



**FACULTAD DE FORMACIÓN DE
PROFESORADO Y EDUCACIÓN**

**EL APRENDIZAJE DIALÓGICO: TRANSFORMACIÓN DE LA
ESCUELA EN EL MARCO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE
COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN ECUADOR**

MONSERRAT CREAMER GUILLÉN

TESIS DOCTORAL

DIRECTORES:

AGUSTÍN DE LA HERRÁN GASCÓN

YURAIMA RODRÍGUEZ BLANCO

MADRID, 2019

**EL APRENDIZAJE DIALÓGICO: TRANSFORMACIÓN DE LA
ESCUELA EN EL MARCO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE
COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN ECUADOR**

TESIS DOCTORAL

AGRADECIMIENTOS

A la Divina Voluntad, por haberme permitido
llegar hasta aquí,
a mi querida familia por su cariño y paciencia
y al sabio apoyo de mis tutores Agustín De la Herrán y de Yuraima Rodríguez

TABLA DE CONTENIDOS

Resumen.....	9
Palabras claves	10
Abstract.....	11
Keywords	12
INTRODUCCIÓN	13
I. MARCO TEÓRICO	21
CAPÍTULO 1. LA CALIDAD EDUCATIVA Y LA DESIGUALDAD SOCIAL EN EL ECUADOR	23
Relación entre educación y desigualdad social en Ecuador.....	23
La equidad en la educación para igualdad de oportunidades.....	26
CAPÍTULO 2. EL APRENDIZAJE Y LIDERAZGO DIALÓGICO PARA LA TRANSFORMACIÓN ESCOLAR.....	29
Conceptualización de liderazgo dialógico y su capacidad transformadora	31
CAPÍTULO 3. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.....	35
Conceptualización de Comunidades de Aprendizaje.....	35
Principios, fases y Actuaciones Educativas de Éxito de Comunidades de Aprendizaje	37
Importancia de implementación de Comunidades de Aprendizaje en el contexto educativo ecuatoriano.....	43
CAPÍTULO 4. CONTEXTO E INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARTICIPANTES EN IMPLEMENTACIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE	47
Contexto y normativa educativa en Ecuador	47
Instituciones participantes.....	49
II.MARCO METODOLÓGICO	57
CAPÍTULO 5. ENFOQUE METODOLÓGICO. ESTUDIO DE CASOS	59
Enfoque de la investigación	59
Conceptualización y orientación del estudio de caso	61
Estudio de caso desde la perspectiva de la metodología crítica comunicativa.....	63
Presentación de los casos: Unidades Educativas Mushuk Pakari y 4 de Noviembre	65
CAPÍTULO 6. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS	89
Investigación evaluativa	89

La evaluación de programas	90
Con ello se busca que la evaluación tenga un alcance integral en el desarrollo armónico del programa, la inclusión y beneficio para sus participantes con base en la mejora personal e institucional. (Pérez Juste, 2000)	92
Técnicas e instrumentos	96
III. MARCO PRÁCTICO	103
CAPÍTULO 7. DISEÑO DEL PROGRAMA.....	105
Fases del desarrollo de Comunidades de Aprendizaje en escuelas del Ecuador	105
Prácticas efectivas y retos durante el desarrollo de Comunidades de Aprendizaje	110
Relaciones y roles de las instituciones gubernamentales, las escuelas y sus actores estratégicos	113
Líneas de acción.....	115
IV. RESULTADOS	119
CAPÍTULO 8. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	121
Formación pedagógica a docentes y el proceso de enseñanza a estudiantes con base en el aprendizaje dialógico.....	121
Liderazgo dialógico y fortalecimiento del clima escolar	133
Participación educativa de la comunidad en la escuela.	137
V. CONCLUSIONES.....	145
REFERENCIAS.....	151
ANEXOS.....	161
Anexo 1. Lista de control para realización de Grupos Interactivos	163
Anexo 2. Lista de control para realización de Tertulia Literaria y Dialógica.....	164
Anexo 3. Sistematización de sueños de las U.E.	165
Anexo 4. Sistematización de las U.E. y de Mushuk Pakari y 4 de Noviembre del ámbito pedagógico del cuestionario, 2017.....	168
Anexo 5. Sistematización de las U.E. y de Mushuk Pakari y 4 de Noviembre del cuestionario, 2017 sobre la participación de la comunidad educativa.....	172
Anexo 6. Sistematización de las U.E. y de Mushuk Pakari y 4 de Noviembre del cuestionario, 2017 sobre clima escolar y liderazgo	176
Anexo 7. Testimonios de las U.E. y de Mushuk Pakari y 4 de Noviembre de los grupos focales del ámbito pedagógico, 2018	183
Anexo 8. Testimonios de las U.E. y de Mushuk Pakari y 4 de Noviembre de los grupos focales sobre participación de la comunidad y toma de decisiones, 2018	187

Anexo 9. Testimonios de las U.E. y de Mushuk Pakari y 4 de Noviembre de los grupos focales sobre convivencia escolar y liderazgo dialógico	190
Anexo 10. Sistematización de entrevistas a directivos sobre liderazgo dialógico y Comunidades de Aprendizaje	194
Anexo 11. Formato de consentimiento informado para directivos. Cuestionario de percepción.....	197
Anexo 12. Formato de consentimiento informado para docentes. Cuestionario de percepción.....	198
Anexo 13. Formato de consentimiento informado para representantes legales de estudiantes. Cuestionario de percepción	199
Anexo 14. Formato de asentimiento informado de estudiantes para realizar cuestionario de percepción.....	200
Anexo 15. Consentimiento informado para entrevistas a docentes	201
Anexo 16. Consentimiento informado para entrevistas a directivos	202
Anexo 17. Consentimiento informado para representante legal de estudiante. Grupo focal	203
Anexo 18. Asentimiento informado para estudiante. Grupo focal	204
Anexo 19. Consentimiento informado de docentes. Grupo focal.....	205
Anexo 20. Consentimiento informado de voluntarios. Grupo focal.....	206

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resultados Pisa D	25
Tabla 2. Matriz de unidades educativas de CdA en Ecuador	50
Tabla 3. Distribución de población de acuerdo a consumo	56
Tabla 4. Diferencias básicas entre metodología cuantitativa y cualitativa.....	60
Tabla 5. Beneficios y nudos críticos. Taller de Sensibilización, Mushuk Pakari, 2017	66
Tabla 6. Sistematización de ceremonia de sueños. Mushuk Pakari, 2017.....	67
Tabla 7. Indicadores de U.E. Mushuk Pakari	69
Tabla 8. Beneficios y nudos críticos de CdA. Taller de Sensibilización de UE 4 de Noviembre, 2017	70
Tabla 9. Sistematización de ceremonia de sueños. U.E. 4 de Noviembre, 2017	71
Tabla 10. Indicadores de U.E. 4 de Noviembre.....	73
Tabla 11. Esquema general de grupos focales.....	98
Tabla 12. Número de participantes y estructura de cuestionario de percepción, 2017.....	99
Tabla 13. Actuaciones Educativas de Éxito realizadas 2017-2018	108
Tabla 14. Homologación de horas de formación en CdA con Mineduc.....	114
Tabla 15. Actividades CdA 2017-2018	116
Tabla 16. Beneficios y dificultades de la práctica de tertulia de formación pedagógica	123
Tabla 17. Habilidades y actitudes desarrolladas por las AEE. Autoevaluación docente, 2018.....	125
Tabla 18. Resultados de impacto de AEE en rendimiento escolar	126
Tabla 19. Resultados Prueba Ser Bachiller 2016-2018	127
Tabla 20. Promedio nacional de planteles fiscales y de CdA de Ser Bachiller. ...	127

Tabla 21. Promedio general de indicadores de UE de Comunidades de Aprendizaje, 2017-2018	130
Tabla 22. Incremento de participación de familiares y voluntarios en escuelas	138

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de Comunidades de Aprendizaje.	42
Figura 2. Mapa de Provincias de Ecuador	54
Figura 3. Reflexión pedagógica en las U.E. Cuestionario, 2017	122
Figura 4. Expectativas sobre futuro de estudiantes. Cuestionario, 2017	131
Figura 5. Incentivos de estudios de representantes. Cuestionario de percepción, 2017	132
Figura 6. Apoyo a estudiantes. Cuestionario, 2017	133
Figura 7. Burla entre estudiantes. Cuestionario, 2017	134
Figura 8. Burla entre estudiantes y profesores. Cuestionario, 2017	134
Figura 9. Burla entre estudiantes y directivos. Cuestionario, 2017	135
Figura 10. Burla entre profesores. Cuestionario, 2017	135
Figura 11. Resolución de conflictos. Cuestionario,2017	136
Figura 12. Toma de decisiones. Cuestionario,2017	139
Figura 13. Solidaridad entre familiares. Cuestionario, 2017	140
Figura 14. Asistencia de representantes. Cuestionario, 2017	141

Resumen

La investigación pretende comprender el alcance e implicaciones educativas de la implementación de Comunidades de Aprendizaje en el entorno socio cultural del Ecuador. El modelo educativo tomado como referencia es la propuesta del Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) de la Universitat de Barcelona, a partir de la investigación *Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education (INCLUD-ED, 2006-2011)*, del Programa Marco de la Comisión Europea. La investigación se realiza durante los dos años iniciales del desarrollo del modelo en Ecuador, en trece instituciones educativas del país, con énfasis en dos escuelas pertenecientes al Régimen Sierra y de Costa.

El problema de investigación es la falta de involucramiento y participación de los actores de la comunidad educativa, y la posibilidad de su incremento, mediante relaciones dialógicas que fomenten la calidad de los aprendizajes, la inclusión y la cohesión social. De esta manera, se confía en que las políticas educativas e iniciativas gestionadas desde el estado puedan ser más efectivas y pertinentes, de acuerdo a los respectivos contextos socio-culturales y económicos.

De acuerdo con ello, el objetivo general del estudio es comprender en profundidad los procesos de transformación de escuelas en Comunidades de Aprendizaje, desde la perspectiva del liderazgo y el aprendizaje dialógico, a partir de estrategias desarrolladas con base en la interacción entre directivos, profesores, estudiantes y familiares.

La metodología que da respuesta al objetivo general del estudio se desarrolla desde un enfoque socio crítico y dialéctico. Se concreta en la complementariedad metodológica, tanto cualitativa como cuantitativa. Permite abordar las posibles transformaciones de la problemática educativa de contextos definidos. El diseño de la investigación se basa en el estudio de casos de las escuelas participantes, si bien en dos de ellas la participación de la investigadora es directa e interactiva. Se recurre a técnicas y

herramientas que facilitan la recogida de la información tanto de carácter cuantitativo como cualitativo.

Los principales resultados de la investigación muestran evidencias de un incremento significativo en la motivación de los directivos, docentes, estudiantes y familias, en el proceso pedagógico; mayor participación de los estudiantes en el aula a partir de estrategias que fomentan la interacción, y un mayor involucramiento de familias y demás miembros de la comunidad en las actividades educativas.

Estos resultados confirman la importancia y efectividad pedagógica de la dialogicidad (Freire, 1997; Flecha, Gómez y Puigvert, 2001; Aubert, 2013) sobre la dialogicidad para generar transformaciones en las estructuras educativas. Así mismo, confirma con Brunner (2000) y Brunner y Elacqua (2015) la incidencia positiva del consenso de objetivos entre la escuela y la comunidad y la confianza en la educación impartida en la institución, de acuerdo al contexto socio cultural en la mejora del rendimiento escolar (Marzano, 2000; Putnam, 2001; Buchman, 2003; y Leither y Wyngaarden, 2004).

Las conclusiones más destacadas del estudio son que resulta beneficioso el fortalecimiento de una pedagogía basada en el diálogo que conduzca a consensos, mediante la conformación de Comunidades de Aprendizaje, en un contexto escolar ecuatoriano donde sus actores son los principales gestores y responsables del cambio. El aprendizaje dialógico contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas y socio afectivas, y favorece actitudes basadas en la valoración de la diversidad y la solidaridad. Complementariamente, el liderazgo dialógico fomenta un mejor clima escolar, al validar las voces y prácticas de los actores de la comunidad educativa. Se aportan evidencias sobre los beneficios de la metodología pedagógica de Comunidades de Aprendizaje, que puede replicarse y transferirse a otras escuelas de otros contextos del país.

Palabras claves: Comunidades de aprendizaje, aprendizaje dialógico, liderazgo dialógico, tertulias literarias, grupos interactivos, formación pedagógica.

Abstract

The research intends to understand the scope and educational implications of the implementation of Learning Communities in the socio-cultural environment of Ecuador. The educational model used as reference is Community of Research on Excellence for All (CREA) of the Universitat de Barcelona, based on the Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education (INCLUD-ED, 2006-2011) from the Framework Program of the European Commission. The research is carried out during the two initial years of the development of the model, in thirteen educational institutions of the country. The study focuses in two schools that belong to the Sierra Regime and the Coast Regime.

The issue discussed in this research is the lack of involvement and participation of the actors of the educational community, and the possibility of its increase, through dialogical relations, which promote the quality of learning, inclusion and social cohesion. With this in mind, educational policies and initiatives managed by the state can be more effective and relevant according to the respective socio-cultural and economic contexts.

As a result, the objective of the study is to understand in depth the processes of transformation of the school in Learning Communities, from the perspective of leadership and dialogical learning; based on strategies developed from the interaction between managers, teachers, students and family.

The methodology that responds to the aforementioned objective is developed from a socio-critical and dialogical approach. It is completed with a qualitative and quantitative methodological complementarity that allows to address the possible transformations of the educational problem in its defined contexts. The research is designed based on the study of the participating schools, and in the case study of two schools where participation is direct and interactive. The study implements techniques and tools that facilitate the collection of qualitative and quantitative information.

The main results of the research show evidence of a significant increase in the motivation of managers, teachers, students and families, in the pedagogical process. Students show greater participation in the classroom based on strategies that encourage interaction, and a greater involvement of the families and other members of the community in educational activities.

These results confirm the importance and pedagogic effectiveness (Freire, 1997; Flecha, Gómez and Puigvert, 2001; and Aubert, 2013) on dialogicity to generate transformations of educational structures. Likewise, it confirms Brunner (2000), and Brunner and Elacqua (2015), the positive impact on consensus of objectives between the school and the community and the confidence in the education given in the institution according to the socio-cultural context in the improvement of school performance (Marzano, 2000, Putnam, 2001, Buchman, 2003, and Leither and Wyngaarden, 2004).

The most important conclusions of the study are that it is beneficial to strengthen a pedagogy based on dialogue that leads to consensus, through the formation of Learning Communities, in the Ecuadorian educational context. The actors involved are the main managers and responsible for change. The dialogical learning contributes to the development of cognitive and socio-affective skills and it favors attitudes based on the appreciation of diversity and solidarity. Additionally, the dialogical leadership fosters a better school climate by validating the voices and practices of the actors of the educational community. Evidence is provided on the benefits of the pedagogical methodology of Learning Communities which can be replicated and transferred to other schools from other contexts of the country.

Keywords: Learning communities, dialogical learning, dialogical leadership, literary gatherings, interactive groups, pedagogical training

INTRODUCCIÓN

*La educación no cambia al mundo:
cambia a las personas que van a cambiar el mundo.*

Paulo Freire

El ámbito educativo actual está caracterizado por múltiples necesidades asociadas a la globalización, que se han asumido como retos específicos: la revolución tecnológica, el acceso a la información y la democratización del conocimiento (Castells, 1997). Esto incluye nuevas realidades dinámicas para las que se educa a estudiantes, que se movilizan e interactúan con diferente comprensión del tiempo y del espacio. Son nuevas dimensiones que exigen un ‘aprendizaje transformativo’, abierto e inclusivo (Mezirow, 2000). En este sentido, tanto el proceso de enseñar y aprender como el rol de la escuela han sufrido notables alteraciones.

En este contexto, Ecuador es un país que requiere enfrentar los desafíos de la sociedad global y de la información fortaleciendo el diálogo multicultural y social. Por ello entendemos que desde una pedagogía dialógica se podrá contribuir a “alcanzar acuerdos en torno a ámbitos de la realidad, vivencia o sentimientos, resolver situaciones problemáticas y aprender profundamente, porque alcanzan una comprensión más profunda del mundo” (Flecha, Gómez y Puigvert, 2001, p.24).

El requerimiento de un aprendizaje dialógico es sostenido por numerosos autores, desde quienes justificamos este trabajo. Habermas (2001) señala que el conocimiento tácito y experiencias compartidas permiten entendimientos e interacciones para coordinar acciones. De la misma manera, Giddens, Bauman, Luhmann, Beck y Beriaín (1996) plantearon que los sujetos inciden en las transformaciones de las estructuras mediante las acciones humanas. En este sentido, “la dialogicidad así, no se puede reducir a un simple método o una estrategia educativa, una pura táctica de sujetos expertos para lograr resultados” (Freire, 1997, p.100). También Vygotsky sustenta que las transformaciones se inician en el plano social y luego en el sujeto, es decir que el proceso cognitivo está estrechamente relacionado al entorno social en el que se desarrolla: “lo que un niño es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo” (Vygotsky citado en Aubert et al., 2013, p.103).

Por su parte, Bruner (2000) afirma que, ya que la cultura se alimenta del diálogo, las aulas se deberían convertir en *sub-comunidades de aprendices mutuos*, donde el andamiaje y conocimiento no es monopolio del docente. Análogamente, Rogoff (2001) plantea, con base en la *interdependencia individuo-medio*, que los espacios

educativos requieren ser *comunidades de aprendices* para el análisis de las situaciones a partir de la participación guiada mediante la comprensión de acciones culturalmente relevantes y la consiguiente aceptación de responsabilidades en la solución de problemas. Ambos autores señalan la importancia de acompañamiento de una persona adulta para fomentar el aprendizaje mediante estrategias de carácter meta cognitivo, que permiten observar el aprendizaje mediante la valoración de estrategias efectivas.

En el contexto ecuatoriano, la educación ha experimentado notables avances, sobre todo en cuanto a cobertura e inversión, desde las más tempranas edades. Sin embargo, persisten concepciones hegemónicas sobre las relaciones de poder entre instituciones educativas, estudiantes y comunidad que no contribuyen a fortalecer una educación de calidad e inclusiva. La efectividad y pertinencia de políticas educativas e iniciativas gestionadas desde el estado se ven afectadas por la necesidad de interacción de los principales actores en sus respectivos contextos socio-culturales y económicos. Para lograr este fin, se requiere el fortalecimiento de una pedagogía basada en el diálogo que conduzca a consensos, mediante la conformación de comunidades de aprendizaje, donde sus actores son los principales gestores y responsables del cambio y puedan favorecer e incluir el liderazgo, la comunicación, la expresión cultural y la recreación, entre otros. La orientación de una pedagogía basada en la interacción dialógica está vigente desde los años 80, y sirve para “el análisis de las dinámicas sociales actuales y para la superación de desigualdades educativas, culturales y sociales” (Aubert et al., 2013, p.169). Sin embargo, en Ecuador aún no se ha implementado de manera que se pueda evaluar su impacto en la cohesión social y en la mejora del aprendizaje y la educación.

