

**Percepción del personal directivo en la creación de una comunidad de aprendizaje**

*Perception of management personnel in the creation of a learning  
Community*

Recibido: 30 de mayo 2022, Evaluado: 25 de julio 2022, Aceptado: 01 de noviembre 2022

María Teresa Aguirre Gutiérrez<sup>1</sup>  
311maritere@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0905-8845>

Universidad Marcelino Champagnat, Perú

**Como citar el artículo**

Aguirre Gutiérrez, MT. (2022). Percepción del personal directivo en la creación de una comunidad de aprendizaje. *Revista EDUCA UMCH*, (20), 34-62.

<https://doi.org/10.35756/educaumch.202220.230>



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.

## Resumen

El objetivo de esta investigación fue comprender la percepción del personal directivo respecto al Marco del Buen Desempeño del Directivo en la creación de una comunidad de aprendizaje. Se planteó una investigación cualitativa, de diseño fenomenológico. La muestra estuvo conformada por 15 directivos de instituciones públicas del nivel primario y secundario, desde un muestreo no probabilístico de tipo intencional. Los instrumentos utilizados fueron: ficha de datos sociodemográficos, entrevista semi estructurada y grupo focal. Los resultados mostraron que el personal directivo conocía el documento de gestión y se esforzaron por alcanzar las competencias asignadas como líderes pedagógicos. En conclusión, se logró comprender la percepción de los directivos sobre el Marco del Buen Desempeño del Directivo, como insumo principal para crear una comunidad de aprendizaje en sus escuelas, en las instituciones educativas públicas, en relación con cada uno de los objetivos propuestos. Los hallazgos permitieron identificar categorías emergentes que sirvieron de sustento para la interpretación de los resultados.

**Palabras claves:** *Percepción, personal directivo, comunidad de aprendizaje.*

## Summary

The objective of this research was to understand the perception of managers regarding the Good Performance Framework for Managers in the creation of a learning community. A qualitative research, of phenomenological design, was proposed. The sample consisted of 15 directors of public institutions of the primary and secondary level, from a non-probabilistic sampling of an intentional type. The instruments used were: sociodemographic data sheet, semi-structured interview and focus group. The results showed that the management staff knew the management document and made an effort to achieve the assigned competencies as pedagogical leaders. In conclusion, it was possible to understand the managers' perception of the Manager's Good Performance Framework, as the main input to create a learning community in their schools. in public educational institutions, in relation to each of the proposed objectives. The findings made it possible to identify emerging categories that served as support for the interpretation of the results.

**Keywords:** *Perception, managerial staff, learning community.*

## Introducción

El documento de gestión denominado, Marco del Buen Desempeño del Directivo, es el principal instrumento que presenta al personal directivo, de manera precisa, sus responsabilidades como líderes pedagógicos. El propósito de la investigación fue comprender la percepción del personal directivo sobre el documento de gestión en función de la creación de una comunidad de aprendizaje en instituciones educativas públicas.

Resulta oportuno, cumplido el quinquenio de haberse asumido los cargos como directores designados, comprender la percepción del personal directivo en su ejecución, en relación con el dominio 2; Orientación de los procesos pedagógicos para la mejora de los aprendizajes, competencia 5 y sus desempeños correspondientes. Considerando que todo documento de gestión se enriquece con los aportes y sugerencias de los directivos desde su experiencia, se presenta esta investigación que recogió las percepciones del personal directivo de los niveles de primaria y secundaria de educación básica regular.

Metodológicamente el estudio es una investigación cualitativa, de tipo básica, denominada también pura (Zorrilla, 1993). Asimismo, Antezano y Tejada (2011), determinan que es básica porque describe e interpreta una realidad social, lo que origina nuevos conocimientos. Es de tipo sustantiva y de nivel descriptiva, ya que procura responder a problemas trascendentes, abocado a precisar la realidad tal y como se presenta (Sánchez & Reyes, 2015).

El diseño fue fenomenológico, según Hernández y Mendoza (2018) porque indaga, identifica y comprende las vivencias de los participantes. Así también, considera las opiniones y vivencias personales de los participantes (Salgado-Lévano, 2007).

Los instrumentos utilizados de recogida de datos cualitativos fueron: una ficha de datos sociodemográficos, la entrevista semi estructurada y el grupo focal para el grupo muestral de los directores del nivel primaria y secundaria de las instituciones educativas públicas de Educación Básica Regular de la UGEL 01. Los instrumentos fueron construidos por el investigador.

### Definiciones conceptuales

- Percepción del Marco del Buen Desempeño del Directivo

Es el proceso cognitivo en creencias y valores a partir de los cuales se evalúa el instrumento de gestión educativa, que incluye los lineamientos que guían la mejora del buen desempeño de los directivos y el logro de los aprendizajes (MINEDU, 2014a).

- Creación de una Comunidad de Aprendizaje

Es el establecimiento de una forma de organización en los centros educativos para mejorar los aprendizajes y solucionar problemas de convivencia. Los miembros que la conforman

están vinculados por intereses comunes en torno a la educación de todos los participantes, a partir de la reflexión y diálogo, fortaleciendo capacidades y fortalezas de sus integrantes a fin de superar las necesidades y limitaciones de la escuela (Flecha, 1997).

- Directivos

Los directivos son profesionales de carrera, con título de profesor o licenciado en educación, según se precisa en el artículo 35, *Ley de Reforma Magisterial N°29944*. Debe ser una persona con liderazgo, idónea, competente y con capacidad de laborar bajo presión. La Carrera Pública Magisterial reconoce a la Gestión Institucional como una de las áreas de desempeño laboral. Se accede al cargo de director y subdirector designado, mediante concurso público (Minedu, 2012).

- Instituciones Educativas Públicas

Son establecimientos dedicados a la enseñanza a cargo de personal directivo, creados por una autoridad competente del sector educación: asimismo, tienen la potestad de otorgar los certificados correspondientes por los servicios educativos que ofrece en las diferentes modalidades (MINEDU, 2003).

## Discusión

El análisis temático se realizó considerando la aplicación de los instrumentos validados anticipadamente por los expertos, aplicado a los directivos participantes de manera virtual, dada la emergencia sanitaria. Finalizada la entrevista se procedió a la transcripción de la misma de manera minuciosa, cumpliéndose con los criterios de rigor para cada una de las entrevistas realizadas; entrevista semi estructurada y grupo focal. La información obtenida fue organizada a fin de ser interpretada para brindar posteriormente los resultados obtenidos (Mieles et al., 2012).

Para el análisis de los datos cualitativos se utilizó el *Atlas.ti*, programa de cómputo para categorizar y codificar la información recogida.

La investigación se centra en el segundo dominio en relación con la comunidad de aprendizaje, del Marco del Buen Desempeño del Directivo.

Con respecto al objetivo general referido a comprender la percepción del Marco del Buen Desempeño del Directivo en la creación de una comunidad de aprendizaje en directivos de instituciones educativas públicas de la UGEL 01, se encontró que los directivos conocen los compromisos asumidos, son conscientes de la importancia para alcanzar los aprendizajes como propósito principal y garantizar la buena marcha de la escuela. Es un documento indispensable para transformar la institución educativa desde la gestión, en un lugar que permita adquirir los aprendizajes, involucrando a todos los miembros que la conforman. Se sustenta en los lineamientos del Minedu (2014a). Como se aprecia en la tabla 1.

**Tabla 1**

*Resumen del Marco del Buen Desempeño del Directivo*

Dominio	Competencias	Desempeños
Gestión de las condiciones para la mejora de los aprendizajes	1. Conduce la planificación Institucional a partir de los procesos pedagógicos, el clima escolar, las características de los estudiantes y su entorno orientándolos al aprendizaje.	1. Diagnostica las características del entorno institucional, familiar y social. 2. Diseña de manera participativa los instrumentos de gestión escolar teniendo en cuenta las características del entorno. Estableciendo metas de aprendizaje.
	2. Promueve y sostiene la participación democrática de los diversos actores de la institución educativa. Las familias y la comunidad a favor de los aprendizajes, así como un clima escolar basado en el respeto, el estímulo, la colaboración mutua y el reconocimiento de la diversidad.	3. Promueve espacios y mecanismos de participación y organización de la comunidad educativa. 4. Genera un clima escolar basado en el respeto a la diversidad, colaboración y comunicación. 5. Maneja estrategias de prevención y resolución de conflictos. 6. Promueve la participación organizada de las familias.
	3. Favorece las condiciones operativas que aseguren aprendizajes de calidad en todas y todos los estudiantes, gestionando con equidad y eficiencia los recursos humanos, materiales, de tiempo y financieros, así como previniendo riesgos.	7. Gestiona el uso óptimo de la infraestructura, equipamiento y material educativo. 8. Gestiona el uso óptimo del tiempo en la institución educativa 9. Gestiona el uso óptimo de los recursos financieros 10. Gestiona el desarrollo de estrategias de prevención y manejo de situaciones de riesgo. 11. Dirige el equipo administrativo y/o de soporte de la institución educativa.
	4. Lidera procesos de evaluación de la gestión de la institución educativa y de rendición de cuentas en el marco de la mejora continua y en el logro de los aprendizajes.	12. Gestiona la información que produce la institución educativa. 13. Implementa estrategias y mecanismos de transparencia y rendición de cuentas. 14. Conduce de manera participativa procesos de autoevaluación y mejora continua.
	5. Promueve y lidera una comunidad de aprendizaje con las y los docentes de su institución educativa basada en la colaboración mutua, la autoevaluación profesional y la formación continua orientada a mejorar la práctica pedagógica y asegurar logros de aprendizaje.	15. Gestiona oportunidades de formación continua de los docentes. 16. Genera espacios y mecanismos para el trabajo colaborativo entre docentes y la reflexión de la práctica pedagógica. 17. Estimula las iniciativas de innovación docente.
Orientación de los procesos pedagógicos para la mejora de los aprendizajes	6. Gestiona la calidad de los procesos pedagógicos al interior de su institución educativa a través del acompañamiento sistemático a las y los docentes y la reflexión conjunta con el fin de alcanzar las metas de aprendizaje.	18. Orienta y promueve procesos de planificación curricular. 19. Propicia la práctica docente basada en el aprendizaje colaborativo y por indagación. 20. Monitorea y orienta el uso de estrategias y recursos metodológicos, uso del tiempo y material educativo. 21. Monitorea y orienta el proceso de evaluación del aprendizaje.

