Para lograr los objetivos es esencial el liderazgo instruccional y la meta de los líderes es impactar efectivamente el proceso de enseñanza aprendizaje y deben prestar mayor atención al área docente. Los factores que limitaron o impidieron las funciones de un líder didáctico fueron toda la dinámica y situaciones administrativas, la acción del líder está enfocada en aspectos administrativos y no en el proceso de enseñanza aprendizaje. La diferencia entre un director altamente efectivo y uno menos efectivo es su participación en asuntos relacionados con el currículo y el proceso de enseñanza aprendizaje.

Liderazgo escolar en Chile y su influencia en los resultados de aprendizaje (Horn, 2013) fue un estudio de tipo no experimental, de carácter cuantitativo, que revisó el efecto del liderazgo en las variables mediadoras del desempeño docente y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Se encontró que las variables mediadoras del desempeño docente más relevantes con relación a los aprendizajes fueron la percepción de compromiso y unidad de los docentes en relación al mejoramiento de la enseñanza - aprendizaje; su percepción frente al apoyo pedagógico que reciben y su sentido de autoeficacia.

Se identificaron cinco factores o categorías de las prácticas de liderazgo que fueron variables mediadoras del desempeño docente: 1. Prácticas que establecen dirección y estructuran la escuela para facilitar el trabajo. 2. Prácticas de apoyo pedagógico. 3. Prácticas de monitoreo del trabajo docente. 4. Prácticas de

reconocimiento a docentes. 5. Uso de evaluaciones externas. Las variables mediadoras relacionadas con la motivación y las condiciones de trabajo de los docentes fueron resumidas en cuatro factores: 1. Docentes comprometidos y unidos para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. 2. Docentes con apoyo para la enseñanza. 3. Docentes a gusto en la escuela. 4. Carga de trabajo y nivel de stress docente. Se determinó que en la medida que los directivos confían en sus equipos los docentes presentan mayores grados de unidad y compromiso respecto al mejoramiento escolar, percibiendo mayor apoyo para la enseñanza, y se confirmó una mayor presencia de habilidades pedagógica.

El tratado de Freire y Miranda (2014) titulado *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*, fue un estudio para explorar si el liderazgo pedagógico del director tiene un efecto significativo sobre el rendimiento académico de los estudiantes en las áreas de Matemática y Comprensión Lectora.

Los resultados obtenidos mediante los análisis descriptivos y multivariados mostraron que el liderazgo pedagógico ejercido por el director afecta de manera positiva el rendimiento tanto en Comprensión Lectora como en Matemáticas, el liderazgo pedagógico del director tiene un efecto diferenciado entre alumnos de alto y bajo rendimiento; el liderazgo del director estaría afectando principalmente a los niños de bajo rendimiento, así como a los de rendimiento promedio.

Las correlaciones entre las variables fueron positivas y significativas, a mayor liderazgo pedagógico del director, mayor será el rendimiento en matemáticas y comprensión lectora. Para lograrlo se debe asegurar la existencia de ciertas condiciones en la escuela y prácticas pedagógicas al interior del aula, que destacan la comunicación

constante, la supervisión de las clases y la enseñanza, la preparación conjunta de la programación curricular y el esfuerzo por forjar una visión común.

Bozark (2010) en su estudio llamado *Teachers' perspectives on how the principal's instructional leadership affects change directed at student improvement* exploró las perspectivas de los profesores sobre cómo los directores y su liderazgo afecta el cambio dirigido a la mejora de los estudiantes. Los resultados de este estudio sugieren que las formas en que se relacionan los maestros con sus líderes está basado en la accesibilidad del líder y su apoyo personal y emocional. La variedad de estas relaciones incluye apoyo curricular, apoyo educativo, apoyo a la gestión del aula y apoyo a la ejecución del cambio. Los resultados compartidos a través de estas interacciones incluyen cambios en la moral de los profesores, mejoras en la instrucción del maestro y el ritmo e implementación curricular.

Yasin et al. (2016) en su estudio cualitativo exploratorio denominado *The ideology of instructional leadership among principals on student academic achievement* indagó sobre los conocimientos y la ideología del liderazgo instruccional eficaz entre los directores y cómo practican su liderazgo instruccional en el rendimiento estudiantil y el impacto las TIC y la globalización en las prácticas de liderazgo instruccional. Los resultados indicaron que los directores entendieron el liderazgo instruccional como sinónimo de una visión clara y un objetivo, como ser un modelo de conducta, la supervisión al aula, apoyar y escuchar, pero fueron elaborados sobre el clima escolar. Sin embargo, su objetivo y la visión no es hacia la globalización, todavía dependiente del sistema, carente de la cultura en el aprendizaje y el comportamiento profesional.

Greenwood (2009) diseñó un estudio denominado *Teachers' perceptions of the roles of principals as instructional leaders in "distinguished" (high performing) and "needs improvement" (low performing) middle schools in urban metropolitan Atlanta, Georgia*. Este estudio fue diseñado para examinar cómo los profesores de escuelas intermedias de alto y bajo rendimiento perciben los papeles de sus directores como líderes de instrucción, que características de liderazgo podrían ser necesarias para proporcionar la mejora de la escuela y si existían diferencias entre las percepciones de los directores según el tipo de escuela y los datos demográficos. Los resultados indicaron que los profesores perciben que sus directores deben poseer las características asociadas con el liderazgo de instrucción. Los participantes de las escuelas de alto rendimiento percibieron que sus directores deben exhibir las características de proporcionar un modelo apropiado, fomentar la aceptación del grupo objetivos, proporcionar apoyo individualizado, y proporcionan la estimulación intelectual. Las mujeres participantes estuvieron en consonancia con los participantes de sexo masculino.

Bas (2012) examinó la correlación entre los comportamientos de liderazgo instruccional de los directores de las escuelas y las percepciones de maestros sobre la confianza en la organización de la escuela primaria, en el estudio *Correlation between school principals' Instructional Leadership behaviors and teachers' organizational trust perceptions*. Los resultados del estudio mostraron que existe una correlación significativa positiva entre los comportamientos de liderazgo instruccional de los directores de escuelas y las percepciones de los maestros en la confianza en la organización. Los comportamientos de liderazgo instruccional tienen un nivel significativo de predicción para todos los factores de la confianza en la organización. Los resultados indicaron que

estas variables están relacionadas entre sí y estrechamente correlacionados en la organización de la escuela.

Guerra (2014) en su estudio llamado *A study of high school Teachers' experiences of the phenomenon of effective Instructional Leadership* tenía como propósito examinar el liderazgo educativo efectivo a través de las experiencias de los profesores. Los resultados indicaron que era esencial para el líder eficaz de instrucción establecer una relación con los maestros, el establecimiento de una comunicación abierta de confianza y de respeto. Para la colaboración, la comunicación, la motivación para el cambio y proporcionar información a los maestros requiere elementos de interacciones interpersonales. Para los profesores, la base sobre la que se construye un liderazgo efectivo fueron las habilidades interpersonales y la construcción de relaciones interpersonales como un medio para mejorar el liderazgo de instrucción.

Lorei (2015) en su estudio *Perceptions of Leadership: Visions of Integration* exploró las percepciones de los maestros sobre las acciones de liderazgo de los directores, además si existía diferencias de género en las percepciones. Para la recolección de datos se utilizaron *The Principal Instructional Management Rating Scale* (PIMRS) para maestros y el PIMRS para director (Hallinger, 2008), y tres preguntas abiertas se añadieron a la encuesta para directores. Los resultados especificaron diferencias notables entre las percepciones de directoras y docentes para el sub factor promover el desarrollo profesional.

The relationship between the faculty's perception of the principal's instructional leadership behavior and principal personality characteristic (Royster, 2015) es un estudio cuantitativo que presenta el análisis de la relación entre la percepción sobre las

características de la personalidad del director y la percepción de la autoridad como un líder de instrucción. Los resultados indicaron que en la percepción de autoridad como líder de instrucción no tuvieron impacto las características predominantes de personalidad, ni el género, ni la escuela. Se encontró una débil a moderada relación entre la percepción de la autoridad de liderazgo instruccional y el origen étnico, años de experiencia y el nivel de grado de la escuela. La conclusión fue que el liderazgo instruccional del director no se limita a un tipo particular de personalidad, la población estudiada, así como su diversidad cultural y económica.

Spires (2015) realizó el estudio cuantitativo de tipo causal-comparativo denominado *Principal instructional leadership in Ga High poverty elementary schools* para identificar la frecuencia de las principales prácticas de liderazgo instruccional y determinar la relación de estas prácticas con la eficacia escolar en las escuelas de alta pobreza. Las percepciones en estos tipos de escuelas fueron significativamente diferentes, los resultados indicaron que directores de las escuelas tipo *GRH-Performing* tuvieron más altos niveles de ejecución en las prácticas y comportamientos de liderazgo instruccional en las dimensiones de definición de la misión de la escuela y la gestión del programa de instrucción con más frecuencia que los directores en *GRH-Progress*. No existió una diferencia significativa en la dimensión del desarrollo del programa y de clima escolar de aprendizaje entre los grupos escolares.

Gedifew (2014) en su estudio titulado *Perceptions about instructional leadership: The perspectives of a principal and teachers of Birakat Primary School* explica y describe las diferencias entre las percepciones e interpretaciones de los maestros y el director sobre el liderazgo instruccional del director en la Escuela Primaria Birakat. Los resultados

revelaron algunas diferencias entre las percepciones de director y profesores, no hubo consenso sobre el uso del tiempo en el ejercicio del liderazgo instruccional; ni en la definición liderazgo instruccional, los profesores se centraron en las características personales, mientras que el director lo definió centrado en las actividades que tiene que realizar en la mejora de la instrucción; sobre el impacto en una escuela, el director se centró en el establecimiento de la cultura de la escuela, donde por la comunidad escolar se desarrolla la creencia de que el aprendizaje de los estudiantes es la primera prioridad de la escuela compartida, mientras que los maestros hicieron hincapié en que el apoyo profesional o de supervisión deben llegar desde el director.

En su estudio cualitativo titulado *Elementary School Principals' Utilization of Walkthroughs in the Role of Instructional Leaders*, McClain (2009) tenía como propósito comprender cómo los directores elementales utilizan las visitas de aulas en su papel como líderes de instrucción. Se encontró que los directores que realizaron visitas mantuvieron la visibilidad, proporcionaron datos que impulsa el aprendizaje profesional, fomentaron comunidades profesionales de aprendizaje, promovieron el crecimiento individual y reconocimiento de los maestros.

Las funciones liderazgo instruccional que se realizaron a través de las visitas fueron: enmarcar los objetivos de la escuela; comunicar de los objetivos de la escuela; supervisar y evaluar la instrucción; coordinar del plan de estudio; monitorear el progreso del estudiante; proteger el tiempo de instrucción; promover el desarrollo profesional; mantener de alta visibilidad; proporcionar incentivos para los maestros; y proporcionar incentivos para el aprendizaje.

La forma en que las visitas se implementan pueden tener un impacto positivo en el ambiente de aprendizaje de la escuela; los maestros a menudo vieron las visitas como una forma de evaluación; el aprendizaje profesional en relación con las visitas es esencial; se debe tener una comprensión del propósito, el proceso y la relevancia de los datos recogidos; y cuando las visitas están enfocadas en el aprendizaje de los estudiantes hacen que los maestros cambien su enfoque de la enseñanza al aprendizaje.

Wayne (2011) en su estudio de investigación-acción, denominado *Visiting Classrooms: A Design Study to Support Principals' Instructional Leadership* desarrolló una guía de visita de la clase para los directores como una actividad productiva de liderazgo instruccional. Los resultados mostraron que el diseño fue útil para orientar a los directores en las visitas de las aulas centrados en el aprendizaje del maestro. Pero solo el diseño no puede abordar las preocupaciones subyacentes del liderazgo instruccional y cómo está siendo conceptualizado. Las visitas a las aulas tienen que ser parte de un contexto más amplio donde el distrito escolar sea potencialmente un marco para el liderazgo instruccional de otra manera se convertirá en una tarea administrativa adicional para completar. El estudio puso de manifiesto la tensión entre lo que los directores deben hacer y lo que los directores son capaces de hacer, los directores no encontraron un espacio para las visitas a las aulas para apoyar el desarrollo del profesor.

Higginson (2011) investigó las conceptualizaciones sobre el liderazgo instruccional y el uso del tiempo asignado, fue titulado *The relationship between elementary principal's conceptualization of Instructional Leadership and their perceived use of time*. Los resultados del estudio mostraron que los directores estuvieron de acuerdo con una definición amplia del liderazgo instruccional pero sólo fueron capaces

de articular una definición limitada. Sin embargo, cuando la conceptualización se tradujo en el tiempo que pasaron en cada tarea asociada al liderazgo instruccional, el 68% de las respuestas fueron tareas asociadas con la definición restringida y sólo el 60% utilizó el tiempo en esas tareas. Los directores que tenían más tareas asociadas con el tiempo en la definición estrecha del liderazgo instruccional fue más el tiempo total de liderazgo de instrucción, indicaron la asesoría (coaching), tutoría y colaboración como las actividades más importantes del liderazgo instruccional y pasaron más tiempo haciendo estas tareas que los directores que dijeron que otras actividades eran las más importantes. La tarea que más a menudo se asoció con el liderazgo instruccional fue la evaluación de los maestros y las aulas.

Banach (2015) en su estudio de caso denominado *Instructional Leadership and deliberate practice: A Framework for improving student achievement* examinó cómo los líderes utilizan la práctica deliberada para guiar sus esfuerzos para ayudar a los maestros a mejorar el rendimiento de los estudiantes en las escuelas públicas con alto porcentaje de estudiantes identificados como minorías y de bajos ingresos. De acuerdo con el autor la práctica deliberada se define como la práctica que es (a) a un nivel adecuado, (b) proporciona una retroalimentación informativa, (c) proporciona oportunidades para la repetición, y (d) permite la corrección de errores. Los resultados indicaron que los directores hicieron uso de los componentes de la práctica deliberada para aumentar el rendimiento de los estudiantes, al trabajar activamente para crear ambientes intencionales de apoyo a los maestros para refinar continuamente sus prácticas de enseñanza para satisfacer las necesidades de los estudiantes y crear un ambiente de práctica deliberada de estudiantes, crearon este ambiente al centrarse en lo que los

maestros pueden hacer para mejorar el rendimiento de los estudiantes; teniendo un enfoque equilibrado para la utilización de datos de evaluación; dando a los maestros la flexibilidad para probar nuevas prácticas de enseñanza en sus aulas para satisfacer las necesidades de estudiantes y al establecer las expectativas fundamentales para los profesores.

Amores, Moral y Ritacco (2015) indagaron en la capacidad de la dirección escolar de activar procesos de autoevaluación, su estudio fue denominado El desarrollo de procesos de autoevaluación como capacidad del Liderazgo Pedagógico. Las conclusiones expusieron que las prácticas de liderazgo que pretenden tener impacto en el aprendizaje deben implicar la incorporación de procesos de autoevaluación. Los esfuerzos de los líderes escolares tendrán que contar con una autonomía real y un rango de acción. El liderazgo pedagógico para activar procesos de autoevaluación debe asumir un cambio en las prácticas docentes. Se demostró que activar la autoevaluación es posible siempre y cuando se considere como factores clave a la administración educativa, al profesorado, a la inercia histórica y cultura escolar y a la misma dirección. Para crear espacios para la autoevaluación, será necesario que los líderes trabajen en la horizontalidad con los docentes, que los puedan acompañar y asesorar en pos de la mejora de su labor pedagógica.

Comunidad Profesional de Aprendizaje.

Las investigaciones sobre Comunidades Profesionales de Aprendizaje resaltan el valor del trabajo en conjunto, el concepto se basa en la premisa empresarial sobre la

capacidad de las organizaciones para aprender, modificándose de manera que pudiera adaptarse a la educación, el concepto de organización de aprendizaje se convirtió en el de una comunidad de aprendizaje que se esforzaría por desarrollar culturas de trabajo colaborativas para los maestros (Vescio, Ross & Adams, 2008).

Dos orientaciones se pudieron encontrar en Norte América, una que hace referencia al concepto de Hord (1997) y el otro de Dufour et al. (1998) que se desarrolló más como un programa operativo y de forma prescriptiva de como las escuelas tendrían que trabajar bajo este modelo operativo. Similar al de Dufour et al. (1998) el término también en Inglaterra se utiliza para crear y proponer un modelo de desarrollo profesional centrado en las escuelas para determinar utilidad como modelo, esta propuesta fue realizada y conceptualizada por Bolam et al. (2005).

En cuanto a la variable Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA) las revisiones realizadas en torno a la concepción de CPA (Hord, 1997) se describen a continuación:

Sigur_ardottir (2005) investigó la relación entre las características de una CPA y los niveles de eficacia, y si la mejora de una CPA tiene un impacto en los estudiantes, en el estudio denominado *Studying and enhancing professional learning community for school effectiveness in Iceland*. Dos aspectos resaltaron en los resultados fueron la relación entre la CPA y el nivel de eficacia se estableció en las dos fases de este estudio; los resultados mostraron la falta de aprendizaje colectivo entre los maestros en las escuelas estudiadas.

En su estudio descriptivo titulado *The five dimensions of professional learning communities in improving exemplary texas elementary schools: a descriptive study* el

propósito de Blackloc (2009) fue determinar el nivel de desarrollo de CPA en la mejora e identificar y comparar las posibles similitudes y diferencias de las escuelas primarias de Texas. Los resultados sugieren que las CPA sostenibles son evidentes en las escuelas de alto rendimiento, estas escuelas se apoyan en las relaciones fomentadas por la confianza y el respeto mutuo y su éxito se atribuye al aprendizaje colaborativo, colegiado y colectivo del personal. El liderazgo de la escuela, nivel de grado y equipos verticales proporcionaron las estructuras para compartir el liderazgo y el aprendizaje colectivo, mientras profesores se centraron en el aprendizaje del estudiante. Los directores de estas escuelas se involucran en conductas de apoyo que facilitan la comunidad profesional mientras que los distritos ayudan a las escuelas como CPA.

Gerhard (2010) en su tesis denominada *A study of professional learning communities in international schools in Bangkok Thailand*, determinó la percepción de administradores y profesores sobre el nivel de madurez de CPA en escuelas seleccionadas de Tailandia. Los resultados indicaron que los administradores suelen evaluar la CPA en un nivel mayor de madurez de lo que lo hizo el personal, el personal percibe que la estructura administrativa fue lo que ayudó a determinar la aplicación, las percepciones variaron en función de las variables demográficas.

En España, Krichesky (2013) con su tesis doctoral titulada *El desarrollo de las comunidades profesionales de aprendizaje. Procesos y factores de cambio para la mejora de las escuelas*, tenía como propósito comprender el proceso de mejora escolar mediante el desarrollo de una CPA, describir los factores escolares que facilitan, inhiben o dificultan el proceso de desarrollo y el proceso de cambio de una CPA. Los hallazgos del estudio fueron. 1. La colaboración entre el profesorado puede adoptar distintos

matices y estar al servicio de diferentes propósitos. La modalidad más significativa y potente para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje es la colaboración para el aprendizaje. 2. Los procesos de desprivatización de la práctica son graduales y con llevan prácticas de apertura de diferente matiz. 3. El proceso de desarrollo de una CPA puede verse obstaculizado o impedido por una serie de condiciones y/o factores que dificultan la colaboración, el aprendizaje y los procesos de desprivatización de la práctica docente, entre ellos: Las representaciones sobre la colaboración y el aprendizaje docente. Resistirse a asumir la responsabilidad individual y colectiva frente a los procesos de aprendizaje del alumnado. La dificultad por desprivatizar los procesos de enseñanza. 4. La CPA puede conceptualizarse como una escuela con una cultura de aprendizaje orientada a optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través del aprendizaje individual y colectivo de todos sus miembros.

Higgins (2016) en su investigación titulada *An investigation of Professional Learning Communities in North Carolina school systems*, examinó las percepciones de los profesores sobre los efectos de CPA después de la implementación inicial en las escuelas secundarias en Carolina del Norte. Los análisis indicaron que las CPA tienen el potencial de promover las metas académicas, pero es necesaria la asignación en la ampliación de tiempo y recursos, una mejor aceptación por parte de los maestros, y un mayor apoyo de los líderes escolares.

Cassity (2012) en su estudio *Relationships among perceptions of professional learning communities, school academic optimism, and student achievement in Alabama middle and high schools*, examinó las relaciones entre las percepciones de CPA, el optimismo académico escolar y rendimiento de los estudiantes en secundarias y

preparatorias de Alabama. La evidencia demostró que existe una correlación positiva y significativa entre las percepciones de CPA y el optimismo académico.

En su investigación titulada *An examination of the perceptions leading to the sustainability of professional learning communities in a rural school district*, el doctor Bankhead-Smith (2012) investigó la percepción sobre la sostenibilidad de CPA y la diferencia entre la percepción del maestro y la del director. Los resultados mostraron que al participar en un CPA los maestros tenían un efecto positivo en la percepción del liderazgo, la colaboración con sus pares y entender los objetivos establecidos para ser educadores eficaces. Se determinó que el factor más importante en la sostenibilidad de la CPA es el crecimiento profesional del personal de la escuela, lo que lleva a que la sostenibilidad es el liderazgo compartido, la discusión y la interacción, proporcionan oportunidades de aprendizaje profesional para la formación de las estrategias de enseñanza y el crecimiento profesional.

En el estudio de Stamper (2015) titulado *A study of teacher and principal perceptions of professional learning communities* se buscó conocer las percepciones de los maestros y directores sobre la importancia de las dimensiones de la CPA. Se encontró que las percepciones del maestro y el director de las cinco dimensiones sugirieron la necesidad de un mayor apoyo financiero para el desarrollo profesional y de una programación de tiempo que brindara los espacios oportunos para participar en colaboración con los profesores.

Mulligan (2016) en su estudio *Teacher and School Administrator Perceptions of their Learning Communitie*, examinó la relación entre las dimensiones de la CPA y la percepción de los participantes. Los resultados mostraron que el alto nivel de

participación y las percepciones indicaron que la cultura de aprendizaje que existe en las escuelas como una CPA está conectada con proporcionar un ambiente de aprendizaje exitoso y de apoyo responde a las necesidades de estudiantes y profesores; que las escuelas como CPA tienen fuertes percepciones de haber compartido valores; que los líderes pueden percibir el liderazgo diferente a como lo hacen sus profesores; que una cultura de colaboración y el rendimiento de los estudiantes son prioridades altamente interconectadas; que el esfuerzo de colaboración continuo, por parte de todos en la comunidad, para aprender juntos proporcionará un mayor enfoque en la mejora de la eficacia en el aula y rendimiento de los estudiantes.

Al-Mahdy y Sywelem (2016) en el estudio *Teacher's perspectives on professional learning communities in some Arab countries*, valoraron las percepciones de los maestros de escuelas públicas en tres países árabes (Egipto, Arabia Saudí y Omán) sobre las dimensiones de CPA y los atributos relacionados. La investigación llegó a la conclusión de que tanto los maestros de las tres escuelas mostraron una percepción positiva en relación con el grado en que sus escuelas funcionan como CPA; mientras que los egipcios mostraron percepciones negativas, y no hubo diferencias significativas entre los maestros y maestras en sus percepciones.

Teacher perceptions of the impact of Professional Learning Communities on teaching and learning in middle school science, es el nombre que Bitterman (2010) le da a su trabajo que tiene el propósito de examinar las percepciones de los docentes sobre las CPA en tres escuelas intermedias y el impacto en el aprendizaje del estudiante. El investigador encontró cuatro temas comunes que apoyan la idea de una CPA que los maestros percibieron como efectos a la contribución de la enseñanza y el aprendizaje

exitoso que fueron la importancia de las tendencias al aprendizaje, el apoyo a la organización, consulta de orientación, y la necesidad de provisión de planificación y desarrollo.

En la investigación *An analysis of professional learning communities deliberation on teacher thinking* (Disney, 2014), se realizó un estudio de caso para conocer el impacto de la práctica deliberativa dentro de una CPA sobre las decisiones pedagógicas de los profesores y el aprendizaje en las escuelas. Las conclusiones fueron que las deliberaciones estuvieron presentes y sirvieron para informar decisiones sobre la instrucción de los maestros; que la deliberación informal ocurre naturalmente en conversaciones en una CPA sin ningún entrenamiento necesario, pero si el objetivo es profundizar en estas deliberaciones, se requerirá más estructura y formación para que sean de utilidad.

Weathers (2009) en su estudio *A Study to Identify the Components of Professional Learning Communities that Correlate with Teacher Efficacy, Satisfaction and Morale*, tuvo como objetivo identificar los componentes de CPA que se correlacionan altamente con más medidas de la eficacia del profesor, la satisfacción laboral y moral. Los resultados del análisis mostraron que las seis dimensiones de la CPA se relacionaron significativamente con la eficacia y ánimo de los maestros. La satisfacción de los profesores se relacionó significativamente con las dimensiones, las condiciones estructurales de apoyo, condiciones relaciones de apoyo, aprendizaje colectivo y los valores. No se encontró ninguna relación significativa con la eficacia del profesor y las dimensiones de la CPA, se encontró una relación significativa con la satisfacción y la dimensión condiciones estructurales de apoyo, hubo dos relaciones significativas con la

moral y las dimensiones de aprendizaje colectivo y las condiciones estructurales de apoyo.

Stegall (2011) en su estudio *Professional learning communities and teacher efficacy: A correlational study*, investigó la correlación de la relación entre las CPA como una estructura para el desarrollo profesional y la autoeficacia docente. Los resultados de este estudio revelaron una relación significativa entre las componentes de la CPA y la autoeficacia docente. En particular, la dimensión de liderazgo compartido y de apoyo reveló el mayor grado de correlación en los tres componentes de la autoeficacia.

Voelkel (2011) en su estudio de métodos mixtos titulado *A Case Study of the Relationship between Collective Efficacy and Professional Learning Communities*, investigó si la eficacia colectiva es un factor en la construcción y el mantenimiento de una CPA. Los resultados sugieren que existe una relación positiva relación entre la CPA y la eficacia colectiva, en donde los maestros que perciben que sus escuelas funcionan como CPA tienen un mayor nivel de eficacia colectiva.

En su estudio titulado *The Correlation Between Professional Learning Communities & Collective Efficacy & the Resulting Impact on Student Growth Data*, Gallozzi (2011) investigó la correlación entre la eficacia colectiva percibida y la percepción de la eficacia docentes de una CPA y su relación con el rendimiento de los estudiantes. Encontró que la eficacia colectiva y la CPA están correlacionados, las condiciones y capacidades que apoyaron a una escuela como una CPA tuvieron la mayor correlación con la eficacia colectiva, en las que se incluye el desarrollo de la confianza y la apertura, proporcionando las instalaciones y el tiempo para que los maestros interactuaran para promover la colaboración y la comunicación.

Heaton (2013) en su estudio cuantitativo denominado *An examination of the relationship between professional learning community variables and teacher self-efficacy*, tuvo como propósitos investigar diferentes CPAs y las variables que se relacionan con los niveles de autoeficacia docente, para identificar cuáles son las características y condiciones específicas cuando está presente en un CPA. Los análisis indicaron que las variables de CPA están relacionadas significativamente con los niveles de autoeficacia docente. Dos componentes del CPA se correlacionaron significativamente con autoeficacia de maestro: Liderazgo compartido y condiciones de apoyo. La dimensión de la visión y los valores compartidos se identificó como un factor predictivo negativo de las puntuaciones de autoeficacia de maestro. El tiempo programado de trabajo diario para facilitar el tiempo de colaboración de aprendizaje se correlacionan positivamente con las puntuaciones de autoeficacia del profesor. El mayor nivel de autoeficacia docente es generado cuando los participantes son percibidos como miembros principales de la CPA. Los participantes mostraron niveles significativamente más altos de eficacia cuando identificaban que estaban aprendiendo en la CPA.

Hunter-Boyce (2009) en su estudio *A mixed study of professional learning communities and student achievement*, cuantificó la relación entre la CPA y el logro del estudiante. La principal conclusión del estudio fue que no hubo diferencia significativa entre las medias de lectura y matemáticas en cualquier grado, después de un año de la implementación del modelo de CPA. Después de dos años de la implementación del modelo de PLC, los grados cuatro y seis mostraron una diferencia significativa entre las puntuaciones medias en lectura. Sin embargo, en Matemáticas, sexto grado fue el único grado que mostró significación estadística. Los resultados de este estudio mostraron

evidencia estadística y anecdótica para apoyar la afirmación de que cuando los profesores perciben que están aumentando su conocimiento y habilidad con el trabajo de CPA, más significativas son los aumentos de rendimiento de los estudiantes. Por el contrario, los datos mostraron que los maestros de quinto grado que informaron que se sentían confundidos, desorganizados, e inconsistente no aumentaron sus esfuerzos.

El trabajo *A Study of the implementation of Professional Learning Community Practices and their relationship to teacher practices and student learning outcomes* (Irwin, 2014), fue diseñado para examinar los elementos de una CPA identificados por el equipo de liderazgo de la Escuela Primaria. El análisis de los datos reveló una serie de factores que facilitaron la aplicación de la evaluación formativa común, plan de colaboración y la instrucción diferenciada fueron: las altas expectativas y el fuerte apoyo de liderazgo, la autonomía del profesor, la potenciación del profesorado, la animación de asunción de riesgos, el enfoque de liderazgo en la colaboración en la que se centraron en mejorar la educación y los resultados de aprendizaje, las oportunidades para que los profesores aplican su propio aprendizaje y de compartir los resultados, generar una cultura de apoyo, recursos de personal adecuados, sistemas de comunicación eficaces, y las oportunidades de desarrollo profesional. El mayor obstáculo para el proceso de implementación fue la cantidad de tiempo necesario.

Vescio, Ross y Adams (2008) en su estudio *A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning*, presentaron una revisión de 10 estudios estadounidenses y un estudio inglés sobre el impacto de las CPAs en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Los resultados

colectivos de estos estudios sugieren que las CPAs bien desarrolladas tienen impacto positivo tanto en la práctica la enseñanza y el rendimiento de los estudiantes.

En el estudio de Burde (2016) titulado *The Relationship between Student Achievement and Professional Learning Communities at the Middle School Level* se buscaba identificar la relación entre una CPA y el rendimiento de los estudiantes. Los resultados mostraron que la situación socioeconómica sigue teniendo un impacto profundo en el rendimiento de los estudiantes, no se encontró una relación significativa entre la CPA y rendimiento de los estudiantes. El análisis no encontró ninguna varianza en los datos de rendimiento de los estudiantes de las escuelas que trabajan como CPA.

Ward (2015) en su estudio denominado *Measuring dimensions of Professional Learning Communities to predict secondary school climate*, examinó las relaciones entre las dimensiones de un CPA y el clima escolar. Con base en el análisis, los valores compartidos y la visión se relacionan significativamente con el énfasis académico y el aprendizaje intencional; y la aplicación se relaciona significativamente con el énfasis moral, liderazgo compartido a través de la estructura de CPA puede mejorar el clima escolar.

Aprendizaje Profesional docente.

Riskus (2011) diseñó una investigación acción titulada *The contribution of Professional Development to a middle-school team's collaboration and instructional learning* para aumentar la colaboración en los procesos de desarrollo entre los miembros de una escuela secundaria. Las conclusiones fueron que al centrarse en la colaboración se

contribuyó a cambios positivos en las interacciones del equipo. La revisión y las normas de colaboración fueron elementos esenciales que llevó a un aumento en la aceptación y participación activa en las reuniones. Los participantes valoraron los esfuerzos de colaboración sobre todo cuando se encuentran enlaces directos entre su aprendizaje profesional y su situación individual en el aula. El trabajar como un equipo profesional de aprendizaje contribuyó al aprendizaje de instrucción y desarrolló profesionalmente.

González-Weil et al. (2014) en el estudio *Principios de Desarrollo Profesional Docente contruidos por y para profesores de Ciencia: una propuesta sustentable que emerge desde la indagación de las propias prácticas*, muestran una propuesta de cinco principios para el desarrollo profesional docente en ciencias, que surge de la indagación colaborativa de las propias prácticas de un conjunto de docentes de educación primaria, secundaria y universitaria, quienes trabajan hace cuatro años en un proceso de desarrollo profesional conjunto. Estos principios incluyen la construcción de una visión común acerca del para qué enseñar ciencias, la indagación de las prácticas a partir de las particularidades de la educación científica, la reflexión individual y colectiva, la valoración de la autoridad de la experiencia para el aprendizaje docente y la promoción de un ambiente de desarrollo profesional que involucre diversidad de contextos y niveles de enseñanza.

Saunders (2014) en su investigación *Effectiveness of research-based teacher Professional Development*, examinó los resultados de un programa sistémico de desarrollo profesional para los maestros. Los resultados del estudio revelaron que el programa fue efectivo en el cambio de las prácticas docentes, debido a que los

profesores participantes cambiaron sus prácticas de instrucción como resultado del programa de desarrollo profesional e implementaron innovaciones.

Trent (2012) en su estudio *Teacher professional development through a school-University partnership. What role Does Teacher Identity Play?*, examinó el desarrollo profesional continuo de un grupo de profesores de la escuela secundaria del idioma inglés que participó en una asociación con la escuela universitaria en Hong Kong. Los resultados proponen que la identidad puede desempeñar un papel crucial en la comprensión del desarrollo profesional de los maestros a través de asociaciones en la escuela. La identidad en forma de compromiso no sólo de los profesores en la propia asociación, sino también cómo estos maestros podrían participar en la práctica de actividades de otras comunidades más allá de la asociación. A medida que los maestros tomaron la identidad de un participante en la asociación, esta identidad se cosifica en la producción conjunta y el uso previsto métodos de clase particulares de enseñanza, actividades y materiales.

El estudio cualitativo de Bennett (2007) titulado *Teacher Efficacy in the Implementation of New Curriculum Supported by Professional Development*, empleó la fenomenología para describir el papel del desarrollo profesional en la mejora de la eficacia del profesor y el cambio de las prácticas de enseñanza en la aplicación del nuevo plan de estudios en una escuela rural. El análisis de los datos reveló seis temas: la necesidad de cambio, el desarrollo profesional y la implementación del currículo, las prácticas de desarrollo y enseñanza profesional, el desarrollo profesional y la eficacia docente, el desarrollo profesional y aprendizaje de los estudiantes y la motivación. Las principales conclusiones fueron que los profesores participantes reconocieron el

desarrollo profesional como motivador, mejoró su sentido de eficacia, le ayudó a la implementación exitosa del plan de estudios. El desarrollo profesional fue una herramienta para ayudar a los maestros a entender la necesidad de cambio y ofrecer oportunidades y recursos para cambiar las prácticas de enseñanza.

El estudio de Hall (2009) titulado *A study of professional development in two middle schools with significant increases in statewide test scores*, examinó los procesos de desarrollo profesional en dos escuelas secundarias. Los resultados determinaron que el diseño de la actividad de desarrollo profesional incluyó estrategias de participación y de colaboración activas. Las percepciones sobre las actividades afectaron significativamente el impacto de la actividad de desarrollo profesional. La dirección de la escuela fue vista como importante para la creación y el mantenimiento de un ambiente de aprendizaje continuo a través de las oportunidades de desarrollo profesional.

Kruizinga (2012) en el estudio *Investigating the enactment of professional development practices in a high performing secondary school setting: a case study*, determinó que el propósito, proceso, y la estructura de desarrollo profesional deben considerarse como elementos unidos, que funcionan en conjunto para fomentar el aprendizaje profesional que pueda conducir a un cambio la práctica docente; los maestros deben estar facultados para tener más participación sobre su propio aprendizaje profesional y el paradigma entre el conocimiento y la práctica deben ser tratados de una manera que facilite el aprendizaje profesional con el fin de impulsar el cambio la práctica docente.

Timperley et al. (2007) realizaron una síntesis titulada *Teacher Professional Learning and Development Best Evidence Synthesis Iteration (BES)*, con el propósito de

consolidar la evidencia internacional y de Nueva Zelanda sobre el conocimiento emergente acerca de cómo promover el aprendizaje del maestro que impacte en los resultados de los diversos estudiantes en los salones de clase. Los aspectos que identificaron como parte de una efectiva experiencia de aprendizaje formal y los elementos que los integran fueron: 1) El contexto de la formación y desarrollo profesional; 2) El contenido del aprendizaje y el desarrollo profesional; 3) Actividades construidas para promover el aprendizaje, contenidos y actividades alineadas; y 4) Los procesos de aprendizaje.

Batenburg (2015) en su investigación *Telling tales and painting pictures: A narrative inquiry into the professional learning of northern territory primary teacher* indagó sobre el alcance en el aprendizaje, el desarrollo y la mejora profesional de las experiencias profesionales de siete maestros. A partir de las narraciones de las experiencias de los maestros, el examen de sus propias reflexiones sobre la calidad y el valor de su desarrollo profesional (DP) y las experiencias de aprendizaje profesional (AP). Se identificaron temas comunes, como la eficacia y la relevancia de su DP contra los requisitos normativos y modelos, la calidad y el aprendizaje.

Oliver-Brooks (2013) en su investigación *An investigation of traditional professional development versus reform professional development and the implementation of strategies, curriculum and classroom environment by prekindergarten teacher*, investigó las diferencias entre el desarrollo profesional tradicional y desarrollo profesional reformado y la implementación del currículo y las prácticas en el aula. Los resultados mostraron que entre los dos tipos de programas de desarrollo profesional se calificó más positivo el desarrollo profesional de la reforma, que alentó la participación

individual y apoyó la implementación del plan de estudios en el salón, la rutina diaria, el ambiente de la clase y la interacción del adulto-niño; aseguró suficiente tiempo para planificar, los materiales necesarios, apoyando el desarrollo profesional, la retroalimentación observación-clase y el apoyo de la administración que prepararon para implementar el plan de estudios con éxito.

Martínez y Gairín (2007) en su estudio *El desarrollo profesional de los docentes de secundaria: incidencia de algunas variables personales y de actuación profesional*, buscaban describir y relacionar los factores internos y externos que intervienen en el desarrollo profesional docente. Con relación al desarrollo profesional docente los factores internos fueron la actitud, el grado de satisfacción y los factores externos el trabajo colaborativo y grado académico. Las relaciones más significativas entre factores internos y externos fueron entre la actitud y el grado de satisfacción laboral. El grado académico no mostró una relación significativa con ninguno de los factores.

Moseley (2015) en su investigación *Teacher Professional Learning and high school students' Mississippi subject area test performance*, exploró la relación significativa entre los elementos específicos de aprendizaje profesional y el rendimiento de los estudiantes. Los datos indicaron que las oportunidades de aprendizaje profesional con más participación fueron la colaboración entre pares, talleres y CPA; que no se les dieron muchas opciones del tipo de aprendizaje profesional; el aprendizaje se alineaba con las normas del plan de estudios del estado; los datos de los estudiantes no juegan un papel importante en el proceso de aprendizaje profesional. Se encontró leve correlación positiva entre la aportación del maestro en el proceso de aprendizaje profesional y las calificaciones de los estudiantes. En conjunto todos los elementos de

aprendizaje profesional dirigidos a la investigación fueron significativos en la predicción de las puntuaciones de la evaluación, mientras que, de forma individual, el único coeficiente que indica significación fueron las creencias de los encuestados.

Suarez (2011) en su estudio *Teacher Professional Development and Its Effects on Reading Instruction*, investigó las percepciones en relación con los diversos elementos de la capacitación profesional recibida. Los resultados indicaron que no había relación significativa entre el uso de información de desarrollo profesional y el aumento de resultados de las pruebas; que no había diferencia en las puntuaciones de las pruebas estandarizadas con respecto a que la cantidad de seguimiento en la formación recibida por los profesores.

Van Bodegraven (2015) en su estudio *Implementing Change: How, why, and when teachers change their classroom practices*, exploró cómo los maestros describieron sus experiencias con la reforma de la escuela y los cambios en las prácticas de aula que se produjeron a lo largo de sus carreras; también examinó los factores que los maestros identificados con influencias positivas y negativas en sus adopciones de cambio. Las principales conclusiones indican que los maestros que reportaron la implementación exitosa de las reformas escolares también informaron que los factores internos de auto-evaluación, auto-confianza, la iniciativa, la capacidad de adaptación y empatía, y los factores externos de visión compartida, aprendizaje en equipo y los sistemas de pensamiento fueron importantes para la implementación del cambio; que cuando los administradores apoyaron a los maestros a través de la calidad del desarrollo profesional, el tiempo de colaboración adecuada, y el respeto a su juicio profesional, los participantes adoptaron reformas escolares y cambiaron sus prácticas en el aula.

Anderson (2011) en su investigación *Professional development reform: a shift from traditional practices to a new paradigm*, averiguó sobre el cambio en el programa de desarrollo profesional que incorpora la teoría del aprendizaje de adultos y de los CPA. El estudio incluyó oportunidades de colaboración, la auto-reflexión, y la potenciación de los maestros, destinados a mejorar las actitudes y aumentar la calidad de las clases.

Investigaciones que abordan directamente las relaciones entre las variables estudiadas.

Teague (2012) en su estudio *The principal's role in developing and sustaining Professional Learning Communities: A mixed methods case study*, examinó el papel del director en el desarrollo y mantenimiento de CPA en la escuela primaria. Encontró una fuerte evidencia de prácticas de CPA en relación con la función del director en tres temas en el desarrollo, control y mantenimiento: las relaciones son importantes; el apoyo es crítico; y la estructura es importante, que corresponden a la dimensión condiciones de apoyo de CPA.

Duling (2012) en su estudio de caso *The principal's role in supporting Professional Learning Communities*, tuvo como propósito comprender los tipos de comportamientos de los directores que son más significativos en el apoyo de la CPA, además examinó la intersección de las dimensiones de liderazgo centrado en el aprendizaje y los atributos críticos de la CPA. Este estudio concluyó que, en la CPA, directores y maestros comparten una visión para el aprendizaje a fin de atender las necesidades de todos los

estudiantes. En seguimiento y apoyo de CPA las dimensiones de liderazgo importantes fueron: el conocimiento y la participación del director de programas de estudios y la instrucción, el conocimiento y la participación en el programa de evaluación del director, y la influencia del director de cultura de la organización.

Von Gnechten (2011) en su investigación *Collaborative practitioner inquiry: Providing leadership and action research for teacher professional development*, examinó la contribución de la práctica de la investigación colaborativa y del liderazgo en el desarrollo profesional de los maestros. Los resultados indicaron que los participantes se beneficiaron del desarrollo profesional proporcionado y el liderazgo como resultado de la intervención. Los maestros aplicaron la literatura profesional y utilizaron los datos para informar sobre su instrucción. La colaboración ente los maestros mejoró y examinaron las prácticas de enseñanza. El liderazgo mejoró aplicación la investigación-acción del profesor.

Long (2011) en su estudio exploratorio *Teachers learning together: The role of professional conference attendance*, tuvo como propósito explorar las conexiones de las conferencias profesionales al desarrollo profesional y los beneficios asociados de conversar y colaborar entre los maestros. Los datos mostraron que el efecto de las Conferencias sobre la práctica docente fue atendido por maestros que quieran aprender las últimas estrategias de enseñanza basadas en la investigación; indicaron que después de asistir a la conferencia los maestros utilizaron la información obtenida para cambiar los métodos de enseñanza, la práctica requerida por el plan de estudios, un impacto positivo en el aprendizaje de los alumnos, y el uso de la tecnología para promover su conocimiento de las estrategias de enseñanza. Indicaron que la conferencia tuvo un

importante efecto en sus prácticas de enseñanza; la asistencia incrementó el conocimiento de los profesores y mejoró el aprendizaje del estudiante, debido a la continua participación de los maestros en las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, donde la colaboración de los maestros a través de conversaciones en grupo facilitó el aprendizaje y el crecimiento profesional de los docentes.