Esta investigación pretende definir de qué manera la práctica educativa basada en el aprendizaje dialógico contribuye a transformar una escuela mediante la implementación de Comunidades de Aprendizaje en el Ecuador, y cómo puede aportar de forma tangible a los logros educativos y a la cohesión social. Se parte del supuesto de que el aprendizaje dialógico requiere, además de una buena formación didáctica, una actitud responsable y comprometida de los docentes. Además, se considera que el entorno comunitario, que participa de manera significativa en la vida de la escuela,

tiene mayor influencia en los aprendizajes que las experiencias del aula, porque permite y fomenta una educación inclusiva (Elboj et al., 2002).

Comunidades de Aprendizaje es una propuesta educativa que se desarrolló en el contexto del proyecto de investigación INCLUD-ED, *Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education* (2006-2011), que contó con el apoyo de un sólido grupo de científicos y recursos del Programa Marco de la Comisión Europea. Esta propuesta está basada en metodologías que facilitan el cierre de brechas en el rendimiento escolar y fomenta la cohesión social: “Es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula” (Elboj et al., 2002).

Objetivos generales y específicos.

Por consiguiente, esta tesis doctoral tiene como objetivo general:

Comprender el alcance de la transformación en Comunidades de Aprendizaje de dos escuelas en el entorno socio cultural del Ecuador, desde la perspectiva de la enseñanza a partir de estrategias desarrolladas con enfoque en el aprendizaje dialógico y la participación de la comunidad.

Mientras que los objetivos específicos son:

- Determinar las implicaciones que tiene en la formación pedagógica a docentes y en el proceso de enseñanza a estudiantes, la implementación de estrategias y actuaciones educativas de éxito basadas en el aprendizaje dialógico.
- Identificar cómo la interacción entre directivos, profesores, estudiantes y familiares son factores decisivos para el desarrollo del liderazgo dialógico y del clima escolar.
- Describir posibles cambios en el incremento del nivel de participación de los familiares y otros miembros de la comunidad educativa en las actividades de la escuela, en su proceso de transformación en comunidad de aprendizaje.

Estructura del estudio.

Se indagará la incidencia del modelo Comunidades de Aprendizaje en diferentes momentos, personas, contextos y circunstancias educativas. En este sentido, esta tesis está estructurada en 6 partes y 8 capítulos.

En la primera parte se ofrece el marco teórico, que incluye el capítulo primero y presenta la problemática de la calidad educativa, las oportunidades de obtener mejores resultados y la desigualdad social en el Ecuador. Además, se desarrolla el segundo y tercer capítulo, donde se abordan los fundamentos del aprendizaje y liderazgo dialógico como respuesta a una educación inclusiva y pertinente para la actual sociedad de la información. Luego se explica cómo se implementa el modelo y la transformación de la escuela mediante Comunidades de Aprendizaje. Se exponen sus fases, principios y Actuaciones Educativas de Éxito; es decir, aquellas cuya eficacia ha demostrado la comunidad científica internacional en diversos contextos, porque fomentan los aprendizajes y la convivencia del plantel. Así mismo, se analiza la importancia de implementación de Comunidades de Aprendizaje en el contexto educativo ecuatoriano Mientras que el capítulo cuatro está dedicado a explicar las características del contexto educativo ecuatoriano, de las instituciones y de la población participante en el estudio

En la segunda parte, se trata el marco metodológico en el que se desarrollan los capítulos cinco y seis; en los que se explica el tipo de investigación con complementariedad de metodologías cualitativas y cuantitativas desde un enfoque socio crítico (Habermas, 2001). También se plantea el diseño de la investigación basado en estudio de casos desde la perspectiva metodológica comunicativa crítica (Gómez et al., 2006) que faculta la comprensión de ámbitos transformadores. Lo cual significa entender al entorno social como “una construcción humana cuyos significados los construimos comunicativamente mediante la interacción en la comprensión mutua” (Bisquerra, 2004, p.3). Finalmente, se incluye la evaluación de programas que pretende recoger de manera sistemática información validada y confiable para la toma de decisiones sobre la implementación de Comunidades de

Aprendizaje, los órganos y las personas involucradas en su implementación (Tejedor, 2000; Pérez-Juste, 2000).

En este contexto, el capítulo cinco se enfoca en la investigación basada en el estudio de casos de dos instituciones educativas de Ecuador en el marco de la implementación de Comunidades de Aprendizaje en trece planteles, en los que se realizan las denominadas Actuaciones Educativas de Éxito (AEE)¹ enfocadas en el aprendizaje dialógico, y que son: grupos interactivos, tertulia literaria, tertulia dialógica para la formación pedagógica, participación educativa de la comunidad, biblioteca tutorizada, formación de familiares y modelo dialógico de resolución de conflictos. Se hará énfasis en las tres primeras estrategias y el impacto del involucramiento de la comunidad y la interacción de los diferentes actores en el proceso pedagógico y en el clima escolar. Además, se presentan las técnicas para la obtención de información cuantitativa por medio de la aplicación de cuestionario de percepción a los estudiantes, docentes, directivos e integrantes de la comunidad (Anexos 4,5 y 6), al inicio del proceso y luego de dos años al finalizarlo. También se explican las herramientas de autoevaluación para considerar la reflexión del docente sobre su praxis (Anexo 1 y 2), y la planificación de la sesión de clase. De la misma manera, dada la naturaleza del programa y el objetivo del estudio, se plantean el uso de las siguientes técnicas para el levantamiento de información cualitativa: entrevistas a directivos y grupos focales a docentes, estudiantes y familiares. En todas ellas se requiere de un consenso anterior al desarrollo del trabajo y una reflexión conjunta de los resultados. Además, el registro y sistematización de actividades que generan información relevante para comprender los posibles avances del proceso de implementación; como lo son: a) la ceremonia de los sueños, con su respectiva priorización y luego su nivel de ejecución (Anexo 3) y b), el ejercicio de autoevaluación de los docentes sobre las prácticas de las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) al finalizar el año escolar.

Así mismo, se define una línea de base con el propósito de desarrollar una caracterización inicial de los casos estudiados y poder tener datos comparativos al

¹ Las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) son prácticas que generan mejores logros educativos en cualquier contexto, y han sido reconocidas por la comunidad científica internacional (Elboj et al., 2002; Aubert et al., 2013).

finalizar el estudio. Por lo tanto, se cuenta con un informe preliminar con la información sistematizada del grupo beneficiado. Se procede a conocer la incidencia del aprendizaje dialógico en la implementación de Comunidades de Aprendizaje en el contexto educativo en tres dimensiones pedagógicas:

- a) Pedagógica, basada en el desarrollo de una enseñanza mediante el aprendizaje dialógico como práctica educativa y su relación en la mejora de la participación y aprendizajes del estudiante. Como dice Ravitch (2010), “los fundamentos de una buena educación se encuentran en el aula de clase, el hogar, la comunidad, y la cultura, pero los reformadores de nuestro tiempo siguen buscando atajos y soluciones rápidas” (Ravitch, 2010, p. 225). En este sentido, se busca mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje fortaleciendo las condiciones de vida de la comunidad académica, mediante tertulias pedagógicas que desarrollan la formación del docente. De esta manera, pueden enfrentar y disminuir el rezago y el abandono escolar con base en la reflexión de su práctica, el dominio del diálogo igualitario y la participación en la red de Comunidades de Aprendizaje para compartir y aprender de las experiencias educativas, a partir del respeto de los valores y cultura de las comunidades.

b) Comunitaria, centrada en la incidencia del involucramiento de los integrantes de la comunidad en el mejoramiento del clima institucional y del proceso pedagógico mediante la práctica de un sistema de enseñanza con base en el aprendizaje dialógico. está conformada por diferentes ámbitos y actores, entre los que se encuentran los familiares de los estudiantes que requieren poder decidir qué necesitan, cuándo y cómo quieren aprender y participar. De esta manera pueden comprender y apoyar la formación de sus hijos y familiares.

c) Directiva, comprendida como un liderazgo dialógico con la capacidad de orientar y coordinar las acciones institucionales que permitan fortalecer el clima institucional mediante el diálogo que facilita la validación de las diferentes voces y el logro de consensos, en el contexto de Comunidades de Aprendizaje.

En la tercera parte, en el capítulo siete, se analiza el marco práctico; es decir, que se señalan las fases del desarrollo de Comunidades de aprendizaje en las unidades educativas y sus respectivos retos. En este capítulo también se presentan las interacciones entre las instituciones del estado, las escuelas y sus actores estratégicos; y las líneas de acción seguidas para implementar el modelo.

La cuarta parte muestra, en el capítulo ocho, los resultados obtenidos y sus implicaciones desde las diversas técnicas de recogida de datos durante la implementación de Comunidades de Aprendizaje. Se presentan los resultados específicos de los dos estudios de casos y su relación con los resultados generales de las trece unidades educativas participantes en el programa. Hacen referencia a la formación pedagógica a docentes, el proceso de enseñanza a estudiantes con base en el aprendizaje dialógico y la implementación de las actuaciones educativas de éxito de Comunidades de Aprendizaje; el desarrollo del liderazgo dialógico y del clima escolar, basado en la interacción significativa entre directivos, docentes, estudiantes, familiares y comunidad; y, los cambios en el incremento de participación de la comunidad educativa en las actividades de la escuela.

Finalmente, la quinta parte ofrece las conclusiones del estudio de acuerdo a los objetivos planteados inicialmente y en relación a una síntesis de los resultados. Además, se identifican las limitaciones metodológicas de la investigación y se proponen otros estudios que podrían realizarse con base al presentado sobre Comunidades de aprendizaje.

I. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. LA CALIDAD EDUCATIVA Y LA DESIGUALDAD SOCIAL EN EL ECUADOR

Relación entre educación y desigualdad social en Ecuador

América Latina es de acuerdo a múltiples informes internacionales, el continente con mayor nivel de inequidad y desigualdad que afecta principalmente a la población afro descendiente e indígena y al sector rural. Sin embargo, según el último informe de OXFAM (2016) el incremento de acceso a la educación en la región ha incidido en la disminución de concentración de los ingresos.

En este contexto, el Ecuador tiene una población aproximada de 17.023.408 millones de habitantes, de acuerdo con las proyecciones poblacionales basadas en el último Censo de Población y vivienda de 2010. En las áreas urbanas habitan el 63,77% (INEC, s.f.). El crecimiento económico y las políticas redistributivas de los últimos años, permitieron un incremento de la inversión social, del 4% al 8% del PIB, del 2006 al 2016 (Ministerio Coordinador de Desarrollo Social, 2017). De esta manera, según la información del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, s.f.), en el 2006, el 37.6% de la población estaba afectada por la pobreza, mientras que en diciembre del 2015 esta cifra descendió a 23.28%.

Así mismo, en los últimos 10 años, Ecuador ha dado grandes pasos en el ámbito educativo, como lo es la universalización de la educación básica, basada en la Constitución del 2008, el Plan Nacional del Buen Vivir y el Plan Decenal de educación 2006 – 2015. El enfoque en cobertura ha sido promovido como un primer esfuerzo en democratizar los procesos y motivar el acceso al sistema escolar para toda la población. Estos indicadores son considerados por la comunidad mundial como los mínimos avances aceptables, en su búsqueda de equidad (UNESCO, 2015). Los años de escolarización han aumentado desde el 2003 al 2016 de 10 a 11,17 años. La población de 18 años y más de edad con bachillerato completo se incrementó del 2007 al 2016 del 36% al 46%. Del 2006 al 2016 se incrementó en 2 puntos la inversión en educación respecto al PIB ubicándose en el 4,2%, aunque la Constitución de 2008 indica que debió haber alcanzado el 6% (Ministerio de Educación, 2016).

A pesar del incremento en estas cifras, la tasa de bajo desempeño para el tercer grado se ubicó en el 47,8% y en sexto grado fue de 44,8% (CIMA, 2017). Así mismo existe una brecha territorial, puesto que las provincias de la Sierra obtienen más alto puntaje en todos los niveles (39.6% "satisfactorio") que las provincias de la costa (25.2%), y las de menor puntaje son las de la Amazonía (8.3% "satisfactorio"). De la misma manera hay una brecha entre la puntuación lograda en el sector urbano de 21.94 % como "satisfactorio" y 13.56% en el sector rural en el mismo nivel de logro (INEVAL, 2017).

Por otro lado, en el examen de grado de Ser Bachiller² del 2017 se inscribieron 292.728 jóvenes, de los cuales 165.251 bachilleres son graduados de años anteriores que no habían logrado acceder a la universidad (INEVAL, 2017). Es decir, que los bachilleres presentan dificultades debido a su preparación, en continuar sus estudios superiores en las carreras deseadas. Además, existe aún la necesidad de reducir el abandono en bachillerato, que tiene como una de las principales razones la falta de interés en los estudios según el 18.3% de estudiantes encuestados (Ministerio de Educación, 2016).

En los últimos resultados de la prueba PISA D (2018), para países en vías de desarrollo, se evidencia esta problemática. Estas pruebas son realizadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) con el fin de que los países participantes puedan tener información comparativa basada en estándares internacionales. Además, se incorporan factores asociados que influyen en los logros de los resultados de aprendizaje de las poblaciones vulnerables. En Ecuador, estas pruebas se aplicaron en el 2017 con los resultados siguientes:

² Ser Bachiller es la prueba al finalizar el bachillerato, y a su vez, permite el ingreso a la universidad pública. El proceso de evaluación busca ser meritocrático y automatizado y evalúa las aptitudes y destrezas de los postulantes en cinco campos: aptitud abstracta, dominio matemático, dominio lingüístico, dominio social y dominio científico. Sin embargo, en este estudio consideraremos solo los dominios matemático y lingüístico.

Tabla 1. Resultados Pisa D

América Latina	Ciencias	Lectura	Matemáticas
Guatemala	365	369	334
Honduras	370	371	343
Ecuador	399	409	377
Paraguay	358	370	326
África			
Senegal	309	306	304
Zambia	309	275	258
Asia			
Camboya	330	321	325

Fuente: INEVAL, 2018.

Tal como lo representa la tabla 1, Ecuador tiene el puntaje más alto entre los países participantes de la región latinoamericana y en la media de todo el continente. Sin embargo, los estudiantes obtuvieron la calificación correspondiente al nivel 2/6 de lectura, que significa que pueden reconocer información y su idea principal, comprender las relaciones e interpretar su significado de forma elemental. Mientras tanto en Ciencias, los evaluados alcanzan el nivel 1/6 que corresponde a la capacidad de emplear nociones básicas. En Matemática hay mayor dificultad, ya que el 70,9% de estudiantes solo alcanzó el nivel 1/6 o básico para resolver problemas matemáticos. Por otra parte, si cada 20 puntos de diferencia en la evaluación equivalen a aproximadamente un año de escolaridad, quiere decir que los estudiantes de Ecuador tienen de cuatro a cinco años de atraso en aprendizajes relevantes en relación al promedio de los resultados generales de PISA

Esta realidad nos traslada hacia el tema del empleo y la productividad, ya que en marzo del 2017 se presenta un desempleo de 4.4% y con brechas entre la población urbana que presenta un 48.6% de trabajo pleno o adecuado, y la población rural que tiene un 22.4% de trabajo pleno o adecuado. Por otro lado, la tasa de empleo global para mujeres es de 3.0 puntos menos que la de los hombres, y en el trabajo pleno o adecuado, los hombres presentan 14.8 puntos más que las mujeres. Así mismo, el 90% de trabajo corresponde al sector privado y el 10% al sector público (INEC, 2017). Esta

situación se agrava en la actualidad debido a que Ecuador se encuentra en un contexto económico de caída de los precios del petróleo, economía dolarizada, fuerte peso de la deuda pública en el presupuesto del Estado; lo que incide en la sostenibilidad de la inversión social y de los avances logrados en indicadores sociales.

Por otro lado, Ecuador ocupa en innovación el puesto 97 entre 126 países (OMPI, 2018). Entre las conclusiones está la falta de claridad en el marco legal del país y el escaso crecimiento de actividades de investigación y desarrollo, tanto a nivel estatal como privado.

Por lo tanto, una educación pertinente y relevante tiene relación directa con una mejor inserción laboral, contribuye a la transformación del entorno y al crecimiento personal; por lo que es indispensable para disminuir la brecha socio-económica y de calidad de vida en los diferentes quintiles de la población ecuatoriana. En este sentido, el Ecuador ha visto un importante progreso en el acceso al servicio educativo, al garantizar su gratuidad y universalidad.

La equidad en la educación para igualdad de oportunidades

Los grandes retos para mejorar la oferta educativa del Ecuador, con el fin de acelerar el cierre de brechas socio económicas, son entre otros: la formación en habilidades relevantes mediante un currículo educativo ajustado a las necesidades no sólo del país sino a nivel global; “en particular, es preciso enfatizar en el campo de la formación, programas y recursos para el desarrollo de la educación inclusiva” (De la Herrán, Ruiz Cedeño y Lara Lara, 2018, p.163); docentes efectivos capaces de generar ambientes innovadores y creativos para el aprendizaje; y la continuidad de las políticas educativas efectivas. Es decir que la calidad está directamente relacionada al desarrollo de las competencias que se requiere para el crecimiento personal y la transformación del entorno.

En este sentido, el incremento de la cobertura es un indicador del fortalecimiento de la equidad con relación al acceso a la escolaridad, sin embargo, no es suficiente para cerrar brechas en cuanto a calidad y oportunidades posteriores, puesto que las

evidencias de evaluación educativa y tasa de desempleo indican que no hay garantía de que los niños estén aprendiendo las habilidades que requieren para una inserción satisfactoria en la vida social y laboral (Glewwe, 2013). En este sentido, investigaciones recientes se enfocan en la importancia de desarrollo de las denominadas competencias para el siglo XXI, de las cuales las más citadas son: destrezas de colaboración, de solución de problemas y de comunicación. Por ello, PISA (2015) incluyó la "destreza para la resolución cooperativa de problemas". Del otro lado, la falta de estas habilidades puede generar efectos adversos en los jóvenes porque son más propensos a conductas de riesgo que sus pares mejor preparados (Berniell et al., 2016, p. 72)

Por otro lado, Klaus Schwab, presidente del Foro Económico Mundial, plantea en su obra *La Cuarta Revolución industrial* (2016) el desafío que significa el fortalecimiento de la inteligencia artificial y de la tecnología para las interacciones humanas, las nuevas formas de colaboración y de gobernabilidad; y sus implicaciones en los nuevos enfoques educativos donde la innovación y la tecnología estén al servicio de las personas, del crecimiento de la dimensión moral y de las naciones. Así mismo, se presenta una relación directa entre el desarrollo de los países y el nivel de habilidades y destrezas de su población (Hanushek et al., 2017), tal como se establece en la comparación entre América Latina y Asia.