Nota: Minedu (2014a)

Los participantes refirieron que ser directivo implica una gran responsabilidad y compromiso no solo con la institución educativa sino también con el país. En este, está puesta toda la confianza por parte de docentes, padres y estudiantes; por tanto, exige además de preparación académica, una salud emocional que le permita afrontar de la mejor manera los desafíos que le demanda el cargo.

Así mismo, debe garantizar una adecuada gestión administrativa que permita brindar a los estudiantes, los materiales y la infraestructura necesaria para lograr los objetivos propuestos (Díaz, 2010; Herrera, 2017).

Otro de los hallazgos es que los directivos coinciden en señalar que crear una comunidad de aprendizaje está íntimamente supeditado al liderazgo del director y a la disposición de las personas, docentes y padres de familia. Constituyendo así un reto para el directivo en la medida que debe cumplir los lineamientos determinados por el ente rector. El liderazgo es fundamental si se quiere crear una comunidad de aprendizaje, como se comprobó en el estudio realizado por Guerra (2019). Así mismo, Orihuela (2018) evidenció el rol de la gestión para alcanzar los objetivos propuestos, orientados a la mejora del desempeño docente.

En relación con la disposición de la comunidad educativa, los directivos coinciden en señalar que el clima institucional es otro de los aspectos a tomarse en cuenta con prioridad por toda gestión que busca crear una comunidad de aprendizaje. Así, mediante este, se logra consolidar favorablemente el trabajo colegiado (Ubillus, 2018). Cabe precisar que la capacitación en liderazgo a los directivos, por parte del Minedu y la experiencia de los entrevistados en gestión, jugó un papel importante en su desempeño, sin embargo, mostraron preocupación por el manejo de la resistencia al cambio de algunos docentes.

Cada escuela debe estar en la capacidad de identificar sus fortalezas y debilidades para trazarse metas que respondan a su realidad y al compromiso que tiene como institución educativa. Se debe tener en cuenta el contexto en el que se encuentran, valorando las potencialidades de sus miembros y sus diferencias; en ese sentido, los valores y la comunicación asertiva deben ser el punto de partida para el cambio.

En relación con el primer objetivo: identificar la percepción del Marco del Buen Desempeño del Directivo en la formación continua de los docentes, en los directivos de instituciones educativas públicas de la UGEL 01, se buscó identificar si los directivos priorizan la formación continua de los docentes teniendo en cuenta la percepción del Marco del Buen Desempeño del Directivo como parte de la creación de una comunidad de aprendizaje. Tal como se presenta en la tabla 2, las categorías emergentes fueron: planificación curricular, entendida como un proceso que permite organizar las acciones que orienta la labor educativa, tomando las previsiones necesarias que garanticen los resultados esperados de los estudiantes (Minedu, 2016); la evaluación formativa se refiere a un proceso metódico que permite al docente desarrollar o mejorar diversas estrategias orientadas a la mejora continua de los aprendizajes en los estudiantes, a través de la retroalimentación (Minedu, 2020) y la Gestión de la convivencia en el aula que es un conjunto de propuestas educativas que buscan prevenir y atender situaciones de violencia que se pueden dar en la escuela (Minedu, 2018c).

**Tabla 2**  
*Organización de categorías del eje temático formación continua de los docentes.*

Objetivos específicos	Eje temático	Categoría
1. Identificar la percepción del Marco del Buen Desempeño del Directivo en la formación continua de los docentes, en los directivos de instituciones educativas públicas de la UGEL 01.	1. Formación continua de los docentes	1.1 Planificación Curricular 1.2 Evaluación formativa 1.3 Gestión de la convivencia en el aula.

En cuanto a la Planificación Curricular, los directivos coinciden en señalar que es uno de los aspectos más importantes solicitados por los docentes cuando tienen que determinar los temas a capacitar, tal como refieren los siguientes participantes:

Los directivos entrevistados consideran indispensable incentivar y garantizar que la formación docente sea permanente, teniendo en cuenta que la planificación curricular garantiza que el proceso de enseñanza aprendizaje sea efectivo (Carriazo et al., 2020). La gestión juega un papel primordial en la creación de una comunidad de aprendizaje, como concluye la investigación realizada por Orihuela (2018), en donde el 90% de los docentes mejoraron su práctica docente gracias a la planificación desde la gestión, la cual estaba orientada a renovarla.

Como se sabe, la planificación encamina el trabajo pedagógico teniendo en cuenta los lineamientos del currículo nacional; por tanto, hacerlo de manera responsable y comprometida con el centro educativo permitirá centrar los esfuerzos de toda la comunidad educativa. Así mismo, resulta indispensable generar oportunidades que permitan conocer y valorar el ambiente en que se vive como parte de una educación integral, tal como lo señala el artículo 127° de la Ley General del Ambiente N° 28611 (Ministerio del Ambiente, 2005).

Desde esta perspectiva, el directivo debe tener la capacidad de orientar la planificación curricular a través de un diálogo igualitario, teniendo en cuenta el contexto de la escuela y las necesidades de sus estudiantes para hacerla realmente significativa y viable en el logro de los aprendizajes.

Los directivos entrevistados manifiestan las dificultades que los docentes de sus instituciones educativas tienen para comprender la planificación. Así mismo, en los últimos años el Estado viene realizando esfuerzos en llevar a cabo la capacitación de docentes en su fortalecimiento profesional; sin embargo, en la práctica la mayoría de los docentes se aleja de la propuesta planteada en el currículo nacional, debido a que no recoge la experiencia docente ni toma en cuenta su manera de pensar al momento de ejecutar sus actividades en la escuela y resulta, por eso mismo ser muy técnico (Condori, 2019). Se puede apreciar a partir de las opiniones de los docentes que no terminan de comprenderlo, por lo que se limita la reflexión y planificación al inicio del año escolar enfrascándose en la rutina. Esta situación se sustenta en lo mencionado por Cano (2015) al referirse a la importancia y significancia que tienen las vivencias en el individuo para percibir información que se da en su entorno y en las actividades

que realiza. Por ello, al hablar de planificación curricular, resulta indispensable tomar en cuenta las diversas experiencias de los docentes en el trabajo colegiado, recoger sus propuestas e involucrarlos en las mismas como comunidad educativa.

Las implicancias de esta categoría radican en lograr estudiantes reflexivos, con actitud crítica y capaces de tomar decisiones en beneficio de la comunidad; la escuela debe tener claro lo imprescindible que es realizar una planificación curricular de manera eficiente, y que responda a las necesidades de los estudiantes para que el aprendizaje sea significativo, teniendo en cuenta que este debe enfrentar un mundo cambiante y globalizado. Para ello, se debe considerar el contexto y la capacidad innovadora de los docentes (Sánchez & Calle, 2019). Además, lograr la calidad educativa, depende directamente de la planificación porque permite que el proceso de enseñanza aprendizaje sea efectivo (Carriazo et al., 2020). Teniendo en cuenta que la planificación curricular sirve de base en la construcción de experiencias de aprendizaje que responden a objetivos planteados anticipadamente en beneficio de los estudiantes, tal como lo señala Hurtado (2020). Se debe dar prioridad en lograr la experticia de los docentes en su elaboración. Por tanto, una adecuada planificación curricular trasciende en la comunidad educativa, permitiendo lograr eficacia, flexibilidad y sostenibilidad, constituyéndose así en una escuela innovadora (España & Viguera, 2021).

En cuanto a la categoría evaluación formativa, constituye otro aspecto que los directivos señalan demandan los docentes en ser capacitados, tal como lo señala la muestra:

La evaluación formativa es otro de los temas de interés de los docentes señalados por los directivos. Esta constituye un proceso educativo que está desligado de cuantificar el aprendizaje de manera numérica, por la singularidad del logro de los propósitos educativos. Para Arribas (2017), la medición es indispensable para alcanzar una real evaluación que permita la valoración de la calidad y conlleve a la toma de decisiones para la mejora; considera que esta es valiosa si es contextualizada como parte del proceso.