Developing and sustaining teachers' professional learning: a case study of collaborative professional development (King, 2012), es el estudio en que se exploró el impacto de la iniciativa Continuing Professional Development (CPD) para el desarrollo profesional en cinco escuelas primarias urbanas desfavorecidas. Los resultados mostraron que el CPD se extendió más allá de la propia iniciativa para incluir muchos cambios, incluso a nivel cultural. Una característica importante fue el maestro como agente de cambio, se identificaron tres elementos clave como agentes de desarrollo profesional: un enfoque de abajo hacia arriba (bottom-up) con el apoyo de arriba hacia abajo (top-down); la autonomía y la confianza profesional; y las prácticas de colaboración y responsabilidad colectiva.

Thacker (2014) en su estudio *Smooth sailing through stormy seas? High school social studies teachers navigating their informal Professional Learning*, examinó el aprendizaje profesional informal de un departamento de estudios sociales de la escuela secundaria. Los resultados indicaron que los participantes valoraron sus experiencias de aprendizaje profesional informal dedicadas a la reflexión, fueron influenciados por la dirección departamental, y experimentaron éxitos y fracasos en sus objetivos informales de aprendizaje profesional. El aprendizaje profesional informal del departamento era importante, pero también imperfecta.

O'connell (2009) realizó la investigación *A model for assessing the effectiveness of professional development for improving student learning*, en ella evaluó el impacto de una estrategia de desarrollo profesional en el área de las matemáticas en la escuela secundaria de Iowa para promover el crecimiento de los estudiantes en matemáticas durante el octavo grado. El impacto del desarrollo profesional en el rendimiento de los estudiantes durante el octavo grado se hizo comparando dos grupos, un grupo de tratamiento y un grupo de control. En términos de nivel de logro, se encontró un nivel significativamente más alto al principio y al final del octavo grado en los impartidos por los maestros que habían participado en las actividades de desarrollo profesional obteniendo mejores resultados que los estudiantes de los maestros que no habían recibido o puesto en práctica las actividades de desarrollo profesional.

Examinar las estrategias o modelo de aprendizaje profesional exitoso que demostró la colaboración de los maestros de primaria en escuelas de alto rendimiento y que sea facilitada por una dirección efectiva, fue el propósito de Bonilla (2014) en su estudio *Improving professional learning for teachers*. Encontró que la capacidad de liderazgo debe facilitar e implementar elementos para que los docentes puedan construir conocimiento, si no se gestiona la rendición de cuentas y las habilidades docentes, será imposible impactar y crear oportunidades efectivas de aprendizaje para los profesores. El liderazgo se convierte en un factor crítico para sostener, motivar y construir el desarrollo profesional docente y la capacidad de colaboración de las áreas que no funcionan eficazmente.

McFarland (2014) realizó la investigación *Teachers' perceptions of Professional Development: What do teachers really want that makes them willing to change*

professional practice? Cuyo objetivo fue identificar qué elementos de desarrollo profesional perciben como más importante los profesores, y qué características específicas sobre el desarrollo profesional influye en la voluntad de hacer cambios en las prácticas profesionales. El análisis de los datos indicó cuatro factores estadísticamente significativos: las necesidades individuales de los maestros; el aprendizaje del profesor y estudiantes; la colaboración; las estructuras de apoyo y el medio ambiente.

Maloney y Konza (2011) en su investigación *A case study of teachers' professional learning: Becoming a community of professional learning or not?*, describió las creencias sobre la participación en un proyecto diseñado para apoyar la reflexión crítica de los profesores sobre las mejores prácticas en la educación de la primera infancia. El Proyecto Aprendizaje Profesional (Proyecto PL), se llevó a cabo en colaboración con una universidad local. A medida que se desarrollaba, se encontraron múltiples influencias que pueden afectar a sus resultados finales, incluyendo las tensiones asociadas con los compromisos del día a día del aula y los diversos niveles de disposición a participar. En este proyecto la participación, la colaboración y la participación tuvo altas y bajas.

Determinar el impacto que tiene el desarrollo profesional en la mejora de la práctica docente y examinar la relación entre el desarrollo profesional y el liderazgo escolar fueron los propósitos de Camerino (2009) en su estudio denominado *Professional Development and its impact on teacher practice*. Los resultados mostraron que proporcionar desarrollo profesional a los profesores por sí solo no va a mejorar su práctica. El papel del director es uno de los principales componentes directamente relacionado con el desarrollo profesional a través del apoyo, la supervisión y el reconocimiento para el aprendizaje de los profesores. El desarrollo profesional mejoró la

práctica docente debido a la interacción entre el director y los maestros. Los factores que según el estudio han contribuido al éxito de la escuela fueron: fuerte liderazgo, dirigir el desarrollo profesional basándose en la investigación, el apoyo de los directores y la colaboración del profesor.

Vaughan (2009) identificó la influencia del profesional experiencias de desarrollo sobre los cambios en las prácticas de lectura de los maestros de tercer grado en escuelas de bajo rendimiento en su estudio *The relationship between professional development and the changing reading practices of teachers in low-performing elementary schools*. Se determinó que el cambio docente a través del desarrollo profesional está fuertemente influenciado por el dominio y el desarrollo de la directiva. Los maestros reportaron mayores niveles de cambio cuando fueron involucrados en experiencias de desarrollo profesional basadas en las necesidades inmediatas de su crecimiento personal o el crecimiento de los estudiantes.

Morrow (2010) en su estudio cualitativo denominado *Teachers' perceptions of professional learning communities as opportunities for promoting professional growth*, investigó las percepciones sobre la CPA como oportunidades de crecimiento profesional de los maestros. Con base en el análisis de los datos, cinco temas surgieron: apoyar la colaboración, aprendizaje continuo, aprendizaje significativo, aumento profesionalismo, y agente de cambio. Los resultados apoyaron que los profesores implicados en este estudio percibieron al CPA como marco y fundamento para la promover y sostener el crecimiento profesional continuo y eficaz.

Greer (2012) diseñó un estudio de caso para describir los comportamientos, percepciones, influencias, barreras y estrategias de colaboración presentes en la escuela

primaria, denominado *Professional Learning and Collaboration*. Los hallazgos mostraron que la CPA incluyó comportamientos alineados con el inicio, implementación y mantenimiento de las fases de cada dimensión. La estructura y proceso, la confianza, la rendición de cuentas, y la potenciación surgieron como temas importantes observados en la CPA. Los datos proporcionan evidencia de que los administradores y maestros tomaron decisiones basados en la visión para resolver problemas y mejorar la instrucción; que trabajaron en colaboración para mejorar la práctica docente y mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

La investigación titulada *The relationship between professional learning communities and instructional practices* (Jones, 2012), es un estudio de caso en el que se investigó la relación entre las características de la CPA y las prácticas de enseñanza en una escuela secundaria. Este estudio encontró que existe una relación entre la CPA y las prácticas de enseñanza. Los hallazgos incluyeron que: (a) los profesores se aseguraban de que todos los estudiantes aprendían mediante el desarrollo de guías de instrucción comunes que apoyaban el plan de estudios del estado; (b) Los maestros se reunían para discutir el plan de estudios, las estrategias pedagógicas, y las evaluaciones en las reuniones de la CPA; y (c) para mejorar la enseñanza y el aprendizaje las decisiones de instrucción por los profesores y administradores eran tomadas a partir del análisis de los datos.

Duggins (2014) en su tesis doctoral titulada *The Role of the Learning Community in the Professional Development of Literacy Teachers*, intentó comprender el impacto del desarrollo profesional en la comunidad profesional en el crecimiento de los maestros y el cambio de aprendizaje con respecto a las creencias y las prácticas de enseñanza. Los

hallazgos revelaron que las escuelas que decidan implementar CPA como un método de desarrollo profesional o como un espacio de aprendizaje profesional tendrán que esforzarse para tomar la presión de emular un modelo de fórmulas y ayudar para que los participantes vean estos espacios no solo como normativos. Se concluyó que las relaciones dentro de la comunidad no pueden resumirse en las definiciones estáticas, compartir con éxito el liderazgo depende del grupo de profesores en la comunidad de aprendizaje. La conclusión fue que las comunidades de aprendizaje no son suficientes, los resultados indicaron que una solución es un plan de aprendizaje profesional integral que cree múltiples soportes y muchos espacios para el aprendizaje profesional que se sitúe como aprendices de por vida a los maestros.

Quantz (2012) en su estudio *Effective Professional Development: A study of a teacher-initiated, interdisciplinary Professional Learning Community*, describió las experiencias de cinco maestros de escuela secundaria que participaron en una CPA. Los participantes destacaron tres temas principales: (1) experiencias ineficaces para su desarrollo profesional, (2) la insuficiencia, y (3) cambios en el pensamiento.

Liebman et al. (2005) en su estudio de caso cualitativo denominado *An Investigation of Leadership in a Professional Learning Community: A Case Study of a Large, Suburban, Public Middle School*, investigaron las percepciones de liderazgo de los educadores dentro de su CPA. Los resultados indicaron que el director tenía la capacidad de reconocer las cualidades de liderazgo en otros, la misión y visión de la escuela estaban conectados al aprendizaje de los estudiantes, un equipo de liderazgo apoya y mantiene la CPA, la comunicación y la colaboración son importantes, la orientación y tutoría ayudan a desarrollar y capacitar a los maestros para que tomen roles

de liderazgo, y el desarrollo de una organización de aprendizaje promueve el crecimiento, aprendizaje y potenciación de oportunidades para todos.

Hill (2009) en su estudio llamado *Leadership and sustainable change: the relationship between leadership practices of principals and re culturing schools as Professional Learning Communities*, examinó las relaciones entre las prácticas de liderazgo de los directores y la fuerza de las escuelas como CPA sostenibles. Los hallazgos indicaron que hubo diez comportamientos de liderazgo específicos de los directores relacionados con las escuelas como CPA. La relación más fuerte se encontró entre tres comportamientos de liderazgo específicos dentro de las prácticas de modelado de la forma y la CPA. Esto mostró que los directores que fijan un ejemplo personal de lo que esperan de los demás, construyen un consenso en torno a un conjunto común de valores y desarrollan relaciones de cooperación con los compañeros de trabajo, es más probable que conduzcan escuelas que funcionan como comunidades de aprendizaje fuertes.

Hardoin (2009) en su estudio de diseño de métodos mixtos titulado *The relationship of principal leadership to organizational learning and sustained academic achievement*, tuvo como propósito principal conocer y comprender como los comportamientos de liderazgo del director influyeron en el desarrollo de tres dimensiones esenciales de la CPA. Los resultados mostraron que el liderazgo del director es un factor clave en la creación de condiciones para el aprendizaje organizacional y el mantenimiento de altos niveles de logro del estudiante. Los directores que se percibían como modelos eficaces, generan un alto grado de credibilidad entre el personal, y un mayor éxito en compartir y distribuir el liderazgo. La formación de las capacidades del

personal depende en gran medida de los marcos de organización utilizados por los directores. La actividad colectiva y la puesta en común de la práctica personal permitieron el desarrollo continuo de capacidad profesional, la distribución del liderazgo y la libertad de ejercer la toma de decisiones autónoma.

El propósito de Woford (2011) en su estudio llamado *Effective leadership practices in the sustainability of professional learning communities in two elementary schools*, fue explorar las prácticas de liderazgo de los directores que sostienen CPA. Los datos sostiene las conclusiones de que: los dos directores mostraron prácticas efectivas de liderazgo que apoyan y sostienen un CPA; la mayoría de los profesores aprobaron las prácticas de liderazgo de sus directores; la mejora continua en base a los resultados de la evaluación del estudiante durante un período de años apoyan las prácticas de los directores; y las prácticas efectivas de liderazgo a fortalecer el concepto de aprendizaje profesional de apoyo y fomento continuo progreso de los estudiantes y el profesor.

El estudio de Castillo Armijo (2014) titulado *Ejercicio del liderazgo pedagógico en el CEIP Lledoner, comunidad de aprendizaje: Un estudio de casos*, pretendió comprender el ejercicio del liderazgo pedagógico al interior de un centro de educación infantil y primaria pública española que desarrolla un proyecto educativo de comunidad de aprendizaje. Usando un enfoque cualitativo a través de una metodología de estudio de caso desde una perspectiva comunicativa crítica, utilizó la observación participante, entrevista a profundidad, grupo de discusión, revisión de documentos internos y diario de campo. Según los resultados, el ejercicio del liderazgo pedagógico es responsabilidad de los docentes y los miembros del equipo directivo, y es entendido como aquel que

busca la mejora de los aprendizajes de los estudiantes con la colaboración de las familias.

En el estudio de métodos mixtos *Professional Learning Communities: Do Leadership Practices Impact Implementation and Sustainability and What Is the Relationship between a School's PLC and a School's Climate?* (Moore, 2010), se analizaron las percepciones sobre el liderazgo escolar y el clima en dos escuelas primarias rurales. Este estudio encontró una fuerte correlación entre el liderazgo y la implementación y sostenibilidad de la CPA. Se indicó que la creación de una CPA ofrece a los maestros soluciones para hacer frente a los desafíos que enfrentan las escuelas.

Shorter (2012) en su estudio titulado *The Relationship Between Principals' Leadership Behaviors And The Development Of Professional Learning Communities In Schools With Teacher Study Groups* explicó la fuerza y la dirección de la relación entre los comportamientos de liderazgo de los directores y el desarrollo de CPA. Se encontró que al aumentar la presencia de prácticas de liderazgo distribuido y compartido también aumenta el nivel de desarrollo de la CPA; una fuerte relación entre las prácticas de liderazgo de los directores y el desarrollo de CPA.

En la investigación titulada *Liderazgo pedagógico basado en el trabajo colaborativo del cuerpo docente* realizada por Benavides (2010), expuso que el trabajo colaborativo es la base del liderazgo pedagógico y es de gran importancia para el éxito de una organización, sus beneficios van más allá de la solución de problemas y su implantación requiere de una cultura, que a su vez es creada con la ayuda del liderazgo. Esta investigación fue realizada en Guatemala en cuatro escuelas. La conclusión es que el liderazgo pedagógico se ve fortalecido con el trabajo colaborativo mediante una

continua generación y renovación de ideas y metodologías, enriquecimiento en conocimientos y crecimiento en valores.

Li (2014) en su estudio titulado *Principal's Instructional Leadership: Fostering teacher professional development*, investigó las prácticas de liderazgo instruccional de los directores para mejorar el desarrollo profesional de los docentes en el contexto de la reforma en China. Los resultados del estudio sugieren que la práctica de liderazgo de los directores es clave para mejorar las prácticas de enseñanza básicas de los maestros. Las prácticas centrales de liderazgo instruccional mostraron la conformación de colaboración entre los diferentes niveles de tutoría y seguimiento de los profesores y el desarrollo de las actividades de investigación-enseñanza de docentes.

Las formas de las actividades de investigación de la enseñanza incluyeron: preparación de las clases de grupo, observación en el aula y comentarios, el diálogo reflexivo en la reunión, demostración, concursos de enseñanza a nivel de escuela, seminario a nivel de distrito y la reunión de la investigación de la enseñanza, proyecto de investigación basada en la escuela y la supervisión externa de la enseñanza. El director asumió múltiples responsabilidades y sus funciones eran complejas y en constante cambio fueron dinámicas, versátiles y flexibles.

El trabajo presentado por Stosich (2015) titulado *Learning to teach to the common core state standards: examining the role of teachers' collaboration, principals' leadership, and professional development*, es un estudio de caso comparativo, de tres escuelas urbanas en pobreza en el que se buscaba examinar primero la naturaleza del aprendizaje de los profesores acerca de los Estándares Estatales Comunes y segundo los procesos y las condiciones que apoyan el aprendizaje de los profesores.

Se identificó que el desarrollo profesional debe abordar tres principios fundamentales: la colaboración intensa entre los maestros puede apoyar el aprendizaje significativo sobre la instrucción y crear una comunidad profesional, pero estos efectos positivos se limitan a los maestros que optan por participar profundamente; los directores determinan si se utiliza y cómo se utiliza el desarrollo profesional como parte de la estrategia de toda la escuela para mejorar la capacidad pedagógica de los maestros y la escuela; y las intervenciones externas deben ser proporcionales a las necesidades de los maestros y sus escuelas.

Msila (2013) se centró en el estudio del liderazgo instruccional que un director de escuela utiliza en la capacitación de su personal, su investigación se nombró *Instructional Leadership: Empowering teachers through critical reflection and journal writing*. Los hallazgos explican que la reflexión debe conceder un lugar importante en la enseñanza. Los resultados mostraron que los líderes tienen que ser líderes del plan de estudio. Los líderes efectivos serán siempre conscientes de la necesidad de mejorar el rendimiento del alumno, así como el compromiso del maestro.

Grande (2012) en su investigación titulada *Comparison of Principals' Leadership Practices by methods of professional development*, investigó la relación entre las prácticas de liderazgo y los métodos de desarrollo profesional. Los resultados mostraron que los directores que utilizaron el desarrollo profesional apoyado mostraron mayor aplicación de las prácticas de liderazgo que los directores que utilizan el desarrollo profesional sin apoyo en las tres dimensiones, sin embargo, sólo la definición de la misión de la escuela demostró diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos.

Balance sobre las investigaciones revisadas.

La literatura incluida en este estudio se examinó para determinar el cuerpo actual del conocimiento sobre el liderazgo, las comunidades profesionales de aprendizaje y el desarrollo profesional docente, proporcionando el contexto y los antecedentes de las comparaciones y contrastes basados de las variables abordadas en este estudio. Después de una revisión exhaustiva de la literatura y los datos obtenidos de este estudio, surgieron los temas como se han investigado las variables de este estudio.

Con relación al liderazgo pedagógico/instruccional y comunidad profesional de aprendizaje el mayor aporte al área de conocimiento se realiza desde la investigación norteamericana.

Se han estudiado los efectos del liderazgo sobre los resultados y el rendimiento escolar de los estudiantes (Halliger, 2005; Leithwood et al., 2006; Marzano et al., 2005; Louis et al., 2010; Day et al., 2009; Robinson et al., 2009; Braun et al., 2008; Minus, 2010; Mafuwane, 2011; Ortega, 2012; Horn, 2013; Freire & Miranda, 2014; Bozark, 2015).

Tres modelos de liderazgo surgieron de estas investigaciones que mediante la supervisión directa y la evaluación de la enseñanza (Halliger, 2005) se logra un impacto en el aprendizaje de los alumnos: el modelo de liderazgo pedagógico (Robinson et al., 2009) liderazgo efectivo (Leithwood et al., 2006) y liderazgo efectivo (Day et al., 2009).

Sobre la percepción del ejercicio de liderazgo (Greenwood, 2009; Spires, 2015; Bozark, 2015; Ruffin, 2007; Pinto, 2014; García Montes, 2011; Clabo, 2010; Lyons, 2010; Sindhvad, 2009) y el estudio de las teorías de práctica de liderazgo de los directores (Houchens, 2008; Mohamad Yasin et al., 2016; Peariso, 2011; Grooms, 2013; Harris,

2014), desde las percepciones de maestros (Bas; 2012; Guerra; 2014; Lorei, 2015) para examinar el liderazgo (Heikka, 2014).

El liderazgo y la realización de una actividad específica de liderazgo por los directores (McClain, 2009; Wayne, 2011; Higginson, 2011; Su, 2013; Banach, 2015; Kistler, 2015; Amores et al., 2015) y su relación con el clima (Dixon, 2014; Kale & Güneş, 2015). Se ha explorado el crecimiento y desarrollo de los directores (Hillman, 2013) y el papel del liderazgo instruccional de los directores (Balli Motilal, 2014).

Sobre el estudio de CPA se ha investigado su impacto en la mejora del aprendizaje de los estudiantes (East, 2015; Sigur_ardottir, 2005; Hunter-Boyce, 2009; Vescio et al., 2008; Gallozzi, 2011; Cassity, 2012); el nivel de desarrollo de CPA (Blackloc, 2009; Gerhard, 2010) o nivel de madurez (East, 2015); se ha tratado de determinar su relación e impacto en la eficacia docente (Gallozzi, 2011; Heaton, 2013; Porter, 2014; Sigur_ardottir, 2005; Terrell, 2015; Weathers, 2009; Romeo, 2010) y eficacia colectiva (Voelkel, 2011); como una oportunidad de utilizarla para el crecimiento continuo (Greer, 2012); como estudio de alguna estrategia para lograr un objetivo particular (Weathers, 2009; Boman, 2012; Krichesky, 2013; Disney, 2014; Almazar, 2014), y el clima escolar (Ward, 2015; Kelton, 2010).

Se ha tratado de comprender los tipos de comportamientos de los directores que son más significativos en el apoyo de la CPA (Duling, 2012; Teague, 2012).

Se han realizado estudios sobre la importancia de las dimensiones de la CPA (Stamper, 2015; Mulligan, 2016; Al-Mahdy & Sywelem, 2016; Smith, 2009), los elementos (Irwin, 2014; Burde, 2016) y factores facilitan, inhiben o dificultan el proceso una CPA (Krichesky, 2013), desde las percepciones (Cassity, 2012) de los docentes (Bitterman,

2010), acerca del impacto y los efectos de CPA (Higgins, 2016), y sobre la sostenibilidad (Bankhead-Smith, 2012).

El desarrollo profesional docente se logra a través de la participación y colaboración (Hall, 2009; King, 2012; Kruizinga, 2012) donde el liderazgo se relaciona con el desarrollo profesional docente (Ducan, 2012; Camerino 2008; Candungog, 2015) y como el aprendizaje del maestro impacta en los resultados de los diversos estudiantes en los salones de clase (Timperley et al., 2007; Moseley, 2015).

El estudio del impacto en el desarrollo profesional a partir de una actividad específica como: la colaboración entre profesores (Bonilla, 2014) asociados conversar y colaborar (Singler Long, 2011), en los procesos de desarrollo (Riskus, 2011), en el estudio de la investigación colaborativa (Gnechten, 2011), en las propias prácticas (González-Weil et al., 2014), en un programa sistémico de desarrollo profesional para los maestros (Saunders, 2014), en la participación en una asociación (Trent, 2012), en el impacto de una estrategia de desarrollo profesional en el crecimiento de los estudiantes en matemáticas (O'connell, 2009).

El estudio del desarrollo profesional y los recursos para cambiar las prácticas de enseñanza (Bennett, 2007); el alcance en el aprendizaje, el desarrollo y la mejora profesional (Batenburg, 2015); las diferencias entre el desarrollo profesional tradicional y desarrollo profesional (Oliver-Brooks, 2013); el aprendizaje profesional informal (Thacker, 2014); y factores internos y externos que intervienen en el desarrollo profesional docente (Martínez & Gairín, 2007).

Acerca de desarrollo profesional y las prácticas de enseñanza se encontró el desarrollo profesional e influencia en los cambios en la práctica (McFarland, 2014; Van Bodegraven, 2015; Vaughan, 2009), la reflexión crítica de los profesores sobre las mejores prácticas (Maloney & Konza, 2011); el impacto en la mejora de la práctica docente (Camerino, 2008) y el cambio en el programa de desarrollo profesional que incorpora la teoría del aprendizaje de adultos y de los CPA (Anderson, 2011).

Se encontró que se ha estudiado a las CPA y el desarrollo profesional docentes como oportunidades de crecimiento profesional de los maestros (Morrow, 2010; Duggins 2014), los comportamientos, las percepciones, las influencias, barreras y estrategias de colaboración presentes CPA (Greer, 2012), la relación entre las características de la CPA y las prácticas de enseñanza (Jones, 2012; Duggins, 2014).

Las prácticas de liderazgo instruccional se relacionan con el desarrollo profesional de los maestros que contribuyeron al aprendizaje de los estudiantes (Li, 2014), el liderazgo pedagógico con trabajo colaborativo del cuerpo docente (Benavides, 2010); por otra parte, también liderazgo instruccional se ha estudiado en la capacitación del personal (Msila, 2013).

En la explicación de la relación entre los comportamientos de liderazgo de los directores y el desarrollo de CPA (Shorter, 2012); se analizaron las percepciones sobre el liderazgo escolar en relación con el clima escolar (Moore, 2010) y las percepciones de liderazgo de los educadores dentro de su CPA (Liebman, 2005; Hill, 2009; Wolford, 2011).

Características de los antecedentes investigados.

Se revisaron un total de 127 documentos, de éstos, 20 son informes de investigación, tres metaanálisis, tres revisiones de literatura, 101 tesis doctorales que abordan las variables de estudio Liderazgo Pedagógico, Comunidades Profesionales de Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente, de los que solo se incluyen en este estado del arte aquellos que tiene relación con las variables de interés.

Los países de los que se recuperaron las investigaciones fueron: Australia, Canadá, Chile, China, España, Etiopia, EUA, Filipinas, Finlandia, Guatemala, Inglaterra, Islandia, Malasia, México, Nueva Zelanda, Perú, Puerto Rico, Sud África y Tailandia (Ver figuras 1 y 2). Se aprecia un mayor desarrollo de las variables investigadas en los Estados Unidos.



Figura 1 Porcentaje de investigaciones por ámbitos
Fuente: Elaboración propia.

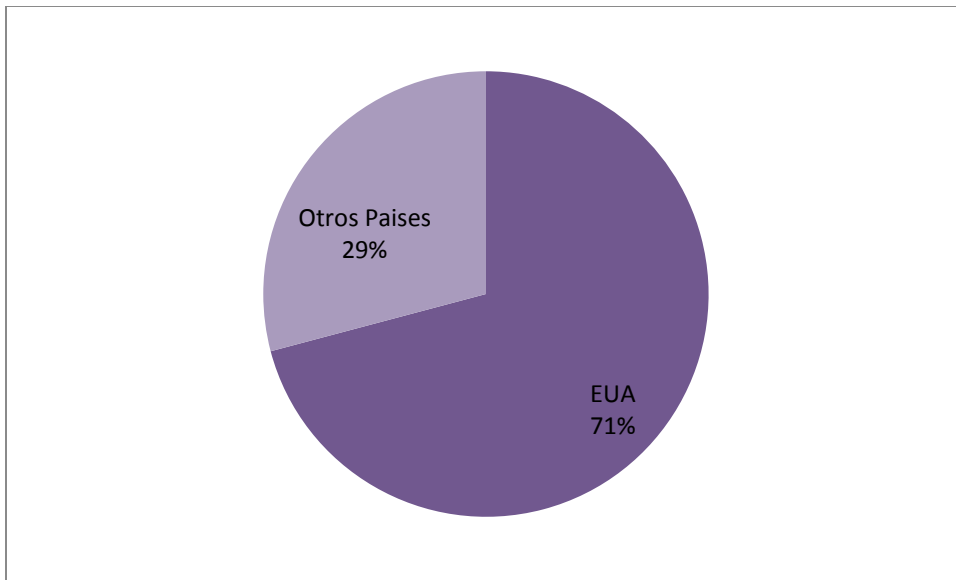


Figura 2 Porcentaje de investigaciones por país.
Fuente: Elaboración propia.

Del total de investigaciones se encontraron que el 6% realizaron un estudio de metaanálisis. El 28% de las investigaciones utilizaron un enfoque cuantitativo utilizando la encuesta y el cuestionario para la obtención de datos. Con enfoque cualitativo se realizaron el 40% de las investigaciones en las que se usaba la entrevista, la observación, grupos focales y revisión de documentos. De las investigaciones que usaron el uso de métodos de ambos enfoques se denominaron mixtas y fueron el 28% donde utilizaban la entrevista y el cuestionario principalmente.

No se aprecia una tendencia dominante en el uso algún enfoque metodológico, sin embargo, es mayor el uso de la investigación cuantitativa por los investigadores, ya que dos quintos del total de las investigaciones utilizaron este diseño metodológico (Ver Figura 3).

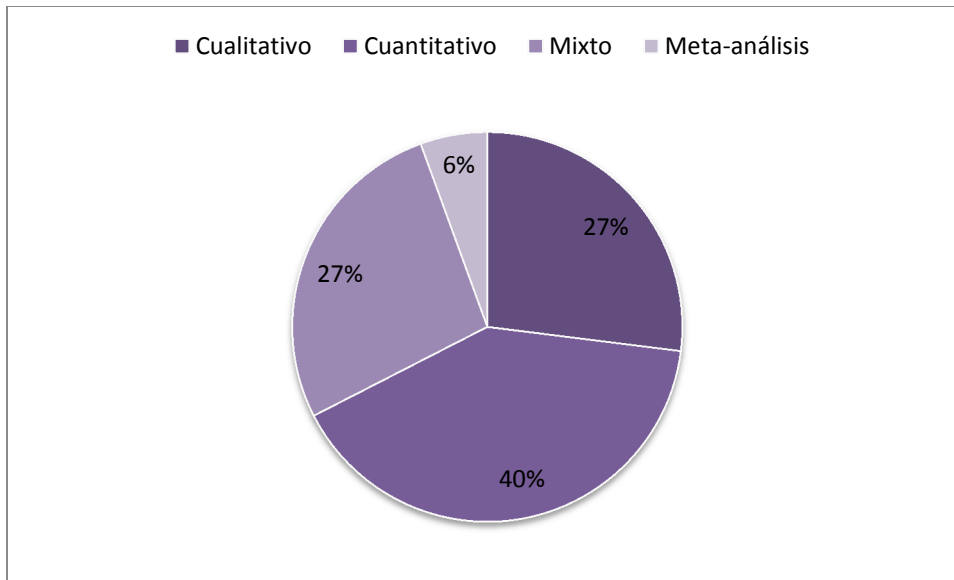


Figura 3 Porcentaje por metodología.
Fuente: Elaboración propia.

De total de la revisión se encontraron 26 investigaciones que estudian las variables que tienen relación con el objeto de esta investigación, estas investigaciones se agruparon con relación a los siguientes temas: liderazgo y docentes; Comunidades Profesionales de Aprendizaje y docentes; liderazgo y Comunidades Profesionales de aprendizaje y desarrollo profesional docente (Ver figura 4).

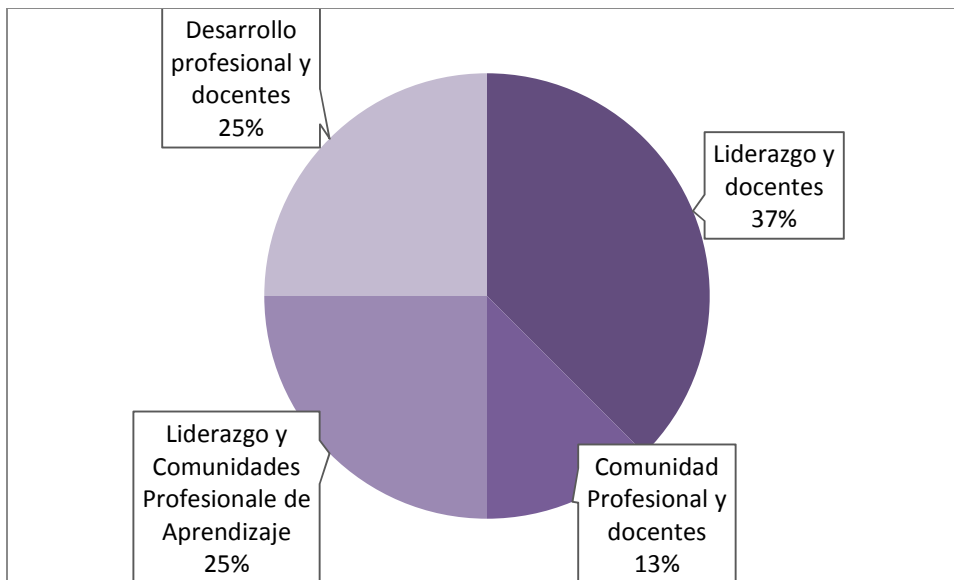


Figura 4 Porcentaje de investigaciones temas en que se agrupan las investigaciones con relación directa al objeto de estudio.

Fuente: Elaboración propia.

Planteamiento del problema

“Plantear un problema de investigación equivale a delimitar dentro de un contexto teórico, disciplinar, tecnológico o profesional un objeto de indagación, un interrogante o un conjunto de interrogantes cuyo abordaje generará nuevos conocimientos o validará los existentes en nuevos contextos.” (Torres & Jiménez, 2006, p.16)

El director escolar es uno de los componentes cuya influencia puede determinar la calidad y eficacia de las escuelas, al iniciar y mantener procesos de mejoramiento de toda la institución en su conjunto que tiene como finalidad el logro de aprendizaje de todos los alumnos.

Al ser la enseñanza en las aulas la que impacta directamente en el aprendizaje, el director debe ser un líder pedagógico de manera que pueda ejercer su influencia a través de la asesoría y acompañamiento pedagógico para los profesores. Una

oportunidad que debe potenciar es el trabajo colegiado entre profesores como oportunidad de crecimiento y aprendizaje en la que se promueva una comunidad profesional de aprendizaje centrada en mejorar la enseñanza de los profesores, además puede aprovechar las oportunidades de aprendizaje que pueden surgir en el día a día en la práctica de enseñanza de los maestros en la que centra su actividad principal como líder pedagógico.

El estado mexicano busca el mejoramiento de los centros escolares para lograr la calidad educativa, en este sentido la estrategia es el Funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares en Educación Básica que brinda la oportunidad de generar estrategias en colectivo e iniciativas para que cada escuela logre mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos.

La escuela cuenta con mayor autonomía para la toma de decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo que ofrece, centrando su actividad en el logro de aprendizajes de todos los estudiantes. Para ello se emitió el *Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los programas de gestión escolar* “el desarrollo de la autonomía de gestión de las escuelas está orientado a mejorar la calidad y equidad de la enseñanza a través de un mayor compromiso de los profesores y de la comunidad educativa” (SEP, 2014).

En la consolidación de este propósito de autonomía de gestión se hace necesario el liderazgo del director y el trabajo colegiado del colectivo docente, para esto se pone en marcha el trabajo en Consejos Técnicos Escolares. Estos están constituidos por los docentes de la institución donde preside el director escolar en escuelas denominadas de organización completa, en la que se busca realizar estrategias basadas en las propias

necesidades escolares para mejorar el aprendizaje de los alumnos. En estos espacios se deben identificar los problemas de aprendizaje de los alumnos y usarlos para la mejora de la escuela, partiendo de la evaluación se tomarán las decisiones sobre las estrategias para asegurar el aprendizaje de los alumnos (SEP, 2014).

Esta comunidad busca el aprendizaje que es el centro de la actividad que comparte un espacio, en el que el diálogo y trabajo colaborativo le permite el análisis de las condiciones en las que se presta el servicio educativo y en función de esto construir acuerdos cuyo objetivo es la mejora constante. En este sentido, esta comunidad constituida por el colectivo docente en colaboración y con el liderazgo del director, determinarán las acciones necesarias para resolver las situaciones que obstaculicen el logro de los aprendizajes de los alumnos.

Estas acciones deben responder al reto de lograr la mejora en la educación y lograr la calidad, traducida como el aprendizaje de todos los alumnos, se traducen en cambios emprendidos por los profesores y el director. Estos retos que enfrenta en general el Sistema Educativo Mexicano exigen un replanteamiento en las funciones de los que están directamente involucrados en los procesos formales de aprendizaje.

La función del director requiere para tal fin del ejercicio del liderazgo en el acompañamiento pedagógico de toda la comunidad y de manera personal del docente promoviendo el trabajo colaborativo y reflexivo sobre su propia práctica para lograr el aprendizaje de los alumnos.

El liderazgo del director necesita contribuir en el trabajo de los docentes para conseguir el aprendizaje de todos los alumnos, esta contribución entonces será en el área pedagógica y en la generación de las condiciones para conformar comunidades

para la mejora, estas contribuciones tendrán su impacto directamente en el aprendizaje profesional de los docentes al partir del reconocimiento de lo que su práctica necesita mejorar o cambiar.

En virtud de todo lo anterior, se plantean las interrogantes de esta investigación que se concretan a partir de tres variables Prácticas de Liderazgo pedagógico, Comunidades Profesionales de Aprendizaje y Aprendizaje Profesional docente.

Pregunta general

1. ¿Cómo es la relación entre las Prácticas de Liderazgo Pedagógico del director de Educación Primaria, la escuela como Comunidad Profesional de Aprendizaje y el Aprendizaje Profesional de los docentes de Educación Primaria?

Preguntas específicas.

1. ¿Cuáles son las Prácticas de Liderazgo Pedagógico que desarrollan los directores de educación primaria?
2. ¿Cuáles dimensiones de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje se identifican en las escuelas primarias?
3. ¿Cuál es el proceso de Aprendizaje Profesional docente de los maestros de educación primaria?

4. ¿Cuál es la relación entre las Prácticas de Liderazgo Pedagógico del director de Educación Primaria y la Comunidad Profesional de Aprendizaje?
5. ¿Cuál es la relación entre las Prácticas de Liderazgo Pedagógico del director de Educación Primaria y Aprendizaje Profesional de los docentes de Educación Primaria?
6. ¿Cuál es la relación entre el Aprendizaje Profesional docente de los maestros de Educación Primaria y la Comunidad Profesional de Aprendizaje?
7. ¿Cuál es la relación entre las variables sociodemográficas estudiadas y las Prácticas de Liderazgo Pedagógico?

Objetivo general

1. Analizar la relación entre las Prácticas de Liderazgo Pedagógico del director de Educación Primaria, la escuela como Comunidad Profesional de Aprendizaje y el Aprendizaje Profesional de los docentes de Educación Primaria.

Objetivos específicos.

1. Identificar las Prácticas de Liderazgo Pedagógico que desarrollan los directores de Educación Primaria.

2. Identificar las dimensiones de una Comunidad Profesional de Aprendizaje que se desarrollan en las escuelas primarias.
3. Identificar el proceso de Aprendizaje Profesional docente de los maestros de Educación Primaria.
4. Analizar la relación entre las Prácticas de Liderazgo Pedagógico del director de Educación Primaria y la Comunidad Profesional de Aprendizaje.
5. Analizar la relación entre el Aprendizaje Profesional docente de los maestros de Educación Primaria y la Comunidad Profesional de Aprendizaje.
6. Analizar la relación entre las Prácticas de Liderazgo Pedagógico del director de Educación Primaria y Aprendizaje Profesional docente en Educación Primaria.
7. Analizar la relación entre las variables sociodemográficas y las Prácticas de Liderazgo Pedagógico.

Justificación de la investigación

La generación acelerada de conocimiento, la conformación de sociedades globales, las exigencias de responder a estándares internacionales están originando la redefinición de modelos educativos en donde el desafío actual en las escuelas es proporcionar un entorno donde cada estudiante pueda aprender y tener éxito (McCarty et al., 2014).

Estos retos en cada nación están provocando cambios en sus sistemas educativos, en México se busca la educación con calidad, que se define según el Artículo 3º. Constitucional como aquella “en la que los materiales y métodos educativos, la

organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (DOF, 2013, parr. 5).

Este principio produce grandes retos principalmente a nivel escolar, pues son los docentes los responsables directos de este máximo logro en el aprendizaje, sin embargo, el responsable directo de los logros de toda la escuela es el director escolar, quien no solo tendrá que administrar que se cumpla con el servicio educativo, sino que además cuidar que éste sea de calidad. Esto exige entonces que los directores asuman la corresponsabilidad en la enseñanza y se consoliden como líderes pedagógicos con un profundo conocimiento en la enseñanza y el aprendizaje para apoyar a los docentes en los aspectos de enseñanza que se requieren para el logro del aprendizaje de todos los alumnos.

Se puede observar que el logro del aprendizaje es el que determinará la calidad de la educación y esto eleva la exigencia en el trabajo realizado por los docentes y el director, lo cual implica que se logre un desarrollo profesional que provea de aprendizaje profesional, que permita según las condiciones de cada escuela, sostener procesos de mejora y reorganizar la función escolar donde el liderazgo y la participación de los docentes son la base para lograrlo.

Los procesos para el cambio escolar eficaz y la mejora escolar, requiere de un fuerte sentido de autonomía institucional, la existencia de un directivo comprometido, competente, aceptado por la comunidad, capaz de entusiasmar, y con un estilo de dirección participativo (Murillo, 2012).

La estrategia que se implementó para lograrlo es la propuesta de la descentralización del sistema educativo, que significa acercar las decisiones de solución al lugar donde ocurren los problemas, donde la escuela debe disponer de facultades y atribuciones para tomar decisiones que resuelvan su quehacer cotidiano. Brindando autonomía que amplía la capacidad de gestión de la comunidad escolar para atender sus necesidades educacionales (Zorrilla, 2008), para que atendiendo a sus propias necesidades y consciente de sus fortalezas emprenda un proceso de mejora fuertemente arraigado a su realidad y sus posibilidades (Murillo & Krichesky 2013).

Al brindar este grado de autonomía que es liderada por el director su función ahora es asegurar una enseñanza que logre el aprendizaje; la gestión de la conducta y la asistencia; la gestión estratégica de los recursos y el medio ambiente; la construcción de la escuela como una comunidad de aprendizaje profesional; y el desarrollo de asociaciones más allá de la escuela para fomentar el apoyo de los padres para el aprendizaje y nuevas oportunidades de aprendizaje (Day & Sammons, 2013).

El director tendrá que enfocar su liderazgo en dos dimensiones: la enseñanza y aprendizaje por una parte y por otra a la capacidad escolar (Harris et al., 2003), para ello el director cuenta con un colectivo docente que se puede constituir como una comunidad profesional de aprendizaje donde los maestros trabajan en colaboración para reflexionar sobre su práctica, sobre las evidencias de la relación entre los resultados de la práctica de enseñanza y los logros de los estudiantes para realizar cambios que mejoren la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes (Christensen, 2012). Estos espacios de colaboración y reflexión están enmarcados por las sesiones de los Consejos Técnicos Escolares que permitirán tomar decisiones para el logro del aprendizaje.

La escuela tiene una capacidad interna de cambio (Bolívar, 2011), al otorgar autonomía para la mejora y el logro de la calidad de educativa necesita prácticas de liderazgo pedagógico del director que no se limita solo a la gestión, sino que se centra en mejorar la educación ofrecida en la escuela (Bolívar, 2015) y la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje que permiten el aprendizaje profesional de los docentes son los vehículos por los que se busca lograr la calidad educativa, sin embargo, se desconoce cómo se realiza en las escuelas lo que requieren de la investigación para generar el conocimiento que sirva de base para la caracterización de la realidad que se vive en las escuelas de Educación Primaria.

La importancia de esta investigación radica en ser la primera investigación que estudia estas tres variables, en su potencial para proporcionar datos sobre los elementos que caracterizan las prácticas de liderazgo, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje y el aprendizaje profesional docente en el contexto de las escuelas primarias. Esta investigación busca aportar elementos no solo sobre la Educación Primaria, sino que los resultados puedan ser aplicables o generalizables a otros niveles educativos.

Los elementos generados por la investigación aportarán al campo de estudio la posibilidad para emprender otros proyectos interesados en las Prácticas de Liderazgo Pedagógico, el desarrollo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje o el Aprendizaje Profesional docente.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

"...constituye un corpus de conceptos de diferentes niveles de abstracción articulados entre sí que orientan la forma de aprehender la realidad." (Sautu et al, 2005, p.34)

Este capítulo contiene la discusión conceptual y la descripción del modelo teórico de cada variable de estudio: Liderazgo Pedagógico, Comunidad Profesional de Aprendizaje y Aprendizaje Profesional docente.

Liderazgo Pedagógico

El liderazgo se trata de dirección e influencia (Leithwood et al., 2006), pero ésta es distinta a la influencia ejercida por otras maneras de ejercer influencia o formas de relaciones de poder como la fuerza, la coerción y las manipulaciones (Robinson et al., 2009).

El liderazgo es un proceso de influencia que hace que otros piensen o actúen de manera diferente de cómo lo habrían hecho en ausencia de la influencia en alguna tarea o situación y se logra a través de tres tipos de influencia de tipo directa y personal donde otros pueden ser influidos solo cuando juzgan que los líderes "ocupan una posición que les da el derecho de dirigir un curso de acción, o que poseen las características

personales requeridas de los líderes, o que buscan una acción que es correcto o justificable" (Robinson et al., 2009. p.67).