En este sentido, Aubert, Flecha, García y Racionero (2013), plantean que las tendencias pedagógicas vigentes responden aún al proceso de industrialización y no a la nueva sociedad de la información, en la que existen otras relaciones de poder y aproximaciones diferentes para la toma de decisiones. Este nuevo escenario ha generado el llamado *giro dialógico* (p.30) que responde a la necesidad de *desmonopolización del conocimiento experto* (Beck, Giddens y Lash, citados en Aubert et al., 2013, p.31), donde es necesario lograr consensos para fomentar procesos pedagógicos y para una mejor convivencia escolar (Valls y Kyriakides, 2013; Flecha y Garcia, 2007). Los estudiantes acceden de manera autónoma a la información, construyen significados y los interrelacionan con los ofrecidos en la escuela, desde su propia experiencia. A este proceso, Wells (2001) lo ha denominado la *indagación dialógica*; y en este sentido, "la educación está pasando de acciones llevadas a cabo

de forma unilateral por ser de los y las "expertas" a ser cada vez más definida por el consenso y el diálogo entre toda la comunidad educativa" (p.33). De la misma manera, este *giro dialógico* se aleja de la concepción en la que el docente tiene un rol esencial en el acceso y transmisión de conocimiento, para su asimilación y acumulación.

Por ende, los escenarios educativos requieren de una formación docente que pueda responder a las tendencias actuales con espacios de flexibilidad para la creatividad, contextualización e innovación, a partir de la autoevaluación continua y de los cambios que enfrenta el sistema educativo. En este sentido, es indispensable desarrollar una formación docente considerando las condiciones reales del aula, la heterogeneidad de las escuelas y de los maestros según sus fases de vida profesional (desde *novel* a experto); para lo que se requiere de una formación *in situ* basada en la práctica reflexiva, con acompañamiento, retroalimentación y con base en la cooperación entre los integrantes de la comunidad, de las escuelas y de las universidades.

La educación en el Ecuador es considerada en los últimos 10 años como indispensable para el desarrollo de la matriz productiva y del cambio social. Sin embargo, el mayor desafío que se plantea es centrarse en la articulación, la continuidad y la sostenibilidad a largo plazo de la agenda educativa; a partir de la voluntad política, el consenso de sus actores, la coordinación de las instancias reguladoras y su evaluación continua. Sobre todo, el reto es motivar a personas talentosas de diversos segmentos sociales y étnicos a ingresar al magisterio, al igual que fortalecer la participación significativa del docente, de los directivos y de la comunidad educativa.

CAPÍTULO 2. EL APRENDIZAJE Y LIDERAZGO DIALÓGICO PARA LA TRANSFORMACIÓN ESCOLAR

Fundamentos del aprendizaje dialógico a partir de la inclusión e interacción

"En la sociedad de la información, el aprendizaje depende cada vez más de la correlación de las interacciones que el alumnado tiene con diversidad de personas" (Flecha, 2009, p.158). Es decir que estas interacciones desarrollan competencias esenciales para el siglo XXI, a la vez que desarrollan solidaridad y empatía; siempre y cuando estén basadas en el diálogo igualitario entre los estudiantes, los familiares, los maestros; y en altas expectativas de sus potencialidades, para compartir voces que no siempre son consideradas en la toma de decisiones.

La comunidad involucrada en la educación tiene el desafío de "aumentar las interacciones que incrementan los resultados de todo el alumnado y mejoran la convivencia, al mismo tiempo que transformar aquellas otras interacciones que en el contexto escolar están obstaculizando este proceso" (Elboj, et al., 2002, p.158). Es decir que es necesario diferenciar las interacciones dialógicas establecidas de manera igualitaria e inclusiva, donde los aportes y argumentaciones son validados independientemente de la edad o jerarquía de los interlocutores; de las posturas del poder que reflejan un orden social desigual, lo que genera situaciones y relaciones de violencia física y psicológica que inciden en las decisiones, incluso de manera no intencional. Por consiguiente, el proceso de enseñanza va más allá del contexto escolar y de la influencia de las autoridades tradicionales, para enriquecer su utilidad social (Flecha, 2009, p.160).

El *diálogo igualitario* que incluye las voces de actores diversos como: directivos, docentes, estudiantes, familiares, académicos, entre otros; permite alcanzar consensos que buscan mejorar la convivencia y las prácticas educativas. Además, incide directamente en la transformación de la organización escolar y en los mecanismos para tomar decisiones de manera participativa y responsable.

Las interacciones igualitarias generan el aprendizaje dialógico en el que " las personas somos seres de transformación y no de adaptación", donde el enfrentar a las dificultades las transforma en posibilidades (Freire, 1997, p.26). Así mismo, son interacciones transformadoras aquellas que refuerzan el auto concepto del alumnado. Mientras que las interacciones de poder en los diferentes niveles perpetúan las desigualdades e inciden en los resultados educativos manifestándose en conceptos y mecanismos básicos de la organización del sistema escolar, como puede ser la segregación a partir de la calidad de las escuelas con la respectiva asignación de recursos y docentes mejor formados (Kozol, 2005). En esta misma línea Calarco (2011) señala que la desigualdad se manifiesta en todos los ámbitos educativos donde los estudiantes más desfavorecidos tienden a tener menor rendimiento y a solicitar menos ayuda a los docentes, quiénes a su vez tienen mayor expectativa en el fracaso que en el éxito de estos alumnos, sobre todo de aquellos de contextos en situación de pobreza y pertenecientes a minorías étnicas.

Por el contrario, si las interacciones del alumnado con los demás y consigo mismo son igualitarias y están basadas en el respeto a las diferencias, es posible mejorar su concepto de sí mismo como estudiante, fomentar su rendimiento y ofrecer igual oportunidades de aprendizaje a grupos heterogéneos para superar la desigualdad; y no tratar de adaptarlos a la diversidad. En este sentido la comunicación entre generaciones, y de dentro y fuera de la escuela favorece la inclusión, la calidad educativa y la prevención de conflictos (Flecha, 2009, p. 166). Cuando la interacción dialógica y transformadora permite direccionar la toma de decisiones de manera consensuada entre escuela y comunidad, con la valoración de los aportes y de las voces diversas de niños y adultos, se puede desarrollar una *comunidad de aprendizaje*, en la que la interacción dialógica sirve para "el análisis de las dinámicas sociales actuales y para la superación de desigualdades educativas, culturales y sociales" (Aubert et al., 2013, p.169). Por consiguiente, en el aprendizaje dialógico " la realidad social es construida por la interacción entre las personas" (Flecha y Puigvert, 2002, p.11).

Conceptualización de liderazgo dialógico y su capacidad transformadora

Los estudios muestran evidencias de que el desarrollo de habilidades pertinentes para las necesidades actuales facilita la inserción en la vida laboral; y por ende, mejora la calidad de vida de su población (Hanusek et al., 2017). En este contexto, es indispensable el rol efectivo de los directivos, sobre todo en entornos vulnerables, para la equidad y eficiencia en la educación, además, es importante considerar los aportes e incidencia de los diferentes estilos de liderazgo según las necesidades de cada contexto (Robinson, Lloyd y Lowe, en Redondo-Sama, 2015). También una extensa literatura científica resalta los beneficios del liderazgo que va más allá del ámbito escolar y fortalece el involucramiento de los docentes, de los estudiantes y de la comunidad en las decisiones mediante un diálogo democrático que facilita consensos (Flecha, Gómez y Puigvert, 2001). En esta línea, se considera el liderazgo dialógico como aquel donde se desarrollan las voces y las prácticas de todos los miembros de la comunidad educativa: directivos, docentes, estudiantes y comunidad (Padrós y Flecha, 2014).

En Ecuador, el liderazgo educativo está contemplado en la política pública con énfasis en la autonomía de las escuelas y el enfoque en la labor pedagógica, basada en el desarrollo profesional del directivo y del docente. Sin embargo, los representantes de la sociedad civil manifiestan sus inquietudes al proponer "el establecimiento de estrategias que permitan mejorar la capacidad de las escuelas de interactuar con su entorno, incluyendo la familia y la comunidad. De esta manera se fortalecerá su potencial de generar un ambiente que fomente el desarrollo cognitivo y socioemocional de los estudiantes, particularmente de aquellos que provienen de familias con menores recursos para el aprendizaje" (Belletini, 2015, p. 157).

Por consiguiente, con el desarrollo de Comunidades de Aprendizaje en el país se considera que el entorno comunitario puede involucrarse de manera significativa en la vida de la escuela, para fomentar la calidad de los aprendizajes, porque fomenta una educación inclusiva (Elboj et al., 2002). Se parte del supuesto de que el aprendizaje dialógico requiere de una actitud responsable y comprometida de los diversos actores

involucrados, para facilitar la transformación de la escuela basada en la colaboración y solidaridad.

Liderazgo escolar en el contexto nacional.

En el contexto ecuatoriano persisten concepciones hegemónicas sobre las relaciones de poder entre instituciones educativas y comunidad, que no apoyan al fortalecimiento de una educación inclusiva. La efectividad y pertinencia de políticas educativas e iniciativas gestionadas desde el estado, se ven afectadas por la necesidad de interacción de los principales actores en sus respectivos contextos socio-culturales y económicos. Para lograr este fin, se requiere del fortalecimiento de un liderazgo basado en el diálogo que conduzca a consensos, mediante la conformación de comunidades de aprendizaje; donde sus actores son los principales gestores y responsables del cambio y pueden favorecer e incluir el liderazgo, la comunicación, la expresión cultural, la recreación, entre otros.

Las políticas públicas ecuatorianas están establecidas en su normativa, por lo que de acuerdo con el Art. 109 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), los cargos directivos en las instituciones educativas son: rectores, vicerrectores, directores, subdirectores, inspectores y subinspectores. Además, se ha implementado varias políticas complementarias que apoyan el liderazgo y la gestión escolar de estas figuras profesionales, como el Modelo de Gestión Educativa, que busca la desconcentración del sistema educativo en zonas, distritos y circuitos para hacer posible “la gobernabilidad del sistema y una estructura orgánica funcional acorde a las necesidades del modelo educativo” (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011).

Así mismo, se desarrolla el Modelo de Apoyo y Seguimiento para la Calidad Educativa, que parte de un enfoque de liderazgo escolar con énfasis en el aspecto pedagógico, y fue generado para fortalecer la labor educativa a través de los auditores, que evalúan con base en los estándares y ofrecen recomendaciones para el mejoramiento institucional; de los asesores, que proveen apoyo y seguimiento; y de los mentores, que realizan acompañamiento a docentes de escuelas de acuerdo a

necesidades. Este sistema tiene como fin convertir a las escuelas, directivos y docentes en agentes de cambio autónomos para evitar la centralización, la jerarquía vertical y la relación predominantemente técnico racional con las escuelas (Cevallos y Bramwell, 2015). Las mencionadas figuras profesionales están enunciadas en la LOEI y en el escalafón docente. Sin embargo, este proceso de apoyo y seguimiento, no ha tenido los avances esperados, lo que ha dificultado la gestión autónoma de las escuelas y el desarrollo profesional de directivos y docentes con sistemas de acompañamiento y retroalimentación de acuerdo a las necesidades de cada contexto.

En consecuencia, persiste el desafío de fortalecer la autonomía escolar y empoderar a los directivos, para que generen una cultura organizacional que incida en un clima de aprendizaje beneficioso basado en relaciones de confianza, diálogo y colaboración, para que desarrollen estructuras y estrategias organizacionales que les permita implementar los cambios propuestos. Las prácticas claves para un liderazgo efectivo se desarrollan con una dirección de futuro a partir de objetivos, misión y expectativas; el desarrollo de talento humano con base en apoyo, modelamiento y formación; el rediseño de la organización fortaleciendo cultura colaborativa, organización efectiva y vinculación con la comunidad; gestión del aprendizaje con el monitoreo y apoyo a la práctica docente (Weinstein et al., 2014).

Tendencias globales de liderazgo.

En este sentido, la OCDE (Pont, Nusche y Moorman, 2008) ha considerado cuatro ejes de desarrollo del liderazgo escolar: la definición de responsabilidades, la distribución del liderazgo en la escuela, el fortalecimiento de habilidades para un liderazgo eficaz, y hacer de la dirección escolar una labor atractiva. Los directivos deben también considerar tener apertura a un nuevo enfoque de liderazgo, a responsabilidades diferentes y compartidas, oportunidades de formación diferenciada según la etapa de la carrera directiva, metodologías de formación experienciales y prácticas, nuevas formas de cooperación y alianza entre actores y sectores educativos, sociales y gubernamentales; y distintas estrategias para asegurar la calidad y coherencia de la oferta formativa (UNESCO, 2014).

Estas consideraciones son importantes porque el desarrollo de un liderazgo escolar transformador para toda la comunidad de aprendizaje permite la implementación efectiva de las políticas educativas. Por lo tanto, es indispensable líneas de acción para los directivos con el objetivo de que puedan responder a las exigencias de la sociedad de la información del siglo XXI, donde las prácticas educativas, culturales y sociales se fortalecen mediante el diálogo y con una visión renovada de liderazgo escolar; donde la escuela, el estado y la comunidad colaboran y se corresponsabilizan de la calidad educativa.

Comunidades de Aprendizaje y aportes esperados para el fortalecimiento del liderazgo en Ecuador.

Comunidades de Aprendizaje contribuye a la renovación del clima escolar y fomenta el desarrollo de la distribución de liderazgo. Por ende, y con base en los estudios de diversas evidencias de Comunidades de Aprendizaje en otros países donde hay experiencias de una visión renovada del liderazgo escolar mediante el aprendizaje dialógico, se espera como aporte a nuestro contexto educativo, que:

- Los directivos y docentes estén actualizados de acuerdo a las necesidades de la sociedad de la información, para que sean agentes de cambio, con autonomía escolar y aprendizajes relevantes.
- Se desarrolle una comunidad de aprendizaje con un clima democrático y solidario, donde no haya cabida a cualquier tipo de discriminación (etnia, género, social, económica, etc.) y de violencia (física, verbal, virtual o psicológica) entre los integrantes de la comunidad educativa.
- Haya involucramiento corresponsable de la comunidad educativa y el estado para el fortalecimiento de decisiones y participación democrática.
- Las transformaciones basadas en el liderazgo dialógico hagan de la institución educativa un espacio de colaboración y de construcción colectiva del conocimiento; donde a partir de la solidaridad y el diálogo igualitario, se escuchen las voces y se consoliden las prácticas efectivas (Padrós y Flecha, 2014).

CAPÍTULO 3. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Conceptualización de Comunidades de Aprendizaje

Comunidades de Aprendizaje es una propuesta educativa que tiene como objetivo la transformación social y cultural de la escuela mediante la participación de los actores de la comunidad y la implementación de las actuaciones educativas de éxito, que son prácticas que generan mejores logros educativos en cualquier contexto, y han sido reconocidas por la comunidad científica internacional (Elboj et al., 2002; Aubert et al., 2013).

Su objetivo es alcanzar una educación inclusiva e idónea para la nueva sociedad de la información; al mismo tiempo que eficiencia, equidad y cohesión social. La base científica de Comunidades de aprendizaje parte del Sexto Programa Marco de la Comisión Europea (*Framework Programme –FP*), que ofrece apoyo a la investigación de excelencia para responder a los principales desafíos actuales. En este contexto, la Universitat de Barcelona, a través de su Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras y Desigualdades (CREA), participó en un proyecto de investigación conjuntamente con 15 instituciones de 14 países europeos y más de 100 expertos e investigadores. Este proyecto, denominado INCLUD-ED –*Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education-*, tuvo una duración de cinco años (2006-2011) y se lo realizó con un sólido equipo de científicos y de inversión proveniente del Programa Marco. A partir del estudio longitudinal realizado se han definido como las formas más efectivas de involucramiento sustentadas por la literatura científica y que contribuyen al éxito educativo, las siguientes: "formación de familiares y personas de la comunidad; participación de la comunidad en la toma de decisiones importantes de la escuela; involucramiento en el desarrollo del currículo y la evaluación; y participación de las familias y la comunidad en los espacios de aprendizaje, incluso más allá del ámbito escolar" (*Comunidades de Aprendizaje*, s.f. p. 7).

Luego de revisar las principales teorías y contribuciones científicas, los investigadores del proyecto INCLUD-ED identificaron y analizaron las prácticas educativas con mayor impacto por su efectividad en el logro de resultados de aprendizaje en cualquier

contexto y a pesar de ser, en muchos casos, entornos desfavorables; con lo que se garantiza la cohesión social y el cierre de brechas.

Se realizaron 22 estudios de caso específicos y 6 estudios de caso longitudinales, con predominio de la metodología comunicativa crítica, en la que " la investigación es caracterizada por establecer un diálogo permanente entre los investigadores y los diversos agentes sociales, especialmente las personas que están siendo investigadas; con el fin de interpretar conjuntamente los resultados durante el proceso de investigación para evitar los errores y prejuicios que pueden darse en las investigaciones con grupos vulnerables" (Gómez et al., 2006, en *Comunidades de Aprendizaje*, s. f., p.10). Los resultados de esta investigación contribuyeron a fundamentar algunas recomendaciones del Parlamento Europeo como forma de superar el abandono escolar y la inequidad a través de la educación:

[...] Transformar los centros de enseñanza en **Comunidades de Aprendizaje** basadas en una visión común del desarrollo escolar compartida por todas las partes interesadas, aprovechando la experiencia y el conocimiento de todos, y ofrecer un lugar abierto, estimulante y cómodo para el aprendizaje, a fin de animar a los jóvenes a seguir sus estudios o su formación (*European Comission-Consejo de la Unión Europea*, 2011: C 191).

Los aspectos fundamentales del marco teórico de Comunidades de Aprendizaje son el diálogo, las interacciones transformadoras y la solidaridad entre los integrantes de la comunidad educativa: directivos, docentes, estudiantes, familiares, académicos, profesionales y personas de diversas entidades (Mello y Larena, 2009). En este sentido Vygotsky (citado en Aubert et al., 2013, p.138-139) afirma que "el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar solo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante". Así mismo, diversos estudios científicos resaltan la importancia del involucramiento familiar en el ámbito escolar, tanto para los logros educativos como para la mejora de la convivencia comunitaria (Sanders, 2006).