En este contexto, al proporcionar información indispensable sobre el aprendizaje, se hace necesario mejorar la planificación curricular y la evaluación formativa; debido a que son el soporte para el logro y mejora los aprendizajes (Huamán, 2018; Martínez-Mínguez et al., 2019).

Los docentes por lo general muestran gran interés en conocer estrategias que les permitan facilitar los aprendizajes, más aún cuando se trata de la evaluación formativa. Mejía (2017) al respecto dice que es un proceso. Sin embargo, hablar de evaluación resulta muchas veces un tema delicado tanto para estudiantes como docentes. Para estudiantes, que, habituados a una evaluación estandarizada, esperan encontrarse en el grupo de aprobados y para docentes, es medir simplemente cuántos estudiantes alcanzaron a aprobar su asignatura, lejos de saber si realmente aprendieron o no. Hablar de evaluación formativa exige mucho más al docente porque implica acompañar al estudiante en el logro de sus aprendizajes, respetando su estilo y forma de aprender. Entre los recursos utilizados en la evaluación formativa se tiene a las rúbricas, anecdotario, diario de clases, entre otros. (Segura, 2018). Se hace necesario desarrollar capacitaciones docentes que permitan actualizar en los principios y características de la evaluación formativa. Estas deben partir del análisis reflexivo sobre su desempeño,

identificando sus fortalezas, debilidades y el compromiso de superarlas, tal como lo señala Portocarrero (2017).

Las implicancias de esta categoría para el estudiante, resultará muy beneficioso porque no solo aprenderá, sino que se sentirá valorado en sus diferencias y limitaciones. Por tanto, se requiere mucho más del docente y del equipo directivo. Las capacitaciones y reuniones colegiadas muchas veces se planifican en horario alterno, creando malestar en el docente, quien siente que no se le respeta su espacio familiar y de descanso. Esta situación crea malestar, desánimo y falta de compromiso en los docentes lo que impide lograr crear una comunidad de aprendizaje que les permita superar sus limitaciones.

Otra implicancia desde la perspectiva del docente podría ser el mejoramiento de su desempeño. Toda vez que para lograr una evaluación formativa se requiere de docentes debidamente capacitados, capaces de orientar al estudiante según sus necesidades de aprendizaje. Aún hoy existen docentes que erróneamente asumen la evaluación como si fuera calificación. Esta situación explicaría la puesta en práctica de actividades poco pedagógicas, considerando que no todo lo evaluable es calificable, asumiendo que debe responder al aprendizaje (Hortigüela et al., 2019). Para optimizar los aprendizajes hay que lograr que los docentes comprendan que la evaluación formativa es el medio más eficaz para mejorar la práctica docente, en la medida que la evaluación formativa brinda información suficiente para realizar la retroalimentación necesaria, que permita gracias al diagnóstico y la estimulación del estudiante, superar las dificultades de aprendizaje (Pérez et al., 2017). Esta evaluación brinda la oportunidad a que el estudiante construya su propio aprendizaje, además de tomar conciencia del proceso y sus avances. El docente por su parte, reconoce las dificultades de sus estudiantes de manera individualizada, toma medidas que le permiten superarlas logrando mejorar los aprendizajes y su desempeño docente (Pasek & Mejía, 2017).

En cuanto a la categoría Gestión de la convivencia en el aula, los directivos manifiestan que la violencia escolar es otro de los temas solicitados por los docentes, sobre todo cuando se tienen que seleccionar los temas a capacitar, como lo señalan los siguientes participantes:

Atender el tema de violencia escolar es una prioridad en la escuela, manifestada por los directivos, si se quiere lograr los aprendizajes esperados. Es importante tener en cuenta lo señalado por Pinheiro (2006), al precisar que el exponerse a la violencia por mucho tiempo, puede afectar el sistema nervioso e inmunológico; así como, reducir el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas. Para Cedeño (2020), la violencia escolar, además de incrementarse en las escuelas ha tomado diferentes modalidades, y además considera que las relaciones estructurales de la escuela influyen en ella.

Freire (1997) señalaba que "*si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral de los educandos*" (p. 34). El autor precisa así, que los docentes son responsables de brindar una educación de forma integral que vaya más allá de lo cognitivo. La escuela tiene la gran responsabilidad de formar ciudadanos comprometidos con sus deberes y derechos, garantizando una sana convivencia para el desarrollo de todos sus miembros.

Del mismo modo, Guil y Mestre (como se cita en Trucco & Inostroza, 2017) señalan que desde la escuela los docentes deben crear espacios en donde los estudiantes pongan en práctica el trabajo cooperativo, actividades integradoras para fortalecer la convivencia y la participación en proyectos garantizando la intervención activa de todos los integrantes del aula; de esa manera, se evitará la violencia en la escuela.

Si bien gestionar el clima institucional no es tarea fácil, resulta indispensable trabajar en ello si se espera cambios significativos en una institución educativa. Existen experiencias exitosas en las que se ha logrado restablecer la convivencia escolar a través del modelo dialógico, permitiendo la superación de conflictos (Domínguez, 2017).

Teniendo en cuenta que cada vez se presenta mayor número de conflictos en las escuelas, entre los estudiantes generalmente, los que deben ser atendidos con prontitud son los colegios ambientes, muy propicios para el aprendizaje. Por tanto, los docentes deben favorecer el diálogo como principal estrategia para superarlos, enseñando a los estudiantes, la importancia en la solución de conflictos.

La atención prioritaria de esta categoría implica salvaguardar la integridad física y emocional de los estudiantes; así como, también su derecho a vivir en un ambiente saludable que le permita alcanzar los aprendizajes de manera óptima. Según Cedeño (2020), en su investigación sobre el tema, concluye que además del incremento de la violencia en las escuelas, existen diversas modalidades por lo que se debe evitar y eliminar la violencia de los ambientes de estudio; toda vez que perjudica la formación integral de los niños y jóvenes afectando su integración a la sociedad de manera positiva.

También implica enseñar estrategias preventivas de la violencia a estudiantes y padres de familia; así la escuela tiene la posibilidad de detectar las situaciones de violencia de las cuales están siendo víctimas sus estudiantes. Por ello, teniendo en cuenta lo manifestado por Pacheco (2018), al señalar que la interacción familiar tiene impacto en las conductas violentas en los estudiantes. La familia es la primera institución socializadora seguida por la escuela, ambas tienen la responsabilidad de formar ciudadanos con valores, capaces de asumir con responsabilidad sus acciones y las consecuencias de sus actos (Zuluaga, 2011).

El Minedu reconoce lo fundamental de la participación de padres de familia en las instituciones educativas, para lo cual respalda su representatividad en las Asociaciones de Padres de Familia (APAFAS) y comités de padres en el trabajo conjunto con directivos y docentes, a fin de coordinar acciones en beneficio de los estudiantes (Minedu, 2005). Por tanto, resulta primordial el trabajo en equipo, siendo indispensable la comunicación entre la escuela y la familia. La escuela desde la gestión debe crear espacios y acciones para que todos participen en la elaboración e implementación del proyecto educativo institucional, para alcanzar las metas propuestas. Lamentablemente, pocos son los padres de familia que participan con la escuela, lo cual ocurre porque muchas veces no existe la apertura necesaria. El proyecto de comunidades de aprendizaje brinda una serie de experiencias validadas, como las tertulias dialógicas y grupos interactivos, que favorece así la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa (Calvo et al., 2016).

En relación con el segundo objetivo específico: Describir la percepción del Marco del Buen Desempeño del Directivo en el trabajo colaborativo de los docentes en los directivos de instituciones educativas públicas de la UGEL 01, cabe precisar que está orientado a precisar el trabajo colaborativo del docente por parte de los directivos, como se presenta en la tabla 3. Las categorías emergentes del eje temático Trabajo colaborativo de los docentes, comprende la Comunicación asertiva que viene a ser una forma de comunicación eficaz entre interlocutores con la capacidad ser empáticos, expresándose adecuadamente (Corrales et al., 2017); y la Resistencia al cambio, que se refiere a una conducta observable, que se manifiesta permanentemente en desacuerdo ante cualquier propuesta de nuevas ideas adentro de la institución educativa.

**Tabla 3**

*Organización de categorías del eje temático Trabajo colaborativo de los docentes*

Objetivos específicos	Eje temático	Categoría
2. Describir la percepción del Marco del Buen Desempeño del Directivo en el trabajo colaborativo docente, en los directivos de instituciones educativas públicas de la UGEL 01	2. Trabajo colaborativo de los docentes	2.1 Comunicación Asertiva 2.2 Resistencia al cambio

En cuanto al eje temático, trabajo colaborativo de los docentes, los directivos resaltan la importancia que tiene la comunicación asertiva, como lo señalan los participantes:

El trabajo colaborativo es fundamental para toda organización que aspira lograr las metas propuestas de manera eficiente, y las instituciones educativas no son la excepción. Es indispensable el diálogo y la reflexión permanente para crear las condiciones de un trabajo colaborativo que favorezca el desarrollo profesional (Cantarero, 2017). Por tanto, resulta esencial contar con un liderazgo que facilite al directivo la creación de una comunidad de aprendizaje capaz de superar sus dificultades. Un liderazgo orientado a la enseñanza e integración de la comunidad educativa como lo señala Herrera (2017).