En otras palabras, el liderazgo es un acto voluntario en el que la gente se ofrece voluntariamente para ser seguidores de aquellos a quienes les atribuyen el liderazgo, y este acto voluntario puede ser sólo por períodos cortos de tiempo o para tareas particulares y los líderes sólo pueden ser influyentes si sus colegas lo permiten. Se ejerce dirección e influencia, se orienta específicamente a establecer direcciones ampliamente acordadas y valiosas para la organización y hacer lo que sea necesario para estimular y apoyar a la gente a moverse en esas direcciones, donde la meta es la mejora de la organización (Leithwood et al., 2006).

Para lograr la mejora, la función del líder es un proceso particular de influencia para provocar el cambio, se puede influir directamente a través de los encuentros cara a cara o indirectamente mediante la creación de las condiciones adecuadas (Robinson et al., 2009)

La base del liderazgo está en la asociación entre el liderazgo y el cambio (Robinson et al., 2009), este cambio en educación debe estar orientado a la mejora de la escuela, es decir influir en el proceso de transformación de la capacidad de la escuela para incrementar el aprendizaje y el desarrollo de la comunidad escolar (Murillo, 2005).

El liderazgo educativo es "la guía y dirección para mejorar la instrucción" (Elmore, 2004, p.13). Es el liderazgo "que hace que otros hagan cosas que se espera puedan mejorar los resultados educativos para los estudiantes" (Robinson et al., 2009, p.70).

Lograr este fin originó el liderazgo "*instructivo*" o pedagógico, que procede del movimiento de "*escuelas eficaces*" (Bolívar, 2010).

El legado de este movimiento fue la institucionalización del término "*Instructional leadership*" que se dio a conocer como un paradigma para el liderazgo y la gestión de la escuela en la década de 1980 en Estados Unidos (Hallinger, 2012; Kible, 2004).

Este paradigma "*instructional leadership*" orienta los esfuerzos del líder en la mejora de la instrucción o enseñanza por ello para Robinson et al. (2009) el término "*instructional*" se describe de manera más apropiada por el término "pedagógico".

Los líderes educativos, además de atribuirles los tres tipos de influencia directa, contribuyen a la enseñanza y el aprendizaje de forma indirecta al crear las condiciones que permiten a otros hacer cosas para las que no tendrían la voluntad o los recursos para hacer; es decir, el liderazgo es empoderamiento (Robinson et al. 2009).

El liderazgo pedagógico es el enfoque del liderazgo educativo que se centra en la mejora de la instrucción o enseñanza dirigido a la mejora del aprendizaje de los alumnos.

Sin embargo, para Hillman (2013) el término no está destinado a ser utilizado como una descripción de estilo o enfoque de dirección, sino más bien se utiliza para describir las acciones y el conjunto de medidas de los directores para un propósito explícito, apoyar el crecimiento y el refinamiento de eficacia de la instrucción de los maestros. En otras palabras, define el conjunto de prácticas y comportamientos intencionales cuyo objetivo explícito es apoyar, fomentar, mantener y desarrollar la capacidad de enseñanza de los profesores y los resultados de aprendizaje de estudiantes (Hillman, 2013, p.54).

Para Rew (2013) se trata de la influencia del director de la escuela en la enseñanza y el aprendizaje que se compone de varias prácticas, incluyendo la gestión de las metas de la escuela y programas de estudio, acciones para mejorar la instrucción

en el aula, y la supervisión de los profesores, los estudiantes y los resultados de instrucción entre muchos otros (p.7).

Para Bolivar (2010, 2015) el liderazgo pedagógico es la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas dirigida a la mejora de los aprendizajes y se sitúa como brújula de acción.

El líder pedagógico, según Rodríguez-Molina (2011), es “el que se enfrenta y relaciona con el cuerpo docente, encargándose de las supervisiones, acompañamientos de las prácticas pedagógicas, gestión curricular y de los aprendizajes, el cual es reconocido y valorado por el cuerpo de profesores” (p.264).

El liderazgo pedagógico se refiere a “cómo los líderes desarrollan, apoyan, supervisan y mejoran los programas de enseñanza” (Robinson et al., 2009, p.78).

Es en este tipo de liderazgo que se sustenta el trabajo de investigación, donde el núcleo de la definición de liderazgo pedagógico es la estrecha participación del director escolar en el seguimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje. Que “incluye tanto liderazgo posicional como distribuido, considerando al liderazgo como altamente fluido y profundamente arraigado en las tareas y el conocimiento pedagógico” (Robinson, et al 2009, p. 77).

En el liderazgo pedagógico “los líderes concentran su influencia, su aprendizaje y su relación con los maestros sobre la actividad principal que es la enseñanza y el aprendizaje; su mayor influencia está en el bienestar y el rendimiento de los estudiantes” (Robinson et al., 2009 p.103).

Esta orientación está contenida en el modelo de liderazgo pedagógico que surge de la investigación de Robinson et al. (2009); este modelo muestra evidencia de ser un

modelo eficaz que logra impactar en la mejora del aprendizaje de los alumnos; es decir, está centrado en el impacto de los líderes en los estudiantes, al contener pautas claras respaldadas por sólidas explicaciones y directrices teóricas sobre lo que los líderes deben tratar de influir, y cómo hacerlo para aumentar la probabilidad de éxito.

El modelo identifica las dimensiones de liderazgo que hacen la diferencia para los estudiantes y las cualidades particulares de cada dimensión para tal impacto; para ellos, los recursos teóricos utilizados provienen de la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje; es decir, se sustenta en una teoría del liderazgo educativo que está incrustada en la evidencia sobre cómo mejorar la enseñanza y aprendizaje (Robinson et al.,2009), motivos por los cuáles esta investigación se sustenta en este modelo de liderazgo pedagógico que se describe a continuación.

Modelo de Liderazgo pedagógico.

El modelo de liderazgo pedagógico (Ver Figura 5) de Robinson et al. (2009) en el que se sustenta esta investigación comprende ocho dimensiones, cada dimensión hacen referencia a un conjunto amplio de prácticas de liderazgo que incluyen prácticas que abordan las tareas de la organización, y al mismo tiempo las que implican las relaciones entre las personas. Además, contienen los componentes de los conocimientos, habilidades y disposiciones que sustentan las dimensiones de liderazgo que permiten tener la visión del ejercicio de un líder no como un héroe, sino para constituirse como la práctica de una persona preparada para tal fin.

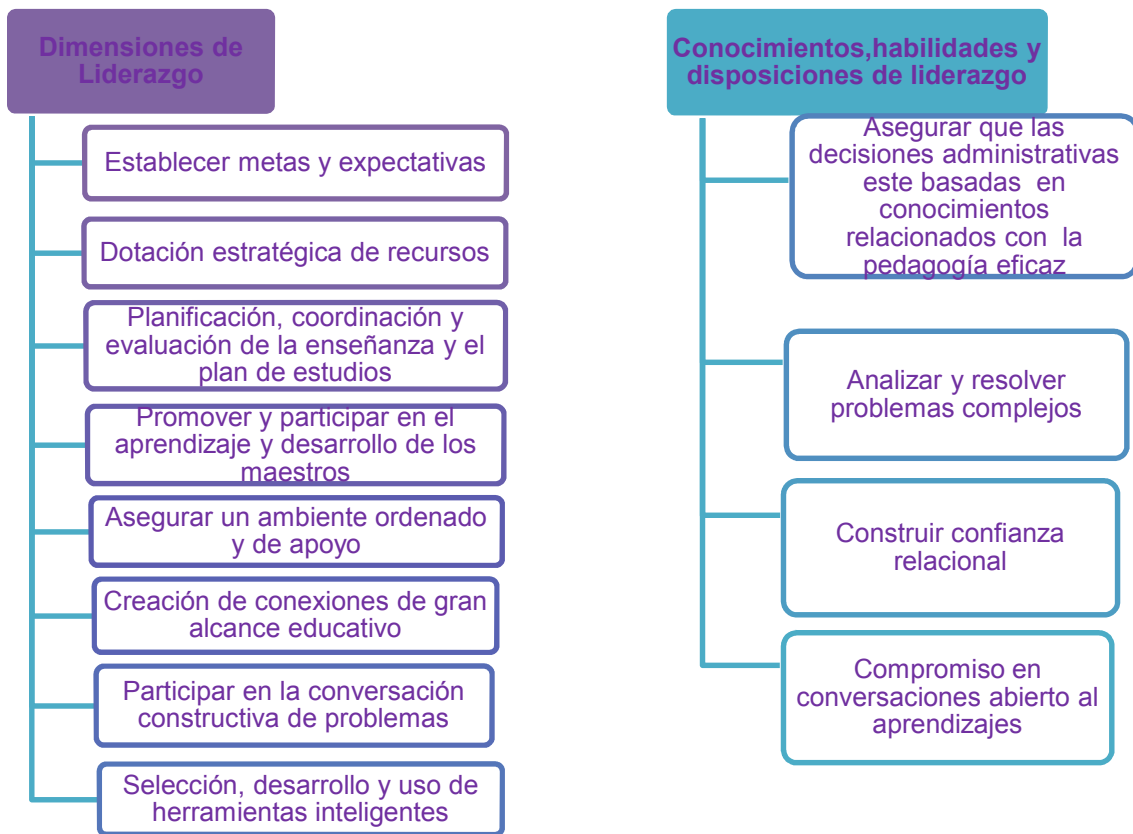


Figura 5 Modelo de liderazgo pedagógico
Fuente: Traducción propia, Robinson et al., (2009).

El modelo muestra ocho conjuntos de prácticas de liderazgo en las que deben centrarse los líderes para tener más probabilidades de ofrecer mejores resultados para los estudiantes. Se observa también, dentro del modelo, los conocimientos, habilidades y disposiciones que permiten a los líderes encontrar la forma de aplicar las diferentes dimensiones.

A continuación, se describe cada una de las dimensiones, los sustentos teóricos y los principios de esas prácticas (Robinson et al., 2009).

Dimensión 1. Establecer metas y expectativas.

Esta dimensión se refiere al ejercicio del liderazgo a través de la configuración y comunicación de objetivos y metas tanto para el profesor como de aprendizaje para el estudiante; estos adaptados a las necesidades específicas de los alumnos.

Según Robinson et al. (2009), el liderazgo implica el ejercicio de determinar objetivos-metas que están vinculados a propósitos más amplios, no son ambiguos y son atractivos; de manera tal que puedan mostrar a los que han de llevarlos a cabo, el por qué algunas actividades y algunos resultados son más importantes que otros.

Al establecer la importancia de los objetivos se muestra cómo están vinculados a fines pedagógicos, filosóficos y morales, esto es, cuando las metas son realistas y se obtiene el compromiso colectivo para el logro de ellos.

Por ello, según Robinson et al. (2009) la fijación eficaz de objetivos requiere que el líder establezca la importancia de los objetivos; asegure que las metas sean claras; y desarrolle el compromiso del personal con los objetivos.

Un objetivo se considera importante, como señala Robinson et al. (2009), cuando motiva a su realización; esta importancia se logra por estar vinculados a propósitos filosóficos y morales más amplios. Donde una parte fundamental para establecer la importancia de un objetivo es el compromiso personal de los líderes; este compromiso está sustentado en el propósito moral o filosófico del líder.

En base a este propósito moral o filosófico y a un conjunto de pruebas pertinentes, el líder puede reconocer una discrepancia entre el rendimiento actual y el deseado; esta discrepancia se discute con los demás, y es la reducción de esta discrepancia lo que

constituye un objetivo que se persigue no por razones de cumplimiento, sino por la necesidad de ser fieles a sí mismos. Este propósito moral del líder se muestra, según Robison et al. (2009) a través de mensajes simbólicos sobre qué es importante, es decir, en su compromiso con los objetivos y en la determinación para apoyar a su personal a la implementación exitosa y lograr los resultados deseados.

La determinación de un objetivo eficaz se logra cuando las metas son claras y sin ambigüedades, las metas son más claras cuando incluyen un objetivo y un marco de tiempo, además deben ser entendidos por aquellos que las realizarán. El establecimiento de objetivos requiere de un nivel adecuado de dificultad, ya que como señala Robinson et al. (2009), si se considera el objetivo demasiado difícil o demasiado fácil, no va a ser motivador; esta dificultad percibida del objetivo y la capacidad percibida para satisfacerlo son inseparables.

Las metas son poderosos mecanismos de coordinación que deben ser articulados y comunicados para impactar en los estudiantes; estos mecanismos de coordinación deben incorporarse como rutinas organizativas y procedimientos en la escuela y en el aula (Robinson et al., 2009).

El contenido de la meta es tan importante como el proceso de la fijación, según Robinson et al. (2009) para hacer una diferencia en los alumnos se debe establecer la claridad de los objetivos centrados en mejorar el rendimiento y el aprendizaje en el que toda la escuela está enfocada en su logro. Estos se constituyen como objetivos de aprendizaje: claros y específicos para el logro de metas académicas sustentadas por el plan de estudios y el conocimiento pedagógico; y son integrados a los esfuerzos de

mejora escolar donde el rendimiento de los estudiantes es el objetivo superior de la escuela.

Las relaciones, asegura Robinson et al (2009), son un aspecto muy importante en esta dimensión porque los líderes tienden a dar prioridad a la comunicación de los objetivos y expectativas, informando y reconociendo a la comunidad sobre los logros académicos. Además, otro aspecto muy importante es el nivel de consenso del personal en los objetivos de la escuela, ya que la influencia del liderazgo en la enseñanza y aprendizaje se logra a través de las relaciones cara a cara y de la estructuración de la manera en que los maestros hacen su trabajo.

Por lo tanto, según los autores, el director no solo necesita saber cómo se realiza un objetivo apropiado, sino que también necesita un conocimiento considerable de temas específicos de evaluación, progresiones del plan de estudios y estrategias pedagógicas, debido a que un objetivo apropiado implica más que el aprendizaje de cómo especificar los objetivos en metas medibles, y además necesita realizar ajustes en las metas a partir de un ciclo de evaluación; utilizando la evidencia para el análisis y la determinación de las próximas metas.

Cómo se determina un objetivo.

El proceso para la determinación de los objetivos es: crear una discrepancia entre las realidades actuales y el estado futuro deseado, mantener la motivación en la conducta para el desarrollo del objetivo relevante y un enfoque de atención y esfuerzo.

En este proceso de acuerdo con Robinson et al. (2009), la creación de esta discrepancia entre la situación actual y un estado futuro deseado es el objetivo; las personas están comprometidas con el objetivo porque experimentan esta discrepancia como un descontento constructivo que motiva a un comportamiento persistente hacia la meta-relevante; y al centrar la atención en el objetivo provoca un esfuerzo más decidido y sostenido. Las condiciones que se deben tener en cuenta en la determinación de los objetivos son: la capacidad para cumplir los objetivos, el compromiso con metas específicas y ser específico y sin ambigüedades.

La motivación para el logro de los objetivos se logra cuando en estas tres condiciones:

1. Los maestros, los padres o los estudiantes sienten que tienen la capacidad para cumplir con los objetivos: o bien creen que sus recursos actuales son suficientes para el fin o que confían en que tendrán la experiencia adicional y el apoyo que necesitan.
2. Las personas están comprometidas con los objetivos porque comprenden y valoran los objetivos, no importa si participan en el proceso real de establecimiento de objetivos. Sin embargo, un proceso compartido de determinación de objetivos basado en un análisis conjunto de problemas mejora la comprensión de los profesores de lo que se necesita para lograr los objetivos al mismo tiempo que construye su capacidad y confianza.
3. Los objetivos son específicos y sin ambigüedades. La especificidad hace que sea posible evaluar el progreso y ajustar la práctica en consecuencia. La

claridad hace posible la autorregulación y el progreso hacia la meta (Robinson et al., 2009).

Las consecuencias de la determinación de objetivos serán: mayor rendimiento y aprendizaje, sentido de propósito y prioridad, aumento de la sensación de eficacia y aumento del disfrute de la tarea.

Las estrategias descritas por Robinson et al. (2009) para la consecución de los objetivos son:

- Establecer un aprendizaje relevante en lugar de objetivos de rendimiento.
- Establecer un conjunto de objetivos superiores.
- Estimular y recompensar el aprendizaje de los errores.
- Invitar a la crítica robusta y revisión de los objetivos y estrategias para llegar a ellos.
- Comprobar la validez de una pequeña muestra de los informes.
- Los líderes modelan una cultura ética y muestran tolerancia a desviaciones.
- Establecer metas más inclusivas.
- Establecer metas para todos los resultados críticos.
- Indagar en las interrelaciones del objetivo.

Dimensión 2. Dotación estratégica de recursos.

“El uso de "estratégicamente" en este contexto señala que esta dimensión de liderazgo trata de asegurar y asignar recursos que están alineados con propósitos pedagógicos, no asegurando los recursos *per se*” (Robinson et al., 2009, p.98).

El término estratégico indica que se asegura y asignan los recursos alineados a fines pedagógicos y filosóficos, no la obtención de recursos per se (Robinson et al., 2009). Esta dotación de recursos estratégica es una responsabilidad clave del liderazgo de la escuela.

Los líderes identifican y obtienen los recursos alineados con los objetivos pedagógicos cuando: utilizan criterios claros que están alineados con fines pedagógicos y filosóficos; y garantizan una financiación sostenida para las prioridades pedagógicas.

Las implicaciones para que el liderazgo se ejerce en la obtención y asignación de materiales, intelectuales y recursos humanos para cumplir con los objetivos pedagógicos son: la información necesaria para mejorar la enseñanza y el aprendizaje; el desarrollo o la contratación de los conocimientos necesarios para utilizar los recursos con eficacia; la identificación de aquellos con experiencia específica que se necesite y/o la selección de individuos para roles importantes.

La claridad en los objetivos específicos pedagógicos es lo que hace posible que los líderes vinculen el reclutamiento y la asignación de recursos a la dotación de recursos estratégicos. Estos objetivos y propósitos son la guía para determinar los criterios claros de tipificación eficaz para identificar y obtener los recursos materiales y humanos alineados con los objetivos pedagógicos. El trabajo con los maestros es vital para lograrlo y asegurar que estos recursos estén fácilmente disponibles.

Los líderes utilizan criterios claros para identificar y obtener los recursos que están alineados con fines pedagógicos y filosóficos. También se esfuerzan por garantizar una financiación sostenida para fines pedagógicos, por ejemplo, priorizando o racionalización de los gastos. La alineación de los recursos se extiende a la contratación de personal

adecuado y el desarrollo de los tipos de conocimientos necesarios para alcanzar metas importantes (Robinson et al., 2009, p.41).

Dimensión 3. Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el plan de estudios.

Según Robinson et al (2009) al planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el plan de estudios los líderes: promueven la discusión entre colegas de la enseñanza y cómo impacta en el rendimiento de los estudiantes; proporcionan una supervisión y coordinación activa del programa de enseñanza; observan en las aulas y proporciona información que los maestros describen como útil; y garantizan un seguimiento sistemático de los progresos de aprendizaje y el uso de los resultados de evaluación de los estudiantes para la mejora del programa.

Los líderes se involucran activamente en la discusión colegiada de los asuntos de enseñanza, incluyendo los impactos de esa enseñanza en el logro del estudiante. Los líderes escolares y el personal trabajan juntos para revisar y mejorar la enseñanza a través de una estrecha supervisión haciendo observaciones en el aula y proporcionando comentarios a posteriori que ayude a mejorar la enseñanza. Poniendo énfasis en asegurar que el progreso del estudiante se controló de manera sistemática y en la utilización de los resultados de las pruebas para la mejora del programa

Los líderes en esta dimensión ponen el énfasis en la mejora de la calidad de la enseñanza y el plan de estudio, su participación personal está en la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y los profesores. Se involucran en el

desarrollo del plan de estudio visitando los salones de clases y brindando retroalimentación útil a partir de la revisión de la evidencia sobre el aprendizaje del estudiante.

Dimensión 4. Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los maestros.

“El descriptor para esta dimensión incluye las palabras "y participar" para dejar claro que el líder no se detiene en apoyar o auspiciar a su personal en su aprendizaje; realmente participan en el propio aprendizaje como líder o aprendiz o ambos” (Robinson et al., 2009, p.101). En esta dimensión las prácticas implican la participación y la promoción de oportunidades formales e informales para el desarrollo y aprendizaje del profesor.

Al implicarse directamente en el aprendizaje de los maestros, los líderes adquieren un profundo conocimiento de las condiciones necesarias para el cambio sustantivo sostenido, es responsabilidad de los líderes crear las condiciones para la promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo del profesorado, para ello de acuerdo a Robinson et al. (2009) el líder: garantiza un enfoque intensivo en la relación enseñanza-aprendizaje; promueve la responsabilidad colectiva y la responsabilidad por el rendimiento y bienestar de los estudiantes; y ofrece consejos útiles acerca de cómo resolver los problemas de la enseñanza.

El líder no se detiene en el apoyo o patrocinio del aprendizaje de su personal, sino que participa haciéndolo en situaciones formales, tales como reuniones de personal y talleres de desarrollo profesional, y en situaciones informales; por ejemplo, discusiones

en los corredores sobre los problemas específicos de enseñanza, promoviendo y participando en la discusión de los problemas de enseñanza y aprendizaje del personal siendo fuente de asesoramiento de los problemas de enseñanza.

Una forma de enfocarse en la enseñanza es la creación de una comunidad que aprende a mejorar el éxito del estudiante, donde los grupos de profesores se encuentran regularmente para revisar y mejorar su enseñanza. Al hacerlo, desarrollan un lenguaje común y un conjunto de experiencias relacionadas con sus esfuerzos. Estas reuniones regulares también proporcionan apoyo mutuo, al ser oportunidades de colaboración para el aprendizaje profesional de los maestros, a estas comunidades profesionales eficaces se asocia la responsabilidad y rendición de cuentas para el logro y el bienestar del estudiante.

Un factor importante en esta dimensión es fomentar en el maestro la responsabilidad colectiva por el aprendizaje y la experiencia de los estudiantes. Esta responsabilidad colectiva se define como el grado en el que un grupo de profesores asume la responsabilidad por el éxito o el fracaso de su propia enseñanza, que no es sólo la suma de los maestros individuales y la responsabilidad de sus propios estudiantes, sino también la responsabilidad de todos los estudiantes de la escuela (Robinson et al., 2009).

Este aumento en la responsabilidad colectiva implica una reducción de la autonomía del profesor y con ello un mayor apoyo social en la práctica para superar los problemas de la enseñanza. Los líderes pueden fortalecer el sentido de responsabilidad colectiva por las formas en que se organizan las actividades y se fomente el trabajo de trabajar juntos.

La importancia de desarrollar la responsabilidad colectiva es para:

1. Reducir las diferencias en el rendimiento de los estudiantes se requiere que los maestros enseñen de manera diferente y averiguar lo que funciona mejor es un asunto complejo, pero trabajando los profesores juntos para resolver los problemas de la enseñanza tendrán más recursos disponibles para complementar sus necesidades de conocimientos y experiencia, que si trabajaran solos.
2. Mediante la aceptación de la responsabilidad colectiva por todos los estudiantes en todas sus clases, los profesores pueden asegurar la experiencia de la enseñanza sea eficaz en todas las áreas de aprendizaje para todos, no sólo para algunos.
3. La responsabilidad colectiva proporciona una forma discreta pero potente de la responsabilidad profesional.

Los líderes pueden fomentar la responsabilidad colectiva a través de: aumentar la interacción de los maestros, proporcionando oportunidades regulares para la discusión enfocada en la relación enseñanza-logro; aportar a la discusión de la relación enseñanza-logro con experiencia relevante; utilizar en la solución de problemas de enseñanza un ciclo de análisis, acción y evaluación; garantizar la experiencia relevante para aumentar la probabilidad de éxito; y esperar que los miembros del grupo sean mutuamente responsables.

Al incrementar la responsabilidad colectiva las consecuencias para los profesores y la enseñanza será: al recibir apoyo social habrá menos estrés y el desgaste en los

maestros; una enseñanza más eficaz en los estudiantes de bajo rendimiento; el aumento de la rendición interna de cuentas; mayor esfuerzo y la persistencia de los maestros; y un refuerzo coordinado de la enseñanza.

Cuando los maestros tienen la responsabilidad colectiva de todos los estudiantes, el estrés y el agotamiento del maestro deben reducirse porque los problemas son compartidos y más ayuda está disponible. Cuando los maestros trabajan en conjunto para resolver los problemas de la enseñanza, los puntos de vista diferentes y mayores conocimientos disponibles deben producir soluciones más eficaces.

Al promover el aprendizaje efectivo maestro y el establecimiento de una cultura de responsabilidad colectiva, los líderes entran en un círculo virtuoso de éxito y refuerzo mutuo. Donde el aumento de éxito de los estudiantes conduce a una mayor eficacia y responsabilidad colectiva del maestro, que inspira a los maestros a un mayor esfuerzo y persistencia. Los maestros están dispuestos a aceptar nuevos retos, que ayudan a los estudiantes a alcanzar nuevos niveles de éxito.

Los líderes necesitan saber no sólo que la responsabilidad colectiva es importante, sino también la forma en que pueden fomentarla. Los líderes escolares pueden construir un dominio a través de proyectos de desarrollo y de investigación-acción profesional bien diseñados.

La manera más poderosa para aumentar la responsabilidad colectiva de aprendizaje de los estudiantes es mediante el aumento de éxito de los profesores con los alumnos que encuentran más difíciles.

Dimensión 5. Asegurar un ambiente ordenado y de apoyo.

Un ambiente ordenado implica la creación de un entorno en el que importantes metas académicas y sociales pueden ser perseguidas y alcanzadas, donde los maestros pueden concentrarse en la enseñanza y los estudiantes pueden centrarse en el aprendizaje (Robinson et al., 2009).

La creación de este ambiente incluye un enfoque en la comprensión cultural y el respeto a la diferencia; la provisión de un ambiente seguro y ordenado con un código de disciplina clara; un mínimo de interrupciones al tiempo de enseñanza; la protección de la presión indebida de los padres y los funcionarios; y la resolución eficaz de conflictos.

El liderazgo tendrá éxito en el establecimiento de un ambiente seguro y de apoyo a través del énfasis en una clara y consistente forma de aplicación de las expectativas sociales y los códigos de disciplina. Y un ambiente donde el conflicto personal es rápida y efectivamente resuelto. Los líderes garantizan un ambiente ordenado y de apoyo cuando: protege el tiempo de la enseñanza; garantiza rutinas consistentes de disciplina; e identifica y resolver conflictos forma rápida y eficaz (Robinson et al., 2009).

Asegurar un ambiente ordenado y de apoyo consiste en: la protección de las horas de enseñanza de la interrupción de administración y el estudiante; la creación de ambientes de clase y recreo en el que los estudiantes y el personal se sienten respetados y cuidados; la reducción de las presiones externas e interrupciones y un ambiente ordenado y de apoyo dentro y fuera de las aulas; implica la creación de un entorno donde metas académicas y sociales importantes pueden ser perseguidas y alcanzadas.

Dimensión 6. Creación de conexiones educativas de gran alcance.

En esta dimensión se incluye la creación de conexiones entre individuos, organizaciones y culturas que tienen alguna implicación en el aprendizaje del estudiante.

De acuerdo a Robinson et, al (2009) estas conexiones pueden contribuir a mejorar el logro del estudiante cuando garantiza que hay una mayor correspondencia pedagógica y filosófica entre lo que ocurre en el hogar y lo que ocurre en la escuela, se contribuye pedagógicamente cuando se proporciona continuidad del contenido y el método de enseñanza cuando los estudiantes cambian de un programa o clase a otro, o la continuidad cuando se mueven de un entorno educativo a otro.

Las relaciones en esta dimensión son particularmente significativas, pueden ser una clave para el desarrollo del conocimiento y el respeto de las identidades individuales y culturales, de manera que promuevan el logro y el bienestar de los estudiantes.

Las relaciones efectivas pueden ser para reflexionar y construir entendimientos y compromisos compartidos con los objetivos, y también pueden dar lugar a un mayor conocimiento y respeto de las identidades individuales y culturales. La fabricación de conexiones y la construcción de confianza son particularmente importantes cuando la brecha entre la cultura educativa de la escuela y la cultura de la casa es amplia (Robinson et al., 2009).

Según los autores los líderes pueden crear conexiones educativas poderosas al: establecer continuidades entre las identidades de los estudiantes y las prácticas escolares; el desarrollo de continuidades y la coherencia entre los programas de enseñanza; y asegurar una transición eficaz de un entorno educativo a otro.

Dimensión 7. Participar en una conversación constructiva de problemas.

Esta dimensión se trata de la capacidad de nombrar, describir y analizar los problemas como posibilidades de cambio sobre la escuela. Para esto según Robinson et al., (2009) los líderes tendrán que promover la conversación constructiva de problemas, es decir describir los problemas de una manera que inviten a la identificación y el compromiso y se pueda examinar respetuosamente cómo ellos y otros podrían estar contribuyendo a un problema.

La forma de lograrlo es como un requisito previo para la participación es la capacidad de indagar en la teoría que sustenta la práctica que necesita ser cambiada. Las teorías de la acción explican las acciones y dan forma a cómo se interpretan los mensajes de cambio (Robinson et al., 2009).

Para ello de acuerdo a los autores los líderes necesitan la capacidad para indagar en las teorías detrás de las prácticas o acción que desean cambiar, conocidas como teorías de la acción, describiendo los vínculos entre lo que se hace, las creencias y valores que explican sus acciones y las consecuencias deseadas y no deseadas.

Los líderes al involucrar a las teorías de la acción de los maestros ayudan a los maestros a hacer sus creencias explícitas y ayudarles a evaluar esas creencias en relación con la teoría alternativa propuesta (Robinson et al., 2009).

Para esta intervención como describen ((Robinson et al., 2009) se requiere un profundo conocimiento de los factores que sustentan la práctica actual y los retos que conlleva el cambio de esta. Promueven una conversación constructiva de problemas cuando: descubre las razones por las que los profesores hacen las cosas que buscan

cambiar (involucra a los maestros en sus teorías de acción); y dirige el debate de los méritos la práctica actual y de la alternativa. Pueden transformar el conflicto y la resistencia a la conversación constructiva cuando toman sus propias teorías de la acción explícita y ayudan a otros a hacer lo mismo.

Dimensión 8. Seleccionar, desarrollar y usar herramientas inteligentes.

Esta dimensión integra la manera como el liderazgo da forma al entorno de enseñanza y aprendizaje mediante la selección, el desarrollo y el uso de herramientas y el establecimiento de las rutinas para su uso, el liderazgo tendrá que garantizar que las herramientas y los procedimientos ayuden a los usuarios a alcanzar los fines previstos.

Una herramienta es definida (Robinson et al., 2009) como todo lo que se utiliza en la escuela, desde las pizarras de mobiliario escolar hasta los formatos oficiales. Una herramienta es inteligente cuando promueven el aprendizaje de los maestros sobre cómo promover el aprendizaje del estudiante, conocimientos útiles pueden ayudar a los profesores a mejorar su práctica en relación con una tarea específica.

Estas herramientas se basan en teorías válidas en relación con la actividad que apoyan y están diseñados para ser fáciles de entender y de utilizar. Los líderes pueden hacer la selección o diseño de herramientas inteligentes si se aseguran que se basan en teorías válidas; y asegura que están bien diseñadas (Robinson et al., 2009).

Las herramientas y rutinas se originan en diferentes niveles del sistema educativo, los líderes escolares pueden desarrollar sus propias herramientas o bien importarlas a

partir de otras escuelas, investigadores, proveedores, o los políticos. También pueden heredar herramientas y rutinas de las administraciones anteriores.

Para la selección o desarrollo de herramientas de acuerdo con los autores se necesita asegurar que la introducción de alguna herramienta y la rutina correspondiente de su uso ayudan a los usuarios a lograr la intención para la que fue seleccionada y diseñada.

Las herramientas inteligentes están diseñadas de forma que son fáciles de entender y utilizar (Robinson et al., 2009).

Las herramientas que son diseñadas por las escuelas no necesitan altos niveles de investigación y desarrollo, pero los líderes todavía tienen que preguntarse si se incorporan a las teorías válidas. Porque si la teoría incorporada en una herramienta tiene escasa validez, entonces no va a ayudar a los maestros a alcanzar los fines previstos (Robinson et al., 2009).

Conocimientos, habilidades y disposiciones de liderazgo.

La segunda parte del modelo de Robinson et al. (2009) identifica las habilidades, conocimientos y disposiciones que se superpone a las ocho dimensiones de prácticas de liderazgo.

Derivadas por los autores del análisis de las dimensiones tienen una naturaleza compleja, superpuesta e incrustada, estos son: La toma de decisiones basadas en conocimiento pedagógico, la resolución de problemas, la confianza relacional y compromiso en conversaciones para aprendizaje.

Desde la perspectiva holística y basada en la práctica, el liderazgo requiere de la integración perfecta de conocimientos, habilidades y disposiciones es por eso se integran en un bloque sin especificar cuál es un conocimiento, habilidad o disposición.

Garantizar que las decisiones administrativas se basen en el conocimiento de una pedagogía eficaz.

Se refiere a la toma de decisiones administrativas informada pedagógicamente, es decir que el liderazgo pedagógico esté fundamentado en un pensamiento pedagógico sólido.

Los líderes efectivos tienen un profundo conocimiento de las teorías y la evidencia sobre la enseñanza eficaz y utilizar este conocimiento para resolver un problema administrativo como cuestiones tales como la agrupación de los estudiantes, evaluación de los profesores, la selección de recursos y la supervisión del maestro.

Analizar y resolver problemas complejos.

La resolución de problemas es fundamental para todas las dimensiones de liderazgo, lo fundamental al hacerlo es especificar las limitaciones del problema y lo que debe tenerse en cuenta cuando se trata de una solución adecuada.

Cuando la delimitación del problema es claramente definida más fácil es identificar la mejor solución posible. Las limitaciones vienen en muchas formas, pueden ser valores y creencias, requisitos reglamentarios, condiciones materiales (tales como los recursos financieros y humanos disponibles) y prácticas escolares con las cuales cualquier

solución propuesta debe articularse, al especificar estas limitaciones, se está interpretando o formulando el problema.

“Los problemas se resuelven descubriendo o diseñando prácticas que tomen adecuadamente en cuenta las limitaciones (Robinson et al., 2009, p.180). Los líderes deben ser capaces y estar dispuestos a tomar en cuenta todos los factores principales del problema y tomar decisiones que equilibren todas las consideraciones pertinentes, teniendo la capacidad de comprender los intereses de los diferentes actores sin ser capturados por ninguno de ellos, ver el panorama general y poner los intereses de los estudiantes en primer lugar.

“La solución exitosa de los problemas consiste en discernir las limitaciones que afectan el problema enfocado y entenderlas con una profundidad suficiente para diseñar una solución que las tome en cuenta” (Robinson et al., 2009, p.180).

Construir confianza relacional.

En contextos en los que el éxito de los esfuerzos de una persona depende de la contribución de los demás la confianza es crítica.

Uno de estos contextos es la escuela donde lograr cambios significativos en el logro y el bienestar de los estudiantes requiere de los esfuerzos colectivos de muchos maestros, y el éxito de cada uno dependerá en parte del esfuerzo y las habilidades de los demás, esta interdependencia crea riesgo y vulnerabilidad.

La confianza relacional implica la voluntad de ser vulnerable porque uno tiene la confianza de que los demás desempeñarán su papel” (Robinson et al., 2009, p.183), sin entenderlos como sentimientos de calor o afecto.

Los líderes deben reconocer la interdependencia y la vulnerabilidad y cuán importante es la confianza para construir compromiso y cohesión de los miembros de la comunidad escolar, de manera que no dependen de la aplicación reglas administrativas y responsabilidades externas para lograr sus objetivos.

La confianza es construida cuando es modelada por los líderes y crece principalmente a través de los encuentros diarios en los que las expectativas son validadas en la acción “Las personas se sienten tratadas con respeto cuando sus preocupaciones ganan una audiencia genuina y cuando se les da la oportunidad de influir en las decisiones escolares” (Robinson et al., 2009, p.190).

La confianza es necesaria para todas las relaciones escolares “La confianza relacional influye en el esfuerzo, la asunción de riesgos y el compromiso colectivo que el personal aporta a la compleja tarea de aumentar el rendimiento y el bienestar de los estudiantes” (Robinson et al., 2009, p.199)

Los líderes pueden desarrollar relaciones de confianza en sus comunidades al establecer las siguientes normas: el respeto a los demás, el respeto personal por los demás, rol de competencia y la integridad personal, a través del “modelando del comportamiento apropiado, haciéndolo hasta cuando las expectativas no se cumplen, asegurando que la conversación y la acción son consistentes entre sí y desafiando las actitudes y comportamientos disfuncionales” (Robinson et al., 2009, p.200).

Compromiso en conversaciones para aprender.

Las conversaciones se ponen en práctica como "abiertas al aprendizaje" cuando cada parte llega a expresar sus puntos de vista abiertamente, en lugar de defensivamente, aumentando la posibilidad de que las suposiciones erróneas serán detectadas y corregidas" (Robinson et al., 2009, p.193)

Las habilidades y valores interpersonales son fundamentales para cada dimensión de liderazgo, entre estos están: ser capaces de revelar sus puntos de vista y sus razones, escuchar las opiniones de otros y estar abiertos a la influencia recíproca, dar y recibir mensajes difíciles, y detectar y cambiar a sus propios supuestos problemáticos y los de otros. Para participar en conversaciones abiertas al aprendizaje, los líderes necesitan las habilidades y los valores que harán que sea posible dar y recibir con respeto los mensajes difíciles de digerir que son una parte inevitable del proceso de mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

El modelo eficacia personal de "conversaciones abiertas al aprendizaje" proporciona el marco teórico para las estrategias que los líderes pueden utilizar para tratar con eficacia las cuestiones difíciles, "tres aspectos son clave de las conversaciones abiertas: la divulgación clara y abierta de su punto de vista, la comprobación explícita y las solicitudes de retroalimentación, y la detección y comprobación de suposiciones" (Robinson et al., 2009, p.200).

Estas son las habilidades, conocimientos y disposiciones que sustentan las dimensiones de liderazgo, no es un listado exhaustivo, recupera el conjunto de

habilidades que son indispensables para el liderazgo que hacen una diferencia positiva para los estudiantes.

Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA).

En este apartado se presenta la discusión conceptual y el modelo teórico de CPA, iniciando con la discusión conceptual donde la CPA es una forma de trabajo colegiado que puede ser definido como:

Comunidad Profesional de Aprendizaje (*Professional Learning Community*) es una composición de palabras que presenta una evolución de la conceptualización que la define.

De acuerdo a Hord (1997) el concepto encuentra sus raíces en el trabajo teórico de Peter Senge (1990) sobre las características de “organización de aprendizaje”, a este sustento se integra el trabajo de Astuto et al. (1993) “comunidad profesional de estudiantes”, en la que los profesores en una escuela y sus administradores continuamente buscan y comparten el aprendizaje y actúan en su aprendizaje, donde el objetivo de sus acciones es mejorar su eficacia como profesionales para el beneficio de los estudiantes, por lo tanto llamadas también comunidades de investigación y mejora continua (Hord, 1997).

Hord incorpora esta característica definitoria de comunidades profesionales de aprendizaje enfatizando la naturaleza intencional enfocada en la investigación y mejora continua (Feger & Arruda, 2008).

Según Morrissey (2000) el término comunidad profesional de aprendizaje se define a sí mismo como:

Una escuela que opera como tal involucra a todo el grupo de profesionales que se reúnen para aprender dentro de una comunidad solidaria y de apoyo. El aprendizaje de maestros y administradores es más complejo, más profundo y más fructífero en un entorno social, donde los participantes pueden interactuar, probar sus ideas, desafiar sus inferencias e interpretaciones y procesar información nueva entre ellos (p.4).

Desde el planteamiento como modelo de desarrollo profesional docente Dufour (2004) considera que es una poderosa nueva forma de trabajar juntos que afecta profundamente las prácticas de la escolarización, para lograrlo requiere el personal de la escuela se centre en el aprendizaje, en el trabajo colaborativo y en la mejora continua.

En Roy y Hord (2007) centran los requerimientos de una comunidad profesional de aprendizaje:

en los profesionales del plantel escolar que están examinando constantemente su palabra y sus beneficios relacionados para los estudiantes, que están determinando las áreas prioritarias en la necesidad de mejorar los resultados de los estudiantes, lo que requiere tal profesional para aprender a ser afectivo en esas áreas mediante el aprendizaje en comunión, donde el aprendizaje es rico y complejo (p.491).

DuFour, Eaker y Many (2006) la definieron como educadores comprometidos a trabajar en colaboración en procesos continuos de investigación colectiva e investigación-acción para lograr mejores resultados para los estudiantes a los que sirven. Las comunidades profesionales de aprendizaje operan bajo la suposición de que la clave para mejorar el aprendizaje de los estudiantes es el aprendizaje continuo, incorporado en el trabajo para los educadores (p.3).

El término se propone como un modelo de desarrollo profesional principalmente en Estados Unidos como una propuesta innovadora en pro de lograr la reforma

educativa. Las escuelas interesadas en implementar esta reforma cambiaron la organización y estructura de desarrollo profesional al integrar comunidades de práctica para lograr el aprendizaje de maestros con el objetivo de satisfacer las necesidades educativas de sus estudiantes a través del examen colaborativo de su práctica cotidiana (Vescio et al., 2008)

En este sentido visto como un enfoque Stoll y Louis (2007) definen que no es sólo el aprendizaje individual de los profesores, sino el aprendizaje profesional, dentro del contexto de un grupo cohesivo, enfocado en el conocimiento colectivo y ocurre dentro de una ética de cuidado interpersonal.

Boman (2012) hace referencia a:

un grupo de personas compartiendo e interrogando críticamente su práctica de una manera continua, reflexiva, colaborativa, inclusiva, orientada al aprendizaje y que promueve el crecimiento funcionando como una empresa colectiva, donde el objetivo de sus acciones es mejorar su eficacia como profesionales para los beneficiar a los estudiantes (p.9).

Por su parte Bolam et al., (2005), definen “una comunidad profesional de aprendizaje eficaz tiene la capacidad de promover y sostener el aprendizaje de todos los profesionales de la comunidad escolar con el propósito colectivo de mejorar el aprendizaje de los alumnos” (p.145). Integrado por ocho características; visión y valores compartidos, responsabilidad colectiva para el aprendizaje del alumno, curiosidad reflexiva por parte de los profesionales, colaboración centrada en el aprendizaje, aprendizaje profesional individual y en grupo, los miembros no sólo docentes; confianza, respeto y apoyo mutuo; y ser receptivos, relación entre compañeros del centro.

Por otro lado, Hill (2009) la define como:

una comunidad de profesionales de la escuela que se reúnen frecuentemente y con regularidad para reflexionar sobre la práctica y la efectividad educativa, identificar áreas de atención profesional y tomar decisiones que tengan un impacto positivo en el éxito estudiantil (p.15).

Desde otra perspectiva, visto como un equipo dentro de la escuela según Harris y Jones (2015) es un grupo de profesionales conectados y comprometidos, que son los responsables de impulsar el cambio y la mejora dentro de su organización, es un grupo dinámico, donde el enfoque del aprendizaje profesional debe ser el de los alumnos y no los profesores.

Desde otra perspectiva para Krichesky (2013) es:

Una escuela caracterizada por una cultura de aprendizaje colaborativa orientada a mejorar las prácticas de enseñanza con el fin de mejorar los procesos de aprendizaje de todo el alumnado centrándose en mostrarla como un modelo cultural de escuela “una escuela que aprende (p.149).

Jones (2012) la define como “un proceso continuo en el cual los educadores trabajan en colaboración en ciclos recurrentes de investigación colectiva e investigación-acción para lograr mejores resultados para los estudiantes a los que sirven” (p.10).