Este diálogo contempla la dimensión instrumental del aprendizaje y la creación de sentido, cuando es de carácter comunitario y horizontal; porque incluye diversos saberes prácticos, experienciales y científicos, que contribuyen a una comprensión más enriquecedora y solidaria de la realidad. Por ello para Freire (1989), la práctica dialógica promueve la transformación social y permite comprender las causas e implicaciones de las situaciones. Así mismo, fortalece la participación democrática y los consensos sobre las normas de convivencia y procesos de decisiones (Flecha, Gomez y Puigvert, 2001).

Principios, fases y Actuaciones Educativas de Éxito de Comunidades de Aprendizaje

Principios de Comunidades de Aprendizaje.

El aprendizaje dialógico no busca adaptaciones de los estudiantes con dificultades de diversa naturaleza a los requerimientos del currículo; si no que por el contrario, se trata de transformar el contexto y el currículo para ofrecer múltiples experiencias+ de aprendizaje a todos los estudiantes (Diez y Flecha, 2010). Por lo tanto, la eficiencia y la equidad son también esenciales en Comunidades de Aprendizaje, que a su vez están basadas en los siguientes principios:

- *Diálogo igualitario*: contribuye a la democratización de las interacciones sociales porque “se están produciendo importantes pasos para ir sustituyendo el argumento de la fuerza por la fuerza de los argumentos” (Aubert et al., 2013, p.169). Es decir que toda relación dialógica puede presentar diversos niveles de relación de poder y es un reto para los educadores intentar disminuirlas en sus interacciones con la comunidad (Flecha, Soler y Valls, 2008).
-
- *Inteligencia cultural*: es valorar los saberes y habilidades de cada persona de acuerdo al contexto sociocultural. Se hace énfasis en sus aportes al proceso pedagógico y no en los déficits del estudiante.” No solo se considera la inteligencia académica sino también otros dos tipos de inteligencia: inteligencia práctica e inteligencia comunicativa” (Vygotsky citado en Aubert et al., 2013, p.184).

Transformación: se desarrolla en Comunidades de Aprendizaje en los diversos contextos de aprendizaje, en los niveles previos de conocimiento, en las relaciones en el aula, entre familia, escuela y comunidad; y en el cambio a interacciones transformadoras y diálogo igualitario (Diez y Flecha, 2010). Autores como Bruner "han reconocido la capacidad de Freire, por ejemplo, de combinar la excelencia científica con una gran confianza en las personas para cambiar el mundo y convertirlo en uno menos deshumanizador" (Aubert et al., 2013, p.196). Para Vygotsky la acción en el contexto fundamenta la psicología transformadora, mientras que la adaptación puede generar más desigualdad. Por lo tanto, la transformación es indispensable para que los profesionales, docentes y familiares tengan altas expectativas en la capacidad de logro de los estudiantes para incidir en su auto concepto y personalidad.

Dimensión instrumental: busca las posibilidades y recursos educativos existentes que promueven aprendizajes y desarrollan habilidades de acuerdo a las evidencias científicas." Ni la sociedad, ni la familia, ni los niños y las niñas pueden permitirse aproximaciones acientíficas en las propuestas educativas" (Elboj et al., 2002, p.55). Hace referencia al aprendizaje de instrumentos fundamentales, como son la reflexión y el diálogo y a contenidos esenciales para fortalecer la inclusión social, como los relacionados a la Lengua y a la Matemáticas (*Comunidades de Aprendizaje*, s. f., p. 28).

Creación de sentido: se basa en el respeto de las individualidades para el logro de resultados de aprendizaje, con base en la interacción y la confianza en la comunidad.

Solidaridad: es la práctica educativa de relaciones democráticas, horizontales, equitativas y justas, que fortalecen la calidad educativa y disminuyen el rezago y la deserción escolar. Se trata de transformar las dificultades en posibilidades y mejorar el entorno socio cultural de la comunidad (Elboj, et al.,2002).

Igualdad de diferencias: es el derecho de "ser y vivir en forma diferente y al mismo tiempo, ser tratado con respeto e igualdad" (*Comunidades de Aprendizaje*, s.f., p. 30).

Actuaciones Educativas de Éxito (AEE).

Uno de los grandes aportes de la investigación realizada en el Proyecto INCLUD-ED (2006-2011) es la identificación de prácticas educativas que generaban mejores resultados de aprendizaje e inclusión social en ambientes desfavorables y en cualquier contexto. Se presentan evidencias de que la diversidad en el ámbito educativo, el diálogo igualitario, las interacciones en grupos heterogéneos y el involucramiento de voluntarios y familiares de la comunidad en el proceso formativo, fortalecen el aprendizaje y mejoran la convivencia. A partir de estas prácticas se definen las siguientes Actuaciones Educativas de Éxito en Comunidades de Aprendizaje definidas en el informe final de INCLUD-ED (García et al., 2013):

1. *Grupos interactivos*: Es una forma de organización en el aula en la que interactúa grupos heterogéneos (sexo, cultura, nivel de logro de aprendizajes, etc.) con la participación de un voluntario por grupo que aseguran el flujo de la comunicación durante la realización de la actividad. El docente prepara varias actividades de quince a veinte minutos de duración que deben realizar todos los grupos de manera rotativa. En los grupos, cada integrante aporta y a su vez aclara sus dudas con la colaboración de los demás. La diversidad fortalece el aprendizaje y beneficia sobre todo a estudiantes con dificultades y de menor rendimiento, además favorece la convivencia, la solidaridad y la colaboración (Elboj y Niemelä, 2010).
2. *Tertulias dialógicas y literarias*: Interacción de personas que fomentan la construcción colectiva de sentido y significado a través de la lectura dialógica de obras de la literatura universal y del conocimiento científico. Por medio del diálogo igualitario y participativo, se favorece la formación en valores como el respeto, la solidaridad, la confianza en sí mismo y en los demás, el apoyo y no la imposición. " Las obras que se leen, al ser clásicos de la literatura universal, hacen que los temas que surgen en el debate se puedan relacionar con temas actuales, potenciando una reflexión crítica sobre aspectos centrales de nuestras sociedades" (Valls, Soler y Flecha, 2008). Se promueve una comunicación

cultural entre el conocimiento experiencial, popular, literario y el académico. Las tertulias literarias permiten el acceso a las obras literarias clásicas a pesar del elitismo cultural, y contribuyen al desarrollo de habilidades como la argumentación y la participación (Searle y Soler, 2004).

3. *Biblioteca tutorizada*: es una manera de aprendizaje que propone la creación de espacios de apoyo educativo más allá del horario escolar, en los cuales los estudiantes acompañados de voluntarios (profesores, familiares y demás personas de la comunidad) realizan actividades para el desarrollo de habilidades y contenidos de carácter instrumental, acelerando el aprendizaje de todos, en especial de los estudiantes con mayores necesidades educativas (García, Lastikka y Petreñas, 2013).
4. *Formación de familiares*: la escuela se convierte en una comunidad de aprendices en la que los diferentes actores participan ofreciendo y recibiendo la formación que deseen. Se parte de la perspectiva de que el nivel de educación formal de las familias incide en el aprendizaje de los estudiantes; por lo que el involucramiento en actividades formativas mejora las interacciones familiares y los aprendizajes (García et al., 2013).
5. *Participación educativa de la comunidad*: es la forma de involucramiento de las familias, los voluntarios, los profesores y demás personas de la comunidad en las actividades basadas en las Actuaciones Educativas de Éxito, y en las decisiones de la escuela, mediante la gestión en las comisiones mixtas acerca de los aspectos que inciden en el rendimiento escolar. La participación de los diferentes actores en los ambientes de aprendizaje fortalece las redes de solidaridad.
6. *Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos*: está basado en el diálogo, en la participación de todas las voces de manera consensuada, superando el modelo basado en la normativa y en la mediación. Las normas de convivencia del centro educativo son consensuadas por toda la comunidad.

Este modelo hace énfasis en la socialización preventiva de la violencia de género.

7. *Formación pedagógica dialógica*: es un encuentro para la reflexión rigurosa y profunda de las prácticas docentes, basado en la lectura dialógica enriquecida por las evidencias científicas. Esta formación, que se realiza de manera periódica, ayuda a los educadores ofrecer mejores oportunidades a sus alumnos (Flecha, 1997; Aubert et al., 2013). Estos docentes se actualizan y reflexionan sobre sus prácticas a partir de las teorías educativas más relevantes. Durante este proceso, los docentes participan con su "voz" generando un diálogo que involucra a la formación continua de calidad, y acorde con las tendencias innovadoras de formación de profesores, según la comunidad científica internacional (Aubert et al., 2013).

Fases de transformación de Comunidades de Aprendizaje.

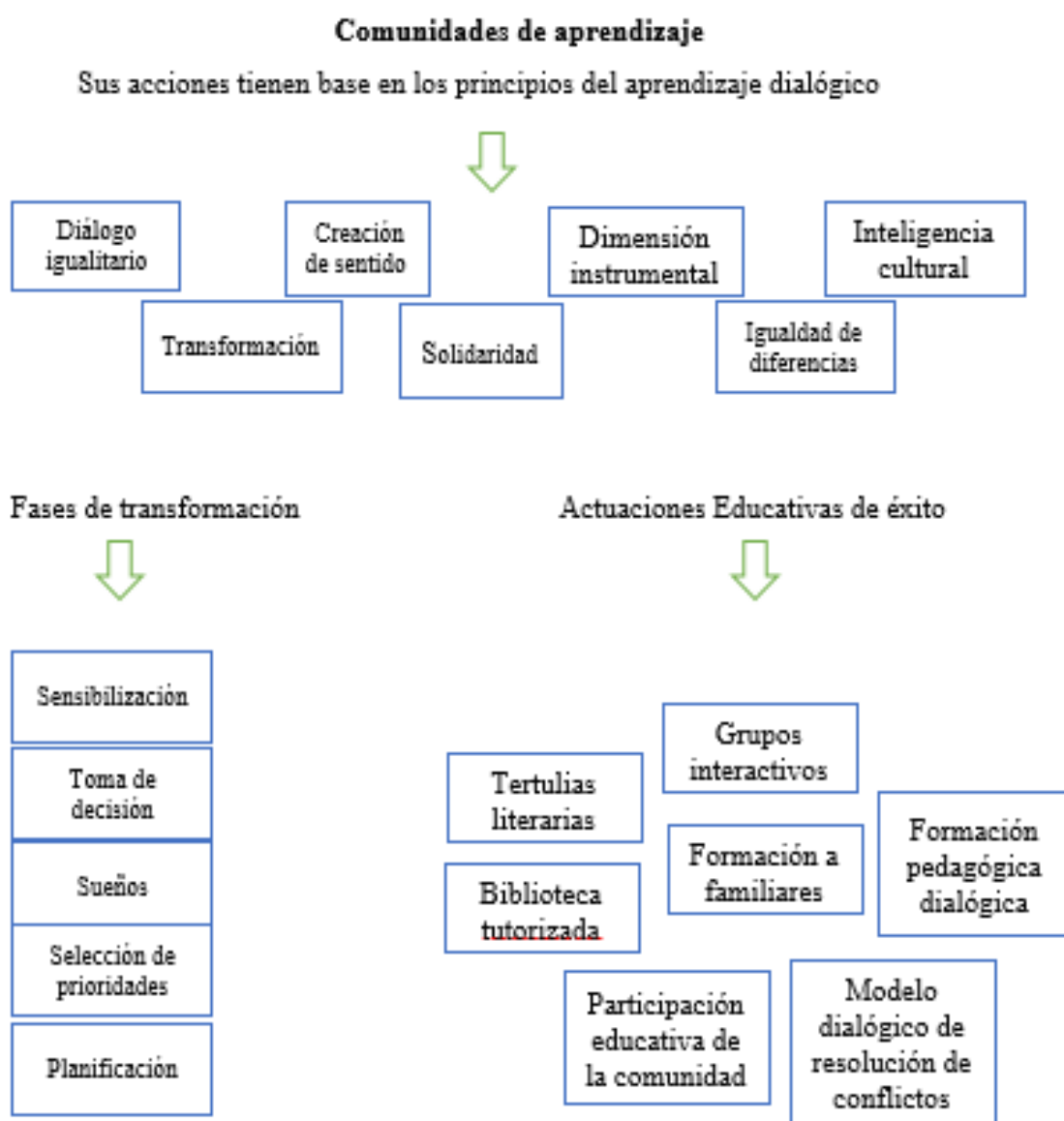
El proyecto consta de cinco fases o etapas de transformación:

- 1) *Sensibilización*, que consiste en jornadas de formación a directivos, docentes y voluntarios;
- 2) *Toma de decisión*, es cuando la institución educativa decide su participación en el proceso de implementación de Comunidades de Aprendizaje;
- 3) *Sueños*, se permite que los diferentes actores de la institución expresan cuáles son sus sueños, deseos y metas en relación a la escuela que desearían tener;
- 4) *Priorización*, se organizan los sueños por categorías y de acuerdo a las prioridades;
- 5) *Planificación*, consiste en el plan de gestión de los sueños categorizados y organizados en un cronograma para las mejoras de la institución educativa con la participación de la comunidad.

Cada escuela implementa las Actuaciones Educativas de Éxito y las fases de transformación a su ritmo y según sus necesidades; sin embargo, es indispensable que estén basadas en los principios expuestos y que haya interacciones transformadoras entre directivos, docentes, estudiantes, familiares y voluntarios en el marco del

liderazgo y aprendizaje dialógico. En el gráfico siguiente se presenta el modelo de Comunidades de Aprendizaje con sus componentes:

Figura 1. Modelo de Comunidades de Aprendizaje.



Fuente: Comunidades de aprendizaje. www.comunidaddeaprendizaje.com.es

Importancia de implementación de Comunidades de Aprendizaje en el contexto educativo ecuatoriano

Las políticas educativas en el Ecuador, recogen las orientaciones regionales e internacionales planteadas en las metas de Educación para Todos (EPT) al 2015; en la Declaración de Lima (2014); la Declaración de Incheon del 2015; la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible (2015) y el Marco de Acción Educación 2030 (E2030) que está basado en el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 de la UNESCO: “*Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*”. En este contexto los ministros de educación de Latinoamérica y el Caribe expresaron en la reunión de “E2030: Educación y Habilidades para el siglo 21” organizada por OREAL/UNESCO y Ministerio de Educación y Deportes de Argentina (enero, 2017) que:

12 (...) es necesario diseñar políticas que resignifiquen los modelos y experiencias escolares y de aprendizaje, a partir de la revisión de las condiciones y ambientes educativos, la organización institucional. (...) Asimismo, subrayamos la importancia de la vinculación entre la escuela y su comunidad, con el fin de promover trayectorias educativas y laborales diversas, sólidas y continuas.

Esta declaración obedece también al análisis de los resultados de las pruebas PISA (2015) donde los estudiantes de América Latina tienen varios años de retraso en relación a sus pares de la OECD. Además, se evidencia la inequidad del continente y la incidencia directa de la situación socio económica en los resultados de las pruebas. Es así como en Brasil, Colombia y Perú la diferencia entre los resultados de estudiantes con las condiciones adecuadas y otros provenientes de población vulnerable, equivale a tres años de escolaridad (González, et al., 2017).

En este escenario, es importante identificar enfoques educativos innovadores para abordar los problemas existentes y soluciones creativas que faciliten transformaciones efectivas con impacto acelerado (Gates Foundation, UNICEF, DFID et al., en González, et al., 2017). Sin embargo, para que las prácticas educativas sean transformadoras se requiere que los protagonistas de la escuela y de la comunidad

cobren voz y protagonismo suficiente como para nutrir las propuestas de las políticas educativas desde sus contextos, lo que además da un sentido de pertinencia y corresponsabilidad.

Por su parte, el Ministro de Educación del Ecuador Milton Luna (2019), corrobora esta necesidad de centrar las reformas en la renovación del modelo educativo para fundamentar lo que denomina la “Nueva escuela” en puntos fundamentales como son el derecho a la educación, la inclusión, la diversidad, el cuidado al ciclo de vida escolar; y agrega:

Toda la institucionalidad tiene el concepto de la escuela como cárcel o como fábrica (...) Hemos premiado solo a los chicos que el sistema de evaluación nos dice que son los Inteligentes (...). El modelo de la escuela como fábrica es la generación de seres Humanos en serie, como mercancías. Eso lamentablemente, está vigente” (Diario la Hora, 24 enero de 2019)

En este punto, la academia puede apoyar en la fundamentación y sistematización de las prácticas educativas innovadoras para que puedan ser propuestas como políticas educativas. En el Ecuador, por ejemplo, el rediseño curricular de las carreras de educación (CES, 2013) exige que realicen prácticas desde el primer semestre en escenarios reales y diversos, con el fin de que además de formarse con la combinación de teoría, práctica e investigación, puedan identificar necesidades y problemas del contexto y ofrecer soluciones mediante la investigación orientada desde la academia. De esta manera se genera una red en la que se forma el estudiante de docencia, se apoya al docente de la comunidad y se integra la universidad a la comunidad. Finalmente, el sector privado es un gran apoyo en la canalización de recursos y monitoreo de los procesos asegurando resultados efectivos desde una visión de inversión y responsabilidad social.

Así mismo, es pertinente implementar experiencias internacionales con evidencias de impacto validadas científicamente en escenarios diversos; como es el caso de Comunidades de Aprendizaje en Ecuador. Es un proyecto que incluye alianzas y la suma de esfuerzos de varias instancias: Grupo FARO, en el acompañamiento y

sistematización de la implementación en convenio con el Ministerio de Educación (17 de abril 2017- 17 de abril 2019), que analiza su pertinencia e incidencia para elevar esta propuesta como política pública; CREA-Universidad de Barcelona, como asesoría académica; además, el apoyo financiero de Tinker Foundation y los recursos pedagógicos de Instituto Natura.

El objetivo final de la implementación del proyecto en el Ecuador, es incidir en los actores claves y promover el apoyo e interés en su sostenibilidad y escalamiento como política pública educativa a través de las evidencias de los beneficios e impacto que arroje el monitoreo de la implementación de Comunidades de Aprendizaje, para contribuir con espacios plurales y diversos de investigación y acción colectiva, apoyar la formación en prácticas inclusivas que fomenten la calidad de los aprendizajes y promover la participación de diversos actores y sectores para la gestión efectiva de la política educativa.

La acción contempla desde el inicio, el monitoreo y sistematización de la experiencia, para determinar posibles cambios e incidencia en la transformación de las 13 instituciones educativas participantes, porque si bien el convenio establece el acompañamiento a 12 instituciones, se anexa posteriormente la Unidad Educativa Jorge Washington con la respectiva autorización oficial.