Los directivos tienen claro que es una necesidad mejorar las condiciones para construir una comunidad de aprendizaje en donde todos sus miembros se involucren activamente. Para lograrlo resulta indispensable garantizar la comunicación asertiva entre sus miembros, la misma que es considerada como una habilidad social que permite el desarrollo humano a través de relaciones humanas evitando conflictos (Cañas & Hernández, 2019). Para Solórzano (2018), la comunicación asertiva es la base para promover relaciones favorables entre docentes y estudiantes, motivando la autonomía, que está ligada al desarrollo de destrezas y capacidades que son indispensables para la vida. Aun en la escuela de hoy, el error no es visto como oportunidad de aprendizaje, si bien se aprende más de los aciertos que de los errores, resulta imprescindible que desde la escuela se enseñe a estudiantes y padres de familia a fortalecer la autoestima y se propicie una comunicación asertiva entre sus miembros.

Además, se hace necesario contar con psicólogos en los colegios a fin de orientar, capacitar y fortalecer la salud emocional de la comunidad educativa de manera integradora y profesional, de esta manera favoreciendo el logro de una comunicación asertiva. Así mismo, Leiva et al. (2015) señala que las instituciones educativas por la cobertura con la que cuentan, son espacios óptimos para la detección o tratamiento inicial de la salud mental, constituyéndose en centros de formación integral, tanto para estudiantes como para padres y maestros.

La implicancia más destacada que deben tener presente las instituciones educativas es el trabajo en equipo, debe involucrar a los padres de familia fortaleciendo una comunicación asertiva (Razeto, 2016). Por tanto, una adecuada comunicación asertiva en la escuela, implica tener relaciones favorables entre los integrantes de la comunidad educativa, garantizando un clima adecuado para lograr los aprendizajes (Solórzano, 2018). La comunicación asertiva favorece el trabajo en equipo en todos los aspectos, permitiendo que todos sus miembros superen sus debilidades con la confianza necesaria para ver el error como una oportunidad para mejorar, fortalecidos con el accionar del grupo para alcanzar objetivos comunes. El reto para toda escuela es lograr comunicarse con los padres de familia de manera asertiva, el no hacerlo pone en riesgo el clima institucional y la posibilidad de alcanzar de manera eficiente los aprendizajes de los estudiantes.

Seguidamente, se presenta la categoría emergente, Resistencia al cambio, por ser otro de los temas destacados por los directivos, en la medida que consideran que les resulta difícil enfrentar situaciones distintas como lo señalan a continuación los participantes:

Los directivos perciben que algunos docentes, manifiestan a través de su comportamiento, un rechazo o poca disposición para asumir cambios, lo que les resulta preocupante, porque les limita la posibilidad de alcanzar las metas propuestas por la escuela. Para Córlica (2020), en toda institución que se proponga una variación o transformación, estará presente la resistencia al cambio.

Según Caruth y Caruth (2013), para superar la resistencia al cambio se debe comprender las causas que lo originan, el éxito para superarlo dependerá del trato eficaz de los responsables de la administración a fin de lograr el cambio organizacional.

Según Snyder (2017), existen dos formas de resistencia al cambio: sincero y oculto. El sincero se evidencia en actuaciones provechosas si se hace un buen uso de ellas, en tanto que el oculto es más complicado de tratar debido a que buscan obstruir todo intento de mejora. Por lo anterior, para abordar las resistencias, es necesario generar intervenciones que den protagonismo a los maestros y que ellos mismos pongan los límites a las innovaciones; así, resulta necesario tomar en cuenta la historia y las experiencias de los docentes (Guerrero, 2005). Además, existe una inclinación tradicional relacionada con la edad; en ese sentido, no aceptar el cambio, tienen relación con su identidad, capacidad de adaptarse y de responder adecuadamente (Córlica, 2020). Al respecto, Clarke et al. (1996), sostienen que las investigaciones muestran que los profesores más antiguos y de tiempo completo son los que tienen más probabilidades de presentar resistencia al cambio, tal como se observa en los hallazgos. De ahí la importancia de conocer la experiencia de los docentes para comprenderlos y así ganar su confianza.

La escuela cumple un rol fundamental en la sociedad, por tanto, resulta prioritario superar con urgencia la resistencia al cambio de los docentes, toda vez que ellos tienen la gran responsabilidad de ser referentes para niños y jóvenes que están en proceso de formación, más aún cuando la gran mayoría de estudiantes vienen de hogares disfuncionales que no brindan un soporte emocional a los niños. (Cedeño, 2020).

Con relación al tercer objetivo específico: Explorar la percepción del Marco del Buen Desempeño del Directivo en la reflexión de la práctica docente, en los directivos de instituciones educativas públicas de la UGEL 01, se examina la reflexión de la práctica docente por parte de los directivos. Las categorías emergentes del eje temático Reflexión de la práctica docente, comprende el trabajo colegiado, que se refiere a la reunión de profesionales con buena disposición, para tratar temas de interés común, de tal manera que lo enriquecen.

El director juega un papel importante, porque es quien debe motivar y comprometer a los docentes para el trabajo en equipo; aunque también depende de la actitud de los docentes para lograrlo (Moreno, 2012).

La segunda categoría emergente constituye el Monitoreo y acompañamiento docente, que viene a ser la orientación técnica brindada por el director con la finalidad de potencializar el desempeño pedagógico, sin descuidar el clima institucional (Callomamani, 2013).

En la tabla 4 se observa la organización del objetivo específico, eje temático y categoría emergente.

**Tabla 4**

*Organización de categorías del eje temático, reflexión de la práctica docente*

Objetivos específicos	Eje temático	Categoría
3. Explorar la percepción del Marco del Buen Desempeño del Directivo en la reflexión de la práctica docente, en los directivos de instituciones educativas públicas de la UGEL 01	3. Reflexión de la práctica docente	3.1 Trabajo colegiado 3.2 Monitoreo y acompañamiento pedagógico

El eje temático Reflexión de la práctica docente se subdivide en dos categorías, siendo la primera de ellas, el Trabajo colegiado. Este es uno de los temas que más requieren los directivos, no se puede concebir la idea de un trabajo individualista si se busca crear una comunidad de aprendizaje. Laborar colegiadamente, implica lograr que una serie de factores se vinculen de manera favorable en búsqueda de una meta u objetivo común. A continuación, lo manifestado por los directivos:

El trabajo colegiado consiste en reunir a los docentes con la intención de motivar la reflexión de su desempeño, fortalecer la práctica pedagógica y dar soluciones a los problemas manifestados por los participantes (Rodríguez & Barraza, 2015).

Además, esta estrategia brinda la oportunidad al director, de ejercer su liderazgo orientando las acciones a una cultura colaborativa que enfatice la mejora de los aprendizajes para el logro de la calidad educativa. Como lo indica Moreno (2012), al precisar que el trabajo colegiado es

la reunión de profesionales con buena disposición para tratar temas de interés común, de tal manera que la enriquecen. Así, el actuar del director es determinante, por lo que pone a prueba su liderazgo y la contribución de los docentes.

Por consiguiente, las reuniones colegiadas son una necesidad prioritaria en las escuelas, porque brinda la oportunidad de encontrar soluciones ante situaciones relacionadas con el desempeño docente, la planificación, la resolución de conflictos en el aula, la escuela y la gestión. Según Fregoso (2010), establecer el trabajo colegiado como una forma de trabajo es indispensable en la escuela, es innovar; tarea que es difícil lograr por la naturaleza del personal docente, convirtiéndose en un desafío para todos sus miembros.

Por todo lo expuesto sería conveniente garantizar el funcionamiento óptimo del trabajo colegiado y de no hacerlo sería imposible lograr mejoras y alcanzar objetivos propuestos, frente las dificultades de la escuela. Además, permite comprometer al personal docente con la institución, para alcanzar metas comunes, favorables al logro de los aprendizajes.

A continuación, se hará referencia a la categoría emergente, Monitoreo y acompañamiento pedagógico, que es otro de los temas de prioridad para los directivos entrevistados. Es una estrategia que atiende directamente a mejorar el desempeño docente a través del diálogo permanente. Los directivos son conscientes de su importancia para lograr los objetivos de aprendizajes propuestos. Así lo señala el Minedu (2014b) al indicar que el acompañamiento pedagógico es el conjunto de acciones ejecutadas por los directivos para aconsejar a docentes sobre temas pedagógicos encauzando acciones que le permita recoger información esencial para orientar la mejora de sus desempeños. Las acciones realizadas tienen como objetivo principal, lograr los aprendizajes de los estudiantes, garantizando el fortalecimiento de la comunidad educativa, tal como lo señala el ente rector. Seguidamente, se presentan algunos testimonios:

El ser humano por naturaleza es reflexivo, de manera personal o colectivo. Su valor está en función de la calidad y eficiencia de solución de problemas en el ámbito laboral (Perrenoud, 2004).

Desde esta perspectiva, la meta del monitoreo es todo un desafío que busca crear una cultura reflexiva en los docentes a partir de la información recogida (Del Río et al., 2013).