Para Morrow (2010) es “una estructura organizacional que involucra a un grupo de profesionales en el aprendizaje colaborativo por el cual continuamente buscan aprender, compartir e implementar lo aprendido dentro de un ambiente de apoyo, el objetivo primordial es mejorar el aprendizaje de los estudiantes” (p.22). Desde este

planteamiento deja de ser un grupo de personas centrado a mejorar su enseñanza a un proceso enfocado principalmente al aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, Backman (2013) define una CPA a través de ocho elementos: una cultura basada en la confianza interdependiente; misión, visión, valores y objetivos comunes que se centran en la enseñanza y el aprendizaje; liderazgo formal que se centra en el aprendizaje del estudiante; liderazgo participativo que se centra en la enseñanza y el aprendizaje; formación de equipos de colaboración; el desarrollo profesional docente que se acciona y se incrustó en el trabajo diario; sistemas de prevención e intervención que aseguren el éxito académico para todos los estudiantes; toma de decisiones basada en el uso de los datos de la evaluación continua.

Hargreaves y Fullan (2012, citado por Hargreaves 2015, p.131) señalan que una CPA consta de tres elementos:

1. Comunidades: son lugares donde las personas trabajan en grupos y relaciones continuas (no solo equipos transitorios), donde se comprometen y tienen la responsabilidad colectiva de un objetivo educativo común mejorar su práctica y donde se comprometen a respetar y cuidar la vida y dignidad de los demás como profesionales y como personas.
2. Comunidades de aprendizaje: en las que el proceso de mejora está impulsado por el compromiso de mejorar el aprendizaje, el bienestar y el rendimiento de los estudiantes; está fuertemente informado por el aprendizaje profesional; la investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes y los principios efectivos de la enseñanza y el aprendizaje en general; en el que los problemas se abordan a

través del aprendizaje organizacional, donde todos los miembros aprenden a salir de los problemas en lugar de recurrir a soluciones puntuales y rápidas.

3. Comunidades profesionales de aprendizaje: donde las mejoras y decisiones colaborativas están informadas por evidencia científica y estadística, se guían por un juicio colectivo experimentado, y son impulsadas por conversaciones progresivas y desafiantes sobre prácticas efectivas e ineficaces.

De la misma forma se encuentran autores que realizan una definición de cada elemento que conforma el concepto de Comunidad Profesional de Aprendizaje (tabla 3).

Como se puede observar las diferencias están en la precisión de los términos que van de manera general hasta la especificidad sobre quiénes son los profesionales, así como intención que los conjuga como comunidad y hasta dónde llega el alcance del aprendizaje.

Precisando Hord (2008) indica: “Comunidad Profesional de Aprendizaje estas tres palabras indican que los profesionales de una escuela se unen como un grupo, en una comunidad, con el fin de aprender” (p.12).

Para esta tesis la definición de CPA se sustenta en el concepto de Hord (1997) donde una CPA se define como una escuela en la que los profesionales (administradores y profesores) buscan de forma continua y compartida el aprendizaje para ampliar su eficacia en la enseñanza y actuar en base a lo que aprenden para los estudiantes.

Tabla 3

Conceptos de los elementos de “Comunidad Profesional de Aprendizaje”

	Comunidad	Profesional	Aprendizaje
DuFour y Eaker (1998)	Sus miembros deben participar en el estudio en curso y la práctica constante que caracterizan una organización comprometida con la mejora continua.	Alguien con experiencia en un campo especializado, un individuo del que se espera que permanezca en evolución de la base actual de conocimientos.	Sugiere una acción continua y la curiosidad perpetua.
Leclerc et al (2007)	Diferentes personas comparten un compromiso hacia un objetivo común el éxito del estudiante.	Un aspecto profesional de las discusiones con respecto a los mejores métodos que se utilizarán con el fin de identificar e implementar mejoras.	Aprendizaje de los estudiantes así como la implicación de los adultos en la organización en general
Verbiest (2011)	Quién La calidad de las relaciones entre los profesionales de aprendizaje haciendo que posible la mejora del aprendizaje.	Cómo Profesional que se basa en el conocimiento y orienta al cliente	Qué Aprendizaje en todos los niveles en la escuela (individual, de equipo, de escuela) a través de la auto-reflexión crítica y la investigación con miras a la mejora de la profesionalidad.
Hord (2009)	Individuos que se reúnen en un grupo de colegas para interactuar en actividades significativas para aprender profundamente sobre un tema identificado, para desarrollar un significado compartido e identificar propósitos compartidos relacionados con el tema.	Personas que son responsables de impartir un programa de instrucción eficaz a los estudiantes para que cada uno aprenda bien, se muestran con un apasionado compromiso con su propio aprendizaje y el de los estudiantes, y comparten la responsabilidad con este propósito.	Actividad en la que los profesionales se involucran para mejorar sus conocimientos y habilidades.
Fulton, Doerr y Britton (2010)	Lo que requiere una visión común, objetivos, propósito y un sentido de confianza compartida, así como un trabajo colaborativo.	Involucra a los educadores en el desarrollo de su práctica profesional.	Aprendizaje-centrado tanto en el aprendizaje de los educadores como en el aprendizaje de sus alumnos; y la comunidad.

Fuente: Elaboración propia

Descripción del concepto de Hord (1997).

La CPA de acuerdo con Hord (1997) se caracteriza por cinco dimensiones:

1. Liderazgo compartido y apoyo.
2. Valores compartidos y visión.
3. Aprendizaje colectivo y aplicación.
4. Practica personal compartida.
5. Condiciones de apoyo. (Hipp & Huffman, 2010, p.28.)

Estas dimensiones se describen a continuación.

Dimensión 1. Liderazgo compartido y apoyo.

El personal y el director de la escuela de una escuela trabajando juntos y toman decisiones sobre sus programas y procesos.

Los directores dejan de lado la *omnicompetencia* (Hord, 1997) dejando una posición dominante, para admitir las necesidades de ellos mismos y para reconocer el potencial dinámico de la contribución del personal en la propuesta de opiniones divergentes o ideas acerca de la efectividad de la escuela y para la toma de decisiones para el desarrollo profesional.

En la CPA es una relación donde los administradores, junto con los profesores, los alumnos interrogan, investigan y buscan soluciones para mejorar la escuela donde todos contribuyen. Esta nueva relación entre administradores y profesores conduce a un liderazgo escolar compartido en la escuela, donde todos crecen profesionalmente.

El liderazgo del director es uno de los recursos humanos necesarios para la escuela vista como una comunidad de profesionales, donde todos crecen profesionalmente y aprender a verse a sí mismos como parte de un mismo equipo. El liderazgo de apoyo mantiene una visión *pos heroica* (Hord, 1997) donde el director mantiene una relación de colaboración, puede compartir la autoridad, facilitar el trabajo y participa sin dominar, además no se considera a sí mismo como el constructor de la mejora.

Una escuela cuyo personal está aprendiendo juntos y participa en las decisiones sobre su funcionamiento requiere un administrador de la escuela que puede dejar de lado el poder y su propio sentido de omnipotencia y omnicompetencia y por tanto de compartir la dirección de la escuela” (Hord, 1997, p.18). Los directores junto con los profesores preguntan, investigan y buscan soluciones para la mejora de la escuela. Todo el personal crece profesionalmente y aprende a trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. Los directores proporcionan los apoyos organizativos y estructurales necesarios para el trabajo de colaboración entre el personal, además muestran una disposición a participar en el diálogo colectivo sin dominar, y comparten las responsabilidades de toma de decisión con el personal.

Dimensión 2. Valores compartidos y visión.

“Compartir la visión no es sólo estar de acuerdo con una buena idea; se trata de una imagen mental de lo que es especialmente importante para un individuo y para una

organización” (Hord, 1997, p.21). La visión compartida se desarrolla por todo el personal y se usa como guía en la toma de decisiones.

Los valores compartidos y visiones enfocados en el aprendizaje del estudiante, son las que llevan a las normas de comportamiento para las acciones del personal.

Como miembro en una comunidad, la persona es responsable de sus acciones y su interés personal es el bien común, se relaciona en una comunicación abierta y de confianza por la preocupación en la escuela y el aprendizaje de los estudiantes, esta preocupación se muestra en los valores y visiones que el personal aporta a la enseñanza y el aprendizaje. El esfuerzo del grupo se engancha en la visión y desarrolla el compromiso y el talento de todos hacia el aprendizaje.

Los valores compartidos y la visión guían las decisiones del personal sobre la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, y las normas de comportamiento. Los valores se incrustan en las acciones del día a día del personal de la escuela, en la comunidad de aprendizaje se activa y desarrolla el compromiso y el talento de todos los individuos en un esfuerzo de grupo que empuja hacia el aprendizaje de alta calidad intelectual. Los valores crean las normas de una organización profesional, consciente de sí mismo, autocrítica, y cada vez más eficaz, utilizando el compromiso de sus miembros para solicitar la renovación y mejora continua.

Dimensión 3. Aprendizaje colectivo y su aplicación (Creatividad colectiva).

Una comunidad de aprendizaje en cuando el personal trabaja continuamente juntos para colaborar en la mejora de su capacidad al crear cosas.

Este trabajo de colaboración se realiza en un diálogo reflexivo y un trabajo de investigación conjunta, el diálogo y el debate se realizan sobre la identificación de cuestiones y problemas relacionados con la de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, promoviendo la comprensión y reconocimiento por el trabajo de otros y aprendiendo a aplicar nuevas ideas e información para la resolución de problemas.

Involucran al personal escolar en los procesos de búsqueda colectivamente de nuevos conocimientos y las formas de aplicar ese conocimiento a su trabajo. Las relaciones que resultan entre colegas producen soluciones creativas y adecuadas a los problemas, fortalecer el vínculo entre el director y los maestros y aumenta su compromiso con los esfuerzos de mejora. El personal se concentra en áreas que pueden contribuir a la mejora significativa del plan de estudios, de la enseñanza, la evaluación y la cultura de la escuela. Los maestros buscan las mejores estrategias y prácticas de enseñanza para involucrar a sus estudiantes en el aprendizaje y hacen los ajustes necesarios para responder a las diversas necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Dimensión 4. Práctica personal compartida.

El intercambio de la práctica personal del aula se refiere a la revisión de la conducta de un maestro por sus colegas. Ésta no es evaluativa, sino un proceso de ayuda a los compañeros está basado en la mejora individual y comunitaria y está habilitado por el respeto mutuo y la confianza del personal. La revisión se lleva a cabo regularmente por los profesores que visitan las clases de los otros para observar a través de un guion, toma de notas y de discutir las observaciones entre sí.

El respeto mutuo y la comprensión son los requisitos fundamentales para este tipo de cultura del lugar de trabajo donde los maestros encuentran ayuda, apoyo y la confianza animan al debate, la discusión y el desacuerdo, son cómodos compartiendo sus éxitos y sus fracasos, elogian y se reconocen los triunfos de unos y de los otros, y ofrecen la empatía y el apoyo para los problemas de los demás. Compartir la práctica personal contribuye a la creación de un ambiente de aprendizaje adecuado para los maestros.

Dimensión 5. Condiciones de apoyo.

Opina Hord (1997) que las “condiciones de apoyo determinan cuándo, dónde y cómo el personal se reúne periódicamente como una unidad para hacer el aprendizaje, la toma de decisiones, resolución de problemas y el trabajo creativo que caracteriza a una comunidad profesional de aprendizaje” (p.13).

Hay dos tipos de condiciones que son necesarias: las condiciones físicas o estructurales, y las condiciones de relaciones sobre las capacidades de las personas involucradas.

- Las condiciones de estructura o físicas incluyen el uso del tiempo para reunirse, los procedimientos y estructuras de comunicación, la colaboración, el tamaño de la escuela, la proximidad de los profesores, los procesos de desarrollo del personal, los roles, la autonomía escolar, la capacidad para seleccionar personal, la disponibilidad de recursos, y los horarios y estructuras que reducen el aislamiento.

- Las condiciones de relaciones que incluyen las capacidades de las personas, se necesita una disposición a aceptar la retroalimentación y el trabajo hacia la mejora con actitudes que incluyen: las positivas hacia la educación, los estudiantes, el cambio, compromiso con el aprendizaje, la visión compartida, la crítica positiva, respeto, la confianza, la posesión de una base cognitiva y la habilidad apropiada que permite la enseñanza efectiva y el aprendizaje, así como el liderazgo de apoyo de los administradores, los procesos de socialización intensiva, las normas de la investigación crítica continua y la mejora continua, las actitudes con la comunidad escolar del personal de apoyo, y los padres y miembros de la comunidad como socios y aliados.

Aprendizaje Profesional docente

En este apartado se presenta el marco teórico sobre la variable Aprendizaje Profesional docente, que fue determinada a partir de la revisión de los antecedentes sobre desarrollo profesional, por esa razón se presenta una discusión entre ambos términos.

El concepto se puede definir según Bubb y Earley (2007) como un proceso continuo que abarca todas las experiencias formales e informales de aprendizaje que permitan a todo el personal en las escuelas, de manera individual y con los demás, pensar en lo que están haciendo, mejorar sus conocimientos y habilidades y mejorar los métodos de trabajo para que el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes se vea

mejorado como resultado, es la creación de oportunidades para el aprendizaje de los adultos con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza en el aula.

De manera similar para Day (1999) el desarrollo profesional se compone de todas las experiencias de aprendizaje naturales y las actividades conscientes y planificadas que están destinados a ser de forma directa o indirecta beneficio para el individuo, grupo o escuela, que constituyen, a través de éstos, la calidad de la enseñanza en el aula. Es el proceso por el cual, solo y con otros, los maestros revisan, renuevan y extienden su compromiso como agentes de cambio a los fines morales de la enseñanza; y mediante el cual adquieren y desarrollan críticamente el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional esencial para un buen profesional pensamiento, la planificación y la práctica con los niños, jóvenes y colegas durante cada fase de su vida de enseñanza.

Para Stoll et al. (2012) el desarrollo profesional eficaz es el proceso de aprendizaje profesional que se traduce en gran pedagogía dentro y fuera de las escuelas.

Según Darling-Hammond et al. (2009) el desarrollo profesional docente está basado en el aprendizaje profesional docente que se sustenta en experiencias para fomentar la capacidad docente y catalizar transformaciones en la práctica docente, mejorando así el logro del estudiante. El aprendizaje profesional es un producto de las actividades generadoras incrustadas en el empleo del conocimiento y el cambio de la práctica de los profesores para que apoyen el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, el desarrollo profesional formal representa un subconjunto de experiencias que pueden dar lugar al aprendizaje profesional.

Según Olivé (2009) el desarrollo profesional está formado por diversas acciones: el encuentro y la charla profesional entre pares, la lectura, la indagación sobre los

diversos factores involucrados en el quehacer docente, la detección de las propias necesidades formativas, la toma reflexiva e informada de decisiones y la vuelta sobre ellas para afinarlas o transformarlas; es la conformación de opiniones, la construcción y defensa de propuestas sobre la educación y la enseñanza; es una obra personal en el sentido en el cual el aprendizaje siempre lo es, en tanto actividad inteligente, decisión y compromiso; requiere de aprendizaje y acción colectiva y colaborativa.

De acuerdo con Broad y Evans (2006) la formación profesional es parte del proceso continuo de aprendizaje de los profesores a lo largo de sus carreras. Vincula el aprendizaje del maestro y del estudiante que es guiado por el uso de los datos, debe ser personalizado y en respuesta a las necesidades específicas y el contexto del alumno. La colaboración, la investigación compartida y aprender de y con los compañeros son fundamentales. Debe ser sostenido y continuo, en profundidad, lo que requiere participación por parte del profesional. Se ve como clave para la sostenibilidad y apoyo cuando al mismo tiempo conecta el aprendizaje individual con iniciativas de mayor tamaño y los procesos de cambio.

Timperley et al. (2007) proponen que estas oportunidades de aprendizaje profesional para ser efectivas deben estar basadas en un proceso de investigación que combine elementos que interactúen entre sí de forma iterativa, en los que se incluya el aprendizaje básico en los problemas inmediatos de la práctica, la profundización del contenido pedagógico relevante y el conocimiento de la evaluación, y el compromiso en la participación de cuestionar las teorías existentes de la práctica.

El conjunto de estas definiciones muestra la importancia del desarrollo profesional, ya que debe producir un aprendizaje profesional que permita un proceso de cambio a fin

de mejorar la práctica docente para el logro de los estudiantes. También se muestran un enfoque hacia trabajo conjunto y colaborativo en las escuelas.

Sin embargo, Timperley (2011) diferencia entre desarrollo y aprendizaje profesional, donde el desarrollo profesional se muestra como un cambio aditivo en la práctica y esto es insuficiente para lograr cambios significativos y transformadores, por el contrario, el aprendizaje profesional se logra en la solución de los problemas educativos. “Una de las diferencias críticas de los dos términos es que el término aprendizaje profesional requiere maestros que estén seriamente comprometidos en su aprendizaje, por el contrario, desarrollo profesional se ve a menudo como mera participación” (Timperley, 2011, p.5).

Este cambio sobre el desarrollo profesional en términos de aprendizaje profesional, aunque ambos son procesos intencionales, continuos y sistemáticos, el término desarrollo profesional ha sido “denominado intencionalmente como algún tipo de información para enseñar con el fin de influir en la práctica.

En contraste el aprendizaje profesional es un proceso interno por el cual los individuos crean conocimiento profesional” (Timperley et al.,2007) “a través de la interacción con esta información” (Timberley, 2011).

En el aprendizaje profesional los estudiantes son el centro del proceso, donde las mejoras en el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes son el propósito central “centrado en el estudiante significa ser comprometido a través del aprendizaje profesional para crear las condiciones donde todos aprenden” (Timberley, 2011, p.6).

El aprendizaje profesional implica enfocarse en los conocimientos y habilidades como resultado del compromiso en el proceso de la actividad, “los conocimientos

adquiridos y las habilidades desarrolladas a través del aprendizaje profesional deben satisfacer la doble exigencia de ser prácticos y entendidos a manera de principios que pueden ser utilizados para resolver desafíos de enseñanza y aprendizaje presentes y futuros” (Timperley, 2011, p.7).

El desarrollo profesional se refiere normalmente a las actividades que desarrollan las habilidades, el conocimiento y la experiencia profesionales (Timperley et al., 2007) y el aprendizaje profesional se refiere a los cambios en la capacidad para la práctica y/o cambios en la práctica real (Timperley, 2011).

Para Timperley (2011) “el aprendizaje profesional implica un proceso activo de investigación sistemática sobre la eficacia de la práctica para la participación, el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes” (p.7).

Es un proceso donde los profesores emprenden procesos de aprendizaje *co-autoregulado*, que se define como el proceso donde los maestros identifican colectivamente e individualmente temas importantes que necesitan resolver, impulsando la adquisición del conocimiento, monitoreando el impacto de sus acciones y ajustando su práctica en consecuencia (Timperley et al., 2007).

En este proceso el profesor enmarca su aprendizaje identificando metas para el alumno y para él; crea asociaciones con la experiencia para asegurar que su aprendizaje se enfoca y alcanza las metas deseadas, y genera información sobre el progreso que están haciendo para que puedan monitorear el ajuste a su aprendizaje (Timperley, 2011).

Este cambio al aprendizaje profesional se basa en un modelo de profesionalismo que corresponde a la toma decisiones informadas basadas en el conocimiento profundo alcanzado mediante el desarrollo de rutinas para encontrar nuevos enfoques para

resolver los problemas persistentes que se vinculan constantemente con la enseñanza y el aprendizaje identificados a partir de los supuestos existentes que muestran las pruebas sobre el aprendizaje y bienestar de los estudiantes, que constituyen la piedra de toque para enseñar y aprender (Timperley, 2011).

En esta investigación se interesa en aquello que los maestros necesitan generar y acceder a diferentes tipos de conocimientos para impulsar su pensamiento y afrontar su práctica (Timperley, 2011, p.9), esto se realiza a través de la participación en “ciclos de investigación y construcción de conocimiento” donde los maestros desarrollan la experiencia adaptativa necesaria para recuperar, organizar y aplicar el conocimiento profesional para resolver problemas antiguos o nuevos problemas surgen, éste es el sustento de esta investigación.

Esta experiencia adaptativa asume que los maestros aprenden a lo largo de sus vidas para ser expertos en adaptación ampliando continuamente la amplitud y profundidad de su experiencia y reconociendo las situaciones en las que sus habilidades son inadecuadas, es la capacidad de identificar cuando las rutinas conocidas no funcionan y de buscar nueva información sobre diferentes enfoques cuando sea necesario (Timperley, 2011).

Ciclo de investigación y creación de conocimiento (Timperley et al., 2007).

El desarrollo de conocimientos se logra a través de un ciclo de investigación y creación de conocimiento (Timperley et al., 2007) donde los maestros identifican cuestiones importantes sobre las necesidades para el desarrollo de su práctica de enseñanza

permitiéndoles adquirir los conocimientos necesarios para resolverlos, controlar el impacto de sus acciones y ajustar su práctica. Donde el propósito es entender que ha sido efectivo y que no y los hallazgos de este examen llevan entonces a otro, y generalmente más profundo, ciclo de investigación y construcción del conocimiento (ver Figura 6) (Timperley, 2011).

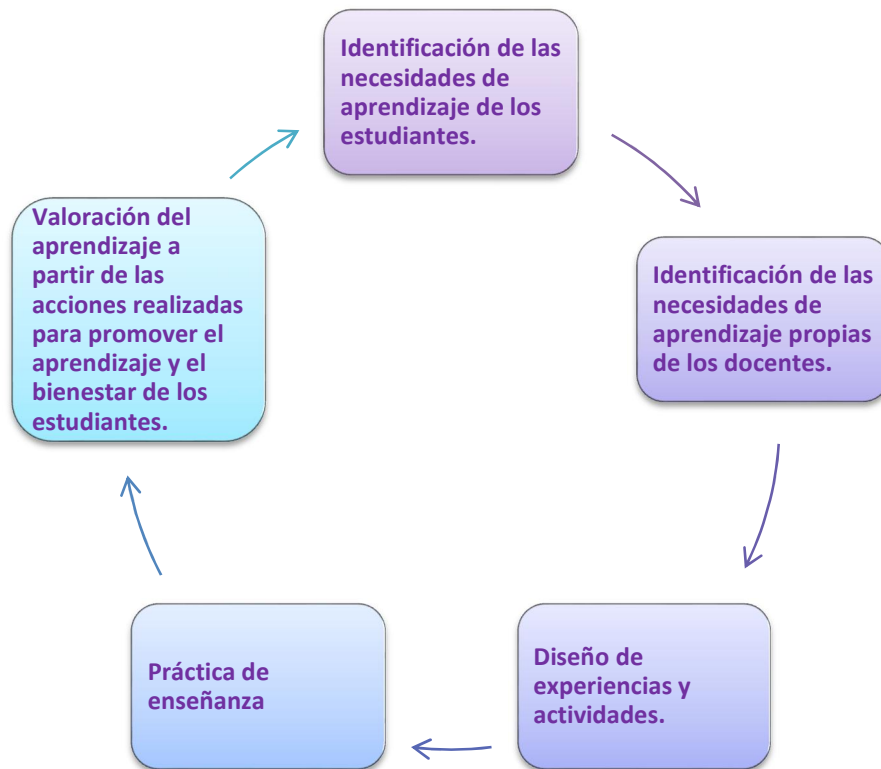


Figura 6 El ciclo de investigación y creación de conocimiento del docente. Traducción de Timperley et al. (2007)

Las dimensiones que integran este proceso de investigación y creación del conocimiento del profesor son descritas por Timperley (2011) como se presentan a continuación donde el ciclo comienza y termina con los alumnos.

Dimensión 1: Investigación sobre los conocimientos y habilidades de los estudiantes.

Como describe Timperley (2011) éste comienza con la investigación de los maestros sobre lo que los alumnos necesitan conocer y hacer para lograr los objetivos y alcanzar metas valoradas por las comunidades en las que viven, para lograr una comprensión profunda del perfil de sus estudiantes. La identificación de los conocimientos y habilidades que los estudiantes necesitan para cerrar las brechas entre lo que saben y pueden hacer, y lo que necesitan saber y hacer para satisfacer los requisitos del plan de estudios, las normas u otros resultados valorados por la comunidad en la que los estudiantes viven y aprenden.

El aprendizaje profesional debe comenzar con los profesores demandándose a sí mismos encontrar y enfocarse en sus necesidades de saber y hacer, a través de preguntas más específicas como:

- ¿Qué conocimientos y habilidades usan y necesitan los estudiantes para cumplir el plan de estudios, los objetivos personales y sociales?
- ¿Qué es lo que ya saben?
- ¿Qué fuentes de evidencia se han utilizado y cuán adecuados son?;
- ¿Qué es lo que necesitan aprender y hacer?
- ¿Cómo podemos construir lo que saben? (Timperley, 2011).

Dar respuesta a estas preguntas de acuerdo con el autor se requiere una evaluación focalizada, para esto los maestros necesitan conocer cómo reunir información diagnóstica detallada sobre los conocimientos y habilidades de los estudiantes, para determinar lo que está limitando su participación y aprendizaje y lo que está

obstaculizando su aprendizaje. Esta es la primera fase del aprendizaje profesional, cómo interpretar la información para identificar los desafíos, este cambio implica tomar el propósito de la evaluación como una investigación profesional (Timperley, 2011).

Las fuentes de evidencia que pueden utilizar de acuerdo con el autor podrían proceder tanto de fuentes formales e informales, ésta debe estar relacionada con el plan de estudios para que los maestros puedan responder a la pregunta ¿Qué ya saben y hacen los estudiantes? y ¿Qué es lo que necesitan aprender y hacer?

Incluye pruebas informales de las observaciones por los profesores, en la recolección es importante que los maestros sepan que están haciéndolo para identificar su propia necesidad de aprendizaje profesional. El análisis estará basado en los perfiles de las áreas del plan de estudios de todos los estudiantes y los perfiles específicos de grupos de alumnos (Timperley, 2011).

Dimensión 2. Identificar qué es lo que necesitan saber y hacer para ser más eficaz en las áreas de las necesidades del estudiante.

En esta segunda parte del ciclo los maestros, definidos por el autor como cualquier persona con responsabilidad por el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes, identifican lo que necesitan saber y hacer para ser más efectivos, particularmente con aquellos estudiantes que logran menos que otros. Estos están motivados por su propia necesidad de saber y usan pruebas sobre sus estudiantes para determinar qué tipo de aprendizaje profesional necesitan. Esta necesidad de saber proporciona una fuerte

motivación para comprometerse en el aprendizaje profesional para poder brindar a los estudiantes nuevas experiencias de aprendizaje (Timperley, 2011).

No es fácil identificar sus propias necesidades de aprendizaje profesional porque es difícil salir de su propio marco de referencia, sin embargo, para lograrlo el autor propone las siguientes preguntas que proporcionan un marco para establecer sus propias necesidades de aprendizaje:

- ¿Qué conocimientos y habilidades necesitamos como profesionales para satisfacer las necesidades de aprendizaje de nuestros estudiantes?
- ¿En qué he contribuido a los perfiles existentes de resultados de los estudiantes?
- ¿Qué es lo que *ya sé* que podemos utilizar para promover resultados valiosos?
- ¿Qué necesitamos *aprender a hacer* para promover resultados valiosos?; ¿Qué fuentes de evidencia o conocimiento podemos utilizar?
- ¿Cómo hemos contribuido a los resultados existentes de los estudiantes?
- ¿En qué áreas y con quiénes somos más eficaces?
- ¿Qué sabemos ya que podemos utilizar para promover mejores resultados? (Timperley, 2011)

Las respuestas tendrán que vincular las prácticas de enseñanza específicas con los perfiles de aprendizaje y participación de los estudiantes, necesita que los maestros pregunten sobre su práctica y comience a responder las preguntas: ¿A dónde voy? y ¿Cómo lo estoy haciendo? Sobre la realización de su práctica de enseñanza y la identificación de lo que sus estudiantes necesitan aprender y en lo que necesita centrarse para su propio aprendizaje profesional.

Las fuentes de evidencia que puede se pueden utilizar como propone Timperley (2011) son:

La primera fuente de evidencia proviene de la dimensión anterior investigación, que es el diagnóstico de los perfiles de los logros de los estudiantes, para comprender la relación entre el perfil de los alumnos y su propia práctica el docente requiere desafiar una mezcla de expectativas, conocimientos y habilidades al responder a la pregunta: ¿Cómo hemos contribuido a los perfiles existentes de resultados de los estudiantes? (Timperley, 2011)

Las posibles fuentes de evidencia para dar respuesta a esta pregunta pueden ser: observaciones de la práctica del aula; el uso de rúbricas acordadas; las calificaciones de escenarios hipotéticos de práctica; información por escrito a los estudiantes; auto evaluación sobre las descripciones de progresiones (Timperley, 2011).

Dimensión 3. Profundización y redefinición de conocimientos y habilidades profesionales.

Las actividades en esta tercera dimensión del ciclo es responder a las necesidades de los procesos involucrados en las dos primeras dimensiones, es decir a cómo profundizar el conocimiento profesional y refinamiento de las herramientas profesionales. Este refinamiento en el aprendizaje profesional se logra ayudados por la experiencia propia y la de los otros maestros, se identifica lo que necesitan aprender, es decir, recuperando el conocimiento situacional que se requiere (Timperley, 2011).

Este conocimiento situacional según el autor “en términos de la teoría o los principios subyacentes que los profesores son capaces de recuperar y aplicar apropiadamente momento a momento en la decisión que toman cada día en sus aulas” (Timperley, 2011, p.16).

Entonces es posible la aplicación de conocimiento teórico y cómo se puede aplicar para resolver problemas específicos de la práctica, al entender el conocimiento de la situación es decir la teoría o los principios que los profesores son capaces de recuperarlos y aplicarlos apropiadamente en las decisiones que toman cada día en sus aulas (Timperley, 2011).

La integración de los diferentes tipos de conocimiento y su traducción a las prácticas significa que los maestros necesitan múltiples oportunidades para aprender durante un período de tiempo ya que las ideas necesitan ser revisadas, aclaradas y probadas de nuevo, esta profundización para esa comprensión con el tiempo permite que recuperen el conocimiento con más facilidad y utilicen sus habilidades frente a los desafíos diarios del aula.

Este proceso logra el tipo de aprendizaje profundo que hace una diferencia sostenible en el compromiso, el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes con los problemas arraigados, se podrá lograr al ser capaces de responder a la pregunta, ¿Por qué este particular enfoque es más probable que sea eficaz en esta situación que otro? (Timperley, 2011). Para ello se pueden recuperar información de las siguientes fuentes: evidencia de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes; la evidencia de las necesidades de aprendizaje del maestro (a partir de dimensiones de uno y dos); la

evidencia de la investigación de lo que es más probable que cumpla esas necesidades; la comprensión de cómo aprenden los estudiantes (Timperley, 2011).

Dimensión 4. Integración en nuevas experiencias de aprendizaje a estudiantes.

En esta dimensión el proceso de aprendizaje profesional implica según Timperley (2011) aplicar un nuevo aprendizaje en la práctica y ver los esfuerzos para implementar nuevas ideas como parte del aprendizaje. Este no es visto como un proceso de adquirir y luego aplicar nuevos conocimientos, sino que el conocimiento y la habilidad por el análisis de la práctica en el aula, el conocimiento se profundiza a través de probar cosas en la práctica y la observación en el aula en el día a día, las observaciones son orientadas hacia el aprendizaje y la resolución de problemas.

El propósito de la observación se convierte en la mejora de la capacidad para responder a tres preguntas de evaluación formativa de los profesores ¿Dónde voy? ¿Cómo lo estoy haciendo? ¿Y ahora?

Dimensión 5. Evaluación del impacto de las acciones modificadas.

En esta dimensión como describe Timperley (2011) se cuestiona sobre la evaluación del impacto de cualquier cambio en los resultados de los estudiantes. Este proceso de verificación es una parte integral del desarrollo de la auto-regulación profesional que es el ingrediente clave para el aprendizaje profundo. De acuerdo con Timperley (2011)

cuando los profesores vuelven atrás para ver y comprobar qué diferencia están haciendo sus cambios, también están construyendo su experiencia adaptativa al identificar lo que deben conservar como parte de sus rutinas regulares, lo que necesita cambiar y cómo pueden tener acceso a experiencias para desarrollar una práctica más efectiva.

Evaluar el impacto no es el final del ciclo, sino que implica identificar nuevos desafíos a medida que se profundiza en la información sobre los estudiantes y el desarrollo de una mayor conciencia de su propia práctica docente, este paso se puede realizar respondiendo a las preguntas:

- ¿Qué tan eficaz ha sido lo que hemos aprendido y hemos hecho para promover el aprendizaje y el bienestar de nuestros estudiantes?
- ¿Qué debemos seguir y qué debemos detener?
- ¿Qué debemos cambiar o refinar?
- ¿Qué nuevos desafíos se han hecho evidentes? (Timperley, 2011)

La evidencia de esto se puede obtener de: la evidencia formal e informal utilizado en la primera dimensión del ciclo; pruebas posibles o la falta de ellas de posibles explicaciones para la mejora; evidencia de consecuencias no deseadas. Es decir, realizar una evaluación de impacto, si ésta muestra la persistencia de viejos problemas, entonces puede ser necesario tomar diferentes enfoques de aprendizaje profesional, para analizar si todos los estudiantes se están beneficiando y el ciclo vuelve a comenzar (Timperley, 2011).

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

"...la investigación es la columna vertebral de la práctica científica en su desarrollo se conjugan la teoría, el método... y la técnica..." (del Carmen Vilchis, 2002, p.28)

Este capítulo describe la metodología que hace referencia "a la teoría de los métodos empleados en la investigación científica y las técnicas conexas con dichos métodos" (Bernal, 2006, p.22) para alcanzar los objetivos del estudio, y se aborda el diseño metodológico, los instrumentos, la muestra, la propuesta de análisis estadístico.

Paradigma

Un paradigma lo define Kuhn (1962) como una realización científica universalmente reconocida que durante cierto tiempo proporciona modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica.

Para Guba y Lincoln (1994) paradigma es un sistema básico de creencias o cosmovisión que guía al investigador.

Cuando este paradigma ya no proporciona las soluciones que la comunidad científica busca, surge otro paradigma para dar respuesta a las condiciones que prevalecen, los paradigmas que se han utilizado en la construcción del conocimiento son

cuatro que sustentan los diversos procesos investigativos: positivismo, post-positivismo, teoría crítica y constructivismo (Guba & Lincoln, 1994).

Estas teorías científicas tienen un origen muy diverso al intentar la explicación de la realidad compiten entre sí para tratar de encontrar la mejor manera de dar cuenta de los hechos, al confrontarlas con los hechos de manera rigurosa, estos sistemas de creencias acerca del mundo explícitos, claros y precisos son sometidos a una rigurosa prueba sistemática (Pérez-Tejeda, 2008).

Esta investigación se sitúa en el paradigma post positivista donde según Popper (1974, como se citó en Pérez-Tejeda, 2008, p. 8) “si bien no es posible de modo alguno comprobar teorías, sí es factible refutarlas”, “la ciencia opera sobre la base de conjeturas que se someten a una prueba rigurosa ante la evidencia empírica y ante el análisis de la consistencia lógica”, estas conjeturas científicas se ponen a prueba por medio de la crítica lógica y empírica si los hechos apoyan la teoría, no cabe pensar que la justifican, sólo que hasta ahora no la han refutado (Pérez-Tejeda, 2008, pp.8-9).

Este paradigma de investigación define los límites de la indagación y se precisan dando respuesta a tres preguntas fundamentales:

- a) La cuestión ontológica. La realidad es objeto de análisis crítico para aprehenderla de la forma más precisa;
- b) La cuestión epistemológica. La objetividad es un ideal regulatorio, en donde los resultados son replicables y probablemente verdaderos, pero siempre materia de falsación;
- c) La cuestión metodológica. Pone énfasis en la multiplicidad crítica como falsación de la hipótesis. (Guba & Lincoln, 1994).

Diseño de la investigación

El término diseño “se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea” (Hernández Sampieri, Fernández & Baptista, 2010, p.120).

La investigación cuantitativa por su alcance se divide según Hernández Sampieri et al. (2010) en:

- 1) Estudio exploratorio: Investiga problemas poco estudiados; indaga desde una perspectiva innovadora; ayuda a identificar conceptos promisorios; y prepara el terreno para nuevos estudios.
- 2) Estudio descriptivo: considera al fenómeno estudiado y sus componentes; mide conceptos; y define variables.
- 3) Estudio correlacional: ofrece predicciones; Explica la relación entre variables; y cuantifica las relaciones entre variables.
- 4) Estudio explicativo: determina las causas de los fenómenos; genera un sentido de entendimiento; y son sumamente estructurados.

Por el diseño del estudio la investigación cuantitativa según Hernández Sampieri et al. (2010) se divide en experimentales y no experimentales, como precisan los estudios de tipo no experimental pueden ser:

- a) Longitudinales o evolutivos: su propósito es analizar cambios a través del tiempo. Puede ser de tipo de diseños de tendencia (trend); diseños de análisis evolutivo de grupos (cohort); y diseños panel.

- b) Transeccionales o transversales: su característica es la recolección de datos en un único momento. Puede ser exploratorio, descriptivo o correlacional-causal.

Los estudios de tipo experimental son los que se administran estímulos o tratamientos y pueden ser:

- a) Pre-experimentos. Tienen grado de control mínimo.
- b) Cuasi experimentos. Implican grupos intactos.
- c) Experimentos puros. Implica la manipulación intencional de variables (independientes), medición de variables (dependientes), control y validez, dos o más grupos de comparación y participantes asignados al azar (Hernández Sampieri et al., 2010).

El diseño para este estudio fue no experimental transeccional correlacional ya que las variables no se manipularon, se realizó en un momento único en el tiempo para conocer la relación o grado de asociación que existía entre las variables Prácticas de Liderazgo Pedagógico, Comunidades Profesionales de Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente.

Población y muestra

Una población es la totalidad de sujetos de la condición que se observan (Pérez-Tejeda, 2008), en esta investigación está compuesta por docentes con funciones de directores técnicos y docentes frente a grupo de Educación básica, pertenecientes al nivel educativo de Educación primaria que prestan el servicio educativo primaria general urbanas del

subsistema educativo estatal de control público del Estado de Durango en el municipio Durango.

Según Hernández Sampieri et al. (2010) la muestra es un subgrupo de la población que concuerdan con una serie de especificaciones, de la que se recolectan los datos y debe ser representativa.

Los tipos de muestra pueden ser:

- a) Muestra probabilística. Subgrupo de la población en el que todos los elementos de ésta tienen la misma posibilidad de ser elegidos y se obtienen definiendo las características de la población y el tamaño de la muestra, y por medio de una selección aleatoria o mecánica de las unidades de análisis.
- b) Muestra no probabilística o dirigida. Subgrupo de la población en la que la elección de los elementos depende de las características de la investigación.

En esta investigación en la tabla 4 se presenta la población y la muestra del estudio. Como se observa, los participantes de este estudio son docentes con funciones de directores técnicos y los docentes de las escuelas Educación Primaria del subsistema estatal del Estado de Durango de una población total de 1472 y una muestra representativa estadísticamente de 304 participantes.

Tabla 4
 Representación de la " población y muestra".

Población	Muestra no probabilística de criterio	Muestra probabilística aleatoria
145 escuelas 145 docentes con funciones de director 1327 docentes de grupo	Personal docente con nombramiento de director técnico y docentes frente a grupo ambos con un ciclo escolar en el centro educativo.	Margen de error: 5% Nivel de confianza: 95%
Población: 1472 participantes		Tamaño de muestra: 304 participantes

Fuente: Elaboración propia.

Las escuelas dentro de la muestra deben: tener mínimo un año con el mismo director escolar y contar con el mismo personal por lo menos durante un ciclo escolar o haber tenido pocos movimientos de personal.

Técnica e Instrumentos.

La etapa de recolección de datos se conoce como trabajo de campo, los datos son el medio a través del cual se prueban las hipótesis, se responden las preguntas de investigación y se logran los objetivos del estudio, los datos ser confiables deben ser pertinentes y suficientes (Bernal, 2006, p.175).

La recolección de datos cuantitativos se realiza mediante instrumentos de medición que deben representar las variables de la investigación y las respuestas se obtienen, codifican y transfieren a una matriz de datos y se realizan análisis estadísticos (Hernández Sampieri et al., 2010).

Para la recolección de datos en esta investigación se usó la técnica de encuesta que se fundamenta en un cuestionario o conjunto de preguntas que se preparan con el propósito de obtener información de las personas (Bernal, 2006).

En la encuesta los tipos de instrumentos pueden ser:

- A) Cuestionarios. Se basan en preguntas que pueden ser cerradas o abiertas, por sus contextos pueden ser: auto administrados o entrevistas personal o telefónica, vía internet.
- B) Escalas de medición de actitudes, que pueden ser: Escalamiento tipo Likert; Diferencial semántico, y Escalograma de Guttman.

C) Otros tipos son: Análisis de contenido cuantitativo; Observación; Validez total es la consideración de los tipos de evidencia; Pruebas estandarizadas e inventarios; y datos secundarios recolectados por otros investigadores (Hernández Sampieri et al., 2010).

De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2010) los requisitos que deben cubrir los instrumentos son:

- 1) Confiabilidad. Es el grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes.
- 2) Validez. Es el grado en que mide la variable que pretende medir.
- 3) Objetividad. Es el grado en que el instrumento es permeable a los sesgos y tendencias del investigador que lo administra, califica e interpreta.

La técnica que se utilizó en esta investigación fue la encuesta con el instrumento cuestionario auto administrado con escalamiento tipo Likert de cuatro niveles.

Este cuestionario se denominó “*Escala de prácticas de liderazgo y aprendizaje en las escuelas*” (ver Apéndice A) y se describe a continuación.

Escala de prácticas de liderazgo y aprendizaje en las escuelas.

La “*Escala de prácticas de liderazgo y aprendizaje en las escuelas*” es un cuestionario auto administrado e individual, “que consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (Hernández Sampieri et al., 2010, p.2017), con un escalamiento tipo Likert. La elaboración del instrumento compuesto de cuatro partes se describe a continuación.

Primera parte del instrumento.

Esta corresponde a los datos sociodemográficos que fueron de interés del investigador, se incluyen la información personal y profesional de los participantes, así como la información sobre las características de la escuela.

Segunda parte del instrumento “Variable Prácticas de Liderazgo Pedagógico”

Para obtener esta parte del instrumento se realizó la operacionalización de la variable Prácticas de Liderazgo Pedagógico presentado en la Tabla 5, basado en el modelo teórico de Robinson et al. (2009), que describe 8 dimensiones de un conjunto de prácticas de liderazgo pedagógico que sustenta la construcción de ítems que miden el constructo.

Como se observa la variable Prácticas de Liderazgo quedó integrada por 144 ítems con un escalamiento tipo Likert de cuatro niveles que van del 1 al 4 donde 1 es “Nunca”, 2 es “Pocas veces”, 3 es “Casi siempre” y 4 “Siempre”.

Tercera parte del instrumento “Variable Comunidad Profesional de Aprendizaje.”

En esta variable de estudio se utilizó el instrumento *Professional Learning Community Assessment-R* (Olivier & Hipp, 2010) que se deriva de la concepción de Hord (1997) (ver Anexo 1), es una herramienta de evaluación que mide las prácticas observadas de los atributos críticos dentro de las dimensiones de la CPA a nivel de la escuela y sirve como una herramienta de diagnóstico con una coherencia interna representada por un Alfa de

Cronbach de .97 y consta de 52 ítems (Olivier et al., 2009). Este instrumento fue traducido, adaptado y validado a través de la consulta expertos en la enseñanza de la lengua inglesa.

Tabla 5
 Operacionalización de la variable "Prácticas de Liderazgo Pedagógico".