CAPÍTULO 4. CONTEXTO E INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARTICIPANTES EN IMPLEMENTACIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Contexto y normativa educativa en Ecuador

La inestabilidad política y económica afectaron, sobre todo desde 1996, la rectoría del estado en el ámbito educativo; sin embargo, en el 2006 se aprueba mediante consulta popular el Plan Decenal de Educación (PDE 2006-2015), con políticas que se enfocan en la cobertura, servicios educativos, calidad, equidad, presupuesto, y revalorización docente. Así mismo, en la Constitución del 2008 se garantiza una educación de calidad, inclusiva, intercultural, formal e informal, gratuita hasta el tercer nivel y se establece que “la educación es un derecho de las personas a lo largo de toda su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado” (Artículo 26).

Actualmente, la educación en el Ecuador hasta bachillerato, está regida principalmente por la Constitución del 2008, el Plan de Desarrollo, la Ley Orgánica de Educación Intercultural y el Código de la Niñez y Adolescencia. Sus instancias rectoras y de evaluación son el Ministerio de Educación y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa-INEVAL. Mientras que en Educación Superior rigen la Ley Orgánica de Educación Superior, y las siguientes instancias rectoras: el Consejo de Educación Superior - CES y Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior-CACES, y la Secretaria de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación - SENESCYT.

En relación a la gestión educativa a nivel del Sistema Nacional de Educación (Educación Inicial hasta Bachillerato), existen cinco niveles que buscan desconcentrar la gestión: Planta Central del Ministerio de Educación, 9 zonas, 140 distritos educativos y 117 circuitos educativos con sus respectivas instituciones educativas. Sin embargo, la educación en el país requiere de mayor autonomía de gestión y empoderamiento de sus actores para reducir la labor administrativa y fomentar el apoyo pedagógico para fortalecer los aprendizajes y la generación de conocimiento,

facilitar el diálogo y promover el involucramiento de las familias y la comunidad (Arellano,2018).

Este modelo de desconcentración coordina las acciones de 21.997 instituciones educativas, que son: 17.052 fiscales (públicas), 3.161 particulares laicos (privadas), 794 particulares religiosos (privadas), 734 fiscomisionales (públicos, religiosas) y 168 municipales (públicas) (Archivo Maestro de Instituciones Educativas, 2018). Mientras tanto en educación superior, hay 59 Universidades: 8 particulares cofinanciadas, 18 particulares autofinanciadas y 33 públicas y un total de 276 institutos: 11 particulares cofinanciados, 122 particulares autofinanciados y 143 públicos (Ponce, 2016). A pesar del incremento en infraestructura y el reordenamiento de la oferta educativa, aún existen en aproximadamente 6.000 escuelas unidocentes, bidocentes o multigrado con dificultades para mejorar la calidad educativa.

Por otro lado, la normativa de la educación ecuatoriana favorece la interculturalidad, la inclusión, la equidad de género y la atención a personas con necesidades especiales, aunque todavía existen deficiencias en la oferta educativa para estudiantes con discapacidades, debido a la escasez de personal, recursos y equipos especializados, falta de atención socioemocional y dificultades en la articulación intersectorial que requiere la atención a esta población (Araujo y Bramwell, 2015).

Sin embargo, en la Constitución de la República, Capítulo Segundo Derechos del Buen Vivir, sección Quinta en lo referente a la educación en el Art. 27 se expresa:

La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar..

En esta misma línea, el artículo 35, establece:

Las personas adultas mayores, niñas, niños y adolescentes, mujeres embarazadas, personas con discapacidad, personas privadas de libertad y quienes adolezcan de enfermedades catastróficas o de alta complejidad, recibirán atención prioritaria y especializada en los ámbitos público y privado. La misma atención prioritaria recibirán las personas en situación de riesgo, las víctimas de violencia doméstica y sexual, maltrato infantil, desastres naturales o antropogénicos. El Estado prestará especial protección a las personas en condición de doble vulnerabilidad.

En este sentido, se enuncia en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), en el Art. 2. que:

(...) los niveles educativos deben adecuarse a ciclos de vida de las personas, a su desarrollo cognitivo, afectivo y psicomotriz, capacidades, ámbito cultural y lingüístico, sus necesidades y las del país, atendiendo de manera particular la igualdad real de grupos poblacionales históricamente excluidos o cuyas desventajas se mantienen vigentes, como son las personas y grupos de atención prioritaria previstos en la Constitución de la República; (...).

En relación a la oferta educativa inclusiva, se puede también mencionar el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), ya que la Constitución, en su artículo 29, garantiza el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y cultura, y garantiza también la continuidad del SEIB en su artículo 347.

Instituciones participantes

Características de las unidades educativas participantes.

El proyecto se lleva a cabo en 13 unidades educativas fiscales y una particular del país, pre seleccionadas por el Ministerio de Educación con el fin de tener una muestra diversa de zonas, niveles de oferta educativa, jurisdicción y regímenes; para poder valorar las adaptaciones que se requieren al contextualizar la iniciativa de Comunidades de Aprendizaje, para posteriores réplicas en los diferentes escenarios educativos del país. Sin embargo, la participación de las unidades educativas en este programa es opcional. Están ubicadas 7 en la provincia de Manabí en la región de la costa, en zonas rurales y urbano marginales, que fueron fuertemente afectadas por el terremoto del 2015. Su calendario escolar inicia en abril y finaliza en febrero.

Las otras 6 unidades educativas están ubicadas en la provincia de Pichincha, también en zonas urbano marginales y rurales. Dos de ellas pertenecen a la jurisdicción del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Su calendario escolar inicia en setiembre y finaliza en julio. A continuación, describiremos de manera general a cada una de ellas, posteriormente en el marco metodológico se presentan las instituciones educativas (una del Régimen Costa: U.E. 4 de Noviembre, y otra del Régimen Sierra: U.E. Mushuk Pakari) seleccionadas para los dos estudios de casos y se especifican sus características.

Tabla 2. Matriz de unidades educativas de CdA en Ecuador

Institución educativa	Régimen	Jornada	Oferta	Docentes	Estudiantes
U.E. Fiscal Manta	Costa	Matutina/vespertina	EGB/Bach	105	2.443
Colegio Juan Montalvo	Costa	Matutina	EGB/Bach	61	1.543
U.E. 4 de Noviembre	Costa	Matutina/vespertina	EGB/Bach	86	2.052
U.E Daniel Acosta Rosales	Costa	Matutina/vespertina	EI/EGB/Bach	67	1.362
U.E. Luis Felipe Chávez	Costa	Matutina/vespertina	EI/EGB/Bach	72	1.942
U.E. Jorge Washington	Costa	Matutina/vespertina	EI/EGB/Bach	37	890
U.E. Jorge Jeremy Cantos	Costa	Matutina/vespertina	EGB/Bach	22	600
U.E.Mushuk Pakari	Sierra	Matutina/vespertina	EI/EGB/Bach	41	826
Cecib EB Cayambe	Sierra	Matutina	EI/EGB	6	102
U.E.Francisco Zurita Guayasamin	Sierra	Matutina/vespertina	EI/EGB	49	1.332
U.E. Lic.Rafael Fiallos Guevara	Sierra	Matutina/vespertina	EI/EGB/Bach	36	764
U.E.Manuela de Santa Cruz y Espejo	Sierra	Matutina/vespertina	EI/EGB/Bach	39	1.105
C.E.I.B. Patricio Romero Barberis	Sierra	Matutina/vespertina	EI	20	495
TOTAL				641	15.456

Fuente: Mineduc, 2017

Las instituciones educativas del Régimen Costa de la provincia de Manabí son:

- **Unidad Educativa Jorge Jeremy Cantos Cedeño**, ubicada en la zona 4, en la Sequita, en Montecristi, en el distrito educativo 13. Es rural y ofrece

Educación Básica hasta Bachillerato en las jornadas matutina y vespertina, con un total de 600 estudiantes y 22 docentes. Es el resultado de la reorganización de dos escuelas rurales, luego del terremoto del 2015; y al inicio de la gestión como nueva institución educativa, tuvo algunos problemas de integración y liderazgo. Su principio institucional es la *transformación socioeducativa*; y su lema usado en la ceremonia de los sueños es *soñando juntos alcanzaremos grandes horizontes*.

- **Unidad Educativa Jorge Washington**, ubicada en la zona 4, en el distrito educativo 13 en Manta, en la zona Tarqui, fuertemente afectada por el mencionado terremoto; además, pertenece al barrio Jocay, donde sus estudiantes viven en riesgo socioemocional que afecta su desarrollo integral. Ofrece Educación Inicial, Básica y Bachillerato en las jornadas matutina y vespertina, con un total de 890 estudiantes y 37 docentes. Su principio institucional es el *diálogo igualitario e inclusivo*; y su lema usado en la ceremonia de los sueños es *si sueñas construirás un mundo mejor*.
- **Unidad Educativa Luis Felipe Chávez Siglo XXI**, ubicada en la zona 4, en el distrito educativo 13 en Manta, Montecristi en la zona rural de Jaramijó. Ofrece Educación Inicial, Básica y Bachillerato en las jornadas matutina y vespertina, con un total de 1.942 estudiantes y 72 docentes. Las familias de los estudiantes realizan pesca artesanal, lo que en muchos casos fomenta el abandono escolar temprano para acompañar a sus padres en esta labor. Por otro lado, las madres están bastante ausentes de las actividades de la escuela debido a sus múltiples labores domésticas.
- **Unidad Educativa Fiscal Manta**, ubicada en la zona 4 en el distrito educativo 13. Ofrece Educación Básica y Bachillerato General Unificado y Bachillerato Internacional, en las jornadas matutina y vespertina, con un total de 2.443 estudiantes y 105 docentes. El principio que rige la acción del proyecto institucional es *creación de sentido*; y su lema usado en la ceremonia de los sueños es *pescador de sueños*.

- **Unidad Educativa Daniel Acosta Rosales Siglo XXI**, ubicada en la zona 4 en el distrito educativo 13. Ofrece Educación Básica y Bachillerato en las jornadas matutina y vespertina, con un total de 1.362 estudiantes y 67 docentes. El principio que rige la acción del proyecto institucional es *inteligencia cultural y creación de sentido*; y su lema usado en la ceremonia de los sueños es *vivir para soñar y soñar para D.A.R.* Las estructuras de las unidades educativas denominadas Siglo XXI, fueron construidas con material prefabricado para sustituir a las edificaciones afectadas por el terremoto del 2015. Sus aulas son de metal, lo que hace que la temperatura durante el día alcance hasta los 32 grados centígrados, y los patios carecen de techos para el sol.

- **Unidad Educativa Juan Montalvo**, ubicada en la zona 4 en el distrito educativo 13, en Manta. A diferencia de las otras, es particular; porque pertenece a la Universidad Laica Eloy Alfaro-ULEAM. Sin embargo, esta circunstancia afecta su gestión y la cohesión interna de sus actores porque no hay responsabilidades claramente definidas entre las autoridades universitarias y gubernamentales. Ofrece Educación Inicial, Básica y Bachillerato en la jornada matutina, con un total de 1.543 estudiantes y 61 docentes. Su modelo pedagógico, según afirma su proyecto institucional, está basado en Paulo Freire y Edgar Morin. Su lema utilizado en la ceremonia de los sueños es *soñar en familia*.

- **Unidad Educativa 4 de Noviembre**, ubicada en la zona 4 en el distrito educativo 13. Ofrece Educación Inicial, Básica y Bachillerato en las jornadas matutina y vespertina, con un total de 2.052 estudiantes y 86 docentes. El principio que rige la acción del proyecto institucional es *diálogo igualitario*; y su lema usado en la ceremonia de los sueños es *sembrando sueños*, con el árbol del Ceibo como símbolo por la fuerza de sus raíces que les permite volar más alto y lograr sus metas, según lo definió un docente en su ceremonia.

Mientras que las unidades educativas del Régimen Sierra participantes en el programa de Comunidades de Aprendizaje son:

- **Unidad Educativa Manuela Espejo de Santa Cruz y Espejo**, ubicada en la zona 9, en el distrito educativo 7. Ofrece Educación Inicial, Básica y Bachillerato en las jornadas matutina y vespertina, con un total de 1.105 estudiantes y 39 docentes. Está ubicada en el sector industrial al sur de la ciudad de Quito en un local arrendado que dificulta adecuar la infraestructura a sus necesidades educativas.

- **Unidad Educativa Francisco Zurita Guayasamín**, ubicada en la zona 9, en el distrito educativo 7. Ofrece Educación Inicial y Básica en las jornadas matutina y vespertina, con un total de 1.335 estudiantes y 49 docentes. Está ubicada también en el sector industrial al sur de la ciudad de Quito.

- **Centro de Educación Infantil Patricio Romero Barberis**, ubicado en la zona 9, en el distrito educativo 7. Ofrece solo Educación Inicial en las jornadas matutina y vespertina, con un total de 495 estudiantes de 3 a 5n años y 20 docentes. Está ubicada también en el sector industrial al sur de la ciudad de Quito. Su principio institucional es *todos aprendemos, nos implicamos, ganamos y servimos disfrutando*.

- **Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe guardiana de la lengua y de los saberes “Mushuk Pakari”**, ubicada en la zona 9, en el distrito educativo 17. Ofrece Educación Inicial, Básica y Bachillerato Técnico, en las jornadas matutina y vespertina, con un total de 825 estudiantes y 41 docentes. Está ubicada en el sector norte de la ciudad de Quito.

- **Centro Educativo Intercultural Bilingüe Cayambe**, ubicada en la zona 2, en el distrito educativo 10, muy cerca del volcán Cayambe. Ofrece Educación Inicial y Básica en la jornada matutina, con un total de 102 estudiantes y 6 docentes. Perteneció a la jurisdicción del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe; sin embargo, su población no se reconoce a sí misma como indígena y por lo tanto los familiares, docentes y estudiantes, no hablan el quichua; lo que ocasiona confusión en relación al

currículo y textos ordenados por el Ministerio de Educación. Sin embargo, su gestión curricular la realizan en castellano.

- **Unidad Educativa del Milenio Rafael Fiallos Guevara**, está ubicada en la zona 2, distrito educativo 17, en la ciudad de Pedro Vicente Maldonado, en un contexto natural de bosques húmedos y tropicales. Ofrece Educación Inicial, Básica y Bachillerato en las jornadas matutina y vespertina, con un total de 764 estudiantes y 36 docentes. Se denomina Unidad Educativa del Milenio, a aquellos planteles distribuidos en las diferentes zonas del país, con mayor dotación de infraestructura en laboratorios, aulas y recursos, con el fin de mejorar su calidad educativa. Sin embargo, un estudio realizado por la FLACSO (2017) asegura que la inversión realizada en infraestructura en estos planteles durante el periodo de 2007- 2017, no trajo los resultados esperados en relación al rendimiento escolar.

La figura a continuación presenta un mapa del Ecuador con sus provincias, para indicar la ubicación geográfica de Manabí y Pichincha, donde se están ubicadas las unidades educativas de Comunidades de Aprendizaje.

Figura 2. Mapa de Provincias de Ecuador



Fuente: <https://informacionecuador.com/mapa-politico-de-ecuador>

Población participante.

Los beneficiarios directos son 641 docentes y 15.456 estudiantes, aproximadamente 222 voluntarios (familiares, universitarios, profesionales) que participan en las actividades pedagógicas de la institución, y 96 representantes legales que acuden sistemáticamente a las comisiones mixtas para la gestión de la planificación elaborada a partir de la identificación de prioridades identificadas en la ceremonia de los sueños.

Directivos y docentes.

De los 641 docentes mencionados, 26 son directivos de los planteles educativos, que una vez que han finalizado su gestión retornan al rol de docente. En la implementación de Comunidades de Aprendizaje, es fundamental, la formación pedagógica y el acompañamiento *in situ* al docente junto a su involucramiento como agente de cambio para la innovación educativa. En este aspecto existen varios desafíos, como la necesidad de formación docente especializada en áreas de educación inicial, educación intercultural, educación técnica, educación especial y educación de adulto. Así mismo y dado que la Constitución (2008) establece que la educación es inclusiva e intercultural, es un desafío mejorar continuamente la selección, formación y retención de los mejores docentes para que también contribuyan a cerrar las brechas en ámbitos educativos complejos y diversos por su ubicación territorial, tipo de escuela, necesidad de dominio de lenguas ancestrales, rezago escolar y educación inconclusa. De la misma manera, es un reto pendiente en el país apoyar y acompañar a estudiantes provenientes de sectores rurales, de bajos recursos y de grupos étnicos minoritarios, para que ingresen a la docencia cumpliendo los requisitos exigidos.

En este sentido, la formación pedagógica y el acompañamiento *in situ* que reciben durante la implementación de Comunidades de Aprendizaje considera las condiciones reales del aula, la heterogeneidad de las escuelas y de los maestros según sus fases de vida profesional (desde *novel* a experto); basada en la práctica reflexiva, con retroalimentación y con el trabajo colaborativo de los miembros de la comunidad y entre las escuelas y universidades. Además, se responde a la demanda de los actores educativos de espacios de flexibilidad para la creatividad, contextualización e

innovación, a partir de la autoevaluación continua y de los cambios que enfrenta el sistema educativo.

Estudiantes.

La población estudiantil que participa en el programa de Comunidades de Aprendizaje pertenecen a los siguientes niveles de formación escolar:

- *Educación inicial:* 2.382 estudiantes (edad promedio de 3 a 5 años)
- *Educación General Básica:* 8.836 estudiantes (edad promedio de 6 a 15 años)
- *Bachillerato:* 4.238 estudiantes (edad promedio de 16 a 18 años)

De ellos, 10.832 estudiantes corresponden al Régimen Costa y 4.624 al Régimen Sierra. Esta diferencia de población entre ambos regímenes se debe a que la muestra fue realizada considerando número y características de las unidades educativas; sin embargo, dado el reordenamiento de dos a tres instituciones en una sola en Manabí, debido a los daños ocasionados por el terremoto, el número de estudiantes de la zona 4 se incrementó notablemente.

De acuerdo al INEC (2014) la población en las zonas 2 (Sierra), 4 (Costa) y 9 (Distrito Metropolitano de Quito) que son las que participan en Comunidades de Aprendizaje, tienen la siguiente distribución en porcentajes de acuerdo a su capacidad de consumo, y nuestros estudiantes y familiares corresponden, en su mayoría, a la columna del nivel de *Pobre*, siendo la más afectada la zona 9:

Tabla 3. Distribución de población de acuerdo a consumo

Zona	Población	Pobre (%)	No pobre (%)
Zona 2	719.556	67.9	32.1
Zona 4	1.876.806	70.0	30.0
Zona 9	2.406.551	89,9	10,1

Fuente: INEC, 2014

Dadas estas características, esta población estudiantil requiere de fuerte apoyo de los diferentes actores y sectores para acceder a una educación equitativa y de calidad que le permita un desarrollo integral.