El monitoreo, en la escuela, es un apoyo técnico que se brinda al docente para mejorar su desempeño, orienta, fortalece los aciertos para superar debilidades identificadas en la reflexión docente. Márquez (como se cita en Núñez, 2019) en esta posición indica que, el monitoreo y acompañamiento es la visión del desempeño de los docentes, con el fin de identificar debilidades para proponer mejoras; además, prioriza los procesos pedagógicos teniendo en cuenta la calidad, inclusión y diversidad. De esta manera promueve los aprendizajes de manera integral.

Según Alvarado (2018), existe una relación directa entre acompañamiento y desempeño docente. Además, el monitoreo pedagógico es una estrategia que permite apoyar al docente a través del acompañamiento pedagógico, propiciando la reflexión y la toma de decisiones para lograr la calidad, tal como lo mencionan los directivos entrevistados.

Cabe precisar que, la práctica reflexiva, busca mejorar el desempeño profesional; además, implica superar además del aspecto técnico, los procesos y los resultados (Elliott, 1993). Es una característica propia de los docentes que permanentemente revisan, meditan, organizan y recomponen su práctica en reuniones colegiadas obteniendo la certeza y el impulso para asumir cambios (Elliott, 1993; Gómez, 2008).

El cumplimiento de los directivos en el monitoreo y acompañamiento tiene implicancia en la calidad del trabajo de los docentes, que se visualiza en sus desempeños en diferentes aspectos; además, tiene relación con sus estudiantes, el conocimiento de sus estilos de aprendizajes para lograr los aprendizajes, mejorar la calidad educativa y evitar la deserción escolar.

En relación con el cuarto objetivo específico, reconocer la percepción del Marco del Buen Desempeño del Directivo en la innovación pedagógica de los docentes, en los directivos de instituciones educativas públicas de la UGEL 01, está referido al eje temático innovación pedagógica de los docentes identificada por los directivos, como se muestra en la tabla 5, las categorías emergentes son las competencias digitales, que vienen a ser los saberes y capacidades tecnológicas que deben ser tomadas como prioridad en educación contando con la alfabetización en tecnología (Mortis et al., 2013; Ocoña-Fernández et al., 2019) y la competencia innovadora, entendida como un conjunto de actividades previamente organizadas con nuevas propuestas para la solución de problemas (Imbernón, 1996). Es la capacidad de poner en práctica la creatividad y técnica necesaria para brindar propuestas que permitan superar dificultades.

**Tabla 5**

*Organización de categorías del eje temático Innovación pedagógica de los docentes*

Objetivos específicos	Eje temático	Categoría
4. Reconocer la percepción del Marco del Buen Desempeño del Directivo en la innovación pedagógica de los docentes, en los directivos de instituciones educativas públicas de la UGEL 01	4. Innovación pedagógica de los docentes	4.1 Competencias digitales 4.2 Competencia innovadora

Con respecto al eje temático, Innovación pedagógica de los docentes, los directivos destacan como categoría emergente las Competencias digitales; así los participantes señalan que resulta necesario estar atentos permanentemente en la aplicación y uso de recursos tecnológicos para mejorar su desempeño en el proceso de enseñanza aprendizaje y en la planificación de sus actividades. A continuación, se presentan algunas de sus opiniones:

Los directivos consideran indispensable que los docentes manejen los recursos tecnológicos de forma apropiada y pertinente al momento de realizar sus actividades pedagógicas; por ello ven con satisfacción que en muchos casos los docentes por cuenta propia se estén capacitando ya sea a través de *Perueduca*, una plataforma del Minedu, o por medio de cursos brindados por la Dirección Regional de Educación de Lima (DRELM), UGEL o entidades privadas.

Hoy más que nunca, el docente es consciente de la necesidad de una formación continua en tecnología, lo cual debe llevarlos a alcanzar las competencias didácticas y metodológicas para

su óptimo uso, y de esa manera estará apto para enfrentar los nuevos desafíos. Es una oportunidad para el crecimiento profesional y el logro de los aprendizajes, más aún si se realiza con el uso adecuado de las tecnologías, permitiendo desarrollar competencias tecnológicas en los estudiantes y responder a los requerimientos que la sociedad exige (Martínez-Izaguirre et al., 2018).

Según Granda et al. (2018), aún existen docentes que consideran la tecnología lejana del desarrollo de su práctica cotidiana, debido al desconocimiento de las mismas; por motivos generacionales y de formación profesional.

Para Fernández y Torres (2015), las nuevas tecnologías permiten dinamizar la comunicación, la correspondencia entre docentes y estudiantes; para ello, se hace uso de plataformas digitales, correo electrónico, páginas web, entre otros. Estas pueden ser consultadas en cualquier momento y las veces que se considere necesario. Además, las tecnologías permiten que los estudiantes interactúen con sus compañeros y docentes; de su entorno o de otras escuelas. Esta interacción fortalece el aprendizaje, haciéndolo más motivador y didáctico; permitiendo un aprendizaje cooperativo e innovador.

Cabe precisar que, si bien la tecnología facilita el trabajo docente, los logros alcanzados en beneficio del estudiante serán en la medida en que se haga uso apropiado de ella (Fernández & Torres, 2015). Por ello, urge la necesidad de la preparación docente en ese aspecto; el docente debe tener competencias TIC, es decir debe ser explorador, integrador e innovador (Hermosa, 2015).

La implicancia de las competencias digitales en los docentes permite el manejo adecuado de los dispositivos tecnológicos, así como también el integrarlos en las sesiones de clase, refuerzo escolar y comunicación con estudiantes y padres de familia. La situación de emergencia sanitaria que vive el mundo por la pandemia del COVID-19 ha puesto en evidencia la necesidad de hacer uso de los recursos tecnológicos para llevar adelante la enseñanza de manera remota, sino a todos por lo menos a la mayoría de los niños y jóvenes; en este aspecto el Perú no es la excepción. Los directivos vienen utilizando los recursos tecnológicos que tienen más a su alcance, como teléfonos celulares, radio y televisión en la mayoría de los casos, así como también computadora y laptop. De esta manera, vienen estableciendo comunicación con la comunidad educativa en la medida de sus posibilidades tecnológicas y las competencias digitales de sus docentes.

La segunda categoría emergente es la competencia innovadora, cabe precisar que los directivos consideran importante la innovación; sin embargo, no se evidencia iniciativas innovadoras creadas en las propias escuelas. A continuación, se presentan algunos testimonios de los directivos:

Una de las mayores necesidades en el ámbito educativo es desarrollar en los estudiantes la competencia de innovación. El Minedu (2016) lo precisa en los documentos de gestión y como parte de las necesidades que deben ser atendidas por docentes y directivos; es probable que los docentes no hayan desarrollado esta competencia a lo largo de su formación académica, ya sea como estudiantes ni en su formación profesional.

En educación, innovar viene a ser una estrategia para progresar en diferentes áreas de la escuela, creando las condiciones favorables para el logro de los aprendizajes (Macanchí et al., 2020). Para Margalef y Arenas (2006), hablar de innovación en educación, implica entre otras definiciones, trabajar por hacer realidad ideas novedosas de manera planificada en beneficio de la mejora de los procesos educativos. Por ello, se hace indispensable el desarrollo de la innovación en la escuela. Bruner (1997) señala que se debe recuperar el protagonismo de los docentes, desde el interior de cada escuela partiendo desde la innovación para la mejora de los procesos curriculares. Por su parte, Elliott (2004) ratifica que el docente es agente de cambio, por lo tanto, se debe tomar en cuenta su experiencia y visión innovadora para perfeccionar los procesos educativos, logrando así un mayor compromiso docente.

Para Lippitt, (como se cita en Ríos, 2004), es necesario que los docentes innovadores cuenten con la confianza de los directivos y se les dé las condiciones favorables que les permitan desarrollarse, participar activamente de un trabajo colaborativo, en donde se afinen las propuestas y la identificación con su profesión, con apertura a la mejora constante.

Las investigaciones realizadas en educación estuvieron orientadas a la complementación y al cambio educativo, sin tener en cuenta la opinión de los docentes que con su experiencia afrontan la transformación de su escuela. Para Margalef y Arenas (2006), lo importante es el cambio, las personas y la convivencia; tomar conciencia que el aprendizaje es permanente, por ello es imprescindible involucrarse para innovar la práctica pedagógica, buscando la reflexión y el consenso de los docentes.

El trabajo colaborativo, un clima institucional favorable y el involucramiento de actores externos de la escuela que apoyen con el cambio, incrementa la posibilidad de desarrollar la innovación, más aún si se logra un cambio cultural desde adentro de la escuela. Resulta indispensable mirar a la escuela como una organización que debe brindar las condiciones necesarias para desarrollar la creatividad de docentes y estudiantes que conlleve a lograr competencias innovadoras en beneficio del bien común. Según Rojas (2007), las organizaciones deben tener como prioridad la capacitación del recurso humano, así como también el desarrollo de habilidades cognoscitivas y actitudes socio afectivas, consideradas indispensables para el desarrollo del potencial creativo de la organización. De manera que el personal estará en condiciones de tener una mirada reflexiva y crítica ante cualquier proyecto a fin de identificar posibilidades y limitaciones. Partiendo de estos potenciará las fortalezas de manera individual y colectiva.