Variable	Concepto	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Prácticas de liderazgo pedagógico	Liderazgo pedagógico se centra en la participación líder en la enseñanza y el aprendizaje, un líder ejerce influencia por su posición formal, en este caso el Director escolar, Las prácticas centradas en el liderazgo pedagógico fueron descritas en ocho dimensiones que tiene un impacto sustancial en los resultados del estudiante, donde los líderes centran su influencia, su aprendizaje y su relación con profesores en la actividad principal de la enseñanza y el aprendizaje para impactar en los resultados del estudiante.	Dimensión 1. Establecer metas y expectativas	Importancia	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10, 11,12,13,14
			Claridad	15,16,17,18,19
			Compromiso colectivo	20,21,22,23,24,25
		Dimensión 2. Dotación estratégica de recursos.	Criterios claros alineados a fines pedagógicos y filosóficos.	26,27,28,29,30,31, 32,33,34,35,36,37
			Financiamiento sostenido para prioridades pedagógicas	38,39,40
			Discusión centrada en la enseñanza	41,42,43,44,45,46
			Supervisión y coordinación del programa de enseñanza.	47,48,49,50,51
			Observación en las aulas	52,53,54,55
			Evaluación de los resultados de los estudiantes	56,57,58,59,60,61,62
			Enfoque intensivo en la relación enseñanza-aprendizaje	63,64,65,66,67,68,69,70,71
		Dimensión 3. Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el plan de estudios.	Responsabilidad colectiva	72,73,74,75
			Solución a los problemas de la enseñanza	76,77,78,79,80,81,82
			Protección del tiempo de enseñanza	83,84,85,86,87,88
		Dimensión 4. Promover y participar en el aprendizaje y	Rutinas de disciplina	89,90,91,92,93,94,95
			Resolución de conflictos	96,97,98
			Vínculos entre los estudiantes y las prácticas escolares	99,100,101,102,103, 104,105
		Dimensión 5. Asegurar un ambiente ordenado y de apoyo.	Continuidades entre los programas de enseñanza	106,107
			Transición eficaz de un entorno educativo a otro	108
			Vínculos entre el hogar y la escuela	109,110,111,112,113,114,115,116,117,118,119,120
			Involucra teorías de acción	121,122,123,124,125,126,127,128,129,130
		Dimensión 6. Creación de conexiones educativas de gran alcance.		
		Dimensión 7. Participar en una conversación		

	constructiva de problemas.	Prácticas actuales y alternativas.	131,132,133,134,135
	Dimensión 8. Seleccionar y desarrollar el uso de herramientas inteligentes.	Sustento en teorías válidas	136,137,138,139,140,141,142
		Diseño	143,144

Fuente: Elaboración propia.

La consulta a expertos se realizó en base a la propuesta de Barraza (2007) para valorar el contenido, fue necesario modificar las indicaciones para que se valorara además del contenido la traducción y adaptación del instrumento apropiada al contexto mexicano.

Se les envió a los expertos la versión original en inglés y la propuesta de traducción y adaptación de manera que pudieran hacer su valoración en base al instrumento original.

Las instrucciones para los expertos fueron:

- Lea cuidadosamente la especificación de cada una de las secciones de este cuestionario, y compare con la versión en inglés.
- A continuación, indique qué tan bien considera usted que el ítem o reactivo es traducido y adaptado al contexto mexicano.
- Juzgue cada ítem o reactivo de manera individual comparando el contenido del ítem con el contenido del instrumento original.

- Para evaluar utilice la siguiente escala:

0 el ítem es inadecuado de la versión original.

1 el ítem es **probablemente inadecuado** de la versión original.

2 el ítem es probablemente **adecuado** a la versión original.

3 el ítem es **adecuado** a la a la versión original.

La escala para evaluar la traducción y adaptación fue

De 1.6 a 2.0 se considera una traducción y adaptación débil.

De 2.1 a 2.5 se considera una traducción y adaptación aceptable.

De 2.6 en adelante se considera una traducción y adaptación fuerte.

El resultado de la consulta a experto mostró que la traducción y adaptación del instrumento era fuerte ($\bar{x}=2.9$) y además hicieron propuestas para mejorar la adaptación de los ítems que se integraron en el instrumento final (Tabla 6).

Tabla 6
Variable “Comunidad Profesional de Aprendizaje”.

Variable	Definición	Dimensiones	Numero de ítems
Comunidad Profesional de Aprendizaje	Una CPA se define como una escuela en la que los profesionales (administradores y profesores) buscan de forma continua y compartida el aprendizaje para ampliar su eficacia y aprendizaje de la enseñanza para los estudiantes (Hord, 1997).	Dimensión 1. Liderazgo compartido y de apoyo	145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155
		Dimensión 2. Valores compartidos y visión	156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164
		Dimensión 3. El aprendizaje colectivo y aplicación	165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173
		Dimensión 4. Práctica personal compartida	174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181
		Dimensión 5. Condiciones de apoyo: de relaciones	182, 183, 184, 185, 186
		De estructura	187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196

Fuente: Elaboración propia.

Los 52 ítems que conforman esta variable forman lo que se denominó “**Evaluación de Comunidad Profesional de Aprendizaje-A (Adaptado)**”, integrado en el instrumento en los ítems del 145 al 196, con un escalamiento tipo Likert con valor del 1 al 4 donde 1 es “Totalmente en desacuerdo”, 2 es “En desacuerdo”, 3 es “De acuerdo” y 4 es “Totalmente de acuerdo”.

Cuarta parte del instrumento “Variable Aprendizaje Profesional docente”.

La tercera parte se realizó a partir de la operacionalización de la variable Aprendizaje Profesional docente (Tabla 7) en base al ciclo de investigación y creación del conocimiento de Timperley (2011).

Tabla 7
 Operacionalización de la variable “Aprendizaje Profesional docente”.

Variable	Concepto	Dimensiones	Indicadores	Número de ítems
Aprendizaje profesional	El aprendizaje profesional es un proceso interno por el cual los individuos crean conocimiento profesional que implica un ciclo de aprendizaje co-autoregulatorio a través de un proceso activo de investigación sistemática sobre la eficacia de la práctica para la participación, el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes en “ciclos de investigación y construcción de conocimiento” donde los maestros desarrollan la experiencia adaptativa necesaria para recuperar, organizar y aplicar el conocimiento profesional para resolver problemas antiguos o nuevos problemas que surgen.	Dimensión 1: Investigación sobre los conocimientos y habilidades de los estudiantes	Necesidades de los alumnos	197,198,199,200,201,202,203,204,205,206,207,208,209,210,211
		Dimensión 2. Identificar qué es lo que necesitan saber y hacer para ser más eficaz en las áreas de las necesidades del estudiante	Necesidades del maestro	212,213,214,215,216,217,218,219,220,221,222,223,224,225,226,227,228
		Dimensión 3. Profundización y redefinición de conocimientos y habilidades profesionales	Profundización del conocimiento profesional	229,230,231,232,233,234,235,236,237,238,239,240
		Dimensión 4. Integrar en nuevas experiencias de aprendizaje a estudiantes.	Práctica de enseñanza	241,242,243,244,245,246,247,248,249,250,251,252,253,254,255,256,257,258,259,260,
		Dimensión 5. Evaluar el impacto de acciones modificadas	Evaluación	261,262,263,264,265,266,267,268,269,270,271,272

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa, la variable Aprendizaje Profesional docente quedó integrada por 74 ítems con escalamiento tipo Likert que van del 1 al 4 donde 1 es “Nunca”, 2 es “Pocas veces”, 3 es “Casi siempre” y 4 “Siempre”.

Prueba piloto del instrumento “Escala de prácticas de liderazgo y aprendizaje en las escuelas”.

Para para probar el instrumento se realizó una prueba piloto con 30 participantes de escuelas de Educación Primaria en condiciones similares a las del estudio, se agregaron al final del cuestionario preguntas para que los participantes hicieran una Valoración del cuestionario (Arribas, 2004).

Esta prueba se realizó para determinar la fiabilidad que “indica la condición del instrumento de ser fiable, es decir, de ser capaz de ofrecer en su empleo repetido resultados veraces y constantes en condiciones similares de medición” (Arriba, 2004, p.27). La fiabilidad del instrumento se determinó con el análisis estadístico que se realizó con la base de datos de la prueba piloto utilizando el programa SPSS versión 23. Además, para determinar la validez definida como “el grado en que un instrumento de medida mide aquello que realmente pretende medir o sirve para el propósito para el que ha sido construido” (Arriba, 2004, p. 27). Los resultados de análisis sobre la fiabilidad del instrumento presentan un Alfa de Cronbach de .97, por variables los resultados se presentan en la tabla 8.

Tabla 8
 Resultado de Análisis Estadísticos de Fiabilidad y validez.

Variable	Prácticas de Liderazgo Pedagógico	Comunidad Profesional de Aprendizaje	Aprendiza Profesional docente
Alfa de Cronbach	.997	.985	.990
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual .984	Longitud igual .970	Longitud igual .946
Coeficiente de dos mitades de Guttman	Longitud desigual .984	Longitud desigual .970	Longitud desigual .946
	.980	.970	.945
	Adaptación validada por expertos.		

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar la excelente consistencia interna de los ítems se acerca bastante al 1, según la escala de George y Mallery (2003) un Coeficiente alfa $>.9$ es excelente.

En el análisis si se elimina un ítem, no hubo ninguna variación con relación al *Alfa de Cronbach* general.

Al realizar el análisis de las preguntas sobre la valoración del instrumento se encontró que todos los participantes respondieron que les parecía muy interesante y sin dificultades para responder, sin embargo, sobre la extensión del instrumento su valoración fue negativa al decir que estaba demasiado extenso, debido que al integrar las tres variables en un solo instrumento quedó demasiado largo.

Para resolver esta situación se decidió hacer una versión corta del instrumento, se realizó la prueba de Coeficiente de correlación r de Pearson con todos los coeficientes como criterio de selección de ítems.

Al realizar el análisis se encontró que todos los ítems tenían un coeficiente $r \leq .5$ así que en cada variable se tomó un criterio distinto de manera que se pudiera abreviar lo más posible el instrumento.

Para el instrumento “***Escala de prácticas de liderazgo y aprendizaje en las escuelas- Abreviado***” (ver Apéndice B) en la dimensión Prácticas de liderazgo la decisión que se tomó fue dejar los ítems con coeficientes $r \leq .8$ (Tabla 9).

Como se puede observar todos los indicadores están representados y quedó una variable representada por 100 ítems.

Tabla 9

Coefficientes de correlación "Ítems variable Prácticas de Liderazgo Pedagógico".

Variable	Dimensión	Indicador	Ítems r≤.8	Ítems en el cuestionario abreviado
Prácticas de liderazgo pedagógico	Dimensión 1. Establecer metas y expectativas	Importancia	1,5,6,7,8,10,11,12,13,14	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10
		Claridad	15,16, 19	11,12,13,
		Compromiso colectivo	21, 23 ,25	14,15,16
	Dimensión 2. Dotación estratégica de recursos.	Criterios claros alineados a fines pedagógicos y filosóficos.	26,27,28	17,18,19
		Financiamiento sostenido para prioridades pedagógicas	39	20
	Dimensión 3. Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el plan de estudios.	Discusión centrada en la enseñanza	41,42,43	21,22,23
		Supervisión y coordinación del programa de enseñanza.	48,49,50,51	24,25,26,27
		Observación en las aulas	53, 55	28,29
		Evaluación de los resultados de los estudiantes	57,58, 60,61	30,31,32,33
	Dimensión 4. Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los maestros.	Enfoque intensivo en la relación enseñanza-aprendizaje	63,64, 66, 67, 68, 69,70,71	34,35,36,37,38,39,40,41
		Responsabilidad colectiva	73,74,75	42,43,44
		Solución a los problemas de la enseñanza	76,77,78,79,80,81	45,46,47,48,49,50
		Protección del tiempo de enseñanza	83,84,85,88	51,52,53,54
	Dimensión 5. Asegurar un ambiente ordenado y de apoyo.	Rutinas de disciplina	89, 90, 91, 92, 93, 94, 95	55,56,57,58,59,60,61
		Resolución de conflictos	96,97,98	62,63,64
		Vínculos entre los estudiantes y las prácticas escolares	99,100,101,102,103,104,105	65,66,67,68,69,70,71
		Continuidades entre los programas de enseñanza	106,107	72,73
	Dimensión 6. Creación de conexiones educativas de gran alcance.	Transición eficaz de un entorno educativo a otro	108	74
		Vínculos entre el hogar y la escuela	109,110,111,113,114,115,116,118,119,120	75,76,77,78,79,80,81,82,83,84
		Involucra teorías de acción	121,122,123,124,126,127,129,130	85,86,87,88,89,90,91,92
		Prácticas actuales y alternativas.	131,132,133,134,135	93,94,95,96,97
	Dimensión 8. Seleccionar y desarrollar el uso de herramientas inteligentes.	Sustento en teorías válidas	137,141	98,99
		Diseño	143	100

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la variable Comunidad Profesional de Aprendizaje la decisión fue dejar todos los ítems con coeficientes $r \leq .7$ quedando organizados como se muestra en la tabla 10.

Tabla 10
 Coeficientes de correlación “Ítems variable Comunidad Profesional de Aprendizaje”.

Variable	Dimensión	Ítems $r \leq .7$	Ítems en el cuestionario abreviado
Comunidad Profesional de Aprendizaje	Dimensión 1. Liderazgo compartido y de apoyo	146, 147, 148, 150, 151, 152, 155	101, 102, 103, 104, 105, 106, 107
	Dimensión 2. Valores compartidos y visión	157, 159, 162, 163, 164	108, 109, 110, 111, 112
	Dimensión 3. Aprendizaje colectivo y aplicación	166, 168, 169, 170, 171, 172, 173	113, 114, 115, 116, 117, 118, 119
	Dimensión 4. Práctica personal compartida	174, 145, 178, 179, 180, 181	120, 121, 122, 123, 124, 125
	Dimensión 5. Condiciones de apoyo	De relaciones 183, 184, 185, 186	126, 127, 128, 129
		De estructura 187, 188, 191, 195, 195, 196	130, 131, 132, 133, 134, 135

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que todas las dimensiones están representadas y quedó una variable integrada por 35 ítems.

En la variable Aprendizaje Profesional docente el criterio, al igual que la variable anterior, fue todos los ítems con coeficientes $r \leq .7$ (Tabla 11).

Como se muestra el instrumento abreviado quedó integrado por 180 ítems, los últimos 45 corresponden a la variable Aprendizaje Profesional docente que corresponden a las cinco dimensiones del proceso de investigación y construcción del conocimiento.

Tabla 11

Coefficientes de correlación “Ítems variable Aprendizaje Profesional docente”.

Variable	Dimensión	Indicador	Ítems r≤.7	Ítems en el cuestionario abreviado
Aprendizaje Profesional docente	Dimensión 1: Investigación sobre los conocimientos y habilidades de los estudiantes	Necesidades de los alumnos	197,199,200,201,202,203,206,207,208,211	136,137,138,139,140,141,142,143,144,145
	Dimensión 2. Identificar qué es lo que necesitan saber y hacer para ser más eficaz en las áreas de las necesidades del estudiante	Necesidades del maestro	216,218,220,221,222,223,224,227,	146,147,148,149,150,151,152,153
	Dimensión 3. Profundización y redefinición de conocimientos y habilidades profesionales	Profundización del conocimiento profesional	229,230,231,232,233,234,235,236,237,	154,155,156,157,158,159,160,161,162
	Dimensión 4. Integrar en nuevas experiencias de aprendizaje a estudiantes.	Práctica de enseñanza	241,244,245,246,247,248,249,251,252,253,	163,164,165,166,167,168,169,170,171,172
	Dimensión 5. Evaluar el impacto de acciones modificadas	Evaluación	262,263,264,265,266,267,269,270	173,174,175,176,177,178,179,180

Fuente: Elaboración propia.

Análisis estadístico

Los datos obtenidos después del trabajo de campo fueron procesados a través del software *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)* versión 23, la información obtenida fue:

1. Niveles de fiabilidad del instrumento.
2. Distribución de frecuencias de las variables sociodemográficas.

3. Resultados de los análisis descriptivos de cada una de las dimensiones que integran las variables de estudio Prácticas de Liderazgo Pedagógico, Comunidad Profesional de Aprendizaje y Aprendizaje Profesional docente.
4. Resultados del análisis correlacional entre las variables de estudio Prácticas de Liderazgo Pedagógico, Comunidad Profesional de Aprendizaje y Aprendizaje Profesional docente.
5. Resultados del análisis inferencial entre cada una de las variables sociodemográficas y la variable Prácticas de Liderazgo Pedagógico.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

"...tareas de organización, descripción, análisis y presentación de datos acerca de las muestras estudiadas, y también de generalización de los resultados a las poblaciones de donde las muestras fueron extraídas. El análisis estadístico de los datos supone una descripción de éstos, el descubrimiento de regularidades y la inferencia de características relativas a conjuntos más amplios que los directamente estudiados." (Gíl Flores, 2003, p.237)

Este capítulo presenta el análisis de los resultados de las tres variables de estudio Prácticas de Liderazgo Pedagógico, Comunidad Profesional de Aprendizaje y Aprendizaje Profesional docente, los hallazgos se organizan en: caracterización de la muestra, análisis descriptivo de cada variable de estudio, análisis correlacional de las variables y análisis inferencial de las variables sociodemográficas.

Caracterización de la muestra

La población está compuesta por docentes de grupo y directores técnicos, con mínimo un ciclo escolar en el centro educativo, de las escuelas primarias generales urbanas estatales del municipio de Durango.

La muestra que participó en la recolección de los datos está organizada en las siguientes tablas que corresponde a la primera parte del instrumento que se refiere a "información general".

Sobre la información personal se puede observar en la tabla 12 la distribución por sexo, se aprecia una mayoría de mujeres.

Tabla 12
 Distribución de frecuencias para el ítem "sexo"

	Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Hombre	79	24	24	24
	Mujer	246	76	76	100
	Total	325	100	100	

Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de la muestra se encuentra entre la edad de 31 a 50 años, tal como se observa en la tabla 13.

Tabla 13
 Distribución de frecuencias para el ítem "edad"

	Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	21 a 30 años	38	12	12	12
	31 a 40 años	116	36	36	48
	41 a 50 años	116	35	35	83
	51 en adelante	55	17	17	100
	Total	325	100	100	

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la función que desempeñan los participantes, en la tabla 14 se puede observar que hubo una mayor participación de docentes frente a grupo.

Tabla 14
 Distribución de frecuencias para el ítem "Función"

	Función	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Maestro de grupo	299	92.0	93	92.6
	Director técnico	24	7.4	7	100.0
	Total	323	99.4	100.0	
Perdidos	99	2	.6		
Total		325	100.0		

Fuente: Elaboración propia.

Acerca de la formación profesional inicial de los participantes, en la tabla 15 se muestra que la mayoría son egresados de escuelas normales.

Tabla 15
 Distribución de frecuencias para el ítem "Formación inicial"

Formación		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Normalista	279	85.8	90	90.0
	Humanista	25	7.7	8	98.1
	Técnica	6	1.8	2	100.0
	Total	310	95.4	100.0	
Perdidos	99	15	4.6		
Total		325	100.0		

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al nivel máximo de estudio, se observa en la tabla 16 que la mayoría de los participantes cuenta con un nivel superior de estudios.

Tabla 16
 Distribución de frecuencias para el ítem "Nivel máximo de estudio"

Estudios		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bachillerato	3	.9	1	1.0
	Licenciatura	231	71.1	74	74.8
	Ingeniería	6	1.8	2	76.7
	Maestría	72	22.2	23	99.7
	Doctorado	1	.3	1	100.0
	Total	313	96.3	100.0	
Perdidos	99	12	3.7		
Total		325	100.0		

Fuente: Elaboración propia.

La información sobre el horario de las escuelas donde laboran los participantes se presenta en la tabla 17, destacando el horario regular.

Tabla 17
Distribución de frecuencias para el ítem “Horario”

Horario		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	211	64.9	66	65.9
	Ampliado	47	14.5	15	80.6
	Completo	62	19.1	19	100.0
	Total	320	98.5	100.0	
Perdidos	99	5	1.5		
Total		325	100.0		

Fuente: Elaboración propia.

El turno en que laboran los participantes, en su mayoría es el matutino (tabla 18).

Tabla 18
Distribución de frecuencias para el ítem “Turno”

Turno		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Matutino	296	91.1	92	91.6
	Vespertino	27	8.3	8	100.0
	Total	323	99.4	100.0	
Perdidos	99	2	.6		
Total		325	100.0		

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto al número de grupos, según se observa en la tabla 19, la mayoría de las escuelas tiene más de seis grupos.

Tabla 19
Distribución de frecuencias para el ítem “Grupos”

Número de grupos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válidos	6	60	18.5	19.6	19.6	
	7	14	4.3	4.6	24.2	
	8	15	4.6	4.9	29.1	
	9	15	4.6	4.9	34.0	
	10	13	4.0	4.2	38.2	
	11	45	13.8	14.7	52.9	
	12	104	32.0	34.0	86.9	
	13	3	.9	1.0	87.9	
	15	16	4.9	5.2	93.1	
	16	5	1.5	1.6	94.8	
	17	16	4.9	5.2	100.0	
	Total		306	94.2	100.0	
	Perdidos	99	19	5.8		
Total		325	100.0			

Fuente: Elaboración propia.

Análisis descriptivo

En este apartado se presenta el análisis descriptivo que se compone de tres partes: la primera corresponde a la variable Prácticas de Liderazgo Pedagógico que tiene un escalamiento Likert donde 1 es nunca; 2 pocas veces; 3 casi siempre y 4 siempre.

La segunda parte del análisis corresponde a la variable Comunidad Profesional de Aprendizaje con un escalamiento donde 1 es totalmente en desacuerdo; 2 en desacuerdo; 3 de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo. La tercera parte corresponde a la variable Aprendizaje Profesional docente que tiene un escalamiento de 1 es nunca; 2 pocas veces; 3 casi siempre y 4 siempre.

Prácticas de Liderazgo Pedagógico.

Esta variable tiene 8 dimensiones Dimensión 1. Establecer metas y expectativas; Dimensión 2. Dotación estratégica de recursos; Dimensión 3. Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el plan de estudios; Dimensión 4. Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los maestros; Dimensión 5. Asegurar un ambiente ordenado y de apoyo; Dimensión 6. Creación de conexiones educativas de gran alcance; Dimensión 7. Participar en una conversación constructiva de problemas y Dimensión 8. Seleccionar y desarrollar el uso de herramientas inteligentes, de las que se presentan el análisis descriptivo.

Dimensión 1. Establecer metas y expectativas.

Esta dimensión es sobre el ejercicio del liderazgo a través de la configuración y comunicación de metas para el profesor y el aprendizaje del estudiante. La fijación de objetivos eficaz requiere de los líderes: establecer la importancia de los objetivos; asegurar que las metas son claras; y desarrollar el compromiso del personal con los objetivos (Tabla 20).

Tabla 20
 Medias de la Dimensión 1 “Establecer metas y expectativas”

Ítems	N	\bar{x}	S
Considera las condiciones de trabajo al plantear los objetivos.	324	3.37	.74
Toma en cuenta el conocimiento que es valorado por la comunidad local para definir los objetivos.	323	3.30	.75
Propone que la prioridad superior de la escuela sean los objetivos y metas enfocados en la secuencia de los aprendizajes académicos y sociales.	324	3.50	.66
Prioriza la atención de los resultados críticos.	322	3.33	.73
Incorpora los objetivos a las rutinas y procedimientos de la escuela.	314	3.41	.69
Utiliza la estructura de las asignaturas o las competencias para el diseño de objetivos de aprendizaje (por ejemplo, matemáticas, pensamiento crítico).	324	3.39	.71
Incorpora los objetivos a las rutinas y procedimientos para promover el aprendizaje de los maestros.	325	3.24	.83
Promueve la incorporación de los objetivos a las rutinas y procedimientos de enseñanza.	324	3.35	.73
Identifica y escucha las barreras para el logro de metas.	323	3.37	.77
Diseña estrategias para superar las barreras para el logro de metas.	325	3.31	.78
Plantea los objetivos como resultados de aprendizajes creíbles y alcanzables.	323	3.40	.71
Comunica objetivos claros y específicos aportando explicaciones para su priorización.	320	3.38	.70
Guía a los maestros en el aprendizaje necesario para ayudarlos a cumplir con los objetivos.	324	3.23	.82
Logra un acuerdo suficiente sobre las metas para asegurar un enfoque coordinado en la enseñanza.	324	3.30	.75
Es un modelo de cultura ética.	322	3.27	.79
Impulsa el logro de objetivos a través del análisis de los resultados y lo que se desea para el futuro.	324	3.36	.76
N válido (por lista)	294		

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que los participantes consideran que en cuanto a establecer metas y expectativas, se destaca que los directores: Proponen que la prioridad superior de la escuela sean los objetivos y metas enfocados en la secuencia de los aprendizajes académicos y sociales ($\bar{x}=3.50$, $s=.66$); Incorporan los objetivos a las rutinas y procedimientos de la escuela ($\bar{x}=3.41$, $s=.69$); y Plantean los objetivos como resultados de aprendizajes creíbles y alcanzables ($\bar{x}=3.40$, $s=.71$).

También se destaca que en cuanto a establecer metas y expectativas, los participantes consideran que lo que menos aplican es: Guiar a los maestros en el aprendizaje necesario para ayudarlos a cumplir con los objetivos ($\bar{x}=3.23$, $s=.82$); Incorporar los objetivos a las rutinas y procedimientos para promover el aprendizaje de los maestros ($\bar{x}=3.24$, $s=.83$).

Dimensión 2. Dotación estratégica de recursos.

El liderazgo se ejerce a través de la obtención y asignación de materiales, intelectuales y recursos humanos. *Estratégicamente* es acerca de la seguridad que la asignación de recursos está alineada a propósitos pedagógicos.

Para la identificación y obtención de recursos los líderes: utilizan criterios claros alineados con fines pedagógicos y filosóficos; y garantizan una inversión sostenida para las prioridades pedagógicas. En la tabla 21 se presentan los resultados de esta dimensión.

Tabla 21
 Medias de la Dimensión 2 “Dotación estratégica de recursos”

Ítems	N	\bar{x}	s
Utiliza criterios claros para obtener los recursos alineados con propósitos pedagógicos.	322	3.30	.77
Utiliza criterios claros para obtener los recursos alineados con propósitos filosóficos.	320	3.13	.82
Determina el tipo de conocimientos técnicos necesarios para lograr determinados objetivos.	323	3.20	.81
Prioriza que los gastos del recurso sean para el logro de propósitos pedagógicos.	322	3.34	.78
N válido (por lista)	315		

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que los participantes señalan que los directores Priorizan que los gastos del recurso sean para el logro de propósitos pedagógicos (\bar{x} =3.34, s .78) y que en menor medida Utilizan criterios claros para obtener los recursos alineados con propósitos filosóficos (\bar{x} =3.13, s=.82).

Dimensión 3. Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el plan de estudios.

En esta dimensión el énfasis de los líderes está en la mejora de la calidad de la enseñanza y el plan de estudios: promover la discusión de la enseñanza y analizar cómo impacta en el rendimiento de los estudiantes entre colegas; proporcionar una supervisión y coordinación activa del programa de enseñanza; observar en las aulas y proporcionar información útil para los maestros; garantizar un seguimiento sistemático de los progresos y el uso de los resultados de evaluación de los estudiantes para la mejora del programa.

En la tabla 22 se encuentran los resultados en relación a planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el plan de estudios.

Se observa que los participantes consideran que las prácticas del director son mayormente: Estar enfocado en la mejora de la calidad de la enseñanza ($\bar{x}=3.48$, $s=.72$); Poner énfasis en el conocimiento del plan de estudios ($\bar{x}=3.4$, $s=.77$) y Plantear metas futuras con los maestros a partir de los datos de la evaluación ($\bar{x}=3.4$, $s=.77$).

Tabla 22
 Medias de la Dimensión 3 “Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el plan de estudios”

Ítems	N	\bar{x}	S
Organiza al personal para estimular la evaluación de los procedimientos pedagógicos.	323	3.39	.78
Está enfocado en la mejora de la calidad de la enseñanza.	325	3.48	.72
Pone énfasis en el conocimiento del plan de estudios.	324	3.41	.77
Tiene una buena comprensión de la enseñanza efectiva.	324	3.38	.78
Revisa la relación entre lo que se enseña y lo que los estudiantes han aprendido.	322	3.32	.76
Coordina el programa de enseñanza.	322	3.33	.81
Supervisa directamente el logro del plan de estudio en toda la escuela, al interior de cada grado.	325	3.08	.83
Realiza retroalimentaciones a los docentes.	323	3.04	.86
Realiza observaciones y proporciona información útil para la mejora de la enseñanza al observar en las aulas.	324	3.12	.91
Utiliza los resultados de evaluación de los estudiantes para la mejora de la enseñanza.	323	3.35	.81
Propone procedimientos para que el personal utilice la evidencia sobre el progreso de los estudiantes.	324	3.31	.81
Plantea metas futuras con los maestros a partir de los datos de la evaluación.	325	3.41	.77
Realiza la toma de decisiones administrativas en base al impacto que tendrán en los estudiantes.	322	3.37	.73
N válido (por lista)	309		

Fuente: Elaboración propia.

También se destaca Las prácticas del director están orientadas en menor medida a Supervisar directamente el logro del plan de estudio en toda la escuela, al interior de

cada grado (\bar{x} =3.08, s =.83) y a Realizar retroalimentaciones a los docentes (\bar{x} =3.04, s =.86) como se puede observar en la tabla 21.

Dimensión 4. Promoción y participación en el aprendizaje y el desarrollo del profesor.

Las prácticas implicadas en esta dimensión se componen por la participación y la promoción de oportunidades formales e informales para el aprendizaje y desarrollo del profesor. El líder en las escuelas: garantiza un enfoque intensivo en la relación enseñanza-aprendizaje; promueve la responsabilidad colectiva y la responsabilidad por el rendimiento y bienestar de los estudiantes; ofrece consejos útiles acerca de cómo resolver los problemas de la enseñanza (Tabla 23).

Tabla 23
 Medias de la Dimensión 4 “Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los maestros”

Ítems	N	\bar{x}	s
Mantiene un enfoque intensivo en la relación enseñanza-aprendizaje.	322	3.31	.79
Busca el aprendizaje en las áreas en las que no tiene el conocimiento y la habilidad.	325	3.26	.80
Genera las condiciones necesarias para lograr y mantener las mejoras en el aprendizaje de los estudiantes.	321	3.32	.77
Monitorea y modela la intervención docente para fomentar el aprendizaje del profesor.	323	3.14	.82
Fomenta que la intervención docente esté centrada en el rendimiento de los estudiantes.	325	3.40	.72
Analiza con los profesores los cambios y el apoyo necesarios en los procedimientos de evaluación	324	3.25	.84
Promueve que los éxitos del estudiante provoquen el aprendizaje del colectivo docente.	324	3.31	.77
Fomenta una cultura centrada en la discusión colegiada de la relación entre lo que se enseña y lo que se aprende.	324	3.35	.80
Impulsa el cambio cultural en los grupos del personal que se resiste a la relación enseñanza – logro.	322	3.24	.84
Fomenta el esfuerzo y persistencia en la mejora de los resultados del estudiante.	325	3.36	.78

Impulsa la responsabilidad colectiva por el rendimiento y bienestar de los estudiantes.	320	3.38	.75
Utiliza su conocimiento de la enseñanza y el aprendizaje para ayudar a resolver los problemas de enseñanza del personal.	324	3.26	.82
Busca que los maestros desarrollen las habilidades para interpretar los resultados de aprendizaje	323	3.31	.81
Promueve oportunidades, formales e informales, para el aprendizaje profesional de los docentes.	325	3.20	.83
Participa directamente en las actividades de desarrollo profesional de los docentes.	322	3.04	.88
Propone oportunidades de desarrollo profesional efectivo	323	3.08	.88
Trabaja con sus pares a fin de promover el aprendizaje para mejorar el bienestar y el rendimiento escolar.	322	3.25	.81
	N válido (por lista)	304	

Fuente: Elaboración propia.

Se puede apreciar que en cuanto a promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los maestros, las prácticas de los directores están más orientadas a Fomentar que la intervención docente esté centrada en el rendimiento de los estudiantes ($\bar{x}=3.40$, $s=.72$) y a Impulsar la responsabilidad colectiva por el rendimiento y bienestar de los estudiantes ($\bar{x}= 3.38$, $s=.75$). Están menos orientadas a Participar directamente en las actividades de desarrollo profesional de los docentes ($\bar{x}=3.04$, $S=.88$) y a Proponer oportunidades de desarrollo profesional efectivo ($\bar{x}=3.08$, $s=.88$).

Dimensión 5. Asegurar un ambiente ordenado y de apoyo.

Un ambiente ordenado hace posible que los maestros se enfoquen en la enseñanza y los estudiantes en el aprendizaje. Para garantizar un ambiente ordenado y de apoyo los líderes: protegen el tiempo de la enseñanza; garantizan rutinas consistentes de disciplina; identifican y resuelven los conflictos de forma rápida y eficaz.

En relación con la dimensión Asegurar un ambiente ordenado y de apoyo se pueden apreciar en la tabla 24 los resultados obtenidos.

Los participantes indicaron que el director dentro de sus prácticas pone mayor énfasis en Proteger las horas de enseñanza y las oportunidades de aprendizaje de los alumnos de interrupciones externas ($\bar{x}=3.42$, $s=.71$) y en Promover la comprensión cultural y el respeto a la diferencia ($\bar{x}= 3.41$, $s=.73$).

Tabla 24
 Medias de la Dimensión 5 “Asegurar un ambiente ordenado y de apoyo”

Ítems	N	\bar{x}	s
Crea un ambiente propicio para el éxito del logro de objetivos.	320	3.29	.84
Protege las horas de enseñanza y las oportunidades de aprendizaje de los alumnos de interrupciones externas.	321	3.42	.71
Promueve un ambiente ordenado donde los maestros se enfocan en la enseñanza.	322	3.39	.76
Resguarda al personal de las presiones de los padres.	323	3.37	.79
Retroalimenta a los estudiantes para mejorar su compromiso intelectual y emocional con el aprendizaje	323	3.18	.83
Promueve la comprensión cultural y el respeto a la diferencia.	323	3.41	.73
Aplica códigos de disciplina a través de información y expectativas sociales claras.	321	3.24	.77
Promueve la creación de ambientes escolares en los cuales que los estudiantes y el personal se sienten respetados y cuidados.	323	3.35	.73
Fomenta la creación de ambientes de recreo en el que los estudiantes y el personal se sienten respetados y cuidados.	323	3.37	.76
Establece un entorno ordenado que favorece el aprendizaje, dentro y fuera del aula.	325	3.38	.73
Establece con la comunidad escolar un código claro de disciplina.	323	3.38	.76
Soluciona con prontitud los problemas que pueden tener un impacto en el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes.	322	3.34	.76
Dirige con el colectivo docente la solución rápida y eficaz los conflictos	323	3.33	.76
Muestra la capacidad para identificar y resolver los conflictos.	325	3.38	.75
N válido (por lista)	296		

Fuente: Elaboración propia.

Además, indicaron que su menor énfasis está en Retroalimentar a los estudiantes para mejorar su compromiso intelectual y emocional con el aprendizaje ($\bar{x}=3.18$, $s=.83$) y

en Aplicar códigos de disciplina a través de información y expectativas sociales claras ($\bar{x}=3.24$, $s=.77$).

Dimensión 6. Creación de conexiones educativas de gran alcance.

Esta dimensión se trata de crear conexiones entre individuos, organizaciones, y culturas que tienen una orientación explícita en el aprendizaje del estudiante.

Los líderes pueden crear conexiones educativamente poderosas al: establecer continuidades entre las identidades de los estudiantes y las prácticas escolares; el desarrollo de continuidad y coherencia entre los programas de enseñanza; asegurar una transición eficaz de un entorno educativo a otro. En la tabla 25 se presentan los resultados de esta dimensión.

Tabla 25
 Medias de la Dimensión 6 “Creación de conexiones educativas de gran alcance”

Ítems	N	\bar{x}	s
Entiende la importancia de las conexiones entre la escuela y el hogar.	322	3.44	.68
Promueve la identificación de las diversas experiencias de los estudiantes en la escuela como primer paso para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.	324	3.39	.72
Busca que exista continuidad entre las identidades de los estudiantes y las prácticas escolares.	323	3.31	.73
Promueve que se vincule la experiencia de los estudiantes y lo que sucede en el aula.	321	3.28	.75
Analiza las relaciones escuela-hogar al momento de elegir una actividad que involucre a los padres.	323	3.32	.76
Utiliza las experiencias escolares de los estudiantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje y la cultura escolar.	324	3.35	.73
Promueve modificaciones en la cultura colectiva escolar para vincularse de manera más eficaz con las familias y la comunidad.	323	3.20	.81
Verifica que exista continuidad y coherencia entre los programas de enseñanza.	321	3.31	.74
Incorpora al programa de enseñanza los conocimientos relevantes de la comunidad / familia.	323	3.24	.78
Propicia en los alumnos una transición eficaz de un entorno educativo a otro.	318	3.23	.80

Realiza cambios a su propia cultura para poder trabajar más eficazmente con diversas familias y comunidades en la mejora de los resultados de los estudiantes.	323	3.15	.84
Promueve el acercamiento de las diversas comunidades a la escuela desde una perspectiva basada en el respeto.	322	3.30	.77
Promueve que la tarea se utilice para crear conexiones con las familias y las comunidades.	319	3.24	.80
Procura reducir la brecha entre la cultura educativa de la escuela y el hogar.	321	3.24	.79
Crea vínculos con las familias y las comunidades a través de la enseñanza.	321	3.26	.79
Promueve vínculos a través de la relación familia / escuela.	322	3.27	.77
Reconoce y utiliza los conocimientos / valores / compromisos de los padres para la educación de los estudiantes.	322	3.39	.72
Mantiene una relación productiva con los funcionarios de educación locales en beneficio de los estudiantes.	323	3.35	.79
Fomenta la confianza de los docentes al trabajar en contextos culturalmente diversos.	321	3.34	.75
Integra los diversos puntos de vista sobre los vínculos entre escuela y comunidad para la prestación eficaz del servicio educativo.	319	3.34	.72
N válido (por lista)	290		

Fuente: Elaboración propia.

Los participantes señalan mayormente que los directores: Entienden la importancia de las conexiones entre la escuela y el hogar ($\bar{x}=3.44$, $s=.6$); Promueven la identificación de las diversas experiencias de los estudiantes en la escuela como primer paso para mejorar la enseñanza y el aprendizaje ($\bar{x}=3.39$, $s=.72$) y Reconocen y utilizan los conocimientos/valores/compromisos de los padres para la educación de los estudiantes ($\bar{x}=3.39$, $s=.72$).

Se observa también que menormente promueven modificaciones en la cultura colectiva escolar para vincularse de manera más eficaz con las familias y la comunidad ($\bar{x}= 3.2$, $s=.81$) y Realizan cambios a su propia cultura para poder trabajar más eficazmente con diversas familias y comunidades en la mejora de los resultados de los estudiantes ($\bar{x}=3.15$, $s=.84$).

Dimensión 7. Participar en una conversación constructiva de problemas.

Esta dimensión, trata de la capacidad de nombrar, describir y analizar los problemas de manera que se puedan encontrar las posibilidades de cambio para la escuela.

Los líderes: descubren las razones por las que los profesores hacen las cosas que buscan cambiar (involucrar a los maestros teorías de la acción); dirigen el debate de los méritos relativos de la práctica actual y la alternativa. Los resultados se aprecian en la Tabla 26.

Tabla 26
 Medias de la Dimensión 7 “Participar en una conversación constructiva de problemas.”

Ítems	N	\bar{x}	S
Reconoce las situaciones problemáticas en lugar de evitarlos.	322	3.30	.81
Utiliza las situaciones problemáticas para invitar a la cordura y al compromiso.	323	3.31	.76
Maneja los problemas como oportunidades de aprendizaje para la mejora continua de la escuela.	325	3.33	.76
Tiene una mente abierta para comprobar o cambiar sus propios puntos de vista.	325	3.21	.80
Transforma el conflicto y la resistencia al debate a través de la confrontación de la validez de su punto de vista y el de los otros.	324	3.15	.83
Crea un ambiente de refuerzo y de apoyo para la discusión abierta de los problemas y la construcción de las posibles soluciones.	324	3.21	.83
Apoya a los maestros a reconocer las creencias explícitas de sus acciones.	324	3.27	.81
Orienta a los maestros a evaluar sus creencias para encontrar una alternativa.	323	3.25	.81
Resuelve los problemas de manera reflexiva con las pruebas pertinentes, evitando un juicio apresurado.	323	3.24	.83
Proporciona oportunidades para aprender con diferentes alternativas de acción.	322	3.28	.78
Propicia que los maestros identifiquen las razones de un cambio.	324	3.29	.78
Proporciona una respuesta informada para apoyar a las familias y al personal a reconocer y aceptar los cambios	321	3.30	.73
Dirige el debate entre lo que se hace y lo que se tendría que hacer para lograr un cambio.	325	3.29	.79
N válido (por lista)	308		

Fuente: Elaboración propia.

Los participantes consideran que las prácticas del director mayormente son: Utilizar las situaciones problemáticas para invitar a la cordura y al compromiso (\bar{x} =3.31,

s=.76) y Manejar los problemas como oportunidades de aprendizaje para la mejora continua de la escuela (\bar{x} =3.33, s=.76).

Pero que las prácticas del director están orientadas en menor medida a Transformar el conflicto y la resistencia al debate a través de la confrontación de la validez de su punto de vista y el de los otros (\bar{x} =3.15, s=.83), a Tener una mente abierta para comprobar o cambiar sus propios puntos de vista (\bar{x} =3.21, s=.80) a Crear un ambiente de refuerzo y de apoyo para la discusión abierta de los problemas y la construcción de las posibles soluciones (\bar{x} =3.21, s=.83).

Dimensión 8. Seleccionar, desarrollar y usar herramientas inteligentes.

En esta dimensión el liderazgo da forma al entorno de enseñanza y aprendizaje mediante la selección, el desarrollo y el uso de herramientas y el establecimiento de las rutinas para su uso, garantizando que las herramientas y los procedimientos ayudan a los usuarios a alcanzar los fines previstos. Los líderes: aseguran que se basan en teorías válidas; y aseguran que están bien diseñadas. En la Tabla 27 se presentan los datos de esta dimensión.

Tabla 27

Medias de la Dimensión 8 “Seleccionar, desarrollar y usar herramientas inteligentes”

Ítems	N	\bar{x}	S
Propone el uso de herramientas para apoyar el aprendizaje de los estudiantes.	324	3.37	.75
Supervisa que las herramientas sean apropiadas a la actividad que se realiza.	325	3.24	.80
Verifica que las herramientas utilizadas están bien diseñadas.	324	3.27	.80
N válido (por lista)	323		

Fuente: Elaboración propia.

Los participantes señalan que en mayor medida las prácticas de los directores están orientadas a Proponer el uso de herramientas para apoyar el aprendizaje de los estudiantes ($\bar{x}=3.37$, $s=.75$) y que en menor medida a Supervisar que las herramientas sean apropiadas a la actividad que se realiza ($\bar{x}=3.24$, $s=.80$) como se observa en la tabla 26.

Análisis de la variable Prácticas de Liderazgo Pedagógico.

Se presenta en la tabla 28 las medias de las 8 dimensiones que conforman la variable Prácticas de liderazgo pedagógico.

Tabla 28
 Medias de las Dimensiones “Prácticas de Liderazgo Pedagógico”

Dimensiones	N	\bar{x}	s
Dimensión 1. Establecer metas y expectativas	325	3.34	.61
Dimensión 2. Dotación estratégica de recursos	325	3.24	.70
Dimensión 3. Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el plan de estudios	325	3.30	.67
Dimensión 4. Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los maestros	325	3.26	.69
Dimensión 5. Asegurar un ambiente ordenado y de apoyo	325	3.34	.64
Dimensión 6. Creación de conexiones educativas de gran alcance	325	3.29	.64
Dimensión 7. Participar en una conversación constructiva de problemas	325	3.26	.67
Dimensión 8. Seleccionar, desarrollar y usar herramientas inteligentes.	325	3.29	.73
N válido (por lista)	325		

Fuente: Elaboración propia.

Todas las medias están en la escala en valores de “casi siempre” y “siempre”. Las prácticas de liderazgo se orientan mayormente al Establecimiento de metas y expectativas ($\bar{x}=3.34$, $s=.61$) y a Asegurar un ambiente ordenado y de apoyo ($\bar{x}=3.34$, $s=.64$).