II.MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 5. ENFOQUE METODOLÓGICO. ESTUDIO DE CASOS

Enfoque de la investigación

Este trabajo es un tipo de investigación con metodologías mixtas cualitativas y cuantitativas, porque como afirma Stake (2010), a través de la investigación se busca comprender e interpretar el entorno; y en este sentido, es indispensable la mezcla de ambas. Así mismo, la investigación educativa tiene como reto la complejidad y diversidad de dimensiones de su ámbito; por lo que requiere de la respectiva rigurosidad y *complementariedad metodológica* (García,1991), que tiene mayor alcance que el *multiplismo* propuesto por Cook (1985). Se parte de una comprensión que requiere diferentes perspectivas metodológicas durante la investigación, por lo que se aplicará el *principio de complementariedad metodológica*, que se relaciona con el *multiplismo* y busca ir más allá de los límites del positivismo (Cook, 1985). El principio de complementariedad reconoce que son necesarios enfoques metodológicos cuantitativos y cualitativos que permitan abordar realidades educativas complejas (Pérez-Juste, 2000).

En esta misma línea Cook y Reichardt (1986) afirman en relación al *multiplismo*, que "no existe tampoco razón para elegir entre métodos cualitativos y cuantitativos. Los evaluadores obrarán sabiamente si emplean cualesquiera métodos que resulten más adecuados a las necesidades de su investigación"(p,40). La articulación de las metodologías se hace necesaria en esta investigación debido a que el estudio tiene varios propósitos, a los que responden la complementariedad de métodos desde diferentes perspectivas de análisis, y su triangulación disminuye los respectivos sesgos de cada uno.

De acuerdo a Fernández Ballesteros (1996, p.120), las diferencias básicas entre los programas cuantitativos y cualitativos son:

Tabla 4. Diferencias básicas entre metodología cuantitativa y cualitativa

MÉTODOS CUANTITATIVOS	MÉTODOS CUALITATIVOS
Búsqueda de objetividad o intersubjetividad	Búsqueda de subjetividad de implicados Representativos
Establecimiento de generalidades	Conocimiento exhaustivo de particularidades
Obtención de datos	Obtención de discursos
Sujeto de evaluación: individuo en Poblaciones	Sujeto de evaluación: individuo en Poblaciones
Diseño planificado	Diseño emergente
Dirigidos a evaluaciones de programas de gran alcance	Dirigidos a evaluaciones de programas locales
Evaluación de resultado	Evaluación de proceso

Fuente: Fernández, Ballesteros.1996

En la misma línea, el enfoque de la investigación es socio crítico y acorde a los principios que enuncia Popkewitz (1988) acerca de este paradigma, sobre el conocimiento que busca la liberación del ser humano y la comprensión de la realidad desde la teoría y la práctica como una praxis, en la que los participantes del proceso, incluido el investigador, reflexionan y generan consensos. De esta manera, Habermas (2001) postula que en estos espacios de diálogo se genera la acción comunicativa que ofrece oportunidades a los diferentes actores; por lo que es esencial en la sociedad y racionalidad humana. Por lo tanto, el objetivo es la transformación de las realidades sociales mediante propuestas generadas por la reflexión de los actores de la comunidad (Alvarado y García, 2008).

Por su parte, el diseño de la investigación está centrado en el estudio de caso desde la orientación comunicativa crítica (Flecha, Gómez y Puigvert, 2001); es decir, que se investigan las características específicas, situaciones y narrativas, que explican cómo se desarrolla el proceso en determinado contexto de acuerdo a los aportes de sus protagonistas.

En este contexto investigativo, es necesario aclarar que se hace referencia a Comunidades de Aprendizaje como un programa, puesto que si bien puede ser considerado en términos de planificación como un proyecto, porque tiene objetivos, recursos y plazos específicos; en el campo pedagógico, " la palabra programa se utiliza para referirse a un plan sistemático (...) es decir que es un *plan de acción*, por tanto una actuación *planificada, organizada y sistemática*, al servicio de metas educativas valiosas" (Pérez Juste, 2000,p. 268).

Por lo tanto, se trata de abordar la implementación de Comunidades de Aprendizaje como objeto y contenido de la evaluación educativa desde su calidad y sus logros, tanto desde lo cuantitativo como desde lo cualitativo, y mediante el uso de fuentes primarias y secundarias, para analizar los factores que la facilitan u obstaculizan. La investigación evaluativa lleva a una reflexión sistemática a partir de las acciones y relaciones entre los actores que gestionan el programa; por lo que la información generada en el proceso de evaluación es útil y orientadora de acuerdo al contexto, que en este caso es cada institución educativa, que a su vez debe ser muy bien caracterizada. En este sentido, es " un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa —valiosa, válida y fiable— orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso" (Pérez Juste, 2000, p.272).

Finalmente, se combinan instrumentos y técnicas de recolección de datos interpretativos y positivistas, que son procesados mediante *Atlas Ti* y *Stata*, respectivamente, con el fin de obtener resultados en función del objetivo general y específicos del estudio.

Conceptualización y orientación del estudio de caso

El paradigma cualitativo tiene más idoneidad para entender las experiencias de los actores en un contexto real. Según Cook y Reichardt (1986, p.62) se "percibe la vida social como la creatividad compartida de los individuos". Tiene como objetivo conocer

a la comunidad y la generación de sus prácticas educativas en su contexto. Mientras que para Bisquerra (1989, p.255), este paradigma “pretende una visión holística, no traducible en términos matemáticos y pone el énfasis en la profundidad”. En este sentido, la metodología cualitativa facilita al investigador el comprender la complejidad de una realidad educativa y poder realizar interpretaciones analíticas sobre sus especificidades.

De la misma manera, la investigación con estudios de casos (Stake,1998) busca comprender un caso de manera holística, en un determinado contexto. Tiene un carácter empírico al centrarse en la observación, pero también es interpretativa puesto que el investigador, de acuerdo a sus valores y fines, puede llegar a conclusiones relevantes sobre el caso estudiado. En este marco, el enfoque interpretativo está centrado en una problemática de las personas y sus acciones; y su mayor aporte es que se posibilita el análisis a profundidad de los fenómenos educativos (Yin, 2012), y se puede complementar con otras metodologías según los fines investigativos.

Este estudio, cumple con las siguientes características (Merriam, 1998): se analiza la implementación de Comunidades de Aprendizaje en 13 instituciones educativas; sin embargo, se aborda con mayor profundidad la situación concreta y única de dos instituciones educativas (Mushuk Pakari del Régimen Sierra y 4 de Noviembre del Régimen Costa), y su relación con las restantes. Durante el estudio, se describe de manera heurística las situaciones generadas durante el proceso de CdA y sus alcances en determinadas circunstancias. Parte del componente inductivo porque va desde los datos hasta posibles generalizaciones en relación a la contextualización de la implementación y la conexión con los actores educativos y los beneficiarios.

Por lo tanto, se desarrolla el estudio de caso, con la integración de otras metodologías, para entender de manera exhaustiva el programa de Comunidades de Aprendizaje en el Ecuador; con el objetivo de contribuir a políticas educativas, generar conocimientos sobre prácticas innovadoras y basadas en evidencias que corresponsabilicen a la comunidad.

Características del estudio de caso.

En esta investigación se utiliza estudio de caso porque hay muchas variables vinculadas al contexto, por lo que se lo complementa con la investigación evaluativa del proyecto de Comunidades de Aprendizaje en Ecuador. En este sentido, se puede definir a este trabajo como un estudio de caso de carácter evaluativo que contribuye a la explicación del proceso y de los conocimientos que se van generando durante la implementación del modelo y a su valoración.

Así mismo, se trata de un estudio de casos múltiples puesto que se analizan los resultados de 13 escuelas, pero sobre todo dos con mayor detalle y especificidad. De acuerdo a la terminología de Stake (1998) es un estudio de caso colectivo porque se analiza un tema con mayor profundidad, pero que en conjunto representa a cada caso documentado desde varios enfoques. Es también flexible y permite la autoevaluación de los actores y sus prácticas. Yin (2012) recomienda esta metodología cuando la atención está centrada en situaciones de un contexto real y delimitado, donde no hay total control de los hechos.

Sin embargo, el presente estudio de casos tiene sus limitaciones, como lo es la gran cantidad de información que se genera y la dificultad para sistematizarla y evaluarla. De la misma manera, la subjetividad del investigador puede considerarse como una limitación; sobre todo si hay el afán de persuadir sobre las ventajas del objeto de estudio (Simons, 2011.p.45-46). En este sentido, se considera fundamental para el análisis cualitativo el comprender la información a partir de tres fases que son; la selección y delimitación de los datos, su presentación, y su respectiva verificación y validación.

Estudio de caso desde la perspectiva de la metodología crítica comunicativa

El componente dialógico es fundamental en la comprensión de la complejidad social, puesto que esta se construye a través de las interacciones humanas; a su vez, el diálogo es el fundamento del modelo de Comunidades de Aprendizaje. En este sentido, es necesario el uso de metodologías acordes que sean válidas y afines para describir los

fenómenos sociales y educativos de nuestro mundo caracterizado por ese “giro dialógico” (Flecha, Gomez y Puigvert. 2001.p.106).

Por ello, el estudio de caso se lo realiza desde el enfoque de la metodología crítica que incluye las diversas voces de los participantes en la investigación, y “crea conocimiento a través de validar tanto el discurso de los expertos, como el discurso de las personas no expertas (...) Desde la perspectiva de la metodología comunicativa crítica, el conocimiento es resultado de un diálogo que incorpora todos los saberes y puntos de vista de toda la comunidad” (Flecha, Gomez y Puigvert, 2001.p.108)

Es decir que la metodología comunicativa crítica posibilita el acercamiento a posibles cambios sociales al validar voces fundamentadas en argumentos veraces pero usualmente excluidas (Flecha, et al.,2004). Desde esta perspectiva, el conocimiento se genera gracias al trabajo conjunto, a la inclusión de saberes e interacción con la comunidad mediante el diálogo basado en términos de igualdad. Así mismo, se fundamenta en el hecho de que todas las personas tienen competencias lingüísticas, por *la universalidad del lenguaje y de la acción*. Además, se complementa con la consideración de las personas como *agentes sociales transformadores*, porque al incluir voces anteriormente excluidas, mediante la perspectiva comunicativa crítica, se enriquece la experiencia empírica; y por ende, la discusión científica con realidades complejas. De igual manera, se agrega una *racionalidad comunicativa* como una forma de análisis para nutrir sus fundamentos epistemológicos, mediante el diálogo intersubjetivo (Flecha, et al.,2004).

Así mismo, *el sentido común* es considerado como todo conocimiento, que es considerado válido siempre y cuando correspondan a criterios de verificación. Por lo tanto, no está basado en una *jerarquía interpretativa* (Gómez y Díez, 2009); y en este mismo sentido hay una igualdad de *nivel epistemológico*, es decir que las diferentes personas y grupos sociales pueden interpretar la realidad con base en el principio de *igualdad de diferencias*.

Por lo tanto, los principios y organización de una investigación que se lleve a cabo utilizando metodología comunicativa crítica implican un rompimiento cualitativamente relevante, al hacer desaparecer la figura del experto; y en cambio, se potencian espacios de diálogo igualitario y se toman decisiones de forma consensuada en base a los mejores argumentos aportados por familiares, voluntariado, alumnado o profesorado (Gómez, et al., 2006, p.115)

Presentación de los casos: Unidades Educativas Mushuk Pakari y 4 de Noviembre

Mushuk Pakari

Es una unidad educativa ubicada en Calderón en Quito. Su oferta educativa responde a lo indicado en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) en el Art. 37 “[...] Para los pueblos ancestrales y nacionalidades indígenas rige el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), que es instancia desconcentrada”. El SEIB debe implementar el currículo nacional con pertinencia cultural, con base en los estándares educativos y en las orientaciones del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB).

En el ámbito pedagógico, con base en el MOSEIB, se implementan las fases de dominio del conocimiento, aplicación del conocimiento, creación del conocimiento y socialización del conocimiento. Mientras que para los docentes hay el *Círculo de reflexión pedagógica*, donde participa toda la comunidad educativa y reflexiona sobre temas educativos diversos. Esta modalidad es muy afín y se articula adecuadamente con la formación pedagógica del modelo CdA, basada en la tertulia dialógica en la que se comparten, a partir de la lectura de pensadores y educadores, reflexiones y prácticas del aula. Así mismo, se promueve la participación de la comunidad en mingas y espacios deportivos y culturales, para fortalecer a la educación como derecho y responsabilidad de todos.

En agosto de 2017 los docentes y familiares de esta unidad educativa participaron en el taller de Sensibilización (primera fase de CdA) y aceptaron iniciar su proceso de

transformación (segunda fase) con base en Comunidades de Aprendizaje. En este taller se identificaron necesidades y desafíos de la institución al percibir qué beneficios y nudos críticos implicaría CdA, tales como:

Tabla 5. Beneficios y nudos críticos. Taller de Sensibilización, Mushuk Pakari, 2017

Posible beneficios de CdA	Posibles nudos críticos en CdA
Mejorar la inclusión e integración y valorar la diversidad cultural en la comunidad educativa, compartiendo experiencias para fomentar la cohesión social y la interculturalidad nacional e internacional.	Resistencia a la participación por parte de la comunidad y la existencia de estereotipos de género y sexismo vigentes.
Formar estudiantes creativos, dinámicos, visionarios, e innovadores, fortaleciendo estrategias de aprendizaje e implementando los estándares de calidad.	Falta de compromiso de los padres, y de espacios físicos para esparcimiento, deportes y formación.
Mejorar la comunicación con la comunidad educativa e inculcar valores mediante compromiso de todos y trabajo colaborativo.	Inasistencia de los padres de familia, el desinterés en el aprendizaje, la falta de hábitos de estudio y orden desde el hogar, la escasa colaboración de la comunidad educativa.
Ofrecer apoyo pedagógico y desarrollar aprendizaje significativo para elevar la autoestima en toda la comunidad educativa,	Problemas familiares y socio económicos de los estudiantes y escaso apoyo pedagógico a las familias.
Fomentar la unión entre estudiantes y entre docentes, a través de una comunicación basada en el aporte de ideas y la interacción intercultural.	Poca interrelación entre los actores de la comunidad, por la falta de colaboración, la irresponsabilidad y el conformismo.
Desarrollar estrategias para involucrar a Toda la comunidad educativa.	Falta de material didáctico y recursos tecnológicos, por la realidad económica inestable y la tensa situación política.

El 12 de octubre del mismo año, en la tercera fase de transformación que es la Ceremonia de los Sueños, toda la comunidad (directivos, docentes, estudiantes y familiares) se expresó al responder de manera breve a la pregunta: *¿Cuál es la escuela*

que yo quiero? Luego se categorizaron estos casi 2.000 deseos y se priorizaron en los ámbitos correspondientes para proceder a la conformación de comisiones mixtas para cada uno de ellos y a la planificación para su ejecución.

Los sueños expresados durante este proceso confirmaron la percepción inicial de necesidades de la unidad educativa. En la figura siguiente se expone la sistematización de los sueños y de su posterior cumplimiento.

Tabla 6. Sistematización de ceremonia de sueños. Mushuk Pakari, 2017

Ámbito	Sueño	Nivel de logro
Enseñanza y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> -Mejor rendimiento académico. -Dotación de espacios adaptados para el aprendizaje. -Cursos de idiomas. -Deportes y actividades recreativas, musicales y lúdicas. -Currículo flexible y acorde a las necesidades de los estudiantes. -Docentes con buena actitud. 	<ul style="list-style-type: none"> -Biblioteca -Jardín recreativo -Banda de paz
Infraestructura	<ul style="list-style-type: none"> -Espacios para deportes y de formación, como: canchas, laboratorios, talleres. -Cubierta en la cancha existente. -Baños adecuados 	<ul style="list-style-type: none"> -Cancha sintética -Centro de cómputo - Cubierta en los graderíos -Adecuación de baños
Bienestar estudiantil	<ul style="list-style-type: none"> -No a la discriminación. -Salud: Nutrición adecuada en bar de escuela. -Enfermería. Talleres para padres y unión familiar. -Pluriculturalidad -Limpieza en el plantel 	<ul style="list-style-type: none"> - Se fomenta la interculturalidad. - Mejor servicio de bar -Conserjes para aseo
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> -Dispensadores de agua para baños de e infantiles. - Zona wifi -Recursos didácticos y tecnológicos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Computadores -Proyector para biblioteca

Por otra parte, se realiza la línea de base de la unidad educativa Mushuk Pakari, y en la tabla siguiente se presentan los indicadores de rendimiento académico, participación de la comunidad y de la implementación de las AEE de la unidad educativa durante el

año 2017-2018. Se puede apreciar que no existe registro de matrícula y de promoción del año previo al inicio de CdA, y la respectiva dificultad para el análisis de la información.

Tabla 7. Indicadores de U.E. Mushuk Pakari

Nombre de la institución		UE Mushuk Pakari (San Miguel del Común, Quito)
Línea de tiempo	Hito 1 Fecha Sensibilización	21 y 22 de agosto de 2017
	Hito 2 Fecha Toma de decisión	22 de agosto de 2017
	Hito 3 Fecha Sueños	12 de octubre de 2017
	Hito 4 Taller de Prevención y Resolución de Conflictos	10 de mayo de 2018
Cita transformadora 1		“La educación es de nuestros hijos, pero también de los padres”(Familiar,2018)
% Docentes que implementan AEE		68.29%
Estudiantes que se matricularon al inicio del período lectivo	2016-2017	No hay información
	2017-2018	970
Estudiantes que finalizaron y aprobaron el año lectivo	2016-2017	No hay información
	2017-2018	851
Reuniones dirigidas a familiares/representantes durante el año	2016-2017	6
	2017-2018	8
Representantes que participaron en reuniones de familiares	2016-2017	20
	2017-2018	50
Reuniones de gestión escolar/ comisiones mixtas con familiares o personas voluntarias de la comunidad	2016-2017	1
	2017-2018	10
# Voluntarios o familiares en la escuela	2016-2017	7
	2017-2018	20
Sumatoria de libros que leen	2016-2017	No hay información
	2017-2018	No hay información
Algunos sueños cumplidos o logros		Se concretó el arreglo de la cancha y baños de la institución
Actuaciones Educativas de Éxito implementadas	# TLD	60
	# GGII	59
	# FP	11
Ser Bachiller		
Promedio	2016-2017	7.28
	2017-2018	7.56
Dominio Matemático	2016-2017	6.95
	2017-2018	7.39
Dominio Lingüístico	2016-2017	7.67
	2017-2018	7.89

Por otro lado, se evidencia un notable incremento de participación de la comunidad en reuniones de representantes, de voluntarios y de comisiones mixtas; lo que quiere decir que la participación de la comunidad pasa a ser de carácter informativo a educativo, decisorio y evaluativo. Además, hay ligero incremento en el rendimiento académico en las pruebas Ser Bachiller, aunque hay otros factores que pueden haber incidido en los resultados, tal como se lo indica en la siguiente tabla:

Unidad Educativa 4 de Noviembre.