Teniendo en cuenta lo manifestado por investigadores, antes mencionados, se hace necesario conocer las fortalezas y limitaciones de los docentes para brindarles la oportunidad de superar sus limitaciones a fin de innovar en sus escuelas; la creatividad es necesaria para llevar adelante nuevas iniciativas tanto para docentes como directivos. El Marco del Buen Desempeño del Directivo, señala entre los desempeños del director, estimular, impulsar, implementar y sistematizar iniciativas innovadoras. Teniendo en cuenta que es uno de los aspectos en los que serán evaluados los directivos, de esa manera se evitará que a falta de propuestas innovadoras por parte del equipo directivo y de los docentes se asume la ejecución de proyectos provenientes de las ONG, entidades privadas o del Minedu como propuestas innovadoras de la propia

escuela; como se puede apreciar en las dos últimas declaraciones de los directivos anteriormente presentadas.

En la figura 4 se observa la organización de las categorías que pertenecen al cuarto eje temático, se ha considerado algunas de las citas manifestadas por los directivos sobre las Competencias digitales y la Competencia innovadora.

A continuación, se presentan los criterios de rigor metodológico que facultaron consolidar la rigurosidad de los resultados y la información pertinente, como son la credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad (Castillo & Vásquez, 2003).

La credibilidad se obtuvo al ser reconocidos como existentes, los hallazgos del estudio por los directivos participantes de la investigación y por el investigador, que advirtió la comprensión de la percepción del Marco del Buen Desempeño del Directivo, en la creación de una comunidad de aprendizaje en directivos de Instituciones Educativas Públicas a lo largo de todo el proceso de la investigación.

La investigación recogió fehacientemente las percepciones de los directivos a través de sus manifestaciones, en las cuales dan a conocer sus desempeños y expectativas sobre el tema. Así mismo, la información recogida fue triangulada entre el grupo focal y la entrevista realizada a los directivos, existiendo congruencia en los resultados obtenidos.

El criterio de confirmabilidad se obtuvo debido a la neutralidad con la que se procedió en la interpretación de la información recogida, la que fue descrita con detalle.

El criterio de transferibilidad se sustenta en la posibilidad de extender los resultados del estudio en otra población. Esta investigación estuvo orientada al ámbito educativo en instituciones ubicadas en algunos de los distritos correspondientes a la UGEL 01, en la modalidad básica regular en los niveles de primaria y secundaria, habiendo la posibilidad de hacerlo extensible al nivel inicial de la misma modalidad, así como también a las diferentes modalidades de la educación. Ello en la medida que se realizó una descripción detallada del contexto y se trabajaron con transcripciones extensas de la entrevista semiestructurada y grupo focal.

En cuanto a las limitaciones del presente estudio, se plantean las siguientes:

La característica de la muestra al estar constituida por directivos de los niveles de primaria y secundaria, Educación Básica Regular, excluye a los directivos del nivel inicial de la misma modalidad. Por lo tanto, se estaría omitiendo información valiosa de este nivel.

Considerar únicamente a instituciones educativas de 1 distrito perteneciente a la UGEL 01 que territorialmente abarca a 10 distritos ubicados en Lima Sur. Además de no incluir a directivos de instituciones educativas de otras UGELES, se estaría omitiendo una información valiosa para la investigación.

Otra limitación que se encontró en el transcurso de la entrevista, fue la conectividad de la plataforma virtual, esto ocasionó la reprogramación de las entrevistas debido a que el servicio de internet era inestable. Asimismo, fue la disposición de tiempo de los directivos por su recargada agenda, lo que obligó hacer las entrevistas en menor tiempo de lo programado, por tanto, estaría limitando que la entrevista sea más consistente y en otros casos tuvo que reprogramarse.

La investigación ofrece un aporte a la comunidad científica, dentro de la gestión educativa, toda vez que da a conocer la percepción de los directivos, actores principales de la gestión en las escuelas, sobre el Marco del Buen Desempeño del Directivo, un instrumento que sirve de guía para el desempeño eficaz en la gestión. Así mismo, se espera que sirva de punto de partida para otros estudios orientados a recoger aportes de los involucrados a fin de crear y fortalecer comunidades de aprendizaje en las diferentes modalidades

## **Resultados**

Se concluyó en que el personal directivo da prioridad a la formación permanente y actualizada de los docentes, reconocen que a la mayoría de los docentes aún les falta profundizar y empoderarse de acciones que permitan evidenciar la evaluación formativa, muestran preocupación por la gestión de la convivencia en el aula y en algunos casos a nivel de la escuela, en los que están involucrados estudiantes y padres de familia.

Reconocen la importancia de la comunicación asertiva a nivel de todos los miembros de la comunidad educativa, son conscientes que es el punto de partida para alcanzar las metas propuestas. Sin embargo, manifiestan que la resistencia al cambio representa un gran obstáculo para avanzar en la mejora de los aprendizajes.

Se valora a la reflexión pedagógica, individual y colectiva, el monitoreo y acompañamiento, por parte de los directivos, como labor indispensable en el progreso de los desempeños docentes y la calidad educativa.

Se distingue la necesidad de fortalecer las competencias digitales e innovadoras en los docentes, situación que se ha agudizado a causa de la pandemia. Sin embargo, se vienen realizando grandes esfuerzos para atender de manera remota a los estudiantes a causa de la emergencia sanitaria por el COVID 19.

## Conclusiones

A continuación, se presentan las conclusiones considerando la información y los resultados obtenidos en la investigación realizada.

1. Respecto al objetivo general, se logró comprender la percepción del Marco del Buen Desempeño del Directivo, en la creación de una comunidad de aprendizaje en directivos de instituciones educativas públicas de la UGEL 01. Asimismo, se pudo identificar que los directivos vienen realizando grandes esfuerzos para cumplir de manera eficiente el desempeño de las funciones propias del cargo directivo.
2. En el primer objetivo específico, “identificar” la percepción del Marco del Buen Desempeño del Directivo en la formación continua de los docentes en los directivos de instituciones educativas públicas de la UGEL 01, emergieron las siguientes categorías:
  - Planificación curricular, se concluye que los directivos la identificaron como la de mayor requerimiento por parte de los docentes, debido a que es base fundamental del trabajo para el desarrollo eficiente del año escolar. Por lo tanto, las opiniones de los entrevistados aseguraron que es necesaria la capacitación adecuada y permanente para garantizar el logro de los aprendizajes.
  - Evaluación formativa, se ha encontrado que, en la percepción de los directivos entrevistados, uno de los temas de interés fue la disposición de los docentes para el desarrollo de la evaluación formativa de manera colegiada y con nuevas estrategias. Además, manifestaron que es importante la necesidad de consolidarlo en la práctica.
  - Gestión de la convivencia en el aula, según lo manifestado por los directivos, se concluye que existe una reiterada preocupación por los docentes sobre este aspecto. Situación que involucra a estudiantes y padres de familia. Asimismo, los directivos identificaron que el manejo de conflictos es una necesidad que debe ser atendida con prioridad, a fin de garantizar un clima favorable en el aula que permita lograr los aprendizajes esperados.
3. En el segundo objetivo específico, “describir” la percepción del Marco del Buen Desempeño del Directivo en el trabajo colaborativo de los docentes, en los directivos de instituciones educativas públicas de la UGEL 01, emergieron las siguientes categorías:
  - Comunicación asertiva, se concluye que los directivos describieron la importancia de una adecuada comunicación entre los miembros que conforman la comunidad educativa, aspecto fundamental en el trabajo colaborativo y la formación integral de los estudiantes. Por tanto, es indispensable contar con capacitación en el tema a fin de desarrollar una comunicación eficaz en la escuela.

- Resistencia al cambio, conforme a lo manifestado por los directivos, se ha encontrado que pesar de los esfuerzos realizados en lograr una convivencia armoniosa, la resistencia al cambio constituyó uno de los principales retos que tienen por superar desde la gestión. Asimismo, reconocen la necesidad de fortalecer las relaciones interpersonales a fin de superar situaciones que afecten el clima institucional de la escuela.
4. El tercer objetivo específico, “explorar” la percepción del Marco del Buen Desempeño del Directivo en la reflexión de la práctica docente, en los directivos de instituciones educativas públicas de la UGEL 01, emergieron las siguientes categorías:
- Trabajo colegiado, se ha encontrado que los directivos coinciden en manifestar, que es fundamental en el trabajo docente, ya sea de manera individual y colectiva. Por tanto, es indispensable consolidar esta estrategia en el desempeño docente para lograr los objetivos propuestos en la mejora de los aprendizajes a nivel del aula y de la institución educativa.
  - Monitoreo y acompañamiento docente, a partir de lo manifestado por los entrevistados, se concluyó que es una estrategia imprescindible en el fortalecimiento y mejora del desempeño docente. Asimismo, los directivos manifestaron la importancia de brindar a los docentes la apertura y confianza necesaria para obtener mejores resultados en el logro de los aprendizajes.
5. El cuarto objetivo específico, “reconocer” la percepción del Marco del Buen Desempeño del Directivo en la innovación pedagógica de los docentes, en los directivos de instituciones educativas públicas de la UGEL 01, emergieron las siguientes categorías:
- Competencias digitales, se concluye que, resulta indispensable contar con conocimientos y habilidades digitales para ejercer la labor docente. Por ello, es una necesidad que debe ser atendida como parte de la formación docente, situación que se evidenció a causa de la emergencia sanitaria que exigió de los docentes dominio de las herramientas tecnológicas para hacer posible la enseñanza remota.
  - Competencia innovadora, los directivos manifiestan que, parcialmente, se ha logrado desarrollar en los docentes esta competencia, debido a que muestran poco interés sobre el tema. Por lo tanto, los directivos optan por desarrollar en sus escuelas, propuestas innovadoras provenientes del Minedu, al seleccionarlas como entidades de aplicación o pertenecientes a ONG.