Los resultados coinciden con los planteamientos donde el establecimiento de metas y objetivos es un componente principal del liderazgo pedagógico (Robinson et al., 2008; Marzano, 2010; Shatzer et al., 2013). Coincide con los resultados de Mohamad Yasin et al. (2016) donde el liderazgo instruccional fue definido como sinónimo de una visión clara y un objetivo.

Según Ortega (2012) un factor esencial para lograr las metas institucionales es el trabajo en equipo; mantener informada a toda la comunidad escolar les permite involucrarse en la toma de decisiones e involucra a todos a trabajar hacia la realización de las metas; para lograr los objetivos es esencial el liderazgo.

Los resultados coinciden con Lyons (2010) donde los directores en una escala de 5 niveles mostraron que Enmarcar las metas escolares; Supervisar y Evaluar la instrucción; Proteger el tiempo de instrucción fueron valoradas con alto nivel de 4.

Coinciden con Banach (2015) quien determinó que los directores debían garantizar un ambiente ordenado propicio para el aprendizaje. De acuerdo Louis et al. (2010) el liderazgo se centra en la gestión de las influencias fuera de la escuela y la gestión de las influencias en el trabajo.

Además del establecimiento y tener altas expectativas de los profesores y estudiantes, según Mbangwa Mafuwane (2011), influye en el rendimiento de los estudiantes la orientación, la motivación y el compromiso en la mejora del rendimiento de los estudiantes.

Los resultados obtenidos coinciden con Harris (2014), en que las prácticas de liderazgo menos acentuadas fueron: proteger el tiempo de instrucción, ofrecer incentivos para los maestros y proporciona incentivos para el aprendizaje, donde los maestros

percibieron como menos frecuente la participación de los directores en actividades relacionadas con la supervisión y la evaluación de la enseñanza.

Los resultados coinciden también con lo encontrado por Clabo (2010) quien mostró que los directores estaban más ocupados en enmarcar los objetivos escolares, pero difieren porque también encontró que estaban más ocupados en la coordinación del plan de estudios, y promover el desarrollo profesional, con la protección del tiempo de instrucción, la disponibilidad para la enseñanza y los incentivos de aprendizaje.

La diferencia en los resultados del aprendizaje se logran a través de la mejora en las condiciones del maestro y la actividad central del director debe ser la creación de las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje (Robinson et al, 2009; Day et al. 2009; Louis et al. 2010,) sin embargo, en este estudio menormente las prácticas de liderazgo se orientan a promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los maestros ($\bar{x}=3.26$, $s=.69$), la dotación estratégica de recursos ($\bar{x}=3.24$, $s=.70$) y a participar en conversación constructiva de problemas ($\bar{x}=3.26$, $s=.67$).

Estos resultados difieren de lo expuesto por Higginson (2011), quien afirma que la tarea que más a menudo se asoció con el liderazgo instruccional fue la evaluación de los maestros y las aulas, ya que según lo expuesto por McClain (2009) los directores que realizaron visitas a las aulas mantuvieron la visibilidad, proporcionaron datos que impulsan el aprendizaje profesional, fomentaron comunidades profesional de aprendizaje, promovieron el crecimiento individual y reconocimiento de los maestros, cuando las visitas están enfocadas en el aprendizaje de los estudiantes hacen que los maestros cambien su enfoque de la enseñanza al aprendizaje.

En esto radica la diferencia entre un director altamente efectivo y uno menos efectivo es su participación en asuntos relacionados con el currículo y el proceso de enseñanza aprendizaje según Ortega (2010).

Además según indica en sus resultados Guerra (2014) es esencial para el líder eficaz de instrucción establecer una relación de comunicación abierta, la confianza y el respeto con los maestros, para la colaboración, la comunicación, la motivación para el cambio y proporcionar información a los maestros requiere elementos de interacciones interpersonales, con base en las habilidades interpersonales y la construcción de relaciones interpersonales como un medio para mejorar el liderazgo, sin embargo, estas aseveraciones en nuestro estudio si bien no difieren del todo, si denotan una prevalencia de otros aspectos en la práctica de liderazgo.

Sin embargo, Wayne (2011) encontró que los directores no encontraban un espacio para las visitas a las aulas para apoyar el desarrollo del profesor, que concuerda con Ortega (2012) donde la acción del líder está enfocada en aspectos administrativos y no en el proceso de enseñanza aprendizaje.

García Montes (2011) encontró que estas actividades administrativas excesivas les restan tiempo para el acompañamiento pedagógico a los docentes, las estrategias de atención emprendidas para el apoyo al aprovechamiento de los estudiantes fueron muy limitadas y el directivo pocas veces asistió a los salones de clases.

Los resultados difieren de Hillman (2013) donde los directores se enfocan al apoyo, la comprensión y el crecimiento de la práctica del maestro. Según los hallazgos de Grooms (2013) los directores deben de: conocer y entender el proceso de plan de estudios y las herramientas o los recursos necesarios para su implementación exitosa;

limitar las interrupciones administrativas del tiempo de instrucción; ser visible en el edificio durante y después de día de clases.

Comunidad Profesional de Aprendizaje.

Una Comunidad Profesional de Aprendizaje se define como una escuela en la que los profesionales (administradores y profesores), buscan de forma continua y compartida el aprendizaje para ampliar su eficacia y aprendizaje sobre la enseñanza de los estudiantes (Hord, 1997).

A continuación, se presentan las cinco dimensiones que conforman esta variable.

Dimension1. Liderazgo compartido y de apoyo.

Esta dimensión se refiere a que los directores o administrativos escolares comparten el poder, la autoridad y la toma de decisiones, al tiempo que promueven y nutren el liderazgo (Tabla 29).

Tabla 29
Medias de la Dimensión 1 "Liderazgo compartido y de apoyo"

Ítems	N	\bar{x}	s
El director incorpora las propuestas de los miembros del personal en la toma de decisiones.	324	3.26	.71
El personal tiene acceso a la información clave.	320	3.10	.77
El director es proactivo y atiende las áreas donde se necesita apoyo.	324	3.28	.72
El director comparte la responsabilidad y recompensa en las acciones innovadoras.	324	3.25	.74
El director participa democráticamente con el personal compartiendo el poder y la autoridad.	322	3.17	.77
El liderazgo es promovido y mantenido entre el personal.	322	3.10	.82

El personal utiliza múltiples fuentes de información para tomar decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje.	325	3.30	.68
N válido (por lista)	314		

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que los participantes señalan que en sus escuelas mayormente el personal utiliza múltiples fuentes de información para tomar decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje (\bar{x} =3.30, s =.68) y el director es proactivo y atiende las áreas donde se necesita apoyo (\bar{x} =3.28, s =.72), y menormente El personal tiene acceso a la información clave (\bar{x} =3.10, s =.77) y El liderazgo es promovido y mantenido entre el personal (\bar{x} =3.10, s =.82).

Dimensión 2. Valores compartidos y visión.

Esta dimensión hace referencia a que el personal comparte visiones enfocadas en el aprendizaje de los estudiantes y apoyan la norma de conducta que guía las decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En la tabla 30 se presentan los datos de esta dimensión.

Tabla 30
 Medias de la Dimensión 2 “Valores compartidos y visión”

Ítems	N	\bar{x}	s
Los valores compartidos apoyan las normas de comportamiento que guían las decisiones sobre la enseñanza y aprendizaje.	324	3.33	.61
Las decisiones se toman de acuerdo con los valores y la visión de la escuela.	324	3.34	.64
Las políticas y los programas están alineados con la visión de la escuela.	323	3.29	.66
Se participa activamente en la creación de las altas expectativas que sirvan para aumentar el rendimiento estudiantil.	325	3.31	.66
La información de la escuela se utiliza para priorizar las acciones para alcanzar una visión compartida.	324	3.32	.65
N válido (por lista)	320		

Fuente: Elaboración propia.

Se muestra que los participantes señalan que en sus escuelas las decisiones se toman de acuerdo con los valores y la visión de la escuela ($\bar{x}=3.34$, $s=.64$) y en menor medida las políticas y los programas están alineados con la visión de la escuela ($\bar{x}=3.29$, $s=.66$).

Dimensión 3. Aprendizaje colectivo y su aplicación.

El personal comparte información y trabaja en colaboración para planificar, resolver problemas y mejorar las oportunidades de aprendizaje. Los resultados obtenidos de esta dimensión se muestran en la tabla 31.

Como se observa en la tabla los participantes señalaron que, en sus escuelas, en esta dimensión, la característica más destacada es que Existen relaciones colegiadas entre el personal que reflejan el compromiso con los esfuerzos para mejorar la escuela ($\bar{x}=3.34$, $s=.67$) y la menos destacada es: Todos aprenden juntos y aplican nuevos conocimientos para resolver problemas ($\bar{x}=3.23$, $s=.69$).

Tabla 31
 Medias de la Dimensión 3 “Aprendizaje colectivo y su aplicación”

Ítems	N	\bar{x}	S
Existen relaciones colegiadas entre el personal que reflejan el compromiso con los esfuerzos para mejorar la escuela.	321	3.34	.67
Existe una variedad de oportunidades y estructuras de aprendizaje colectivo basados en un diálogo abierto.	325	3.26	.66
El personal participa en un diálogo que refleja el respeto por las ideas diferentes que conducen a la investigación continua.	325	3.25	.68
El desarrollo profesional se centra en la enseñanza y el aprendizaje.	324	3.33	.64
Todos aprenden juntos y aplican nuevos conocimientos para resolver problemas.	324	3.23	.69
El personal está comprometido con programas que mejoran el aprendizaje.	323	3.33	.63
El personal realiza en colectivo el análisis de múltiples fuentes de información para evaluar la efectividad de las prácticas de enseñanza.	324	3.25	.71
N válido (por lista)	317		

Fuente: Elaboración propia

Dimensión 4. Práctica personal compartida.

En esta dimensión los compañeros se reúnen y observan mutuamente para proporcionar retroalimentación sobre las prácticas de enseñanza para ayudar en el aprendizaje de los estudiantes, los resultados obtenidos se presentan en la (Tabla 32).

Tabla 32
 Medias de la Dimensión 4 “Práctica personal compartida”

Ítems	N	\bar{x}	S
El personal trabaja en colectivo en el análisis del trabajo de los estudiantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.	325	3.38	.63
Existen oportunidades para que el personal observe a los compañeros y brinden retroalimentación.	325	3.06	.83
Revisan conjuntamente el trabajo del estudiante para compartir y mejorar las prácticas de enseñanza.	324	3.18	.76
Existen oportunidades para la orientación y la tutoría.	324	3.06	.75
Existe la oportunidad de aplicar el aprendizaje de manera individual y en equipos y compartir los resultados de sus prácticas.	323	3.27	.63
Comparten regularmente el trabajo del estudiante para guiar la mejora general de la escuela.	323	3.24	.71
N válido (por lista)	320		

Fuente: Elaboración propia.

Los participantes señalaron que, de esta dimensión, la característica más sobresaliente en sus escuelas es que El personal trabaja en colectivo en el análisis del trabajo de los estudiantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje ($\bar{x}=3.38$, $s=.63$). Y las menos sobresalientes señalaron que Existen oportunidades para que el personal observe a los compañeros y brinde retroalimentación ($\bar{x}=3.06$, $s=.83$), y Existen oportunidades para la orientación y la tutoría ($\bar{x}= 3.06$, $s=.75$).

Dimensión 5. Condiciones de apoyo: de relaciones y de estructura.

En esta dimensión se incluyen relaciones como el respeto, la confianza, las normas de investigación y mejora crítica, y la relación positiva y cariñosa entre toda la comunidad escolar (Tabla 33).

Tabla 33
 Medias de la Dimensión 5 “Condiciones de apoyo: relaciones”

Ítems	N	\bar{x}	S
Existe una cultura de confianza y respeto para la toma de compromisos.	325	3.26	.75
El logro destacado es reconocido y celebrado regularmente.	325	3.17	.75
Se muestra un esfuerzo sostenido y unificado para que el cambio forme parte de la cultura de la escuela.	325	3.19	.73
Las relaciones entre el personal favorecen el análisis honestas y respetuosas de la información para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.	325	3.18	.78
N válido (por lista)	325		

Fuente: Elaboración propia.

Los participantes señalaron en esta dimensión que la característica más destacada en sus escuelas es que Existe una cultura de confianza y respeto para la toma de compromisos ($\bar{x}= 3.26$, $s=.75$) y la menos destacada es El logro destacado es reconocido y celebrado regularmente ($\bar{x}= 3.17$, $s=.75$).

En la tabla 34 se muestran los resultados que corresponde a Condiciones de apoyo: estructura. La estructura incluye sistemas (comunicación y tecnología) y recursos (personal, instalaciones, tiempo, recursos económicos y materiales) para permitir al personal reunirse y examinar las prácticas y los resultados de los estudiantes.

Tabla 34
 Medias de la Dimensión 5 “Condiciones de apoyo: estructura”

Ítems	N	\bar{x}	S
Se proporciona el tiempo para facilitar el trabajo colaborativo.	324	3.21	.72
El horario de la escuela promueve el aprendizaje grupal y compartir la práctica.	323	3.26	.68
Expertos proporcionan asesoría y apoyo para el aprendizaje continuo.	323	2.93	.89
Los sistemas de comunicación permiten la difusión de la información entre los miembros del personal.	323	3.15	.76
Los sistemas de comunicación logran la difusión de información en toda la comunidad escolar, incluyendo: el personal, los padres y miembros de la comunidad.	324	3.19	.72
La información se organiza y se pone a disposición del personal para que accedan a ella fácilmente.	325	3.17	.73
N válido (por lista)	318		

Fuente: Elaboración propia.

Los participantes señalaron que la característica menos presente en sus escuelas es que Expertos proporcionan asesoría y apoyo para el aprendizaje continuo ($\bar{x}=2.93$, $s=.89$). La característica mayormente presentada en las escuelas es que El horario de la escuela promueve el aprendizaje grupal y compartir la práctica ($\bar{x}=3.26$, $s=.68$), tal y como se observa en la Tabla 33.

Análisis de la variable Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

Respecto a las escuelas como Comunidades Profesionales de Aprendizaje se encontraron todos los ítems en los niveles de escala De acuerdo y Totalmente de acuerdo.

Los resultados de las dimensiones que integran esta variable se encuentran en la tabla 35.

Tabla 35

Medias de las Dimensiones “Comunidad Profesional de Aprendizaje”

Ítems	N	\bar{x}	S
Dimensión 1. Liderazgo compartido y de apoyo.	325	3.20	.61
Dimensión 2. Valores compartidos y visión.	325	3.31	.55
Dimensión 3. Aprendizaje colectivo y su aplicación.	325	3.28	.56
Dimensión 4. Práctica personal compartida.	325	3.19	.60
Dimensión 5. Condiciones de apoyo: relaciones y estructura.	325	3.17	.61
N válido (por lista)	325		

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que los participantes indicaron que en sus escuelas la dimensión más representativa es Valores compartidos y visión ($\bar{x}=3.3$, $s=.55$) e indicaron que en menor medida se encuentran en Condiciones de apoyo: relaciones y estructura ($\bar{x}=3.17$, $s=.61$).

Las medias de todas las dimensiones que conforman la variable Comunidad Profesional de Aprendizaje se encuentran entre “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” en una escala del 1 al 4.

Los resultados encontrados concuerdan con los resultados de los estudios realizados por: Blacklock (2009), Wolford (2011), Teague (2012), Irwin (2014), López (2015), Ward (2015), Stamper (2015), donde se encontró que las escuelas tienen características que las definen como Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

Coincide con Teague 2012 particularmente, que encontró en su estudio que, de todas las dimensiones estudiadas, la que presentó una media menor fue la dimensión Estructuras de apoyo.

Difieren de los resultados del estudio de Long (2009) donde la dimensión Práctica personal compartida presentó una media con la puntuación mayor en relación a las otras dimensiones.

Además, difiere con el estudio de López (2015) donde la dimensión El aprendizaje colectivo, fue la única dimensión con una puntuación media superior y la dimensión Liderazgo Compartido y de Apoyo tuvo la puntuación media más baja de 2.88.

Al igual difiere con Al-Mahdy y Sywelem (2015) que encontraron en su estudio que, la puntuación media general fue ($\bar{x}=2,79$) de todas las dimensiones. Sin embargo, coincide en que la dimensión con la media más baja ($\bar{x}=2,62$) fue Condiciones de apoyo: estructuras, pero en su estudio por el contrario la dimensión con la media más alta ($\bar{x}=2,93$) fue Liderazgo compartido y de apoyo.

Difiere con los resultados encontrados por Ward (2015) y Porter (2014) en donde la dimensión Práctica personal compartida fue la más baja con una puntuación media ($\bar{x}=2,76$, $s=0,533$) y ($\bar{x}=2.513$) respectivamente. También difiere con los resultados de Stamper (2015) donde la dimensión más alta fue Condiciones de apoyo: relaciones con medias entre 3,04 a 3,38.

Aprendizaje Profesional docente.

El aprendizaje profesional es un proceso interno por el cual los individuos crean conocimiento profesional a través de un ciclo de aprendizaje co-autoregulatorio (Timperley et al., 2007).

Es un proceso activo de investigación sistemática sobre la eficacia de la práctica para la participación, el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes con “ciclos de investigación y construcción de conocimiento” donde los maestros desarrollan la

experiencia adaptativa necesaria para recuperar, organizar y aplicar el conocimiento profesional para resolver problemas antiguos o nuevos problemas que surgen (Timperley, 2011). Este proceso se integra en cinco dimensiones de las que se presentan los resultados a continuación.

Dimensión 1: Investigación sobre los conocimientos y habilidades de los estudiantes.

Es la primera fase del aprendizaje profesional que implica reunir información diagnóstica detallada sobre los conocimientos y habilidades de estudiantes para determinar lo que está limitando su participación y aprendizaje. Los resultados obtenidos para esta dimensión se presentan en la tabla 36.

Tabla 36
 Medias de la Dimensión 1 “Investigación sobre los conocimientos y habilidades de los estudiantes”

Ítems	N	\bar{x}	S
Tiene un elevado compromiso en resolverlo los problemas de aprendizaje de los alumnos.	325	3.50	.62
Busca las causas posibles sobre lo que está obstaculizando su aprendizaje.	325	3.49	.64
Tiene la necesidad de lograr una comprensión profunda sobre su propia práctica.	322	3.44	.66
Está abierto a cuestionar los supuestos que conforman sus teorías personales sobre la interpretación de la información de la evaluación.	324	3.41	.66
Se enfoca en las acciones que le corresponde a su función docente.	324	3.55	.62
Analiza las implicaciones específicas de la información de la evaluación del estudiante para la enseñanza y el aprendizaje profesional.	323	3.41	.65
Identifica los conocimientos y habilidades que los estudiantes necesitan para el logro del aprendizaje.	324	3.51	.62
Utiliza distintas fuentes formales e informales para identificar los conocimientos y habilidades de los estudiantes.	324	3.43	.69
Realiza observaciones sobre los conocimientos y habilidades que los estudiantes necesitan para el logro del aprendizaje.	324	3.44	.69
Utiliza formas flexibles para recopilar información en situaciones de enseñanza y aprendizaje.	324	3.40	.67
N válido (por lista)	315		

Fuente: Elaboración propia.

Los participantes indican que los maestros en sus escuelas con relación a esta dimensión, mayormente Se enfocan en las acciones que le corresponde a su función docente (\bar{x} =3.55, s =.62) e Identifican los conocimientos y habilidades que los estudiantes necesitan para el logro del aprendizaje (\bar{x} =3.51, s =.62). Por otro lado, señalan que menormente Utilizan formas flexibles para recopilar información en situaciones de enseñanza y aprendizaje (\bar{x} =3.40, s =.67).

Dimensión 2. Identificación de los conocimientos y habilidades que necesita el maestro.

En esta dimensión los maestros deben identificar lo que necesitan saber y hacer para ser más eficaces en las áreas de las necesidades del estudiante, particularmente con aquellos estudiantes que logran menos (Tabla 37).

Tabla 37
 Medias de la Dimensión 2 “Identificación de los conocimientos y habilidades que necesita el maestro”

Ítems	N	\bar{x}	S
Analiza el trabajo de los estudiantes para encontrar lo que necesita enseñar mejor.	324	3.47	.64
Recaba la información necesaria para identificar qué se debe hacer para que los estudiantes alcancen los resultados deseados.	324	3.39	.67
Identifica cuáles son los supuestos de su práctica.	324	3.31	.70
Identifica las áreas de la enseñanza en las que es más eficaz.	321	3.45	.66
Analiza la información adicional para profundizar en las áreas de su práctica menos eficaz.	323	3.29	.72
Identifica las habilidades que necesita para promover mejores resultados en sus alumnos.	324	3.45	.64
Identifica la forma en que su práctica docente puede influir en los resultados de los estudiantes.	325	3.47	.68
Reconoce los conocimientos que puede utilizar para promover mejores resultados.	323	3.44	.68
N válido (por lista)	314		

Fuente: Elaboración propia.

Los participantes indicaron que los maestros ponen menos énfasis en Analizar la información adicional para profundizar en las áreas de su práctica menos eficaz ($\bar{x}=3.29$, $s=.72$), y que su mayor énfasis está en Analizar el trabajo de los estudiantes para encontrar lo que necesita enseñar mejor ($\bar{x}=3.47$, $s=.64$) y en Identificar la forma en que su práctica docente puede influir en los resultados de los estudiantes ($\bar{x}=3.47$, $s=.68$).

Dimensión 3. Profundización y redefinición de conocimientos y habilidades profesionales.

Esta dimensión está enfocada en Profundizar el conocimiento profesional y redefinición de habilidades profesionales, considerando que los profesores involucrados tienen una experiencia considerable y utilizan el conocimiento situacional entendiéndolo en términos de la teoría o los principios subyacentes que son capaces de recuperar y aplicar apropiadamente en la decisión que toman cada día en sus aulas.

Los resultados de esta dimensión se presentan en la tabla 38.

Se muestra en la tabla, que los participantes señalaron que los maestros mayormente Identifican sus creencias sobre la enseñanza y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes ($\bar{x}=3.47$, $s=.62$).

También se observa que menormente Recuperan el conocimiento teórico sobre la situación para la toma decisiones sobre su práctica ($\bar{x}=3.10$, $s=.74$).

Tabla 38

Medias de la Dimensión 3 “Profundización y redefinición de conocimientos y habilidades profesionales”

Ítems	N	\bar{x}	s
Identifica sus creencias sobre la enseñanza y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.	325	3.47	.62
Discute diferentes interpretaciones de las ideas de enseñanza para dar forma a su aprendizaje.	325	3.30	.73
Comprende cómo aprenden sus estudiantes para mejorar su enseñanza.	322	3.43	.66
Tiene acceso a variedad de oportunidades relevantes para aprender.	324	3.29	.73
Realiza búsqueda de teoría sobre las prácticas de enseñanza.	324	3.21	.78
Recupera el conocimiento teórico sobre la situación para la toma decisiones sobre su práctica.	324	3.10	.74
Integra la teoría y la práctica en el desarrollo de su práctica.	324	3.27	.72
Analiza la aplicación de los conocimientos en la resolución problemas específicos de la práctica.	323	3.30	.71
Identifica las prácticas de enseñanza apropiadas para responder a las necesidades particulares de aprendizaje de los estudiantes.	323	3.39	.66
N válido (por lista)	318		

Fuente: Elaboración propia.

Dimensión 4. Integración de estudiantes a nuevas experiencias de aprendizaje.

Esta dimensión corresponde a la parte del proceso de aprendizaje profesional donde se aplica un nuevo aprendizaje en la práctica y se ven los esfuerzos para implementar nuevas ideas (Tabla 39).

Tabla 39

Medias de la Dimensión 4 “Integración de estudiantes a nuevas experiencias de aprendizaje”

Ítems	N	\bar{x}	s
Analiza como la teoría funciona en su práctica.	324	3.19	.74
Aplica nuevas ideas en el desarrollo de su práctica.	320	3.31	.73
Replantea la idea nueva para que se sea apropiada a la situación y la prueba de nuevo.	323	3.21	.75
Identifica las reorientaciones que tiene que realizar para lograr mejoras adicionales.	325	3.24	.73
Ajusta su práctica a partir del análisis de los datos continuos de evaluación.	324	3.28	.72
Pone en práctica diferentes estrategias para ver de qué manera responden los estudiantes.	323	3.42	.68
Realiza procesos de monitoreo en puesta en práctica de estrategias.	322	3.27	.72
Evalúa el impacto de las nuevas ideas en su práctica.	325	3.27	.76
Comprueba que los estudiantes tienen nuevas oportunidades de aprender.	323	3.41	.70
Monitorea el impacto de su práctica en los estudiantes para identificar que más necesita para lograrlo.	324	3.31	.76
N válido (por lista)	309		

Fuente: Elaboración propia.

Los participantes en relación con esta dimensión indican que los maestros ponen menos énfasis a Analizar como la teoría funciona en su práctica ($\bar{x}=3.19$, $s=.74$) y con un énfasis mayor a Poner en práctica diferentes estrategias para ver de qué manera responden los estudiantes ($\bar{x}=3.42$, $s=.68$).

Dimensión 5. Evaluación del impacto de las acciones modificadas.

Esta dimensión corresponde al final en el ciclo de investigación y construcción del conocimiento, donde se evalúan el impacto de cualquier cambio en los resultados de los estudiantes. Éste es un proceso de verificación que es una parte integral del desarrollo de la auto-regulación profesional, donde evaluar el impacto no es el final del ciclo, sino que permite identificar nuevos desafíos a medida que se profundizan en la información sobre los estudiantes y desarrollan una mayor conciencia de su propia práctica. Los resultados de esta dimensión se presentan en la tabla 40.

Tabla 40
 Medias de la Dimensión 5 “Evaluación del impacto de las acciones modificadas”

Ítems	N	\bar{x}	S
Evalúa la eficacia de su práctica para promover el aprendizaje de los estudiantes	323	3.36	.73
Evalúa la efectividad de lo que aprendió en la promoción del aprendizaje de los estudiantes.	323	3.38	.67
Identifica que cambios mantener o replantear.	325	3.39	.67
Reconoce los retos que se presentan a partir de su intervención.	324	3.40	.69
Utiliza la evidencia formal e informal para explicar los resultados de su intervención.	325	3.40	.65
Busca posibles explicaciones para la mejora según los resultados obtenidos.	324	3.41	.65
Emprende otras acciones para identificar sus necesidades para resolver la persistencia de problemas.	324	3.39	.64
Explora las posibles causas en la persistencia del problema.	324	3.42	.66
N válido (por lista)	319		

Fuente: Elaboración propia.

En esta dimensión los participantes señalaron que los maestros menormente Evalúan la eficacia de su práctica para promover el aprendizaje de los estudiantes (\bar{x} =3.36, s =.73) y mayormente Exploran las posibles causas en la persistencia del problema (\bar{x} =3.42, s =.66).

Análisis de la variable Aprendizaje Profesional docente.

En este apartado se presentan los resultados de las cinco dimensiones de la variable Aprendizaje Profesional docente (Tabla 41).

Se observa que todas las medias están en la escala en valores de “casi siempre” y “siempre”, los participantes señalaron que mayormente los maestros realizan Investigación sobre los conocimientos y habilidades de los estudiantes (\bar{x} =3.46, s =.5) y menormente realizan Integración de estudiantes a nuevas experiencias de aprendizaje (\bar{x} =3.29, s =.60).

Tabla 41
 Medias de las Dimensiones “Aprendizaje Profesional docente”

Dimensiones	N	\bar{x}	S
Dimensión 1: Investigación sobre los conocimientos y habilidades de los estudiantes.	325	3.46	.51
Dimensión 2. Identificación de los conocimientos y habilidades que necesita el maestro.	325	3.40	.57
Dimensión 3. Profundización y redefinición de conocimientos y habilidades profesionales.	325	3.30	.56
Dimensión 4. Integración de estudiantes a nuevas experiencias de aprendizaje	325	3.29	.60
Dimensión 5. Evaluación del impacto de las acciones modificadas	325	3.39	.57
N válido (por lista)	325		

Fuente: Elaboración propia.

Estos datos coinciden con los resultados del estudio de Vaughan (2009) donde los maestros reportaron mayores niveles de cambio cuando fueron involucrados en experiencias de desarrollo profesional basadas en las necesidades inmediatas de su crecimiento personal o el crecimiento de los estudiantes.

También coinciden con lo encontrado por McFarland (2014) en su análisis de datos que mostró cuatro factores estadísticamente significativos que influyen en la voluntad de hacer cambios en las prácticas profesionales: las necesidades individuales de los maestros; el aprendizaje del profesor y estudiantes; la colaboración; las estructuras de apoyo y el medio ambiente.

Los resultados concuerdan con Kruizinga (2012) quien encontró que para fomentar el aprendizaje profesional que conduzca a un cambio la práctica docente, los maestros deben estar facultados para tener más participación sobre su propio aprendizaje.

Lo encontrado coincide por Banach (2015) quien opina que al crear un ambiente propicio en el que puedan deliberar los maestros, pueden centrarse en qué hacer para mejorar el rendimiento de los estudiantes; teniendo un enfoque equilibrado para la utilización de datos de evaluación; dando a los maestros la flexibilidad para probar nuevas prácticas de enseñanza en sus aulas para satisfacer las necesidades de estudiantes y establecer las expectativas fundamentales para los profesores.

Por otro lado, los resultados difieren con lo encontrado por Moseley (2015) donde los datos de los estudiantes no jugaron un papel importante en el proceso de aprendizaje profesional.

Análisis correlacional

El análisis correlacional entre las variables se realizó a través del estudio *r Pearson*, que se presenta a continuación.

En la tabla 42 se presenta la Correlación de Pearson entre las variables Prácticas de Liderazgo Pedagógico y Comunidad Profesional de Aprendizaje.

Tabla 42
 Correlación de Pearson entre “Prácticas de Liderazgo Pedagógico y Comunidad Profesional de Aprendizaje”

Variables		Comunidad Profesional de Aprendizaje
Prácticas de Liderazgo Pedagógico	Correlación de Pearson	.83**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	325

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

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que el análisis correlacional de las variables Prácticas de Liderazgo Pedagógico y Comunidad Profesional de Aprendizaje muestra correlaciones significativas y positivas ($r = .83$, $p < .01$).

Estos resultados coinciden directamente con lo encontrado en los estudios de Shorter (2012), Moore (2010) y Teague (2012) que muestran una fuerte relación entre las prácticas de liderazgo de los directores y el desarrollo, implementación y sostenibilidad de la CPA.

También coinciden con algunos otros autores que se mencionan a continuación:

Lo expuesto por Robinson et al. (2009) argumenta que el liderazgo promueve el aprendizaje de los maestros a través de comunidades que están enfocadas en mejorar

el éxito de los estudiantes, estas reuniones se centran en los vínculos enseñanza-aprendizaje-resultados. La idea clave de liderazgo es la creación de un diseño orientado al aprendizaje en la escuela para crear condiciones apropiadas, estructuras y ritmos para el aprendizaje profesional, tiene que crear situaciones que promuevan el aprendizaje del maestro sobre las prácticas de enseñanza que hacen una diferencia para los estudiantes, liderar el aprendizaje de maestros y crear comunidades escolares que aprendan (Timperley, 2011).

En una CPA el rol del director es crítico alentando a los maestros a asumir nuevos roles mientras ellos mismos dejan de lado viejos paradigmas sobre su función (Morrisey, 2000). Duling (2012) encontró que, para seguimiento y apoyo de CPA, las dimensiones de liderazgo más importantes fueron: el conocimiento y la participación del director en el programa de estudios, la instrucción y la evaluación y la influencia del director en la cultura de la organización. Las prácticas efectivas de liderazgo apoyan y sostienen un CPA (Wolford, 2011) y los comportamientos de liderazgo del director influyen en el desarrollo de la CPA (Hardoin, 2009).

Benavides (2010) expone que el trabajo colaborativo es la base del liderazgo pedagógico y de gran importancia para el éxito de una organización, mediante una continua generación y renovación de ideas y metodologías. Hill (2009) encontró que los directores que fijan un ejemplo personal de lo que esperan de los demás, construyen un consenso en torno a un conjunto común de valores y desarrollan relaciones de cooperación con los compañeros de trabajo, es más probable que conduzcan escuelas que funcionan como comunidades de aprendizaje fuertes.

En el estudio de Bankhead-Smith (2012) los resultados mostraron que al participar en un CPA los maestros tenían un efecto positivo en la percepción del liderazgo. El liderazgo apoya y mantiene la CPA, y el desarrollo de una organización de aprendizaje promueve el crecimiento, aprendizaje y potenciación de oportunidades para todos (Liebman ,2005).

Hill (2009) difiere de los hallazgos de la presente investigación, al no encontrar relaciones significativas entre las percepciones de las prácticas de liderazgo y las percepciones de la escuela como comunidades profesionales de aprendizaje.

En la tabla 43 se muestra el análisis de la relación entre Prácticas de Liderazgo Pedagógico y Aprendizaje Profesional docente.

Tabla 43
Correlación de Pearson entre “Prácticas de Liderazgo Pedagógico y Aprendizaje Profesional docente”

Variables		Aprendizaje Profesional docente
Prácticas de Liderazgo Pedagógico	Correlación de Pearson	.63**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	325

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).
Fuente: Elaboración propia.

Se observa en la tabla que las variables Prácticas de Liderazgo Pedagógico y Aprendizaje Profesional docente tienen correlaciones significativas y positivas ($r = .63$, $p < .01$).

Esta fuerte correlación se puede explicar de acuerdo a lo encontrado por Robinson et al. (2009), donde la participación más activa de los líderes en el aprendizaje y el desarrollo de los maestros, permite estar más tendiente a promover y participar en la

discusión de los problemas de enseñanza del personal, y ser vistos como fuentes de experiencia y asesoramiento pedagógico, además lo autores encontraron que cuando los líderes participan activamente en el aprendizaje profesional, aprecian las condiciones que los maestros necesitan para lograr y mantener mejoras en el aprendizaje de los estudiantes, para poder discutir los cambios con los maestros y apoyarlos cuando hacen los ajustes apropiados a la organización de la clase, los recursos y los procedimientos de evaluación.

Los resultados coinciden con lo encontrado por Vaughan (2009) donde el cambio docente a través del desarrollo profesional está fuertemente influenciado por el dominio y el desarrollo de la directiva.

Por su parte, Timperley (2011) argumenta que el director ejerce su influencia a través de muchas prácticas diferentes de liderazgo para maximizar el aprendizaje para todos, estas prácticas implican interactuar con los maestros y desarrollar materiales, rutinas y estructuras relevantes para promover el aprendizaje, el desafío de todos los líderes “es crear situaciones que promuevan el aprendizaje del maestro sobre las prácticas de enseñanza que marcan la diferencia para los estudiantes” (p.96).

Li (2014) encontró que las prácticas centrales de liderazgo instruccional mostraron la conformación de colaboración entre los diferentes niveles de tutoría y seguimiento de los profesores y el desarrollo de las actividades de investigación-enseñanza de docentes.

Por otra parte, Hardoin (2009) señala que la formación de las capacidades del personal depende en gran medida de los marcos de organización utilizados por los directores. Según Hall (2009) la dirección de la escuela es importante para la creación y el mantenimiento de un ambiente de aprendizaje. Además, Bonilla (2014) encontró que

el liderazgo se convierte en un factor crítico para sostener, motivar, y construir el desarrollo profesional docente y la capacidad de colaboración de las áreas que no funcionan eficazmente.

El liderazgo mejora la aplicación de la investigación-acción del profesor y mejora la colaboración ente los maestros al examinar las prácticas de enseñanza (Gnechten, 2011). El papel del director es uno de los principales componentes directamente relacionado con el desarrollo profesional a través del apoyo, la supervisión y el reconocimiento para el aprendizaje de los profesores basándose en la investigación y la colaboración del profesor (Camerino, 2008).

Se presenta a continuación el análisis de la relación entre Aprendizaje Profesional docente y Comunidad Profesional de Aprendizaje en la tabla 43.

Tabla 43
Correlación de Pearson entre "Aprendizaje Profesional docente y Comunidad Profesional de Aprendizaje"

Variables		Comunidad Profesional de Aprendizaje
Aprendizaje Profesional docente	Correlación de Pearson	.65**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	325

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

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla se muestra la correlación significativa y positiva entre Aprendizaje Profesional docente y Comunidad Profesional de Aprendizaje ($r = .65, p < .01$).

Esta correlación puede ser explicada por las evidencias encontradas por Vescio et al. (2008), donde los resultados sugieren que las Comunidades Profesionales de Aprendizaje bien desarrolladas, tienen impacto positivo tanto en la práctica, la enseñanza

y el rendimiento de los estudiantes, y a través de la investigación colaborativa los maestros exploran nuevas ideas, la práctica actual y la evidencia del aprendizaje de los estudiantes, usando procesos que los respetan como expertos en lo que se necesita para mejorar su propia práctica y aumentar el aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo a Timperley (2011) los maestros desarrollan la experiencia adaptativa necesaria para recuperar, organizar, aplicar el conocimiento profesional, y tienen la capacidad de identificar cuando las rutinas conocidas no funcionan y de buscar nueva información sobre diferentes enfoques cuando sea necesario.

Moore (2010) indicó que la creación de una CPA ofrece a los maestros soluciones para hacer frente a los desafíos que enfrentan en las escuelas. Coincide con Jones (2012) al encontrar que existe una relación entre la CPA y las prácticas de enseñanza, ya que los maestros se reunían para discutir en las reuniones de la CPA y las decisiones de instrucción eran tomadas por los profesores y administradores a partir del análisis de los datos.

Por su parte Bankhead-Smith (2012) determinó que el factor más importante en la sostenibilidad de la CPA es el crecimiento profesional del personal de la escuela, la discusión y la interacción que proporcionan oportunidades de aprendizaje profesional para la formación de las estrategias de enseñanza y el crecimiento profesional. Cuanto más desarrollada está una Comunidad Profesional de Aprendizaje, más positiva es la asociación con dos medidas clave de efectividad: rendimiento de los alumnos y aprendizaje profesional (Bolam et al., 2005).

De igual manera Singler Long (2011) encontró que la continua participación de los maestros en las CPAs, donde la colaboración es a través de conversaciones en grupo,

facilita el aprendizaje y el crecimiento profesional de los docentes. Por su parte Riskus (2011) encontró los esfuerzos de colaboración son importantes cuando se encuentran enlaces directos entre el aprendizaje profesional de los maestros y su situación individual en el aula.

A diferencia de lo que encontró Quantz (2012), quien refiere que la vivencia de participación en una CPA fue una experiencia ineficaz para el desarrollo profesional.

Duggins (2014) opina que las escuelas que implementan una CPA como un método de desarrollo profesional o como un espacio de aprendizaje profesional, no son suficientes, la solución es un plan de aprendizaje profesional integral que cree múltiples soportes y muchos espacios para el aprendizaje profesional, que se sitúe como aprendices de por vida a los maestros

En este sentido Vescio et al. (2008) aclaran que las comunidades de aprendizaje no son un enfoque prescriptivo, de talla única, ni tampoco pueden ser insulares, centrándose únicamente en hacer explícitos los conocimientos prácticos que los maestros ya poseen sobre la enseñanza, sino que deben apoyar a los profesores en la toma de decisiones basadas en sus contextos, sus metas, los conocimientos profesionales actuales y nuevos y las necesidades de sus estudiantes. Pues como lo señala Timpeley (2011) el aprendizaje profesional debe comenzar con los profesores exigiéndose a sí mismos enfocarse en sus necesidades de saber y hacer.

Por lo tanto, en la tabla 44 se puede observar que existe una relación significativa y positiva entre las variables de estudio.

Tabla 44
Análisis correlacional entre las variables de estudio.

		Comunidad Profesional de Aprendizaje	Aprendizaje Profesional docente
Prácticas de Liderazgo Pedagógico	Correlación de Pearson	.83**	.63**
	Sig. (bilateral)	.000	.000
	N	325	325

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

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar la variable Prácticas de Liderazgo Pedagógico tiene una relación significativa y positiva con la variable Comunidad Profesional de Aprendizaje ($r = .83, p < .01$). Al igual que con la variable Aprendizaje Profesional docente ($r = .63, p < .01$). Por lo tanto, a mayores Prácticas de Liderazgo Pedagógico mayor será la conformación como Comunidad Profesional de Aprendizaje y el desarrollo de Aprendizaje Profesional docente.

Análisis Inferencial

En este apartado se presenta el análisis inferencial, para indagar sobre la diferencia de grupos, a través de las variables sociodemográficas y su relación con la variable Prácticas de Liderazgo Pedagógico.

Se realizó el análisis estadístico denominado *t de Student* y se encontró que no hay diferencia significativa en cuanto al sexo de los participantes.

Esto coincide con el análisis de Peariso (2011) y Royster (2015) donde la percepción del género sobre las prácticas de liderazgo instruccional no fue significativamente diferente. De la misma manera Greenwood (2009) encontró que las

mujeres participantes estuvieron en consonancia con los participantes de sexo masculino. A diferencia de Harris (2014) que encontró diferencias entre los maestros y líderes escolares en los principales comportamientos específicos de liderazgo instruccional.

En referencia a la variable edad, al realizar el análisis estadístico de correlación *r de Pearson*, no se encontraron diferencias significativas en la percepción de las Prácticas de Liderazgo Pedagógico.

En la prueba estadística *t de Student* realizada a la variable sociodemográfica función que desempeña, no se encontró diferencia significativa entre la percepción sobre las Prácticas de Liderazgo Pedagógico entre directores técnicos y maestros de grupo. Difiere de los resultados encontrados por Lyons (2010) y Lorei (2015) que indicaron diferencias estadísticamente significativas entre el maestro y los directores.

En cuanto a la variable sociodemográfica antigüedad, las pruebas estadísticas no mostraron diferencias significativas. Esto difiere en los resultados de Clabo (2010), quien encontró diferencias estadísticamente significativas en el liderazgo instruccional de los directores en relación con la experiencia. Por su parte, Royster (2015) encontró una débil a moderada relación entre la percepción sobre liderazgo instruccional y los años de experiencia.

Con relación a la variable sociodemográfica formación inicial, la prueba estadística realizada no mostró diferencia significativa sobre la percepción de las Prácticas de Liderazgo Pedagógico.

En cuanto a la variable sociodemográfica nivel máximo de estudio, la prueba estadística no mostró diferencia significativa. Concuerda con lo encontrado por Finley

(2014) donde la preparación indicó que no había una relación estadísticamente significativa, en las percepciones de los maestros sobre el liderazgo instruccional.

Sin embargo, los resultados de Harris (2014) difieren de estos, ya que encontró diferencias significativas en las prácticas de liderazgo instruccional específicos en niveles de educación, antigüedad como maestro de la clase, antigüedad como director actual, y los años de experiencia administrativa en general.

En cuanto a las variables sociodemográficas sobre las escuelas en relación al turno y al horario, las pruebas estadísticas no mostraron diferencias significativas en ninguna de las dos variables, sobre la percepción de las Prácticas de Liderazgo Pedagógico.

En relación con la variable sociodemográfica del número de grupos en las escuelas, la prueba estadística ANOVA sí mostró diferencia significativa en relación a las Prácticas de Liderazgo Pedagógico, misma que se puede observar en la tabla 45.

Tabla 45
Prueba estadística ANOVA "Variable sociodemográfica número de grupos"

	Suma de cuadrados	GI	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	11.498	10	1.150	3.114	.001
Dentro de grupos	108.925	295	.369		
Total	120.423	305			

Fuente: Elaboración propia.

A fin de encontrar en qué grupos se presentan las diferencias significativas mostradas en el análisis, se realizó la Prueba *Post hoc Duncan* (Tabla 46).