Esta unidad educativa está ubicada en la provincia de Manabí, en el cantón de Manta y ciudad de Manta. En su taller de en Sensibilización, sus docentes y directivos expresaron los posibles beneficios y dificultades que podría implicar el programa de Comunidades de Aprendizaje:

Tabla 8. Beneficios y nudos críticos de CdA. Taller de Sensibilización de UE 4 de Noviembre, 2017

Posibles beneficios	Posibles nudos críticos
Integración de la comunidad con el involucramiento de familiares y voluntarios en las actividades del plantel; y a su vez, mayor respeto en el trato a los familiares.	Hay muy poca disponibilidad de tiempo de todos los actores: directivos, docentes y familiares, para la implementación del modelo. Además, hay bajo interés en participar
Perder el miedo a nuevos retos	Inconstancia y falta de responsabilidad de los estudiantes en el cumplimiento de las tareas por falta de concentración y motivación
Mejorar infraestructura y los espacios de formación, como laboratorios de computación); esparcimiento, deportes	Las aulas muy calurosas, las canchas mal niveladas y maleza alrededor, no facilitan tener ambientes de aprendizaje efectivos
Motivar a los alumnos que quieren ser profesionales a que cumplan sus sueños	Son demasiados estudiantes en un aula, se muestran despreocupados y algunos de ellos saben que cuentan con padrinos que los sobre protegen.
Mayor integración del cuerpo docente para fortalecer su misión, y lograr que	Existe miedo al cambio y mediocridad de parte de los docentes. No hay un ambiente de seguridad (se desaparecen

sean más puntuales, reflexivos y colaborativos	objetos), y de integración, donde se respeten las diferentes opiniones.
Mayor formación continua para desarrollo profesional	No cuentan continuamente con seminarios de capacitación para poder impartir mejor sus clases
Desarrollar la capacidad de soñar y luchar porque se hagan realidad sus sueños	Actitud escéptica ante la posibilidad de soñar y miedo a la frustración.
Fomentar el interés de los familiares en los aprendizajes de sus hijos.	La actitud de los familiares es de desinterés, acuden al plantel por las notas, e incluso a veces insultan a los profesores.
Fortalecer el apoyo de las autoridades del plantel a los docentes y fomentar un liderazgo participativo	Poca colaboración y no tolerancia a otras posturas de los integrantes del plantel.
Incluir las Actuaciones Educativas de Éxito en las planificaciones e implementarlas para mejorar los aprendizajes	Hay miedo por no conocer el modelo y no tener la respectiva experiencia. Poca responsabilidad de los estudiantes y de las familias en relación a los aprendizajes. Por ejemplo, los estudiantes no traen útiles escolares según el horario porque los padres de familia no revisan sus mochilas.

El 17 de junio de 2017, la unidad educativa realizó la ceremonia de Sueños, con la participación de sus directivos, docentes, estudiantes y familias; así mismo, elaboraron la respectiva priorización y ejecución de los sueños a través de comisiones mixtas, que permitieron los siguientes logros con la participación de la comunidad:

Tabla 9. Sistematización de ceremonia de sueños. U.E. 4 de Noviembre, 2017

Ámbitos	Sueños	Nivel de logro
Infraestructura	- Áreas verdes - Jardines y árboles - Lugares en el patio para hacer clase	Se ha cumplido en un 75 % de acuerdo a su autoevaluación.
	- Arreglos de las aulas - Instalaciones eléctricas - Pintar de colores las aulas y pasillo	El 75 % de las aulas han sido arregladas en sus instalaciones, y decoradas con murales realizados por docentes, estudiantes y familiares.

	-Arreglar los baños	Los baños han sido reparados y mejorados en su mayoría (80%)
	-Colocar proyectores en las aulas	No ha sido cumplido por falta de recursos.
Convivencia y clima escolar	-Mejorar las relaciones entre todos los miembros de la unidad educativa	Se ha cumplido en un 40% con talleres de convivencia y resolución de conflictos y con el incremento del diálogo
	-Disminuir casos de violencia y maltrato entre estudiantes. -Evitar el aumento del consumo de drogas y alcohol	Se ha cumplido en un 70% por medio de la interacción, participación y formación.
Ámbito pedagógico	-Que la Educación sea de calidad y calidez, profesores más unidos y motivados, más felices	Se ha cumplido un 75% gracias a mayor valoración de su rol y de su voz
	-Docentes que apliquen metodologías activas y mejoren el rendimiento de todos los estudiantes	Las AEE le ha ayudado a mejorar el manejo de clase y los aprendizajes. Existe aún un 25% de docentes que hacen resistencia a AEE u otro cambio
Ámbito deportivo y cultural	-Clases de Arte y teatro -Participar en competencias de arte -Aprender música -Hacer bailoterapia	Hay avances de un 70%, con la inclusión de un taller de teatro, participación e varios concursos artísticos y realización de murales
Voluntariado	Escuela para familiares	Se ha iniciado formación a familiares.70% de cumplimiento
	-Papás y familiares más participativos	Se ha logrado que crezca el grupo de voluntarios en gran medida; y que se realicen las comisiones mixtas; sin embargo, falta que sean más constantes.
Salud	Bar con alimentos más económicos y saludables Atención médica todo el día	Ha mejorado la nutrición del bar. Atención médica, aunque no permanente.75% de logro.
Sueños locos	Visita de un artista reconocido Visita del cantante Delfín Quishpe al colegio Fiesta con payasos y papas. Concierto de guitarra	Se realizaron varios eventos musicales y artista invitados, como la fiesta de diciembre de 2018 con payasos; pero aún no llega el cantante Delfín Quishpe.

El plantel 4 de Noviembre presenta en sus indicadores un notable incremento de la participación de la comunidad en las actividades de la escuela. Así mismo, se evidencia mejor rendimiento académico en las pruebas Ser Bachiller, sobre todo en el dominio lingüístico, aunque como se señaló anteriormente, puede haber otras variables que hayan incidido en el rendimiento estudiantil. En esta unidad educativa, se le dio prioridad a los grupos interactivos con el fin de preparar a los alumnos para las evaluaciones formales. Se detalla la información en la siguiente tabla:

Tabla 10. Indicadores de U.E. 4 de Noviembre

Nombre de la institución		UE Fiscal 4 de Noviembre (Manta)
Línea de tiempo	Hito 1 Fecha Sensibilización	2 y 3 de mayo de 2017
	Hito 2 Fecha Toma de decisión	3 de mayo de 2017
	Hito 3 Fecha Sueños	1 de junio de 2017
% Docentes que implementan AEE		57 %
Estudiantes que se matricularon al inicio del período lectivo	2016-2017	1613
	2017-2018	1911
Estudiantes que finalizaron y aprobaron el año lectivo	2016-2017	1588
	2017-2018	1854
Reuniones dirigidas a familiares/representantes durante el año	2016-2017	8
	2017-2018	10
Representantes que participaron en reuniones de familiares	2016-2017	520
	2017-2018	850
Reuniones de gestión escolar/ comisiones mixtas con familiares o personas voluntarias de la comunidad	2016-2017	4
	2017-2018	8
# Voluntarios o familiares en la escuela	2016-2017	0
	2017-2018	85
Sumatoria de libros que leen	2016-2017	3
	2017-2018	6
Sueños cumplidos o logros		Mejora de áreas verdes, aulas, instalaciones eléctricas y baños. Disminución casos de violencia y maltrato entre estudiantes. Campañas contra consumo de drogas. Profesores más unidos y motivados. Más metodologías activas, Mejor rendimiento de los estudiantes. Clases de arte, música y teatro. Bailo terapia. Colaboración de familias en el cumplimiento de sueños de todos los estudiantes.

Actuaciones Educativas de Éxito implementadas	# TLD	164
	# GGII	292
	# FP	6
Ser Bachiller		
Promedio	2016-2017	7.39
	2017-2018	7.98
Dominio Matemático	2016-2017	7.17
	2017-2018	7.66
Dominio Lingüístico	2016-2017	7.98
	2017-2018	8.39

Análisis de los casos de estudio acerca de la formación pedagógica a docentes y el proceso de enseñanza a estudiantes con base en el aprendizaje dialógico.

Planificaciones curriculares en Unidad Educativa MushuK Pakari.

Las evidencias presentadas de las planificaciones de clase, demuestran que los docentes necesitan más comprensión sobre cómo planificar con coherencia entre los objetivos de aprendizaje y las estrategias a usar. En relación a las AEE, se evidencia, que no hay cabal entendimiento de por qué es importante seguir las pautas validadas por CREA en la implementación de las tertulias literarias y de los grupos interactivos para el logro de resultados de aprendizaje. Solo aproximadamente el 68% de docentes entregan evidencias (planificaciones y listas de control para autoevaluación) de implementación sistemática de las AEE. Por otro lado, es necesario unificar los formatos de planificación con el fin de poder hacer seguimiento con los mismos parámetros. Además, en algunos casos, no hay una coherencia entre lo que describe la planificación y la hoja de monitoreo; por ejemplo, en la planificación no se explicita la aplicación de las AEE; sin embargo, las hojas de la lista de control son contestadas con el “SI” en todas sus preguntas.

En las tertulias literarias y dialógicas, no en todas se leen clásicos universales, y algunos docentes usan solo los textos escolares. Además, en muchas de las planificaciones y hojas de monitoreo se evidencia que en la implementación no hay voluntarios. Finalmente, no todos los documentos están sellados ni firmados por la

autoridad. En su mayoría no son revisados por la coordinación pedagógica. Respecto a la formación pedagógica dialógica, el director Ángel Macas (2019), afirma que esta formación a los docentes a través de las lecturas, permiten compartir y ampliar el conocimiento, relacionando la lectura con el convivir diario.

Planificaciones curriculares en Unidad Educativa 4 de Noviembre.

La UE 4 de Noviembre al igual que la Mushuk Pakari, y las otras unidades educativas elaboraron un cronograma de implementación en las diferentes disciplinas y niveles. Sin embargo, en la UE 4 de Noviembre existe mayor prolijidad en su formato de planificaciones de clase, e incluyen las Tertulias Literarias o los Grupos Interactivos como metodologías para el desarrollo de las destrezas con criterio de desempeño. En cada planificación se indica los pasos que el docente debe seguir en estas actividades para que sean rigurosamente implementadas. Así mismo, en el caso de grupos interactivos se señala de manera específica, la actividad a seguir en cada grupo. Mientras tanto, en las tertulias literarias, se indica el texto y el capítulo que será leído y compartido. Cada planificación cuenta con los nombres y firmas de voluntarios y los sellos de revisión del coordinador académico de la unidad educativa.

Sin embargo, puede mejorarse el análisis de las planificaciones por parte de los docentes y de los supervisores académicos, con el fin de asegurar que haya coherencia y que sean adecuadas las AEE planteadas con los objetivos de aprendizaje indicados. Cabe señalar que en la Unidad Educativa 4 de Noviembre los docentes son observados en clase de manera periódica; sin embargo, es necesario fortalecer un espacio de reflexión pedagógica donde haya la respectiva retroalimentación al maestro sobre su gestión curricular.

Listas de control para autoevaluación de Mushuk Pakari.

Tertulia Literaria y Dialógica. La lista de control para autoevaluación de Tertulia Literaria (Anexo 2) permite hacer seguimiento de la frecuencia de la implementación de la AEE, los textos que se utilizan, el rol del moderador y del estudiante. Las

respuestas de este monitoreo reflejan que el factor más difícil de cumplir fue la implementación sistemática y periódica de la Tertulia Literaria y Dialógica. En cuanto a los textos, se leen obras de literatura universal en las clases de Lengua y Comunicación. Mientras que en otras disciplinas se utilizaron otros textos, con lo cual no se puede asegurar la misma efectividad de la estrategia, puesto que, al ser resúmenes o textos solo informativos o descriptivos, son de menor complejidad y no exigen un mayor nivel de comprensión lectora. La dificultad que se presentó en este rubro, fue no contar con los suficientes ejemplares para la lectura, a pesar de que se logró una donación de 8 títulos y 30 ejemplares de cada uno para las unidades educativas.

Finalmente, en las listas de control se aprecia que el moderador mejora progresivamente su rol de acuerdo a los requerimientos para facilitar la sesión, mediante el respeto de turnos, la participación y libre expresión de todos. Por su parte, los estudiantes fueron incrementando paulatinamente su participación en las lecturas y nutriendo la tertulia compartiendo ideas, sentimientos y vivencias relacionadas.

En relación a la implementación en los diferentes niveles, se presentan datos que señalan que al inicio, hubo mayor dificultad en Educación Inicial (3-5 años) para que los niños relacionen el cuento leído en voz alta con sus experiencias y contexto.

Grupos Interactivos. La lista de control (Anexo 1) ayuda al docente a autoevaluar la frecuencia con que se implementan, la formación de grupos, el rol de voluntarios, del docente y del estudiante, y el tipo de actividad que se realiza. De la misma manera que en las Tertulias Literarias, la mayor dificultad se presentó en la implementación periódica y de manera constante; y también en lograr la presencia de voluntarios en los diferentes grupos cada vez que se realizaron las AEE. Sin embargo, los docentes cumplieron, de manera cada vez más idónea la conformación heterogénea del grupo; es decir, hombres y mujeres, diferentes niveles de comprensión y desempeño, destrezas diversas, entre otros; con el objetivo de que construyan colectivamente y de forma colaborativa el conocimiento. Las actividades fueron bien distribuidas y estuvieron a en su mayoría, en el nivel de complejidad que requerían los estudiantes. A su vez, también los estudiantes contribuyeron cada vez más, a resolver los problemas

y revisar los contenidos de manera dialógica y compartida entre ellos y con los voluntarios, quienes tienen como rol asegurar un clima de comunicación e inclusión.

Listas de control para autoevaluación de la Unidad Educativa 4 de Noviembre

Tertulia literaria y dialógica. En la UE 4 de Noviembre se realizan de manera mensual en diversos niveles y asignaturas. Se evidencia como principal dificultad el que no todos los estudiantes tienen texto para leer y que los estudiantes no se preparan o leen para participar en la tertulia literaria. Otro problema que se presenta en el análisis de las listas de control para autoevaluación de la Tertulia Literaria, es que las respuestas son casi siempre positivas en todas las dimensiones, con lo cual se dificulta identificar las dificultades, con el fin de apoyar en la búsqueda de soluciones. Esta falta de criterio crítico en la autoevaluación puede estar condicionado por el temor a la sanción, por lo que se trabaja con los docentes en su comprensión sobre el objetivo de la lista de control que es poder hacer seguimiento y retroalimentar el proceso.

Grupos interactivos. En el análisis de las listas de control para autoevaluación, se evidencia que la mayor dificultad se presenta en la conformación de los grupos, donde a menudo no son conformados por el docente con la heterogeneidad que se requiere. Por otro lado, se expresa que el diálogo y trabajo colaborativo entre el docente y el voluntario, debe ser fortalecido mediante la presentación de los voluntarios a la clase; y con las explicaciones del docente al voluntario sobre los objetivos de aprendizaje en la sesión que participa. Así mismo, al finalizar la clase, el docente requiere mejorar el recibir las impresiones y recomendaciones de los voluntarios sobre actitudes, ritmos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes, sobre todo de aquellos que requieren de apoyo. En este sentido, también se señala en las listas de control, que en varios casos los estudiantes no logran completar las actividades en los tiempos señalados.

Cuestionario de percepción general y de las unidades educativas Mushuk Pakari y 4 de Noviembre en el ámbito pedagógico

En el cuestionario de percepción tomado al inicio del proceso, en el 2017 a directivos, docentes y familiares, se contemplaron las siguientes dimensiones relacionadas al ámbito pedagógico de la enseñanza y aprendizaje: el espacio de reflexión pedagógica de docentes, los posibles cambios en sus prácticas, el uso de biblioteca y hábitos de lectura, apoyo que reciben los estudiantes en los estudios de parte de las familias, y las expectativas que tienen directivos, docentes y familiares sobre el futuro de los estudiantes, con base a sus estudios.

Las respuestas en estas dimensiones (Anexo 4), indican que los directivos de los planteles estudiados no tienen en su mayoría una preparación académica suficiente para cumplir con su rol de líderes escolares. Además, hay una alta rotación y dispersión en cuanto a la dedicación laboral. Por su parte, los docentes del Mushuk Pakari (Régimen Sierra) cuentan con menos años de experiencia que los docentes de la Unidad Educativa 4 de Noviembre (Régimen Costa).

Así mismo, en relación al espacio para reflexión pedagógica de los docentes que ofrece el plantel, los directivos de la UE 4 de Noviembre afirman en su totalidad, que sí cuentan con ese espacio, y lo confirma el 72% de sus docentes. Mientras que en el Mushuk Pakari, solo el 25% de directivos y el 44 % de docentes afirman tener este espacio de reflexión pedagógica. Esta misma diferencia entre los planteles se evidencia en cuanto a la formación que reciben de Ministerio de Educación, ya que el 80% de docentes de la UE 4 de Noviembre afirma contar con la respectiva formación continua, mientras que el 56% de los docentes del Mushuk Pakari lo confirma. De la misma manera, existe diferencia entre la afirmación de la implementación de estrategias diversificadas entre ambos planteles: 61% de docentes de Mushuk Pakari y 72% de la UE 4 de Noviembre. En ambos casos se afirma que no hay biblioteca.

Al comparar estos resultados con el promedio general de los resultados de los 13 planteles, se puede apreciar que en todos estos temas, Mushuk Pakari está por debajo del total de las respuestas; mientras que la UE 4 de Noviembre, tiene mayor porcentaje afirmativo que el promedio general; a excepción de la respuesta acerca de la

implementación de estrategias diversificadas, donde ambos planteles tienen mayor porcentaje afirmativo.

Por otro lado, se aprecia una desarticulación entre la percepción de los docentes – directivos y estudiantes-familiares en relación al apoyo que reciben los alumnos de sus representantes; ya que una minoría de las autoridades considera que cuentan con el apoyo familiar, mientras que una gran mayoría de estudiantes y sus familias afirman que existe un sólido apoyo en los estudios.

Así mismo, se evidencia bajas expectativas de los directivos y docentes en el futuro de sus estudiantes, y altas expectativas de parte de las familias; sobre todo en el Mushuk Pakari, donde solo el 7% de los docentes (más bajo que el promedio total), afirma que los estudiantes serán reconocidos en su futuro profesional, mientras que el 48% de sus representantes esperan que sean valorados en su vida profesional.