## Referencias

- Alvarado, M. (2018). *Implementación de jornadas de fortalecimiento, aplicando instrumentos de evaluación formativa para medir el rendimiento de los aprendizajes fundamentales* (Tesis de licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola). [https://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/7708/4/2018\\_ALVARADO\\_LOZA\\_M\\_ANUEL\\_IGNACIO.pdf](https://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/7708/4/2018_ALVARADO_LOZA_M_ANUEL_IGNACIO.pdf)
- Antezano, M., & Tejada, E. (2011). *Percepciones y actitudes frente a la sexualidad y el uso de los métodos anticonceptivos en los escolares del 5to grado de secundaria de la I.E. Jorge Basadre del distrito de Chupaca –provincia de Chupaca- 2011* (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Centro del Perú). <https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/2106/Antezano%20Orihuela%20%20Tejada%20Eulogio.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arribas, J. (2017). La evaluación de los aprendizajes, problemas y soluciones. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 381-404. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56754639020>
- Callomamani, R. (2013). *La supervisión Pedagógica y el desempeño laboral de los docentes de la institución educativa 7035 de San Juan de Miraflores* (Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos). [https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/1687/Callomamani\\_a\\_r.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/1687/Callomamani_a_r.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Calvo, I., Verduro, M., & Amor, A. (2016). La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113. [https://www.researchgate.net/publication/305650947\\_La\\_Participacion\\_Familiar\\_es\\_un\\_Requisito\\_Imprescindible\\_para\\_una\\_Escuela\\_Inclusiva\\_Family\\_Participation\\_is\\_an\\_Essential\\_Requirement\\_for\\_an\\_Inclusive\\_School](https://www.researchgate.net/publication/305650947_La_Participacion_Familiar_es_un_Requisito_Imprescindible_para_una_Escuela_Inclusiva_Family_Participation_is_an_Essential_Requirement_for_an_Inclusive_School)
- Cano, W. (2015). *Percepción de directores y docentes del estilo de gestión del proyecto educativo institucional en algunas instituciones educativas de los distritos de San Jerónimo, San Sebastián y Saylla de la provincia de Cusco en el año 2015* (Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Agustín). <https://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/7172/EDMcaquw.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cantarero, M. (2017). *Las Comunidades de aprendizaje para el desarrollo profesional docente: Un estudio de caso en el contexto chileno: Un estudio de caso en el contexto chileno* (Tesis de doctorado, Universidad de Alcalá). <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/37611/Tesis%20Mariana%20Isabel%20Cantarero%20Rodr%C3%ADguez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Cañas, D., & Hernández, J. (2019). Comunicación asertiva en profesores: diagnóstico y propuesta educativa. *Praxis & Saber Revista de Investigación y Pedagogía*, 10(24), 143-165. [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis\\_saber/article/view/8936](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/8936)
- Carriazo, C., Pérez, M., & Gavidia, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(3), 87-95. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/32643/34443>
- Caruth, G., & Caruth, D. (2013). Understanding resistance to change: a challenge for universities. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(2), 12-21. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1013799.pdf>
- Castillo, E., & Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34(3), 164-167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28334309>
- Cedeño, M. (2001). Aportes de la investigación cualitativa y sus alcances en el ámbito educativo. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 1 (1), 1-12. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44710105>
- Cedeño, W. (2020). La violencia escolar a través de un recorrido teórico por los diversos programas para su prevención a nivel mundial y latinoamericano. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 470-478. [https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S221836202020000500470&lng=es&tlng=es](https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S221836202020000500470&lng=es&tlng=es).
- Clarke, J., Ellett, C., Bateman, J., & Rugutt, J. (1996). *Receptividad, resistencia del profesorado al cambio, eficacia personal y organizacional, privación de decisiones y efectividad en universidades de investigación*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED402846.pdf>
- Condori, J. (2019). *Racionalidades, creencias y prácticas pedagógicas en la implementación del currículo escolar*. <http://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1775/1782>
- Córica, L. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255-272. [https://www.researchgate.net/profile/LorenzoGarciaAretio/publication/341727298\\_RIED\\_232\\_Learning\\_analytics\\_and\\_datadriven\\_education\\_A\\_growing\\_field/links/5ed0e837299bf1c67d270d29/RIED-232-Learning-analytics-and-data-driven-education-A-growing-field.pdf](https://www.researchgate.net/profile/LorenzoGarciaAretio/publication/341727298_RIED_232_Learning_analytics_and_datadriven_education_A_growing_field/links/5ed0e837299bf1c67d270d29/RIED-232-Learning-analytics-and-data-driven-education-A-growing-field.pdf)
- Corrales, A., Quijano, L., & Góngora, E. (2017). Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(1), 58-65. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29251161005>

- Del Río, F., Concha, S., Salas, N., Treviño, E., & Walker, H. (2013). Un modelo de monitoreo de los aprendizajes durante la formación inicial docente: una oportunidad de contar con evidencia concreta de la calidad de los programas. *Calidad en la educación*, (39), 213-233. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652013000200008>
- Díaz, H. (2010). *Un director para la escuela peruana*. [https://educared.fundaciontelefonica.com.pe/desafioseducacion/2010/11/23/un\\_director\\_para\\_la\\_escuela\\_pe/](https://educared.fundaciontelefonica.com.pe/desafioseducacion/2010/11/23/un_director_para_la_escuela_pe/)
- Domínguez, F. (2017). *Génesis y evolución de las Comunidades de Aprendizaje como modelo de inclusión y mejora educativa en Andalucía* (Tesis de doctorado, Universidad de Castilla). <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/16457/TESIS%20Dom%C3%ADnguez%20Rodr%C3%ADguez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata. <https://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/PLANEACIONYDISENOCURRICULAR/document/Elliott-El-Cambio-Educativo-Desde-La-IA.pdf>
- España, Y., & Viguera, J. (2021). La planificación curricular en innovación: elemento imprescindible en el proceso educativo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(1), 1-17. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S025743142021000100017&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S025743142021000100017&lng=es&tlng=es).
- Fernández, J., & Torres, G. (2015). Actitudes docentes y buenas prácticas con TIC del profesorado de Educación Permanente de Adultos en Andalucía. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 33-49. [https://www.researchgate.net/publication/279158407\\_Actitudes\\_docentes\\_y\\_buenas\\_practicas\\_con\\_TIC\\_del\\_profesorado\\_de\\_Educacion\\_Permanente\\_de\\_Adultos\\_en\\_Andalucia](https://www.researchgate.net/publication/279158407_Actitudes_docentes_y_buenas_practicas_con_TIC_del_profesorado_de_Educacion_Permanente_de_Adultos_en_Andalucia)
- Flecha, R. (1997). *Aprendizaje dialógico y participación social, comunidades de aprendizaje*. <https://www.concejoeducativo.org/alternat/flecha.html>
- Fregoso, M. (2010). *El trabajo colegiado: estrategia de gestión pedagógica para la innovación de la práctica educativa y el desarrollo de competencias en los alumnos* (Tesis de maestría, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente). <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/4282/EI%20trabajo%20colegiado%20estrategia%20de%20gesti%C3%B3n%20pedag%C3%B3gica%20para%20la%20innovaci%C3%B3n%20de%20la%20pr%C3%A1ctica%20educativa%20y%20el%20desarrollo%20de%20competencias%20en%20alumnos.pdf?sequence=2>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>
- Granda, L., Espinoza, E., & Mayon, S. (2019). Las TICs como herramientas didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Conrado*, 15(66), 104-110. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S199086442019000100104&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S199086442019000100104&lng=es&tlng=es).