Tabla 46

Prueba estadística post hoc Duncan "Variable sociodemográfica número de grupos"

Gpos	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
10	13	3.02	
6	60	3.11	
12	104	3.17	3.17
16	5	3.27	3.27
13	3	3.32	3.32
8	15	3.34	3.34
11	45	3.42	3.42
7	14	3.45	3.45
15	16	3.55	3.55
9	15	3.61	3.61
17	16		3.76
Sig.		.054	.054

Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar que las diferencias se presentan en las escuelas con 10 grupos ($\bar{x}= 3.02$) y con 6 grupos ($\bar{x}=3.11$) en relación con las escuelas con 17 grupos ($\bar{x}= 3.76$), las Prácticas de Liderazgo Pedagógico se identificaron más en las escuelas con el mayor número de grupos, por lo que se puede afirmar que un número mayor de grupos no es un obstáculo para que el director escolar pueda desarrollar Prácticas de Liderazgo Pedagógico.

CONCLUSIONES

Esta sección presenta las conclusiones en relación con los objetivos de investigación y futuras investigaciones y aportes.

En relación con las Prácticas de Liderazgo Pedagógico que son desarrolladas por los directores en las escuelas de Educación Primaria del subsistema estatal del municipio Victoria de Durango, se concluye que desarrollan prácticas de liderazgo pedagógico al encontrar que todas las medias de las dimensiones están en la escala en valores de “casi siempre” y “siempre”. Las prácticas de liderazgo desarrolladas se orientan mayormente al Establecimiento de metas y expectativas ($\bar{x}=3.34$, $s=.61$) y a Asegurar un ambiente ordenado y de apoyo ($\bar{x}=3.34$, $s=.64$). Siendo el establecimiento de metas y objetivos un componente principal del liderazgo pedagógico (Robinson et al., 2008; Marzano, 2010; Shatzer et al., 2013).

Con respecto a las dimensiones de Comunidades profesionales de aprendizaje de las escuelas, se concluye que las escuelas de Educación Primaria Generales Estatales tienen características que las definen como Comunidades Profesionales de Aprendizaje al presentar en los niveles de escala De acuerdo y Totalmente de acuerdo y en estas escuelas la dimensión más representativa es Valores compartidos y visión ($\bar{x}=3.3$, $s=.55$).

Los docentes utilizan múltiples fuentes de información para tomar decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje y el director es proactivo y atiende las áreas donde se necesita apoyo, las decisiones se toman de acuerdo con los valores y la visión de la escuela. Existen relaciones colegiadas entre el personal que reflejan el compromiso con los esfuerzos para mejorar la escuela. Existe una cultura de confianza y respeto para la toma de compromisos. El horario de la escuela promueve el aprendizaje grupal y compartir la práctica.

En cuanto a Aprendizaje profesional docente, se concluye que los maestros de Educación Primaria realizan un proceso de identificación, recuperación, organización y aplicación del conocimiento profesional en problemas específicos de la enseñanza y el aprendizaje para resolverlos y controlar el impacto de las acciones y ajustar la práctica en consecuencia (Timperley, 2011), mayormente se enfocan en la etapa que corresponde a la Investigación sobre los conocimientos y habilidades de los estudiantes ($\bar{x}=3.46$, $s=.5$). Están enfocados en las acciones que le corresponde a su función docente e identifican los conocimientos y habilidades que los estudiantes necesitan para el logro del aprendizaje., analizan el trabajo de los estudiantes para encontrar lo que necesita enseñar mejor e identifican la forma en que su práctica docente puede influir en los resultados de los estudiantes, también identifican sus creencias sobre la enseñanza y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y exploran las posibles causas en la persistencia del problema.

Los resultados obtenidos permiten concluir que existe una relación positiva y significativa entre las Prácticas de Liderazgo Pedagógico del director de Educación Primaria y la Comunidad Profesional de Aprendizaje ($r= .83$, $p<.01$), es decir, que cuando

el director escolar orienta su influencia en el desarrollo de prácticas orientadas al trabajo pedagógico, cuando está más cercano a la actividad principal de la escuela - la enseñanza y el aprendizaje- priorizando la calidad del aprendizaje, la enseñanza y el aprendizaje del maestro para el logro de los resultados académicos y sociales, tiene un impacto directo en la conformación de la escuela como Comunidad Profesional de Aprendizaje.

También se concluye que las Prácticas de Liderazgo Pedagógico del director tienen una relación significativa y positiva con el Aprendizaje Profesional de los docentes de Educación Primaria ($r = .63, p < .01$), es decir, que el director escolar que desarrolla prácticas de liderazgo pedagógico y orienta sus energías directamente en la enseñanza y el desarrollo de los maestros, reconoce su propia necesidad de aprender y busca específicamente oportunidades para el aprendizaje profesional de los maestros, obtiene un impacto en los procesos de aprendizaje profesional de los maestros.

Se concluye que hay una relación positiva y significativa entre el Aprendizaje Profesional de los docentes de Educación Primaria y la Comunidad Profesional de Aprendizaje ($r = .65, p < .01$), es decir, el trabajo continuo que realizan en su escuela los maestros y el director escolar al buscar y compartir el aprendizaje, actuando sobre su aprendizaje para mejorar su eficacia como profesionales para el beneficio de los estudiantes, tiene un impacto directo en su aprendizaje profesional al involucrarse en procesos iterativos de investigación y construcción de conocimientos que implica la participación de todos los profesores en el desarrollo de experiencia adaptativa.

Los hallazgos permiten concluir que, a mayores Prácticas de Liderazgo Pedagógico desarrolladas por el director de la escuela, mayor será la conformación de

las escuelas como Comunidades Profesionales de Aprendizaje y mayor será el desarrollo del proceso de Aprendizaje Profesional docente.

Las variables sociodemográficas que no mostraron diferencias significativas con el desarrollo de las Prácticas de Liderazgo Pedagógico en las escuelas primarias generales estatales fueron: sexo, edad, función que desempeña, antigüedad en la función, tipo de formación inicial, nivel máximo de estudios, información de la escuela, horario y turno; solo existe una diferencia en el número de grupos, favorable para las escuelas con mayor número de grupos, lo que permite a la vez concluir, que las Prácticas de Liderazgo Pedagógico, no necesariamente se relacionan con el tamaño de la escuela, sino con la disposición y el compromiso del director escolar para mejorar la relación enseñanza-aprendizaje.

Propuestas para futuras investigaciones.

Como futuras investigaciones se sugiere:

- Realizar el estudio del impacto de las variables estudiadas en relación con los resultados de aprendizaje de los alumnos.
- Utilizar métodos mixtos, para comprender la totalidad de las variables estudiadas.
- Comparar distintos tipos de escuelas de acuerdo a sus contextos.

- Examinar las concepciones que se tienen de las variables y realizar comparaciones entre distintos participantes maestros, alumnos, padres y directores.
- Utilizar un método de estudio de caso sobre todo en la escuela que mostró una diferencia significativa mayor de Prácticas de Liderazgo con un número mayor de grupos.
- Utilizar diferentes criterios para la selección de la población de acuerdo a los proyectos estatales en los que participa, su nivel o modalidad.
- Analizar el impacto de los procesos de acompañamiento que tienen las escuelas para el logro de las variables de estudio.
- Realizar estudios longitudinales que expliquen la evolución de las variables de estudio.

Aportes de la investigación al campo de estudio.

Al ser la primera investigación en el contexto mexicano que estudia estas variables desde estos planteamientos teóricos, esta investigación aporta desde la definición conceptual teórica al realizar una búsqueda exhaustiva de la conceptualización teórica hasta la traducción de los términos.

El abordaje teórico de tres modelos teóricos que explican la delimitación conceptual desde un planteamiento apropiado y pertinente que surgen de las aportaciones de estudios que han generado conocimiento desde la escuela y para la escuela.

La contribución de tres instrumentos de investigación con validez y confiabilidad excelente, que fueron diseñados a partir de los planteamientos teóricos que, aunque relativamente nuevos demuestran que tienen una consistencia fuerte.

Los hallazgos que claramente demuestran lo que teóricamente se ha definido sobre la importancia de los directores escolares, el trabajo en conjunto de los maestros y el aprendizaje a partir de la práctica docente.

REFERENCIAS

- Almanzar, A. (2014). *Impact of Professional Learning Community Practices on Morale of Urban High School Teachers*. Online Submission.
- Al-Mahdy, Y. F. H., & Sywelem, M. M. G. (2016). Teachers' perspectives on professional learning communities in some Arab countries. *International Journal of Research Studies in Education*, 5(4), 45-57.
- Amores Fernández, J., Moral Santaella, C., & Ritacco Real, M. (2015). El desarrollo de procesos de autoevaluación como capacidad del liderazgo pedagógico: Un estudio en educación secundaria en Andalucía. RIEE. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.
- Anderson, J. (2011). *Professional development reform: a shift from traditional practices to a new paradigm*.
- Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, 5(17), 23-29.
- Backman, J. S. (2013). *A District-Wide Study Confirming the Relationship between Professional Learning Communities and Student Achievement in Elementary Schools*. Brigham Young University.
- Banach, M. H. (2015). *Instructional leadership and deliberate practice: A framework for improving student achievement* (Doctoral dissertation, Loyola University Chicago).
- Bankhead-Smith, M. T. (2012). *An Examination of the Perceptions Leading to the Sustainability of Professional Learning Communities in a Rural School District*. Gardner-Webb University.

- Barraza, A. (2007). La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basadas en el contenido. *Investigación Educativa Duranguense*, 7, 5-14.
- Bas, G. (2012). Correlation between School Principals' Instructional Leadership Behaviours and Teachers' Organisational Trust Perceptions. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 1(1), 5-18.
- Batenburg, N. G. (2015). *Telling tales and painting pictures: A narrative inquiry into the professional learning of Northern Territory primary teachers* (Doctoral dissertation, Queensland University of Technology).
- Benavides Amorís, C. (2010). *Liderazgo pedagógico basado en el trabajo colaborativo del cuerpo docente* (Doctoral dissertation, Tesis doctoral. Madrid: UNED).
- Bennett, D. S. (2007). *Teacher efficacy in the implementation of new curriculum supported by professional development* (Doctoral dissertation, University of Montana).
- Bernal Torres, C. A. (2006). *Metodología de la Investigación para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*.
- Bitterman, T. (2010). *Teacher perceptions of the impact of professional learning communities on teaching and learning in middle school science*. Unpublished doctoral dissertation). The University of Alabama, Alabama.
- Blacklock, P. J. (2009). *The five dimensions of professional learning communities in improving exemplary Texas elementary schools: A descriptive study*. University of North Texas.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. & Smith, M. (2005). Creating and sustaining effective professional learning communities. *Research Report 637*. London: DfES and University of Bristol.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar*, 47(2).

- Bolívar, A. (2015). Construir localmente la capacidad de mejora: liderazgo pedagógico y Comunidad Profesional. In *CONFERENCIAS MAGISTRALES DEL CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA* (Vol. 13, pp. 139-177).
- Bolívar, A., López Yáñez, J., & Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Boman, T. C. (2012). The perceptions of relationships between district climate and the development of professional learning communities in schools. The University of Alabama.
- Bonilla, M. A. (2014). Improving Professional Learning for Teachers (Doctoral dissertation, University of Southern California).
- Borzak, J. M. (2010). *Teachers? Perspectives on how the principal? S instructional leadership affects change directed at student improvement* (Doctoral dissertation, UGA).
- Braun, D., Gable, R., & Kite, S. (2008, October). The relationship among leadership preparation practices and leader, school, and student outcomes in K-8 schools. In *NERA Conference Proceedings 2008* (p. 13).
- Broad, K., & Evans, M. (2006). A review of literature on professional development content and delivery modes for experienced teachers. University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las Ciencias Sociales: programa de especialización. Teoría, métodos y técnicas de la investigación social*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, 29-169.
- Bubb, S., & Earley, P. (2007). *Leading & Managing Continuing Professional Development: Developing People, Developing Schools*. Sage.
- Burde, M. S. (2016). *The relationship between student achievement and professional learning communities at the middle school level*. Western Michigan University.
- Cadungog, M. C. (2015). The Mediating Effect of Professional Development on the Relationship between Instructional Leadership and Teacher SelfEfficacy, *International Journal of Novel Research in Education and Learning*. Vol. 2, Issue

- 4, pp: (90-101), Month: July - August 2015, Recuperado de:
www.noveltyjournals.com
- Camerino, J. M. (2009). *Professional development and its impact on teacher practice*. University of Southern California.
- Cassity, A. H. (2012). *Relationships among perceptions of professional learning communities, school academic optimism, and student achievement in Alabama middle and high schools*. The University of Alabama.
- Castillo Armijo, P. E. (2015). *Ejercicio del liderazgo pedagógico en el CEIP Lledoner, comunidad de aprendizaje: un estudio de casos*.
- Clabo, B. T. (2010). *The high school principal as instructional leader: An explanatory, mixed methods case study examining principal leadership within the context of rural secondary schools*.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Artículo Tercero Constitucional.
Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>
- Córdoba, F. G. (2002). *El cuestionario: recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios*. Editorial Limusa.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession*. Washington, DC: National Staff Development Council.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Psychology Press.
- Day, C., Hopkins, D., Harris, A., & Ahtaridou, E. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes. Final report*.
- Day, C., & Sammons, P. (2013). *Successful Leadership: A Review of the International Literature*. CfBT Education Trust. 60 Queens Road, Reading, RG1 4BS, England.
- del Carmen Vilchis, L. (2002). *Metodología del diseño: fundamentos teóricos*. UNAM.
- Disney, J. M. (2014). *An Analysis of Professional Learning Communities' Deliberation on Teacher Thinking* (Doctoral dissertation, University of Kansas).
- Dixon, L. N. (2014). *Leadership practice differences in positive climate schools* (Doctoral dissertation, University of South Carolina).

- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational leadership*, 61(8), 6-11.
- DuFour, R., & Eaker, R. (Eds.). (2009). On common ground: The power of professional learning communities. Solution Tree Press.
- DuFour, R. P., DuFour, R. B., Eaker, R., & Many, T. (2006). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Duggins, A. S. (2014). *The Role of the Learning Community in the Professional Development of Literacy Teachers* (Doctoral dissertation, University of South Carolina).
- Duling, K. S. (2012). *The principal's role in supporting professional learning communities*. Kansas State University.
- Duncan, G. (2011). *Influences on principals' leadership practice*. University of Southern California.
- East, K. A. (2015). *A Study of Professional Learning Communities: Characteristics of Implementation and Perceived Effectiveness in Improvement Schools in West Virginia*.
- Elmore, R. F. (2004). School reform from the inside out: Policy, practice, and performance. *Harvard Education Press*. 8 Story Street First Floor, Cambridge, MA 02138.
- Elorza Pérez, H. (2008). *Estadística para las ciencias sociales, del comportamiento y de la salud*. 3era. ed., México, Cengage Learning, 878.
- Feger, S., & Arruda, E. (2008). Professional learning communities: Key themes from the literature. Providence, RI: The Education Alliance, Brown University.
- Finley, M. J. (2014). *An Exploration of the Relationship between Teachers' Perceptions of Principals' Instructional Leadership and Transformational Leadership Behaviors*.
- Freire, S., & Miranda, A. (2014). *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*.

- Fulton, K., Doerr, H., & Britton, T. (2010). STEM teachers in professional learning communities: A knowledge synthesis. *National Commission on Teaching and America's Future*.
- Gallozzi, J. (2011). *The correlation between professional learning communities & collective efficacy & the resulting impact on student growth data* (Doctoral dissertation, University of Denver).
- García, M. V. (2011). El liderazgo pedagógico del director de educación secundaria para promover la reflexión docente y mejorar los aprendizajes de los estudiantes. *In Trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE*, México, DF.
- Gedifew, M. T. (2014). Perceptions about instructional leadership: The perspectives of a principal and teachers of Birakat Primary School in focus. *Educational Research and Reviews*, 9(16), 542.
- George, D., & Mallery, M. (2003). *Using SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*.
- Gerhard, J. H. (2010). *A Study of Professional Learning Communities in International Schools in Bangkok, Thailand*. ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.
- Gil Flores, J. (2003). La estadística en la investigación educativa. *Revista de investigación educativa*, 21 (1), 231-248.
- Grande, M. J. (2012). *Comparison of Principals' Leadership Practices by Methods of Professional Development* (Doctoral dissertation, Walden University).
- Greenwood, W. P. (2009). *Teachers' perceptions of principals as instructional leaders in "distinguished" (high performing) and "needs improvement" (low performing) middle schools in urban metropolitan Atlanta, Georgia*. Mississippi State University.
- Greer, J. A. (2012). *Professional learning and collaboration* (Doctoral dissertation)
- Grooms, J. (2013). *A Study of the Articulated Leadership Practices of Principals in Relation to the Literature on the Characteristics of High Performing Principals*.

- González-Weil, C., Gómez Waring, M., Ahumada Albayay, G., Bravo González, P., Salinas Tapia, E., Avilés Cisternas, D., & Santana Valenzuela, J. (2014). Principios de Desarrollo Profesional Docente contruidos por y para Profesores de Ciencia: una propuesta sustentable que emerge desde la indagación de las propias prácticas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(ESPECIAL), 105-126.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Paradigmas que compiten en la investigación cualitativa. *Handbook of Qualitative Research*.
- Guerra, C. A. (2014). *A study of high school teachers' experiences of the phenomenon of effective instructional leadership*. University of Rhode Island.
- Hall, S. N. (2009). *A study of professional development in two middle schools with significant increases in statewide test scores*. University of Southern California.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of education*, 33(3), 329-352.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and policy in schools*, 4(3), 221-239.
- Hardoin, L. J. (2009). *The relationship of principal leadership to organizational learning and sustained academic achievement*. Texas A&M University.
- Hargreaves, A. (2015). Push, pull and nudge: The future of teaching and educational change. In *LEARNing Landscapes*. Vol. 9, No. 1, Autumn
- Harris, L. (2014). Instructional Leadership Perceptions and Practices of Elementary School Leaders. Recuperado de: <http://libra.virginia.edu/catalog/libra-oa:6427>
- Harris, A., & Jones, M. (2015). Professional learning as communities. Recuperado de: [Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A., & Chapman, C. \(2013\). *Effective leadership for school improvement*. Routledge.](http://libra.virginia.edu/catalog/libra-oa:6427)
- Heaton, M. (2013). *An examination of the relationship between professional learning community variables and teacher self-efficacy*.
- Heikka, J. (2014). *Distributed pedagogical leadership in early childhood education*. Tampere University Press.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México, DF.
- Higgins, K. (2016). An investigation of professional learning communities in North Carolina school systems. *Journal of Research Initiatives*, 2(1), 9.
- Higginson, M. S. (2011). *The Relationship between Elementary Principals' Conceptualization of Instructional Leadership and their Perceived Use of Time*. Brigham Young University.
- Hill, S. D. (2009). *Leadership and sustainable change: The relationship between leadership practices of principals and reculturing schools as professional learning communities*. University of North Texas
- Hillman, J. T. (2013). *Exploring the growth of principals as instructional leaders: An interpretive study about the new work of school leaders* (Doctoral dissertation, Wayne State University).
- Hord, S.M. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. Austin, Texas: *Southwest Educational Development Laboratory*.
- Hord, S. M. (2008). Evolution of the Professional Learning Community: Revolutionary Concept Is Based on Intentional Collegial Learning. *Journal of Staff Development*, 29(3), 10-13.
- Hord, S. M. (2009). Professional learning communities. *Journal of Staff Development*, 30(1), 40-43.
- Horn, A. (2013). Liderazgo escolar en Chile y su influencia en los resultados de aprendizaje (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Madrid).
- Houchens, G. W. (2008). *Principal theories of practice: Mapping the cognitive structure and effects of instructional leadership*. University of Louisville.
- Hunter-Boyce, M. A. (2009). *Mixed Study of Professional Learning Communities and Student Achievement* (Doctoral dissertation, Baker University).
- Irwin, L. (2014). *A Study of the Implementation of Professional Learning Community Practices and Their Relationship to Teacher Practices and Student Learning Outcomes* (Doctoral dissertation).

- Jones, J. H. (2012). *The Relationship Between Professional Learning Communities and Instructional Practices* (Doctoral dissertation).
- Kale, M., & Güneş, A. M. (2015). Relationship between instructional leadership and organizational climate in primary schools. *International Journal of Arts and Commerce*, 4(3), 16-26.
- Kelton, K. (2010). *A study of the comparison between teacher perceptions of school climate and the existence of professional learning community dimensions*.
- Kibble, L. J. (2004). *How Instructional Leadership is Addressed in Educational Administration/Leadership Programs*.
- King, F. (2012). *Developing and sustaining teachers' professional learning: a case study of collaborative professional development* (Doctoral dissertation, University of Lincoln).
- Kistler, M. M. (2015). *Effective Leadership Practices Used by Elementary School Principals in the Implementation of Instructional Change* (Doctoral dissertation, University of Southern California).
- Krichesky, G. J. (2013). *El desarrollo de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje: procesos y factores de cambio para la mejora de las escuelas*.
- Krichesky, G J; Murillo Torrecilla, F J; (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(9) 65-83. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55118790005>
- Kruizinga, K. D. (2012). *Investigating the enactment of professional development practices in a high performing secondary school setting: A case study examining the purpose, process, and structure of professional development*. University of Southern California.
- Kuhnert, K. W., & Lewis, P. (1987). Transactional and transformational leadership: A constructive/developmental analysis. *Academy of Management review*, 12(4), 648-657.
- Kuhn, T. (1962). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: FCE.

- Leclerc, M., Moreau, A. C., Dumouchel, C., & Sallafranque-St-Louis, F. (2012). Factors that promote progression in schools functioning as a professional learning community. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 7(7).
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and policy in schools*, 4(3), 177-199.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), 201-227.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Nottingham: National College for School Leadership and Department for Education and Skills.
- Lewis, P., & Murphy, R. (2008). New directions in school leadership. *School leadership and management*, 28(2), 127-146.
- Li, X. J. (2014) Principals' Instructional Leadership: Fostering teacher professional development. *The SIJ Transactions on Industrial, Financial & Business Management (IFBM)*, Vol. 2, No. 4, June 2014
- Liebman, H., Maldonado, N., Lacey, C. H., & Thompson, S. (2005). An Investigation of Leadership in a Professional Learning Community: A Case Study of a Large, Suburban, Public Middle School. Online Submission.
- Long, K. L. S. (2011). *Teachers learning together: The role of professional conference attendance*. University of Missouri-Columbia.
- Lorei, L. T. (2015). *Perceptions of Leadership: Visions of Integration* (Doctoral dissertation, Youngstown State University).
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., & Anderson, S. E. (2010). *Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings*. St. Paul, MN: University of Minnesota.
- Lyons, B. J. (2010). *Principal instructional leadership behavior, as perceived by teachers and principals, at New York State recognized and non-recognized middle schools*. Seton Hall University.

- Mafuwane, B. M. (2012). *The contribution of instructional leadership to learner performance* (Doctoral dissertation).
- Maloney, C., & Konza, D. (2011). A case study of teachers' professional learning: Becoming a community of professional learning or not? *Issues in Educational Research*, 21(1), 75-87.
- Martínez Treviño, O. E., & Gairín Sallán, J. (2007). *El Desarrollo profesional de los docentes de secundaria*. Universitat Autònoma de Barcelona
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. ASCD.
- McCarty, D., Wallin, P., & Boggan, M. (2014). Shared leadership model for 21st century schools: Principal and counselor collaborative leadership. *In National Forum of Educational Administration and Supervision Journal* (Vol. 32, No. 4).
- McClain, L. S. (2009). *Elementary school principals' utilization of walkthroughs in the role of instructional leaders*.
- McFarland, E. S. (2014). *Teachers' Perceptions of Professional Development: What do Teachers Really Want That Makes Them Willing to Change Professional Practice?* North Carolina State University.
- Minus, E. L. (2010). *Leading in the middle: Leadership behaviors of middle level principals that promote student achievement*. The George Washington University.
- Moore, T. (2010). *Professional Learning Communities: Do Leadership Practices Impact Implementation and Sustainability and What Is the Relationship between a School's PLC and a School's Climate?* ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.
- Morrissey, M.S. (2000). *Professional learning communities: An ongoing exploration*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Morrow, J. R. (2010). *Teachers' perceptions of professional learning communities as opportunities for promoting professional growth*. Unpublished doctoral (Education) study, Graduate School Appalachian State University.
- Moseley, C. A. (2015). *Teacher professional learning and high school students' Mississippi subject area test performance*. The University of Southern Mississippi.

- Msila, V. (2013). Instructional leadership: Empowering teachers through critical reflection and journal writing. *Journal of Social Sciences*, 35(2), 81-88.
- Motilal, G. B. (2015). *Visioning beyond expectations: leading successful primary schools-principals' instructional leadership approaches* (Doctoral dissertation).
- Mulligan, D. G. (2016). *Teacher and School Administrator Perceptions of their Learning Community* (Doctoral dissertation, Walden University).
- Murillo, F. J. (2012). La dirección escolar en Chile: Una visión en el contexto de América Latina. *Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile*, 1.
- Murillo, F. J., & Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1).
- O'connell, J. F. (2009). *A model for assessing the effectiveness of professional development for improving student learning*.
- Olivé, A. M. (2009). El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. *Aprendizaje y desarrollo docente*, 79.
- Oliver-Brooks, H. M. (2013). *An Investigation Of Traditional Professional Development Versus Reform Professional Development And The Implementation Of Strategies, Curriculum And Classroom Environment By Prekindergarten Teachers*.
- Olivier, D. F., Antoine, S., Cormier, R., Lewis, V., Minckler, C., & Stadalis, M. (2009, March). Assessing schools as professional learning communities symposium. In annual meeting of the Louisiana Education Research Association, Lafayette. Recuperado de http://ullresearch.pbworks.com/f/Olivier_Assessing_PLCS_Symposium_-_PLCA-R_Introduction.pdf.
- Olivier, D. F., & Hipp, K. K. (2010). Assessing and analyzing schools as professional learning communities. In K. K. Hipp & J. B. Huffman (Eds.), *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Ortega, J. (2012). ¿Héroes de papel o de acción? Implicaciones del Liderazgo Instruccional de los directores en el aprovechamiento académico de los

- estudiantes (Doctoral dissertation, Disertación Doctoral. Gurabo, PR: Escuela de Educación de la Universidad del Turabo. UMI).
- Peariso, J. F. (2011). *A study of principals' instructional leadership behaviors and beliefs of good pedagogical practice among effective high schools serving socioeconomically disadvantaged and learners*. Liberty University.
- Pérez-Tejeda, H. (2008). *Estadística para las ciencias sociales, del comportamiento y de la salud*. Cengage Learning Editores, S.A. de C.V.
- Pinto, D. A. (2014). *Effective Principal Leadership Behavior: The Student Perspective*.
- Porter, T. (2014). *Professional learning communities and teacher self-efficacy*.
- Quantz, M. A. (2012). *Effective Professional Development: A Study of a Teacher-Initiated, Interdisciplinary Professional Learning Community*.
- Riskus, A. M. (2011). *The Contribution of Professional Development to a Middle-School Team's Collaboration and Instructional Learning*. Arizona State University.
- Robinson, V. M. J., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Rodríguez-Molina, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y educadores*, 14(2), 253-267.
- Romeo, S. M. (2010). *An Exploratory Study of Teacher Self-Efficacy Beliefs and Professional Learning Community* (Doctoral dissertation, University of Kansas).
- Roy, P., & Hord, S. M. (2007). It's everywhere, but what is it? Professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16(5), 490-501.
- Royster Jr, W. B. (2015). *The relationship between the faculty's perception of the principal's instructional leadership behavior and principal personality characteristic*.
- Ruffin, C. A. (2007). *A phenomenological study of instructional leadership and preparation: perspective of urban principals*.
- Ruiz Bueno, A. (2009). Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias. Fitxa metodològica. [En línia] REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 2, 96-110.

- Saunders, R. (2014). Effectiveness of research-based teacher professional development. *Australian journal of teacher education*, 39(4), 10.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología.
- SEP (2014), Acuerdo 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar, México, SEP. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014
- Shatzer, R. H. (2009). *A comparison study between instructional and transformational leadership theories: Effects on student achievement and teacher job satisfaction*. Brigham Young University.
- Shorter, C. D. (2012). *The Relationship Between Principals' Leadership Behaviors and the Development of Professional Learning Communities in Schools with Teacher Study Groups*.
- Sigur_ardottir, A. K. (2005). Studying and enhancing professional learning community for school effectiveness in Iceland. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1).
- Sindhvad, S. P. (2009). *School principals as instructional leaders: An investigation of school leadership capacity in the Philippines*. University of Minnesota.
- Smith, M. J. (2009). *An analysis of one school district's implementation of professional learning communities in its elementary schools*. University of Maryland, College Park.
- Spires, G. W. (2015). *Principal Instructional Leadership in Ga High Poverty Elementary Schools*.
- Stamper, J. C. (2015). *A study of teacher and principal perceptions of professional learning communities*. University of Kentucky.
- Stegall, D. A. (2011). *Professional learning communities and teacher efficacy: A correlational study*. Unpublished dissertation, University of North Carolina.
- Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. McGraw-Hill Education (UK).

- Stoll, L., Harris, A., & Handscomb, G. (2012). Great professional development which leads to great pedagogy: Nine claims from research. Nottingham, UK: National College for School Leadership.
- Stosich, E. L. (2015). *Learning to Teach to the Common Core State Standards: Examining the Role of Teachers' Collaboration, Principals' Leadership, and Professional Development* (Doctoral dissertation).
- Su, Y. (2013). *Improving Instructional Leadership Behaviors of School Principals by Means of Implementing Time Management Training Sessions*.
- Suarez, K. L. (2011). *Teacher professional development and its effects on reading instruction. The University of Southern Mississippi*.
- Teague, G. M. (2012). *The Principal's Role in Developing and Sustaining Professional Learning Communities: A Mixed Methods Case Study*.
- Terrell, J. L. (2015). *Closing the achievement gap on High-Stakes Criterion-Based Assessments: Examining the impact of professional learning communities at the elementary level in an urban New Jersey school district* (Doctoral dissertation, Saint Peter's University).
- Thacker, E. S. (2014). *Smooth Sailing Through Stormy Seas? High School Social Studies Teachers Navigating Their Informal Professional Learning*.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. McGraw-Hill Education (UK).
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Recuperado de www.oecd.org/education/school/48727127.pdf
- Torres, A., & Jiménez, A. (2006). La construcción del objeto y los referentes teóricos en la investigación social. *Jiménez Becerra, A; Torres C., A. (Comp.), La Práctica Investigativa en Ciencias Sociales*, 15-28.
- Trent, J. (2012). Teacher professional development through a school-university partnership. What role does teacher identity play? *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7), 8.

- Uhl, S. (2006). Fundamentos filosóficos y empíricos de la investigación en ciencia de la educación. *Educación XX1*, (9), 149-164.
- UNESCO, sobre la Educación, F. M. (2015). Declaración de Incheon, Educación 2030. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.
- Van Bodegraven, D. (2015). *Implementing change: How, why, and when teachers change their classroom practices* (Doctoral dissertation, Walden University).
- Vaughan, M. (2009). *The relationship between professional development and the changing reading practices of teachers in low-performing elementary schools*. Florida Atlantic University.
- Verbiest, E. (2011, April). Developing professional learning communities. In AERA conference, New Orleans, USA.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24(1), 80-91.
- Voelkel Jr, R. H. (2011). A case study of the relationship between collective efficacy and professional learning communities. University of California, San Diego and California State University, San Marcos.
- Von Gnechten, M. P. (2011). Collaborative practitioner inquiry: Providing leadership and action research for teacher professional development. Arizona State University.
- Ward, P. A. (2015). Measuring Dimensions of Professional Learning Communities to Predict Secondary School Climate.
- Wayne, M. R. (2011). *Visiting Classrooms: A Design Study to Support Principals' Instructional Leadership*. University of California, Berkeley.
- Weathers, S. R. (2009). A study to identify the components of professional learning communities that correlate with teacher efficacy, satisfaction, and morale.
- Wolford, D. W. (2011). Effective leadership practices in the sustainability of professional learning communities in two elementary schools (Doctoral dissertation, East Tennessee State University).

- Yasin, M. M., Bashah, M. H. A., Zainal, H. Y., Pihie, Z. A. B. L., Fooi, F. S., & Basri, R. B. (2016). The Ideology of Instructional Leadership Among Principals On Student Academic Achievement. *Imperial Journal of Interdisciplinary Research*, 2(3).
- Zorrilla, M. (2008). La investigación sobre eficacia escolar: un ingrediente para la toma de decisiones en la mejora de la escuela y el sistema educativo. Un análisis desde el contexto y experiencia mexicana. OREALC/Unesco-LLECE. *Eficacia Escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*, 131-162.

APÉNDICE A

ESCALA DE PRÁCTICAS DE LIDERAZGO Y APRENDIZAJE EN LAS ESCUELAS.

Este instrumento se realiza como parte de proceso de investigación que tiene como objetivo Analizar la relación entre las Prácticas de Liderazgo Pedagógico del director de Educación Primaria, la escuela como Comunidad Profesional de Aprendizaje y el proceso de Aprendizaje Profesional docente de Educación Primaria, se agradece su valiosa colaboración para el logro de este objetivo, toda la información que proporcione es absolutamente confidencial y anónima y solo se usará con fines de investigación académica. Este instrumento no es una evaluación de desempeño, es para conocer la percepción sobre los temas de investigación.

Parte 1. Información General

Instrucciones: Complete la siguiente información referente a su persona, información profesional y escuela.

Instrucciones. Complete cada cuestión colocando "X" o completando la información

Información personal.

Sexo: Hombre Mujer

Edad:

Entre 21 y 30 años

Entre 31 y 40 años

Entre 41 y 50 años

51 en adelante

Función que desempeña:

Maestro de grupo Director técnico

Maestro de apoyo Apoyo a la dirección

Antigüedad en la función: _____ años

Información profesional.

Tipo de formación inicial:

Normalista Humanista Técnica

Nivel máximo de estudios:

Bachillerato Licenciatura Maestría

Doctorado

Información de la escuela.

Contexto: Rural Semi urbana Urbana

Tipo: Estatal Federal Privada

Horario:

Horario regular Horario ampliado

Tiempo completo

Turno: Matutino Vespertino

Número de grupos: _____ grupos

Parte 2.

En esta sección del cuestionario se refiere a las prácticas de liderazgo pedagógico en su escuela. Instrucciones: Lea cuidadosamente cada uno de los planteamientos; procure responder a la totalidad de ellos; elija sólo una opción de las cuatro posibles alternativas colocando una “X” en la casilla que responda más fielmente su percepción en cada enunciado. A todos ellos, les antecede la frase “El director”, por ejemplo en el enunciado “Destaca la importancia de fijar objetivos” se lee “El director destaca la importancia de fijar objetivos”.

No.	El director ...	Nunca	Pocas veces	Casi siempre	Siempre
1.	Considera las condiciones de trabajo al plantear los objetivos.				
2.	Destaca la importancia de fijar objetivos institucionales.				
3.	Utiliza los resultados del logro de los aprendizajes establecidos en el plan de estudio para el planteamiento de los objetivos.				
4.	Plantea objetivos basado en filosofías generales relevantes (por ejemplo, el carácter especial de escuelas inclusivas).				
5.	Toma en cuenta el conocimiento que es valorado por la comunidad local para definir los objetivos.				
6.	Propone que la prioridad superior de la escuela sean los objetivos y metas enfocados en la secuencia de los aprendizajes académicos y sociales.				
7.	Prioriza la atención de los resultados críticos.				
8.	Incorpora los objetivos a las rutinas y procedimientos de la escuela.				
9.	Concibe y espera lograr objetivos cada vez más altos en su escuela.				
10.	Utiliza la estructura de las asignaturas o las competencias para el diseño de objetivos de aprendizaje (por ejemplo, matemáticas, pensamiento crítico).				
11.	Incorpora los objetivos a las rutinas y procedimientos para promover el aprendizaje de los maestros.				
12.	Promueve la incorporación de los objetivos a las rutinas y procedimientos de enseñanza.				
13.	Identifica y escucha las barreras para el logro de metas.				
14.	Diseña estrategias para superar las barreras para el logro de metas.				
15.	Plantea los objetivos como resultados de aprendizajes creíbles y alcanzables.				
16.	Comunica objetivos claros y específicos aportando explicaciones para su priorización.				
17.	Informa a la comunidad sobre los logros académico y se hace un reconocimiento de éstos.				
18.	Estimula el aprendizaje a partir de los errores en el proceso de logro de objetivos.				
19.	Guía a los maestros en el aprendizaje necesario para ayudarlos a cumplir con los objetivos.				
20.	Promueve el consenso en las metas a través de la crítica robusta.				
21.	Logra un acuerdo suficiente sobre las metas para asegurar un enfoque coordinado en la enseñanza.				
22.	Realiza acciones cuando los docentes se distraen en el logro de alguna meta.				
23.	Es un modelo de cultura ética.				
24.	Muestra tolerancia cuando las actividades se modifican en la consecución de las metas.				
25.	Impulsa el logro de objetivos a través del análisis de los resultados y lo que se desea para el futuro.				
26.	Utiliza criterios claros para obtener los recursos alineados con propósitos pedagógicos.				
27.	Utiliza criterios claros para obtener los recursos alineados con propósitos filosóficos.				

PRÁCTICAS DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y SU RELACION CON LA COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE Y APRENDIZAJE PROFESIONAL DOCENTE

No.	El director ...	Nunca	Pocas veces	Casi siempre	Siempre
28.	Determina el tipo de conocimientos técnicos necesarios para lograr determinados objetivos.				
29.	Realiza la selección de recursos alineada con las prioridades en los objetivos y metas.				
30.	Hace una adecuada distribución del personal docente a su cargo.				
31.	Organiza los recursos de manera transparente y justa.				
32.	Explica abiertamente las decisiones tomadas para la adquisición de recursos de la escuela.				
33.	Identifica con los maestros los recursos de enseñanza y aprendizaje adecuados que apoyan en la solución de los problemas de la enseñanza.				
34.	Desarrolla relaciones con la comunidad, las universidades, los asesores profesionales, y otras escuelas para ampliar las redes de conocimientos estratégicos a disposición de la escuela.				
35.	Gestiona los recursos esenciales para el logro de los objetivos de la escuela.				
36.	Garantiza que los recursos de enseñanza y aprendizaje estén fácilmente disponibles.				
37.	Trabaja con los maestros para desarrollar recursos de enseñanza y aprendizaje adecuados.				
38.	Gestiona para garantizar un financiamiento sostenido para los propósitos pedagógicos				
39.	Prioriza que los gastos del recurso sean para el logro de propósitos pedagógicos.				
40.	Ignora las oportunidades de financiamiento que sobrecargan a los maestros o en detrimento de los objetivos prioritarios.				
41.	Organiza al personal para estimular la evaluación de los procedimientos pedagógicos.				
42.	Está enfocado en la mejora de la calidad de la enseñanza.				
43.	Pone énfasis en el conocimiento del plan de estudios.				
44.	Participa de manera personal con los maestros en la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza.				
45.	Utiliza el conocimiento pedagógico para apoyar de manera directa al personal en la mejora de la enseñanza.				
46.	Promueve la discusión entre maestros de cómo la enseñanza impacta en el rendimiento de los estudiantes.				
47.	Conoce cómo aprenden los estudiantes.				
48.	Tiene una buena comprensión de la enseñanza efectiva.				
49.	Revisa la relación entre lo que se enseña y lo que los estudiantes han aprendido.				
50.	Coordina el programa de enseñanza.				
51.	Supervisa directamente el logro del plan de estudio en toda la escuela, al interior de cada grado.				
52.	Propicia la discusión informal con el personal sobre la enseñanza y el aprendizaje.				
53.	Realiza retroalimentaciones a los docentes.				
54.	Realiza visitas regulares de observación en las aulas.				
55.	Realiza observaciones y proporciona información útil para la mejora de la enseñanza al observar en las aulas.				
56.	Realiza un seguimiento sistemático de los progresos de los resultados de los estudiantes.				
57.	Utiliza los resultados de evaluación de los estudiantes para la mejora de la enseñanza.				
58.	Propone procedimientos para que el personal utilice la evidencia sobre el progreso de los estudiantes.				
59.	Utiliza los datos de la evaluación en conjunto con los maestros para diagnosticar y resolver los problemas de enseñanza.				
60.	Plantea metas futuras con los maestros a partir de los datos de la evaluación.				

PRÁCTICAS DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y SU RELACION CON LA COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE Y APRENDIZAJE PROFESIONAL DOCENTE

No.	El director ...	Nunca	Pocas veces	Casi siempre	Siempre
61.	Realiza la toma de decisiones administrativas en base al impacto que tendrán en los estudiantes.				
62.	Asegura la disponibilidad del sistema para monitoreo continuo, la presentación de informes y la mejora de los resultados de los estudiantes.				
63.	Mantiene un enfoque intensivo en la relación enseñanza-aprendizaje.				
64.	Busca el aprendizaje en las áreas en las que no tiene el conocimiento y la habilidad.				
65.	Analiza con los profesores los cambios y el apoyo necesarios para la organización de clase.				
66.	Genera las condiciones necesarias para lograr y mantener las mejoras en el aprendizaje de los estudiantes.				
67.	Monitorea y modela la intervención docente para fomentar el aprendizaje del profesor.				
68.	Fomenta que la intervención docente esté centrada en el rendimiento de los estudiantes.				
69.	Analiza con los profesores los cambios y el apoyos necesarios en los procedimientos de evaluación				
70.	Promueve que los éxitos del estudiante provoquen el aprendizaje del colectivo docente.				
71.	Fomenta una cultura centrada en la discusión colegiada de la relación entre lo que se enseña y lo que se aprende.				
72.	Promueve la responsabilidad individual en cada maestro por el rendimiento y bienestar de cada estudiante.				
73.	Impulsa el cambio cultural en los grupos del personal que se resiste a la relación enseñanza – logro.				
74.	Fomenta el esfuerzo y persistencia en la mejora de los resultados del estudiante.				
75.	Impulsa la responsabilidad colectiva por el rendimiento y bienestar de los estudiantes.				
76.	Utiliza su conocimiento de la enseñanza y el aprendizaje para ayudar a resolver los problemas de enseñanza del personal.				
77.	Busca que los maestros desarrollen las habilidades para interpretar los resultados de aprendizaje				
78.	Promueve oportunidades, formales e informales, para el aprendizaje profesional de los docentes.				
79.	Participa directamente en las actividades de desarrollo profesional de los docentes.				
80.	Propone oportunidades de desarrollo profesional efectivo para los maestros				
81.	Trabaja con sus pares a fin de promover el aprendizaje para mejorar el bienestar y el rendimiento escolar.				
82.	Recupera regularmente la información de los estudiantes acerca de la calidad de su experiencia en el aula y la escuela.				
83.	Crea un ambiente propicio para el éxito del logro de objetivos.				
84.	Protege las horas de enseñanza y las oportunidades de aprendizaje de los alumnos de interrupciones externas.				
85.	Promueve un ambiente ordenado donde los maestros se enfocan en la enseñanza.				
86.	Verifica la organización de las aulas para reducir los tiempos de espera entre clases.				
87.	Protege al personal de las presiones oficiales.				
88.	Resguarda al personal de las presiones de los padres.				
89.	Retroalimenta a los estudiantes para mejorar su compromiso intelectual y emocional con el aprendizaje				
90.	Promueve la comprensión cultural y el respeto a la diferencia.				