- Guerra, G. (2019). *Las comunidades profesionales de aprendizaje como estrategia de gestión de las escuelas que aprenden. El caso de una institución educativa estatal del distrito de Ate* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú). [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/14538/Guerra\\_Cabrera\\_Comunidades\\_profesionales\\_aprendizaje1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/14538/Guerra_Cabrera_Comunidades_profesionales_aprendizaje1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Guerrero, P. (2005). Estudio de las resistencias de los profesores a una estrategia para el desarrollo de la creatividad en tres unidades educativas. *Psyche*, 14(1), 31-45. <https://doi:10.4067/S0718-22282005000100003>
- Hermosa, P. (2015). Influencia de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el proceso enseñanza-aprendizaje: una mejora de las competencias digitales. *Revista Científica General José María Córdova* 13(16), 121-132. <http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v13n16/v13n16a07.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de investigación*. Mc Graw Hill.
- Herrera, S. (2017). El director escolar desde el enfoque socioformativo. Estudio documental mediante la cartografía conceptual. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 164-194. <https://www.redalyc.org/pdf/659/65952814009.pdf>
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos Referimos Realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27. <http://doi:10.15366/riee2019.12.1.001>
- Huamán, M. (2018). *Gestión de la Planificación Curricular y Evaluación Formativa en la Institución Educativa Pública N° 82004 Zulema Arce Santisteban* (Tesis de licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola). [http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/5046/3/2018\\_HUAM%C3%81N\\_SEGO\\_VIA\\_MAR%C3%8DA.pdf](http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/5046/3/2018_HUAM%C3%81N_SEGO_VIA_MAR%C3%8DA.pdf)
- Hurtado, F. (2020). Planificación y evaluación curricular elementos fundamentales en el proceso educativo. *Dissertare Revista de Investigación en Ciencias Sociales*, 5(2), 1-18. <https://revistas.uclave.org/index.php/dissertare/article/view/2928>
- Leiva, L., George, M., Antivilo, A., Squicciarini, A., Simonsohn, A., Vargas, B., & Guzmán, J. (2015). Salud mental escolar: Logros de una intervención preventiva en salud mental en niños y niñas del primer ciclo de enseñanza básica. *Psicoperspectivas*, 14(1), 31-41. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/508/402>
- Macanchí, M., Orozco, B., & Campoverde, M. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n1/2218-3620-rus-12-01-396.pdf>

- Margalef, L., & Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 47(1), 13-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328828002>
- Martínez-Izaguirre, M., Álvarez de Eulate, C., & Villardón-Gallego, L. (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia*, 56, 1-31. <https://revistas.um.es/red/article/view/321621/225691>
- Martínez-Mínguez, L., Moya, L., Nieva, C., & Cañabate, D. (2019). Percepciones de Estudiantes y Docentes: Evaluación Formativa en Proyectos de Aprendizaje Tutorados. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 59-84. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/riee2019.12.1.004>
- Mejía, M. (2017). Proceso General para la Evaluación Formativa del Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 177-193. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/678010/RIEEE\\_10\\_1\\_10.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/678010/RIEEE_10_1_10.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Mieles, M., Tonon, G., & Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, (74), 195-225. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79125420009>
- Ministerio de Educación del Perú. (2003). *Ley N° 28044. Ley General de Educación. Educación: calidad y equidad*. <https://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/EducacionCalidadyEquidad.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2005). *Ley N° 28628. Ley que regula la participación de las asociaciones de padres de familia en las instituciones educativas públicas*. <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/leyes/ley28628.php>
- Ministerio de Educación del Perú. (2012). *Ley N°29944. Ley de Reforma Magisterial. Reglamento de la Ley de Reforma Magisterial D.S. N.° 004-2013-ED y modificatorias*. <https://www.minedu.gob.pe/reforma-magisterial/ley-reforma-magisterial.php>
- Ministerio de Educación del Perú. (2014a). *Marco del buen desempeño del directivo*. [https://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco\\_buen\\_desempeno\\_directivo.pdf](https://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf)
- Ministerio de Educación del Perú. (2014b). *Gestión Escolar Centrada en los Aprendizajes*. [https://www.minedu.gob.pe/n/xtras/fasciculo\\_gestion\\_escolar\\_centrada\\_en\\_aprendizajes.pdf](https://www.minedu.gob.pe/n/xtras/fasciculo_gestion_escolar_centrada_en_aprendizajes.pdf)
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Ley de reforma magisterial Nro. 28044*. [https://evaluaciondocente.perueduca.pe/media/2016/06/Ley\\_de\\_Reforma\\_Magisterial.pdf](https://evaluaciondocente.perueduca.pe/media/2016/06/Ley_de_Reforma_Magisterial.pdf)

- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Graó. [https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6\\_perrenoud\\_philippe\\_2007d\\_esarrollar\\_la\\_practica\\_reflexiva.pdf](https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6_perrenoud_philippe_2007d_esarrollar_la_practica_reflexiva.pdf)
- Pinheiro, P. (2006). *Informe Mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*. [https://violenceagainstchildren.un.org/sites/violenceagainstchildren.un.org/files/document\\_files/world\\_report\\_on\\_violence\\_against\\_children\\_sp.pdf](https://violenceagainstchildren.un.org/sites/violenceagainstchildren.un.org/files/document_files/world_report_on_violence_against_children_sp.pdf)
- Portocarrero, F. (2017). *Implementación de estrategias de evaluación formativa en el nivel primario del Colegio Peruano Norteamericano Abraham Lincoln* (Tesis de maestría, Universidad de Piura). [https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/2886/MAE\\_EDUC\\_352-L.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/2886/MAE_EDUC_352-L.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas de Educación*, 9(2), 114-134. <https://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v9n2/v9n2a07.pdf>
- Ríos, D. (2004). Rasgos de personalidad de profesores innovadores: autonomía, persistencia y orden. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 35 (2), 95-112. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034205>
- Rodríguez, F., & Barraza, L. (2015). *El trabajo colegiado y su influencia en la aplicación de estrategias de enseñanza*. <https://redie.mx/librosyrevistas/libros/trabajocolegiado.pdf>
- Rojas, B. (2007). La creatividad e innovación en las Organizaciones. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 8(1), 111-130. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41080108>
- Salgado- Lévano, C. (2007). Investigación Cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a09v13n13.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2018c). *Lineamientos para la Gestión de la Convivencia Escolar. Decreto Supremo N° 004-2018-MINEDU. 13-05-2018*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/308676/decreto-supremo-lineamientos-para-gestion-de-la-convivencia-escolar.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2020). Orientaciones pedagógicas para brindar la retroalimentación a los estudiantes en un contexto de educación no presencial en el nivel de educación secundaria. <https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2020/04/Orientaciones-Pedagogicas-para-Brindar-la-Retroalimentacion-a-los-Estudiantes-23-06-20.pdf>
- Moreno, L. (2012). *El trabajo colegiado y la formación centrada en la escuela; y la realizó en la escuela Rey Tizoc* (Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional).

<http://200.23.113.51/pdf/28988.pdf>

- Mortis, S., Valdés, A., Angulo, J., García, R., & Cuevas, O. (2013). Competencias digitales en docentes de educación secundaria en México. *Perspectiva Educacional*, 52(2), 135-153. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/174/81>
- Ocoña-Fernández, Y., Valenzuela-Fernández, L., & Garro-Aburto, L. (2019). Inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 536-568. <http://doi:10.20511/pyr2019.v7n2.274>
- Orihuela, N. (2018). *Gestión de comunidades de aprendizaje para fortalecer la práctica pedagógica y mejorar la comprensión lectora en la institución educativa pública n° 36017- Huanaspampa* (Tesis de licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola). [https://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/4530/4/2018\\_ORIHUELA\\_GALINDO\\_NILDA.pdf](https://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/4530/4/2018_ORIHUELA_GALINDO_NILDA.pdf)
- Pacheco, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 112-121. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412018000100112&lng=es&tlng=es](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412018000100112&lng=es&tlng=es)
- Pasek, E., & Mejía, M. (2017). Proceso General para la Evaluación Formativa del Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 1-17. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/7600/7899>
- Pérez, M., Enrique, J., Carbó, J., & Gonzáles, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *Edumecentro*, 9(3), 263-283. <https://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/989>
- Sánchez, G., & Calle, X. (2019). Estrategias innovadoras en la planificación curricular, un reto de la educación contemporánea. *Rehuso*, 4(3), 39-47. <https://revistas.utm.edu.ec/index.-php/Rehuso/article/view/1684>
- Sánchez, H., & Reyes, C. (2015). *Diseño y metodología de la Investigación Científica*. Business Support Aneth S.R.L
- Segura, M. (2018). La función formativa de la evaluación en el trabajo escolar cotidiano. *Revista Educación Scielo*, 42(1), 1-20. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v42n1/2215-2644-edu-42-01-00118.pdf>
- Snyder, R. (2017). Resistance to Change among Veteran Teachers: Providing Voice for More Effective Engagement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 12(1), 1-14. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1145464.pdf>
- Solórzano, R. (2018). El impacto de la comunicación asertiva docente en el aprendizaje auto dirigido de los estudiantes. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(1), 187-194. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v10n1/2218-3620-rus-10-01-187.pdf>

- Trucco, D., & Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/4/S1700122\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/4/S1700122_es.pdf)
- Ubillus, A. (2018). *Estrategias metodológicas para mejorar las relaciones interpersonales de los docentes* (Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú). <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/10848>
- Zorrilla, S. (1993). *Introducción a la metodología de la investigación*. Aguilar León y Cal.
- Zuluaga, J. (2011). *La familia como escenario para la construcción de ciudadanía: una perspectiva desde la socialización en la niñez*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(1). <https://ns520666.ip-15869118.net/rllcsnj/index.-php/Revista-Latinoamericana/article/view/327>

---

<sup>i</sup> Especialista en Educación y Gestión educativa de Educación Básica y Educación Superior