PRÁCTICAS DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y SU RELACION CON LA COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE Y APRENDIZAJE PROFESIONAL DOCENTE

No.	El director ...	Nunca	Pocas veces	Casi siempre	Siempre
91.	Aplica códigos de disciplina a través de información y expectativas sociales claras.				
92.	Promueve la creación de ambientes escolares en los cuales que los estudiantes y el personal se sienten respetados y cuidados.				
93.	Fomenta la creación de ambientes de recreo en el que los estudiantes y el personal se sienten respetados y cuidados.				
94.	Establece un entorno ordenado que favorece el aprendizaje, dentro y fuera del aula.				
95.	Establece con la comunidad escolar un código claro de disciplina.				
96.	Soluciona con prontitud los problemas que pueden tener un impacto en el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes.				
97.	Dirige con el colectivo docente la solución rápida y eficaz los conflictos				
98.	Muestra la capacidad para identificar y resolver los conflictos.				
99.	Entiende la importancia de las conexiones entre la escuela y el hogar.				
100.	Promueve la identificación de las diversas experiencias de los estudiantes en la escuela como primer paso para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.				
101.	Busca que exista continuidad entre las identidades de los estudiantes y las prácticas escolares.				
102.	Promueve que se vincule la experiencia de los estudiantes y lo que sucede en el aula.				
103.	Analiza las relaciones escuela-hogar al momento de elegir una actividad que involucre a los padres.				
104.	Utiliza las experiencias escolares de los estudiantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje y la cultura escolar.				
105.	Promueve modificaciones en la cultura colectiva escolar para vincularse de manera más eficaz con las familias y la comunidad.				
106.	Verifica que exista continuidad y coherencia entre los programas de enseñanza.				
107.	Incorpora al programa de enseñanza los conocimientos relevantes de la comunidad / familia.				
108.	Propicia en los alumnos una transición eficaz de un entorno educativo a otro.				
109.	Realiza cambios a su propia cultura para poder trabajar más eficazmente con diversas familias y comunidades en la mejora de los resultados de los estudiantes.				
110.	Promueve el acercamiento de las diversas comunidades a la escuela desde una perspectiva basada en el respeto.				
111.	Promueve que la tarea se utilice para crear conexiones con las familias y las comunidades.				
112.	Vincula a la comunidad escolar para realizar actividades en la escuela.				
113.	Procura reducir la brecha entre la cultura educativa de la escuela y el hogar.				
114.	Crea vínculos con las familias y las comunidades a través de la enseñanza.				
115.	Promueve vínculos a través de la relación familia / escuela.				
116.	Reconoce y utiliza los conocimientos / valores / compromisos de los padres para la educación de los estudiantes.				
117.	Establece relaciones con las escuelas locales para colaborar en la mejora del aprendizaje escolar.				
118.	Mantiene una relación productiva con los funcionarios de educación locales en beneficio de los estudiantes.				
119.	Fomenta la confianza de los docentes al trabajar en contextos culturalmente diversos.				
120.	Integra los diversos puntos de vista sobre los vínculos entre escuela y comunidad para la prestación eficaz del servicio educativo.				
121.	Reconoce las situaciones problemáticas en lugar de evitarlos.				
122.	Utiliza las situaciones problemáticas para invitar a la cordura y al compromiso.				

No.	El director ...	Nunca	Pocas veces	Casi siempre	Siempre
123.	Maneja los problemas como oportunidades de aprendizaje para la mejora continua de la escuela.				
124.	Tiene una mente abierta para comprobar o cambiar sus propios puntos de vista.				
125.	Fomenta en su personal la capacidad para comprobar o cambiar sus propios puntos de vista.				
126.	Transforma el conflicto y la resistencia al debate a través de la confrontación de la validez de su punto de vista y el de los otros.				
127.	Crea un ambiente de refuerzo y de apoyo para la discusión abierta de los problemas y la construcción de las posibles soluciones.				
128.	Reconoce abiertamente la forma en que sus creencias y las de otros pueden estar contribuyendo a una situación problemática.				
129.	Apoya a los maestros a reconocer las creencias explícitas de sus acciones.				
130.	Orienta a los maestros a evaluar sus creencias para encontrar una alternativa.				
131.	Resuelve los problemas de manera reflexiva con las pruebas pertinentes, evitando un juicio apresurado.				
132.	Proporciona oportunidades para aprender con diferentes alternativas de acción.				
133.	Propicia que los maestros identifiquen las razones de un cambio.				
134.	Proporciona una respuesta informada para apoyar a las familias y al personal a reconocer y aceptar los cambios				
135.	Dirige el debate entre lo que se hace y lo que se tendría que hacer para lograr un cambio.				
136.	Busca que las herramientas y los procedimientos (graficas, informes, rúbrica, formatos, programas, etc.) utilizados promuevan el aprendizaje de los maestros.				
137.	Propone el uso de herramientas para apoyar el aprendizaje de los estudiantes.				
138.	Selecciona herramientas que ayuden a los profesores a fomentar la participación de los padres en los procesos de enseñanza-aprendizaje.				
139.	Implementa el uso eficiente de herramientas y procedimientos (gráficas, informes, rúbrica, formatos, programas, etc.) que auxilien a los maestros para promover el aprendizaje del estudiante.				
140.	Identifica la teoría que sustentan las herramientas que se utilizan (gráficas, informes, rúbrica, formatos, programas, etc.).				
141.	Supervisa que las herramientas sean apropiadas a la actividad que se realiza.				
142.	Rechaza las herramientas que muestran inconsistencias en su finalidad y la implementación.				
143.	Verifica que las herramientas utilizadas están bien diseñadas.				
144.	Busca el compromiso de las autoridades educativas el desarrollo de herramientas inteligentes.				

Parte 3.

Esta parte se relaciona a las percepciones sobre una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA) y los atributos relacionados.

Instrucciones. Lea cada enunciado y seleccione marcando con una “X” el punto de escala que mejor refleje su grado personal de acuerdo. Asegúrese de seleccionar sólo una respuesta para cada enunciado. A todos ellos les antecede la frase “En mi escuela”, por ejemplo, en el enunciado “Existe un proceso de colaboración entre el personal para el desarrollo de un sentimiento compartido de valores” se lee “En mi escuela existe un proceso de colaboración entre el personal para el desarrollo de un sentimiento compartido de valores.”

PRÁCTICAS DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y SU RELACION CON LA COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE Y APRENDIZAJE PROFESIONAL DOCENTE

No.	En mi escuela...	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
145.	El personal participa constantemente en la discusión y toma de decisiones sobre la mayoría de los asuntos de la escuela.				
146.	El director incorpora las propuestas de los miembros del personal en la toma de decisiones.				
147.	El personal tiene acceso a la información clave.				
148.	El director es proactivo y atiende las áreas donde se necesita apoyo.				
149.	Se ofrecen oportunidades al personal para iniciar cambios.				
150.	El director comparte la responsabilidad y recompensa en las acciones innovadoras.				
151.	El director participa democráticamente con el personal compartiendo el poder y la autoridad.				
152.	El liderazgo es promovido y mantenido entre el personal.				
153.	La toma de decisiones se realiza a través de los comités y se comunica a todos los grados y asignaturas.				
154.	Se asume la responsabilidad compartida y el compromiso por el aprendizaje del estudiante sin evidencia de imposición de poder y autoridad.				
155.	El personal utiliza múltiples fuentes de información para tomar decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje.				
156.	Existe un proceso de colaboración para desarrollar un sentido compartido de valores entre el personal.				
157.	Los valores compartidos apoyan las normas de comportamiento que guían las decisiones sobre la enseñanza y aprendizaje.				
158.	El personal comparte visiones para mejorar la escuela al centrarse en el aprendizaje del estudiante de manera constante.				
159.	Las decisiones se toman de acuerdo con los valores y la visión de la escuela.				
160.	Existe un proceso de colaboración entre el personal para desarrollar una visión compartida.				
161.	Las metas escolares se centran en el aprendizaje del estudiante más allá de resultados de exámenes y calificaciones.				
162.	Las políticas y los programas están alineados con la visión de la escuela.				
163.	Se participa activamente en la creación de las altas expectativas que sirvan para aumentar el rendimiento estudiantil.				
164.	La información de la escuela se utiliza para priorizar las acciones para alcanzar una visión compartida.				
165.	El personal trabaja unido en encontrar el conocimiento, las habilidades y las estrategias y aplicar este nuevo aprendizaje en su trabajo.				
166.	Existen relaciones colegiadas entre el personal que reflejan el compromiso con los esfuerzos para mejorar la escuela.				
167.	El personal planifica y trabajan para encontrar juntos soluciones para enfrentar las diversas necesidades del estudiante.				
168.	Existe una variedad de oportunidades y estructuras de aprendizaje colectivo basados en un diálogo abierto.				
169.	El personal participa en un diálogo que refleja el respeto por las ideas diferentes que conducen a la investigación continua.				
170.	El desarrollo profesional se centra en la enseñanza y el aprendizaje.				
171.	Todos aprenden juntos y aplican nuevos conocimientos para resolver problemas.				
172.	El personal está comprometido con programas que mejoran el aprendizaje.				
173.	El personal realiza en colectivo el análisis de múltiples fuentes de información para evaluar la efectividad de las prácticas de enseñanza.				

No.	En mi escuela...	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
174.	El personal trabaja en colectivo en el análisis del trabajo de los estudiantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.				
175.	Existen oportunidades para que el personal observe a los compañeros y brinden retroalimentación.				
176.	Los docentes proporcionan información a los compañeros sobre las prácticas de enseñanza.				
177.	Comparten de manera informal ideas y sugerencias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.				
178.	Revisan conjuntamente el trabajo del estudiante para compartir y mejorar las prácticas de enseñanza.				
179.	Existen oportunidades para la orientación y la tutoría.				
180.	Existe la oportunidad de aplicar el aprendizaje de manera individual y en equipos y compartir los resultados de sus prácticas.				
181.	Comparten regularmente el trabajo del estudiante para guiar la mejora general de la escuela.				
182.	Existen relaciones de afecto basadas en la confianza y el respeto entre el personal y los estudiantes.				
183.	Existe una cultura de confianza y respeto para la toma de compromisos.				
184.	El logro destacado es reconocido y celebrado regularmente.				
185.	Se muestra un esfuerzo sostenido y unificado para que el cambio forme parte de la cultura de la escuela.				
186.	Las relaciones entre el personal favorecen el análisis honestas y respetuosas de la información para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.				
187.	Se proporciona el tiempo para facilitar el trabajo colaborativo.				
188.	El horario de la escuela promueve el aprendizaje grupal y compartir la práctica.				
189.	Los recursos económicos están disponibles para el desarrollo profesional.				
190.	La tecnología apropiada y los materiales de enseñanza están disponibles para el personal.				
191.	Expertos proporcionan asesoría y apoyo para el aprendizaje continuo.				
192.	Las instalaciones escolares están limpias, son atractivas y acogedoras.				
193.	Existe acercamiento para trabajar con otros colegas (entre grados o entre escuelas).				
194.	Los sistemas de comunicación permiten la difusión de la información entre los miembros del personal.				
195.	Los sistemas de comunicación logran la difusión de información en toda la comunidad escolar, incluyendo: el personal, los padres y miembros de la comunidad.				
196.	La información se organiza y se pone a disposición del personal para que accedan a ella fácilmente.				

Parte 4.

En esta sección del cuestionario se refiere al proceso de adquisición de Aprendizaje Profesional docente. Instrucciones: Lea cuidadosamente cada uno de los planteamientos; procure responder a la totalidad de ellos; elija sólo una opción de las cuatro posibles alternativas colocando una "X" en la casilla que responda más fielmente su percepción en cada enunciado. A todos ellos, les antecede la frase "El maestro", por ejemplo, en el enunciado "Utiliza distintas fuentes formales e informales para identificar los conocimientos

PRÁCTICAS DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y SU RELACION CON LA COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE Y APRENDIZAJE PROFESIONAL DOCENTE

y habilidades de los estudiantes “se lee “El maestro utiliza distintas fuentes formales e informales para identificar los conocimientos y habilidades de los estudiantes”.

No	El maestro	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
197	Tiene un elevado compromiso en resolverlo los problemas de aprendizaje de los alumnos.				
198	Reúne información diagnóstica detallada sobre los conocimientos y habilidades de los alumnos				
199	Busca las causas posibles sobre lo que está obstaculizando su aprendizaje.				
200	Tiene la necesidad de lograr una comprensión profunda sobre su propia práctica.				
201	Está abierto a cuestionar los supuestos que conforman sus teorías personales sobre la interpretación de la información de la evaluación.				
202	Se enfoca en las acciones que le corresponde a su función docente.				
203	Analiza las implicaciones específicas de la información de la evaluación del estudiante para la enseñanza y el aprendizaje profesional.				
204	Evalúa a los estudiantes para responder preguntas específicas sobre temas de enseñanza y aprendizaje.				
205	Interviene en conversaciones que desafían activamente sus teorías personales sobre la información de la evaluación y su implicación en la enseñanza.				
206	Identifica los conocimientos y habilidades que los estudiantes necesitan para el logro del aprendizaje.				
207	Utiliza distintas fuentes formales e informales para identificar los conocimientos y habilidades de los estudiantes.				
208	Realiza observaciones sobre los conocimientos y habilidades que los estudiantes necesitan para el logro del aprendizaje.				
209	Realiza los perfiles de las áreas del plan de estudios de todos los estudiantes o del grupo.				
210	Identifica como su práctica podría estar influyendo en los problemas de aprendizaje de los alumnos.				
211	Utiliza formas flexibles para recopilar información en situaciones de enseñanza y aprendizaje.				
212	Está motivado por aprender cómo ayudar a sus alumnos.				
213	Analiza con que estudiantes es más eficaz su práctica.				
214	Identifica las necesidades de aprendizaje de los alumnos.				
215	Identifica cuando necesita conocer más sobre las necesidades específicas de aprendizaje de los estudiantes y cómo enseñarles de acuerdo con las necesidades específicas de aprendizaje.				
216	Analiza el trabajo de los estudiantes para encontrar lo que necesita enseñar mejor.				
217	Utiliza la evaluación de los alumnos para conocer las habilidades y conocimientos que requiere para mejorar los resultados de los alumnos.				
218	Recaba la información necesaria para identificar que se debe hacer para que los estudiantes alcancen los resultados deseados.				
219	Recibe apoyo y asistencia para reflexionar sobre la efectividad de la práctica según la información de evaluación.				
220	Identifica cuales son los supuestos de su práctica.				
221	Identifica las áreas de la enseñanza en las que es más eficaz.				
222	Análisis o recolectar información adicional para profundizar en las áreas de su práctica menos eficaz.				
223	Identifica las habilidades que necesita para promover mejores resultados en sus alumnos.				
224	Identifica la forma en que su práctica docente puede influir en los resultados de los estudiantes.				

PRÁCTICAS DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y SU RELACION CON LA COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE Y APRENDIZAJE PROFESIONAL DOCENTE

No	El maestro	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
225	Realiza observaciones de su práctica en el aula.				
226	Identifica la fuentes de evidencia (rúbricas, informes por escrito de estudiantes y auto evaluación, etc.) que necesita sobre la progresión de los aprendizajes para identificar sus áreas a mejorar.				
227	Reconoce los conocimientos que puede utilizar para promover mejores resultados.				
228	Reciben ayuda de otros (compañeros, asesores o líderes escolares) para identificar lo que necesita aprender para para satisfacer las necesidades de aprendizaje los estudiantes.				
229	Identifica sus creencias sobre la enseñanza y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.				
230	Discute diferentes interpretaciones de las ideas de enseñanza para dar forma a su aprendizaje.				
231	Comprende cómo aprenden sus estudiantes para mejorar su enseñanza.				
232	Tiene acceso a variedad de oportunidades relevantes para aprender.				
233	Realiza búsqueda de teoría sobre las prácticas de enseñanza.				
234	Recupera el conocimiento teórico sobre la situación para la toma decisiones sobre su práctica.				
235	Integra la teoría y la práctica en el desarrollo de su práctica.				
236	Analiza la aplicación de los conocimientos en la resolución problemas específicos de la práctica.				
237	Identifica las prácticas de enseñanza apropiadas para responder a las necesidades particulares de aprendizaje de los estudiantes.				
238	Elige la estrategia más eficaz para resolver problemas específicos de la práctica.				
239	Comparte sus experiencias con otros.				
240	Confía en el apoyo de sus colegas para hacer los cambios necesarios y mejorar.				
241	Analiza como la teoría funciona en su práctica.				
242	Aplica conocimientos nuevos en el desarrollo de su práctica.				
243	Analiza la puesta en práctica en el aula de nuevos conocimientos.				
244	Aplica nuevas ideas en el desarrollo de su práctica.				
245	Replantea la idea nueva para que se sea apropiada a la situación y la prueba de nuevo.				
246	Identifica las reorientaciones que tiene que realizar para lograr mejoras adicionales.				
247	Ajusta su práctica a partir del análisis de los datos continuos de evaluación.				
248	Pone en práctica diferentes estrategias para ver de qué manera responden los estudiantes.				
249	Realiza procesos de monitoreo en puesta en práctica de estrategias.				
250	Realiza ajuste a su práctica con nuevas ideas para mejorar los resultados de los estudiantes.				
251	Evalúa el impacto de las nuevas ideas en su práctica.				
252	Comprueba que los estudiantes tienen nuevas oportunidades de aprender.				
253	Monitorea el impacto de su práctica en los estudiantes para identificar que más necesita para lograrlo.				
254	Identificar cuando las rutinas conocidas no funcionan y buscar nueva información sobre diferentes enfoques.				
255	Trabaja con personal con experiencia especializada con el obtener conocimientos sobre la práctica.				
256	Comparte con otros sobre distintas teorías y cómo ponerlas en práctica.				
257	Analiza su práctica a través de la observación constante sobre su enseñanza (dónde va, cómo lo está haciendo y que hará ahora).				
258	Permite que realicen visitas en su aula y observaciones sobre su práctica de enseñanza.				
259	Realiza observaciones en el aula de otros profesores para mejorar.				

PRÁCTICAS DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y SU RELACION CON LA COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE Y APRENDIZAJE PROFESIONAL DOCENTE

No	El maestro	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
260	Utilizan criterios claros en las observaciones de las aulas.				
261	Analiza los conocimientos y habilidades que fueron apropiadas a ese grupo de alumnos en ese entorno escolar.				
262	Evalúa la eficacia de su práctica para promover el aprendizaje de los estudiantes				
263	Evalúa la efectividad de lo que aprendió en la promoción del aprendizaje de los estudiantes.				
264	Identifica que cambios mantener o replantear.				
265	Reconoce los retos que se presentan a partir de su intervención.				
266	Utiliza la evidencia formal e informal para explicar los resultados de su intervención.				
267	Busca posibles explicaciones para la mejora según los resultados obtenidos.				
268	Examina el impacto de las acciones emprendidas para resolver los problemas de aprendizaje de los estudiantes.				
269	Emprende otras de acciones para identificar sus necesidades para resolver la persistencia de problemas.				
270	Explora las posibles causas de la persistencia del problema.				
271	Identifica las áreas donde se encontró mejoría.				
272	Reconoce que alumnos han logrado mejoría.				

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

APENDICE B

ESCALA DE PRÁCTICAS DE LIDERAZGO Y APRENDIZAJE EN LAS ESCUELAS- ABREVIADO.

Este instrumento se realiza como parte del proceso de investigación que tiene como objetivo Analizar la relación entre las Prácticas de Liderazgo Pedagógico del director de Educación Primaria, la escuela como Comunidad Profesional de Aprendizaje y el proceso de Aprendizaje Profesional docente de Educación Primaria, se agradece su valiosa colaboración para el logro de este objetivo, toda la información que proporcione es absolutamente confidencial y anónima y solo se usará con fines de investigación académica. Este instrumento no es una evaluación de desempeño, es para conocer la percepción sobre los temas de investigación.

Parte 1. Información General

Instrucciones: Complete la siguiente información referente a su persona, información profesional y escuela.

Instrucciones. Complete cada cuestión colocando "X" o completando la información

Información personal.

Sexo: Hombre Mujer

Edad:

Entre 21 y 30 años
 Entre 31 y 40 años
 Entre 41 y 50 años
 51 en adelante

Información de la escuela.

Contexto: Rural Semi urbana Urbana

Tipo: Estatal Federal Privada

Horario:

Horario regular Horario ampliado
 Tiempo completo

Turno: Matutino Vespertino

Número de grupos: _____ grupos

Función que desempeña:

Maestro de grupo Director técnico
 Maestro de apoyo Apoyo a la dirección

Antigüedad en la función: _____ años

Información profesional.

Tipo de formación inicial:

Normalista Humanista Técnica

Nivel máximo de estudios:

Bachillerato Licenciatura Ingeniería
 Maestría Doctorado

Parte 2.

En esta sección del cuestionario se refiere a las Prácticas de Liderazgo Pedagógico en su escuela.

Instrucciones: Lea cuidadosamente cada uno de los planteamientos; procure responder a la totalidad de ellos; elija sólo una opción de las cuatro posibles alternativas colocando una “X” en la casilla que responda más fielmente a su percepción en cada enunciado. A todos ellos, les antecede la frase “El director”, por ejemplo en el enunciado “Destaca la importancia de fijar objetivos” se lee “El director destaca la importancia de fijar objetivos”.

No.	El director ...	Nunca	Pocas veces	Casi siempre	Siempre
1.	Considera las condiciones de trabajo al plantear los objetivos.				
2.	Toma en cuenta el conocimiento que es valorado por la comunidad local para definir los objetivos.				
3.	Propone que la prioridad superior de la escuela sean los objetivos y metas enfocados en la secuencia de los aprendizajes académicos y sociales.				
4.	Prioriza la atención de los resultados críticos.				
5.	Incorpora los objetivos a las rutinas y procedimientos de la escuela.				
6.	Utiliza la estructura de las asignaturas o las competencias para el diseño de objetivos de aprendizaje (por ejemplo, matemáticas, pensamiento crítico).				
7.	Incorpora los objetivos a las rutinas y procedimientos para promover el aprendizaje de los maestros.				
8.	Promueve la incorporación de los objetivos a las rutinas y procedimientos de enseñanza.				
9.	Identifica y escucha las barreras para el logro de metas.				
10.	Diseña estrategias para superar las barreras para el logro de metas.				
11.	Plantea los objetivos como resultados de aprendizajes creíbles y alcanzables.				
12.	Comunica objetivos claros y específicos aportando explicaciones para su priorización.				
13.	Guía a los maestros en el aprendizaje necesario para ayudarlos a cumplir con los objetivos.				
14.	Logra un acuerdo suficiente sobre las metas para asegurar un enfoque coordinado en la enseñanza.				
15.	Es un modelo de cultura ética.				
16.	Impulsa el logro de objetivos a través del análisis de los resultados y lo que se desea para el futuro.				
17.	Utiliza criterios claros para obtener los recursos alineados con propósitos pedagógicos.				
18.	Utiliza criterios claros para obtener los recursos alineados con propósitos filosóficos.				
19.	Determina el tipo de conocimientos técnicos necesarios para lograr determinados objetivos.				
20.	Prioriza que los gastos del recurso sean para el logro de propósitos pedagógicos.				
21.	Organiza al personal para estimular la evaluación de los procedimientos pedagógicos.				
22.	Está enfocado en la mejora de la calidad de la enseñanza.				
23.	Pone énfasis en el conocimiento del plan de estudios.				
24.	Tiene una buena comprensión de la enseñanza efectiva.				
25.	Revisa la relación entre lo que se enseña y lo que los estudiantes han aprendido.				
26.	Coordina el programa de enseñanza.				
27.	Supervisa directamente el logro del plan de estudio en toda la escuela, al interior de cada grado.				
28.	Realiza retroalimentaciones a los docentes.				
29.	Realiza observaciones y proporciona información útil para la mejora de la enseñanza al observar en las aulas.				
30.	Utiliza los resultados de evaluación de los estudiantes para la mejora de la enseñanza.				

PRÁCTICAS DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y SU RELACION CON LA COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE Y APRENDIZAJE PROFESIONAL DOCENTE

No.	El director ...	Nunca	Pocas veces	Casi siempre	Siempre
31.	Propone procedimientos para que el personal utilice la evidencia sobre el progreso de los estudiantes.				
32.	Plantea metas futuras con los maestros a partir de los datos de la evaluación.				
33.	Realiza la toma de decisiones administrativas en base al impacto que tendrán en los estudiantes.				
34.	Mantiene un enfoque intensivo en la relación enseñanza-aprendizaje.				
35.	Busca el aprendizaje en las áreas en las que no tiene el conocimiento y la habilidad.				
36.	Genera las condiciones necesarias para lograr y mantener las mejoras en el aprendizaje de los estudiantes.				
37.	Monitorea y modela la intervención docente para fomentar el aprendizaje del profesor.				
38.	Fomenta que la intervención docente esté centrada en el rendimiento de los estudiantes.				
39.	Analiza con los profesores los cambios y el apoyo necesarios en los procedimientos de evaluación				
40.	Promueve que los éxitos del estudiante provoquen el aprendizaje del colectivo docente.				
41.	Fomenta una cultura centrada en la discusión colegiada de la relación entre lo que se enseña y lo que se aprende.				
42.	Impulsa el cambio cultural en los grupos del personal que se resiste a la relación enseñanza – logro.				
43.	Fomenta el esfuerzo y persistencia en la mejora de los resultados del estudiante.				
44.	Impulsa la responsabilidad colectiva por el rendimiento y bienestar de los estudiantes.				
45.	Utiliza su conocimiento de la enseñanza y el aprendizaje para ayudar a resolver los problemas de enseñanza del personal.				
46.	Busca que los maestros desarrollen las habilidades para interpretar los resultados de aprendizaje				
47.	Promueve oportunidades, formales e informales, para el aprendizaje profesional de los docentes.				
48.	Participa directamente en las actividades de desarrollo profesional de los docentes.				
49.	Propone oportunidades de desarrollo profesional efectivo para los maestros				
50.	Trabaja con sus pares a fin de promover el aprendizaje para mejorar el bienestar y el rendimiento escolar.				
51.	Crea un ambiente propicio para el éxito del logro de objetivos.				
52.	Protege las horas de enseñanza y las oportunidades de aprendizaje de los alumnos de interrupciones externas.				
53.	Promueve un ambiente ordenado donde los maestros se enfocan en la enseñanza.				
54.	Resguarda al personal de las presiones de los padres.				
55.	Retroalimenta a los estudiantes para mejorar su compromiso intelectual y emocional con el aprendizaje				
56.	Promueve la comprensión cultural y el respeto a la diferencia.				
57.	Aplica códigos de disciplina a través de información y expectativas sociales claras.				
58.	Promueve la creación de ambientes escolares en los cuales que los estudiantes y el personal se sienten respetados y cuidados.				
59.	Fomenta la creación de ambientes de recreo en el que los estudiantes y el personal se sienten respetados y cuidados.				
60.	Establece un entorno ordenado que favorece el aprendizaje, dentro y fuera del aula.				
61.	Establece con la comunidad escolar un código claro de disciplina.				
62.	Soluciona con prontitud los problemas que pueden tener un impacto en el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes.				

PRÁCTICAS DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y SU RELACION CON LA COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE Y APRENDIZAJE PROFESIONAL DOCENTE

No.	El director ...	Nunca	Pocas veces	Casi siempre	Siempre
63.	Dirige con el colectivo docente la solución rápida y eficaz los conflictos				
64.	Muestra la capacidad para identificar y resolver los conflictos.				
65.	Entiende la importancia de las conexiones entre la escuela y el hogar.				
66.	Promueve la identificación de las diversas experiencias de los estudiantes en la escuela como primer paso para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.				
67.	Busca que exista continuidad entre las identidades de los estudiantes y las prácticas escolares.				
68.	Promueve que se vincule la experiencia de los estudiantes y lo que sucede en el aula.				
69.	Analiza las relaciones escuela-hogar al momento de elegir una actividad que involucre a los padres.				
70.	Utiliza las experiencias escolares de los estudiantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje y la cultura escolar.				
71.	Promueve modificaciones en la cultura colectiva escolar para vincularse de manera más eficaz con las familias y la comunidad.				
72.	Verifica que exista continuidad y coherencia entre los programas de enseñanza.				
73.	Incorpora al programa de enseñanza los conocimientos relevantes de la comunidad / familia.				
74.	Propicia en los alumnos una transición eficaz de un entorno educativo a otro.				
75.	Realiza cambios a su propia cultura para poder trabajar más eficazmente con diversas familias y comunidades en la mejora de los resultados de los estudiantes.				
76.	Promueve el acercamiento de las diversas comunidades a la escuela desde una perspectiva basada en el respeto.				
77.	Promueve que la tarea se utilice para crear conexiones con las familias y las comunidades.				
78.	Procura reducir la brecha entre la cultura educativa de la escuela y el hogar.				
79.	Crea vínculos con las familias y las comunidades a través de la enseñanza.				
80.	Promueve vínculos a través de la relación familia / escuela.				
81.	Reconoce y utiliza los conocimientos / valores / compromisos de los padres para la educación de los estudiantes.				
82.	Mantiene una relación productiva con los funcionarios de educación locales en beneficio de los estudiantes.				
83.	Fomenta la confianza de los docentes al trabajar en contextos culturalmente diversos.				
84.	Integra los diversos puntos de vista sobre los vínculos entre escuela y comunidad para la prestación eficaz del servicio educativo.				
85.	Reconoce las situaciones problemáticas en lugar de evitarlos.				
86.	Utiliza las situaciones problemáticas para invitar a la cordura y al compromiso.				
87.	Maneja los problemas como oportunidades de aprendizaje para la mejora continua de la escuela.				
88.	Tiene una mente abierta para comprobar o cambiar sus propios puntos de vista.				
89.	Transforma el conflicto y la resistencia al debate a través de la confrontación de la validez de su punto de vista y el de los otros.				
90.	Crea un ambiente de refuerzo y de apoyo para la discusión abierta de los problemas y la construcción de las posibles soluciones.				
91.	Apoya a los maestros a reconocer las creencias explícitas de sus acciones.				
92.	Orienta a los maestros a evaluar sus creencias para encontrar una alternativa.				
93.	Resuelve los problemas de manera reflexiva con las pruebas pertinentes, evitando un juicio apresurado.				
94.	Proporciona oportunidades para aprender con diferentes alternativas de acción.				

PRÁCTICAS DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y SU RELACION CON LA COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE Y APRENDIZAJE PROFESIONAL DOCENTE

No.	El director ...	Nunca	Pocas veces	Casi siempre	Siempre
95.	Propicia que los maestros identifiquen las razones de un cambio.				
96.	Proporciona una respuesta informada para apoyar a las familias y al personal a reconocer y aceptar los cambios				
97.	Dirige el debate entre lo que se hace y lo que se tendría que hacer para lograr un cambio.				
98.	Propone el uso de herramientas para apoyar el aprendizaje de los estudiantes.				
99.	Supervisa que las herramientas sean apropiadas a la actividad que se realiza.				
100.	Verifica que las herramientas utilizadas están bien diseñadas.				

Parte 3.

Esta parte se relaciona a las percepciones sobre una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA) y los atributos relacionados.

Instrucciones. Lea cada enunciado y seleccione marcando con una “X” el punto de escala que mejor refleje su grado personal de acuerdo. Asegúrese de seleccionar sólo una respuesta para cada enunciado. A todos ellos les antecede la frase “En mi escuela”, por ejemplo, en el enunciado “Existe un proceso de colaboración entre el personal para el desarrollo de un sentimiento compartido de valores” se lee “En mi escuela existe un proceso de colaboración entre el personal para el desarrollo de un sentimiento compartido de valores.”

No.	En mi escuela...	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
101.	El director incorpora las propuestas de los miembros del personal en la toma decisiones.				
102.	El personal tiene acceso a la información clave.				
103.	El director es proactivo y atiende las áreas donde se necesita apoyo.				
104.	El director comparte la responsabilidad y recompensa en las acciones innovadoras.				
105.	El director participa democráticamente con el personal compartiendo el poder y la autoridad.				
106.	El liderazgo es promovido y mantenido entre el personal.				
107.	El personal utiliza múltiples fuentes de información para tomar decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje.				
108.	Los valores compartidos apoyan las normas de comportamiento que guían las decisiones sobre la enseñanza y aprendizaje.				
109.	Las decisiones se toman de acuerdo con los valores y la visión de la escuela.				
110.	Las políticas y los programas están alineados con la visión de la escuela.				
111.	Se participa activamente en la creación de las altas expectativas que sirvan para aumentar el rendimiento estudiantil.				
112.	La información de la escuela se utiliza para priorizar las acciones para alcanzar una visión compartida.				
113.	Existen relaciones colegiadas entre el personal que reflejan el compromiso con los esfuerzos para mejorar la escuela.				
114.	Existe una variedad de oportunidades y estructuras de aprendizaje colectivo basados en un diálogo abierto.				

PRÁCTICAS DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y SU RELACION CON LA COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE Y APRENDIZAJE PROFESIONAL DOCENTE

No.	En mi escuela...	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
115.	El personal participa en un diálogo que refleja el respeto por las ideas diferentes que conducen a la investigación continua.				
116.	El desarrollo profesional se centra en la enseñanza y el aprendizaje.				
117.	Todos aprenden juntos y aplican nuevos conocimientos para resolver problemas.				
118.	El personal está comprometido con programas que mejoran el aprendizaje.				
119.	El personal realiza en colectivo el análisis de múltiples fuentes de información para evaluar la efectividad de las prácticas de enseñanza.				
120.	El personal trabaja en colectivo en el análisis del trabajo de los estudiantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.				
121.	Existen oportunidades para que el personal observe a los compañeros y brinden retroalimentación.				
122.	Revisan conjuntamente el trabajo del estudiante para compartir y mejorar las prácticas de enseñanza.				
123.	Existen oportunidades para la orientación y la tutoría.				
124.	Existe la oportunidad de aplicar el aprendizaje de manera individual y en equipos y compartir los resultados de sus prácticas.				
125.	Comparten regularmente el trabajo del estudiante para guiar la mejora general de la escuela.				
126.	Existe una cultura de confianza y respeto para la toma de compromisos.				
127.	El logro destacado es reconocido y celebrado regularmente.				
128.	Se muestra un esfuerzo sostenido y unificado para que el cambio forme parte de la cultura de la escuela.				
129.	Las relaciones entre el personal favorecen el análisis honestas y respetuosas de la información para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.				
130.	Se proporciona el tiempo para facilitar el trabajo colaborativo.				
131.	El horario de la escuela promueve el aprendizaje grupal y compartir la práctica.				
132.	Expertos proporcionan asesoría y apoyo para el aprendizaje continuo.				
133.	Los sistemas de comunicación permiten la difusión de la información entre los miembros del personal.				
134.	Los sistemas de comunicación logran la difusión de información en toda la comunidad escolar, incluyendo: el personal, los padres y miembros de la comunidad.				
135.	La información se organiza y se pone a disposición del personal para que accedan a ella fácilmente.				

Parte 4.

En esta sección del cuestionario se refiere al proceso de adquisición de Aprendizaje Profesional docente.

Instrucciones: Lea cuidadosamente cada uno de los planteamientos; procure responder a la totalidad de ellos; elija sólo una opción de las cuatro posibles alternativas colocando una "X" en la casilla que responda más fielmente su percepción en cada enunciado. A todos ellos, les antecede la frase "El maestro", por ejemplo en el enunciado "Utiliza distintas fuentes formales e informales para identificar los conocimientos y habilidades de los estudiantes" se lee "El maestro utiliza distintas fuentes formales e informales para identificar los conocimientos y habilidades de los estudiantes".

PRÁCTICAS DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y SU RELACION CON LA COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE Y APRENDIZAJE PROFESIONAL DOCENTE

No.	El maestro	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
136.	Tiene un elevado compromiso en resolverlo los problemas de aprendizaje de los alumnos.				
137.	Busca las causas posibles sobre lo que está obstaculizando su aprendizaje.				
138.	Tiene la necesidad de lograr una comprensión profunda sobre su propia práctica.				
139.	Está abierto a cuestionar los supuestos que conforman sus teorías personales sobre la interpretación de la información de la evaluación.				
140.	Se enfoca en las acciones que le corresponde a su función docente.				
141.	Analiza las implicaciones específicas de la información de la evaluación del estudiante para la enseñanza y el aprendizaje profesional.				
142.	Identifica los conocimientos y habilidades que los estudiantes necesitan para el logro del aprendizaje.				
143.	Utiliza distintas fuentes formales e informales para identificar los conocimientos y habilidades de los estudiantes.				
144.	Realiza observaciones sobre los conocimientos y habilidades que los estudiantes necesitan para el logro del aprendizaje.				
145.	Utiliza formas flexibles para recopilar información en situaciones de enseñanza y aprendizaje.				
146.	Analiza el trabajo de los estudiantes para encontrar lo que necesita enseñar mejor.				
147.	Recaba la información necesaria para identificar qué se debe hacer para que los estudiantes alcancen los resultados deseados.				
148.	Identifica cuáles son los supuestos de su práctica.				
149.	Identifica las áreas de la enseñanza en las que es más eficaz.				
150.	Analiza la información adicional para profundizar en las áreas de su práctica menos eficaz.				
151.	Identifica las habilidades que necesita para promover mejores resultados en sus alumnos.				
152.	Identifica la forma en que su práctica docente puede influir en los resultados de los estudiantes.				
153.	Reconoce los conocimientos que puede utilizar para promover mejores resultados.				
154.	Identifica sus creencias sobre la enseñanza y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.				
155.	Discute diferentes interpretaciones de las ideas de enseñanza para dar forma a su aprendizaje.				
156.	Comprende cómo aprenden sus estudiantes para mejorar su enseñanza.				
157.	Tiene acceso a variedad de oportunidades relevantes para aprender.				
158.	Realiza búsqueda de teoría sobre las prácticas de enseñanza.				
159.	Recupera el conocimiento teórico sobre la situación para la toma decisiones sobre su práctica.				
160.	Integra la teoría y la práctica en el desarrollo de su práctica.				
161.	Analiza la aplicación de los conocimientos en la resolución problemas específicos de la práctica.				
162.	Identifica las prácticas de enseñanza apropiadas para responder a las necesidades particulares de aprendizaje de los estudiantes.				
163.	Analiza como la teoría funciona en su práctica.				
164.	Aplica nuevas ideas en el desarrollo de su práctica.				
165.	Replantea la idea nueva para que se sea apropiada a la situación y la prueba de nuevo.				
166.	Identifica las reorientaciones que tiene que realizar para lograr mejoras adicionales.				
167.	Ajusta su práctica a partir del análisis de los datos continuos de evaluación.				

PRÁCTICAS DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y SU RELACION CON LA COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE Y APRENDIZAJE PROFESIONAL DOCENTE

No.	El maestro	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
168.	Pone en práctica diferentes estrategias para ver de qué manera responden los estudiantes.				
169.	Realiza procesos de monitoreo en puesta en práctica de estrategias.				
170.	Evalúa el impacto de las nuevas ideas en su práctica.				
171.	Comprueba que los estudiantes tienen nuevas oportunidades de aprender.				
172.	Monitorea el impacto de su práctica en los estudiantes para identificar que más necesita para lograrlo.				
173.	Evalúa la eficacia de su práctica para promover el aprendizaje de los estudiantes				
174.	Evalúa la efectividad de lo que aprendió en la promoción del aprendizaje de los estudiantes.				
175.	Identifica que cambios mantener o replantear.				
176.	Reconoce los retos que se presentan a partir de su intervención.				
177.	Utiliza la evidencia formal e informal para explicar los resultados de su intervención.				
178.	Busca posibles explicaciones para la mejora según los resultados obtenidos.				
179.	Emprende otras acciones para identificar sus necesidades para resolver la persistencia de problemas.				
180.	Explora las posibles causas en la persistencia del problema.				

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

ANEXO 1

PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES ASSESSMENT – REVISED

(Olivier & Hipp, 2010).

Directions:

This questionnaire assesses your perceptions about your principal, staff, and stakeholders based on the dimensions of a Professional Learning Community (PLC) and related attributes. This questionnaire contains a number of statements about practices which occur in some schools. Read each statement and then use the scale below to select the scale point that best reflects your personal degree of agreement with the statement. Shade the appropriate oval provided to the right of each statement. Be certain to select only one response for each statement. Comments after each dimension section are optional.

Key Terms:

- Principal = Principal, not Associate or Assistant Principal
- Staff/Staff Members = All adult staff directly associated with curriculum, instruction, and assessment of students
- Stakeholders = Parents and community members

Scale:

- 1 = Strongly Disagree (SD)
- 2 = Disagree (D)
- 3 = Agree (A)
- 4 = Strongly Agree (SA)

STATEMENTS		SCALE			
		SD	D	A	SA
	Shared and Supportive Leadership				
1.	Staff members are consistently involved in discussing and making decisions about most school issues.				
2.	The principal incorporates advice from staff members to make decisions.				
3.	Staff members have accessibility to key information.				
4.	The principal is proactive and addresses areas where support is needed.				
5.	Opportunities are provided for staff members to initiate change.				
6.	The principal shares responsibility and rewards for innovative actions.				
7.	The principal participates democratically with staff sharing power and authority.				
8.	Leadership is promoted and nurtured among staff members.				
9.	Decision-making takes place through committees and communication across grade and subject areas.				
10.	Stakeholders assume shared responsibility and accountability for student learning without evidence of imposed power and authority.				
11.	Staff members use multiple sources of data to make decisions about teaching and learning.				
COMMENTS:					

STATEMENTS		SCALE			
	Shared Values and Vision	SD	D	A	SA
12.	A collaborative process exists for developing a shared sense of values among staff.				
13.	Shared values support norms of behavior that guide decisions about teaching and learning.				
14.	Staff members share visions for school improvement that have an undeviating focus on student learning.				
15.	Decisions are made in alignment with the school's values and vision.				
16.	A collaborative process exists for developing a shared vision among staff.				
17.	School goals focus on student learning beyond test scores and grades.				
18.	Policies and programs are aligned to the school's vision.				
19.	Stakeholders are actively involved in creating high expectations that serve to increase student achievement.				
20.	Data are used to prioritize actions to reach a shared vision.				
COMMENTS:					

STATEMENTS		SCALE			
	Shared Personal Practice	SD	D	A	SA
31.	Opportunities exist for staff members to observe peers and offer encouragement.				
32.	Staff members provide feedback to peers related to instructional practices.				
33.	Staff members informally share ideas and suggestions for improving student learning.				
34.	Staff members collaboratively review student work to share and improve instructional practices.				
35.	Opportunities exist for coaching and mentoring.				
36.	Individuals and teams have the opportunity to apply learning and share the results of their practices.				
37.	Staff members regularly share student work to guide overall school improvement.				
COMMENTS:					

STATEMENTS		SCALE			
	Collective Learning and Application	SD	D	A	SA
21.	Staff members work together to seek knowledge, skills and strategies and apply this new learning to their work.				
22.	Collegial relationships exist among staff members that reflect commitment to school improvement efforts.				
23.	Staff members plan and work together to search for solutions to address diverse student needs.				
24.	A variety of opportunities and structures exist for collective learning through open dialogue.				
25.	Staff members engage in dialogue that reflects a respect for diverse ideas that lead to continued inquiry.				
26.	Professional development focuses on teaching and learning.				
27.	School staff members and stakeholders learn together and apply new knowledge to solve problems.				
28.	School staff members are committed to programs that enhance learning.				
29.	Staff members collaboratively analyze multiple sources of data to assess the effectiveness of instructional practices.				
30.	Staff members collaboratively analyze student work to improve teaching and learning.				
COMMENTS:					

STATEMENTS		SCALE			
		SD	D	A	SA
	Supportive Conditions - Relationships				
38.	Caring relationships exist among staff and students that are built on trust and respect.				
39.	A culture of trust and respect exists for taking risks.				
40.	Outstanding achievement is recognized and celebrated regularly in our school.				
41.	School staff and stakeholders exhibit a sustained and unified effort to embed change into the culture of the school.				
42.	Relationships among staff members support honest and respectful examination of data to enhance teaching and learning.				
COMMENTS:					

STATEMENTS		SCALE			
	Supportive Conditions - Structures	SD	D	A	SA
43.	Time is provided to facilitate collaborative work.				
44.	The school schedule promotes collective learning and shared practice.				
45.	Fiscal resources are available for professional development.				
46.	Appropriate technology and instructional materials are available to staff.				
47.	Resource people provide expertise and support for continuous learning.				
48.	The school facility is clean, attractive and inviting.				
49.	The proximity of grade level and department personnel allows for ease in collaborating with colleagues.				
50.	Communication systems promote a flow of information among staff members.				
51.	Communication systems promote a flow of information across the entire school community including: central office personnel, parents, and community members.				
52.	Data are organized and made available to provide easy access to staff members.				
COMMENTS:					