En contraste, la respuesta de los representantes del 4 de Noviembre, es igual entre docentes y familiares (13% espera la valoración profesional); y también sus expectativas de estudios superiores es inferior que el promedio total. Esta percepción, que difiere de la de las familias, afecta también la autopercepción de la institución por no poder cerrar las brechas requeridas para mejorar la calidad de vida de la comunidad educativa.

Grupo focal general y de las unidades educativas Mushuk Pakari y 4 de Noviembre a docentes, estudiantes y voluntarios, sobre el ámbito pedagógico.

Los grupos focales (Anexo 7) se realizan en el segundo año de implementación de las Actuaciones Educativas de Éxito. Los temas versan alrededor de la enseñanza y aprendizaje con base en las Actuaciones Educativas de Éxito; Tertulias Literarias, Grupos Interactivos y la de Formación Pedagógica. Sus participantes: docentes, voluntarios y estudiantes coinciden en que el practicar estrategias basadas en la interacción y diálogo igualitario, con la participación de voluntarios, constituyó un gran reto al inicio del proceso debido a la inhibición de los estudiantes y su escaso

hábito de expresión en la clase, la resistencia de los docentes a ser observados, y el temor de los voluntarios a participar debido a su falta de preparación. Sin embargo, en la mayoría de los testimonios en los casos estudiados expresan que es una experiencia de aprendizaje significativa debido a que incrementa la comprensión, la capacidad de expresión, de escucha y de integración entre los actores de la comunidad educativa.

Algunos de las afirmaciones emitidas en los grupos focales (2018) afirman en relación a las Tertulias Literarias: “Hemos ido avanzando, y tiene sus cosas positivas porque cuando los estudiantes asocian sus vidas con el fragmento que han leído nos permite conocerlos más, por medio de esto conocemos la realidad de ellos sus problemas” (docente). Por su parte un estudiante expresa: “Cuando leemos podemos expresarnos y respetamos las opiniones de nuestros compañeros, todos podemos opinar y nadie nos dice nada”.

En relación a los grupos interactivos, un voluntario manifiesta: “A mí lo que más me motiva es aprender de ellos, (...) a veces los hijos nos dicen en qué estamos fallando”. Un estudiante complementa: “Cada quien aporta una idea para hacer una sola, se aprende entre todos y se da mayor atención a un tema específico”.

Sobre la Formación Pedagógica, un docente asevera que “surgen estrategias para enfrentarse a los retos en el aula. No solo sacamos lo del libro, sino que lo relacionamos con lo que nos pasa en las aulas. Es un crecimiento profesional pero también personal”.

Retos en la implementación de las Actuaciones Educativas de éxito.

El principal reto en la implementación de las AEE en los planteles, es la resistencia de algunos docentes de incluirla en su gestión curricular, sea por desconocimiento o poco dominio de la estrategia. Esto impide que se las implemente en todas las asignaturas, con la frecuencia y sistematicidad necesaria; y que no se las practique por considerar que es trabajo, tiempo o costo extra:

Para mí ha sido que a veces también tenemos mucho trabajo y encima viene esto de los grupos interactivos, tertulias, o sea es otro trabajo más, pero bueno nos hemos acomodado, acoplado y hemos salido adelante como ya se ven los resultados. (Docente, 2018)

En relación a la Formación Pedagógica, es necesario facilitar espacios para que pueda participar todo el cuerpo docente (incide la doble jornada y la escasez de docentes en disciplinas específicas). Además, algunos docentes recomiendan que en sus planteles les permitan decidir los textos para las tertulias de la formación pedagógica para que respondan a sus necesidades. De la misma manera los docentes de la UE Mushuk Pakari, manifiestan que, si bien al ser interculturales bilingües tratan de preservar la cultura y la lengua de los pueblos ancestrales, también tienen la dificultad de que el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe trae dificultades para la realización de las tertulias literarias, debido al escaso dominio del idioma quichua, e incluso español; tal como lo afirma un docente del plantel:

Un problema es el del bilingüismo porque no se define cómo trabajarlo. Nos separan del idioma castellano y sin estudio previo nos dicen que somos bilingües, pero no hablamos quichua. Nos desestabiliza a todos'' (2018).

Otro gran desafío para mayor efectividad en la práctica de las AEE es la participación sistemática de voluntarios puesto que suelen acudir siempre el mismo grupo que luego va disminuyendo por falta de tiempo o de motivación, tal como lo expresa un familiar de la UE Francisco Zurita: 'A veces hay padres que no les gusta y no aportan y siempre somos los 4 papás que estamos ayudando en todo lo que se puede''. Por su parte un docente de la UE 4 de Noviembre señala que ''muchos padres temen asistir a la escuela porque son bajos de conocimientos y sienten que serán el hazme reír de otras personas''.

Sin embargo, un docente del Mushuk Pakari indica que:

Cuando empezamos el problema era con los padres en que se involucren con el trabajo de voluntariado, pero a medida que los padres ven los resultados cada vez vemos que ya hay un poco más de concurrencia y en

otro lado es que en el lado profesional nos invita a que debemos seguir mejorando. (2018)

Cabe destacar que la desarticulación interna del Ministerio de Educación afecta la planificación con programas y disposiciones extras que interrumpen las actividades planificadas. En este sentido, un docente de la CECIB Cayambe afirma: El mayor obstáculo es tiempo, el Ministerio nos pone mucha información no inherente a la docencia, como inventarios y papeles administrativos y no podemos dedicarnos a los estudiantes''.

Análisis de los posibles cambios en el incremento de participación de la comunidad educativa en los casos de estudio.

Cuestionario de percepción a directivos, estudiantes y docentes.

Las dimensiones del cuestionario de percepción (Anexo 5) tomada al inicio del proceso (2017) busca identificar en este ámbito, qué tipo agrupaciones y de participación tienen los actores de la comunidad educativa en el plantel escolar y en el proceso de toma de decisiones. En cuanto a la realización de procesos participativos en los planteles, el Mushuk Pakari se encuentra por debajo del promedio total, mientras que el 4 de Noviembre tiene respuestas más altas tanto en la percepción de los docentes como de los directivos. Sin embargo, los directivos de Mushuk Pakari afirman en su totalidad que buscan la integración y articulación de sus actores.

Por otro lado, los directivos y familiares del Mushuk Pakari y los familiares de 4 de Noviembre estiman que son más solidarios entre sí. De la misma manera, la percepción de los docentes del Mushuk Pakari sobre las agrupaciones escolares, es inferior a la del promedio; y otra vez, la de los docentes del 4 de Noviembre es superior. En ambos planteles la percepción de los docentes sobre la participación de los familiares es inferior al promedio total; mientras que los estudiantes del Mushuk Pakari tienen la más alta percepción sobre la participación de sus familias.

En cuanto a quiénes inciden en las decisiones, queda claro que el proceso está centrado en los directivos; así mismo, los docentes (sobre todo los de Mushuk Pakari) tienen más incidencia que los familiares y estudiantes.

Grupos focales a docentes, estudiantes y familiares sobre participación de la comunidad.

Los temas considerados son la relación entre escuela y comunidad, la comunicación y el trabajo colaborativo entre los diversos actores, y su participación en la toma de decisiones de la gestión escolar (Anexo 8).

En ambas instituciones hay testimonios de insatisfacción por parte de los docentes en relación a cómo se toman las decisiones, porque es un proceso centralizado no solo en los directivos sino también en el Ministerio de Educación, con lo que se resta autonomía a la gestión escolar; tal como lo afirma una maestra: “Creo que las decisiones se toman bajo normativas, decisiones que vienen del Mineduc, lo único que se hace es cumplir y nada más. Como los demás han dicho, tenemos que hacer lo que nos dicen, bajando la cabeza o vienen las consecuencias” (2018).

Por otra parte, se puede apreciar de acuerdo a los testimonios, que hay mayor participación y colaboración entre los actores de la comunidad educativa desde que se implementa CdA en sus planteles: “Es importante que trabajemos con la familia, porque a la escuela se le endosa responsabilidades que son de la familia” (docente, 2018). Sin embargo, los maestros consideran que los familiares necesitan mayor conciencia sobre su responsabilidad y necesidad de involucramiento en las actividades educativas de sus hijos. En este sentido, los docentes del Mushuk Pakari hacen mayor énfasis que se requiere de la colaboración de los padres para la realización de las AEE y para atender problemas particulares del alumno.

En cambio, los testimonios del 4 de Noviembre son más positivos al respecto porque a lo largo del proceso de implementación del modelo de CdA, se ha ido consolidando

un grupo de voluntarios de familiares que colaboran activamente con el plantel, tal como lo afirma en la entrevista su directora Lucía Zambrano:

Una de las fortalezas del 4 de noviembre y que era una dificultad es la participación de padres de familia, casi no participaban y no iban a ninguna reunión. Ahora los convoco y siempre colaboran, porque se le habla de los que les interesa y ven los beneficios. Son la mayor fortaleza siempre y cuando se los sensibilice y motive. (Noviembre, 2018)

Reto para fomentar la participación de la comunidad.

Un gran desafío vigente es alinear a la escuela y la comunidad para que tengan objetivos consensuados sobre la educación que se recibe y ofrece de manera formal e informal en el plantel educativo y en el contexto socio cultural (Brunner y Elacqua, 2015). Es decir que se requiere de una visión compartida entre sus actores, por lo que la percepción de los docentes de que las autoridades ministeriales y los directivos no validan sus criterios para la toma de decisiones, es un gran reto que requiere de políticas y procesos específicos en las que se evidencie la validación del rol del maestro, con el fin de lograr una actitud abierta al cambio de las prácticas educativas. La participación y alineamiento de las familias y actores de la comunidad es de igual importancia para responder a las necesidades individuales y comunitarias.

Análisis para identificar el desarrollo del liderazgo dialógico y del clima escolar en los casos de estudio.

En las entrevistas semi-estructuradas realizadas a los directivos³ (Anexo 10) se abordan los siguientes temas que son: los aportes de Comunidades de Aprendizaje para el desarrollo del liderazgo dialógico, interacción entre los actores de la comunidad mediante el diálogo para el consenso, aprendizaje dialógico y posibles dificultades en la implementación del modelo. Un directivo expresa:

El liderazgo se lo realiza de manera horizontal tomando en cuenta a todos los integrantes de la comunidad educativa. Se planifica de manera

³ Se mantiene a los directivos de manera anónima y se los presenta de manera codificada en el anexo 10

organizada, priorizando las necesidades e intereses de los educandos que son la razón de ser de la labor docente; respetando criterios, opiniones, y la personalidad, de cada uno. (2017)

En sus afirmaciones los directivos indican las competencias que se requiere para este perfil que es cada vez más complejo porque implica motivar el cambio de actitudes y comportamientos de docentes y familiares que ofrecen resistencia a los cambios por medio de la gestión consensuada y participativa del aprendizaje, con el monitoreo y apoyo a la práctica docente (Leithwood y Riehl, 2005). Sin embargo, afirman que el aprendizaje dialógico:

Es trabajar para un solo fin dirigido a mejorar la calidad de aprendizajes. Con las AEE se logra una vinculación de toda la comunidad y ayuda a que todos se involucren para que la gestión se realice de la mejor manera y tomar la mejor decisión idónea para lograr todo lo planificado. Ayuda a que haya corresponsabilidad en la dirección del centro. (2017)

En este sentido, se trasluce que en el contexto ecuatoriano es necesario fortalecer la autonomía escolar para empoderar a los directivos, porque solicitan el apoyo de las autoridades para poder desarrollar estructuras organizacionales que les permita implementar sus propuestas desafiando la resistencia de los docentes. En este sentido, un directivo expresa:

Comunidades de Aprendizaje exige un cambio y es un proceso que tiene su propio tiempo, y requiere de la participación e involucramiento de las autoridades nacionales, provinciales y locales que puedan hacer posible cristalizar los sueños de la comunidad. (2017)

Cuestionario de percepción a directivos, docentes, estudiantes y familiares sobre clima escolar y liderazgo.

Las respuestas del cuestionario de percepción en relación a los principios democráticos de liderazgo y de mediación de conflictos (Anexo 6) señalan que los directivos del 4 de Noviembre (Régimen Costa) se sienten sólidamente empoderados en la adopción de estos principios, y lo confirman sus docentes en un alto porcentaje. Mientras que los directivos y

docentes del Mushuk Pakari evidencian mayor vulnerabilidad en esta percepción y están por debajo del promedio general.

Sin embargo, las respuestas acerca de las burlas y agresión física entre estudiantes, indican que en ambos planteles sus directivos tienen una percepción mayor que el promedio acerca de las burlas y agresión física entre estudiantes; sin embargo, los docentes y estudiantes del 4 de Noviembre hacen mayor énfasis en la agresión física entre sus actores, mientras que el Mushuk Pakari en burlas entre estudiantes, directivos y docentes. De la misma manera los directivos y docentes del 4 de Noviembre tienen una percepción más acentuada en cuanto al vandalismo de los estudiantes que el promedio; pero, los estudiantes del Mushuk Pakari se perciben con mayor actitud de vandalismo que los docentes y directivos de ambos planteles educativos.

En cuanto al manejo de la disciplina, el 4 de Noviembre afirma que el inspector tiene más incidencia en el tema que el director, mientras que en el Mushuk Pakari es una responsabilidad compartida. En ambas instituciones coinciden directivos y docentes en que las advertencias orales y escritas son las más frecuentes para el manejo de la disciplina y la forma más idónea de hacerlo.

Por otra parte, al vincular el clima institucional con la satisfacción de pertenecer a la institución, los directivos, docentes, estudiantes y familiares expresan un porcentaje menor al del promedio de sentimiento de orgullo de pertenecer al Mushuk Pakari. Mientras que en el 4 de Noviembre solo los directivos están bajo el promedio, y los docentes, estudiantes y familiares responden sobre el promedio de satisfacción institucional. Las mismas respuestas se presentan en la satisfacción personal de trabajar o estudiar en estas instituciones; a excepción de los directivos que en su totalidad, expresan en ambos casos su satisfacción de cumplir con ese rol en la institución.

Grupos focales a docentes, estudiantes y familiares sobre convivencia escolar y resolución de conflictos con base en un liderazgo dialógico.

Los temas en los que se centran esencialmente estos grupos focales realizados en el 2018, son la prevención y resolución de conflictos para una mejor convivencia escolar y la incidencia de liderazgo dialógico en prevención y resolución de conflictos.

De acuerdo a los testimonios de los grupos focales, los conflictos de las escuelas reflejan la problemática socio cultural y económica de la comunidad.

No hay seguridad y el otro día le pegaron a mi hijo para robarle (...) le sacaron un diente y una muela (...). Lo más preocupante es que las autoridades lo saben, pero no hacen nada, no sé si están acostumbrados, no pueden o no les interesa. (Familiar, 2018)

En este sentido, se habla que dentro y fuera de la institución se presentan problemas de violencia física y psicológica, consumo de estupefacientes, acoso sexual, actitudes racistas, problemas de comportamiento y de aprendizaje, entre otros: “No se puede hacer ciegos a la realidad porque hay niños que vienen sin comer y se desmayan.” (Docente, 2018)

Recomiendan que haya más involucramiento e información orientadora entre la escuela y la comunidad para poder identificar las necesidades de los estudiantes y apoyarlos entre todos, como lo afirma una familiar: “Si el hijo de uno es el ofensor, no atacarle sino darle otra salida y soluciones, y conocer por qué es agresivo”. Así mismo, se hace explícita la necesidad de conocer y construir conjuntamente el Código de Convivencia, y recibir formación sobre los programas y protocolos para la prevención y solución de conflictos. Finalmente, concuerdan que el diálogo entre los actores, el legitimar la voz de cada uno de ellos con base en el respeto y la tolerancia, y el consensuar las soluciones, es la mejor manera de prevenir los conflictos. Un docente afirma que “para cualquier cosa primero tenemos que dialogar, conversar, ver cómo han sido las cosas. Además, expresar las ideas, sirve para mejorar la relación entre las personas”, mientras que un estudiante asiente que “estamos aprendiendo a ser tolerantes, a ver y valorar las diferencias porque somos bastantes estudiantes y muy diferentes.”

Reto para la convivencia escolar.

El tema de violencia escolar psicológica, física y emocional entre los actores de la comunidad educativa es un problema vigente que requiere de la articulación de varias instancias del estado, y sobre todo del involucramiento de la comunidad, puesto que lo que sucede en la escuela es reflejo, en muchos casos, de las dinámicas familiares y

socioculturales. En este sentido, la construcción colectiva, consensuada y reflexiva del Código de Convivencia es una herramienta efectiva que orienta las acciones cotidianas; de la misma manera, la participación educativa de la comunidad a través de las comisiones mixtas y en las AEE fortalecen la construcción de los tejidos sociales.

Así mismo, el liderazgo dialógico contribuye a dar fuerza a las voces del alumnado, a escuchar con empatía, a respetar y legitimar las perspectivas del alumnado para profundizar la conciencia y perspectiva personal.

Es así como el gran reto para las instituciones educativas es identificar mecanismos que faciliten la transformación de las interacciones basadas en el poder jerárquico, que se da entre docentes y familiares, en interacciones dialógicas que generan mejores logros de aprendizajes para todos los estudiantes (CREA, 2006-2008; Searle y Soler, 2004).

CAPÍTULO 6. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

Investigación evaluativa

La búsqueda de prácticas innovadoras e inclusivas que fomenten la calidad educativa se enfoca en la investigación basada en generación de sistemas transparentes de evaluación (Pérez Juste, 2000). De acuerdo a la clasificación de modelos de investigación evaluativa que realiza Popham (1980), la evaluación de un programa educativo puede combinar aportes de varios modelos; es así como Tyler busca evaluar un programa basado en el logro de objetivos, para lo que Colás y Rebollo (1993); Cohen, Manion, y Morrison (2007) plantean definir en qué contextos, en qué condiciones se los alcanza, mediante qué tipo de evaluaciones y qué evidencias de los beneficiarios se desea obtener. Sin embargo, y dado que también se busca analizar la eficiencia del programa para la respectiva toma de decisiones educativas, se complementa con el modelo CIPP (Contexto, Entrada-*Income*, Proceso y Producto) de Stufflebeam (2000). Por otro lado, en el ámbito educativo es difícil predecir el desarrollo del programa de acuerdo a los términos previstos, por lo que también se enmarca en la valoración de efectos impredecibles contemplados en el modelo ‘sin referencia a objetivos’ de Scriven en el que se hace énfasis en las necesidades de los usuarios, en las posibles modificaciones del proceso y en el contacto permanente del evaluador con los participantes involucrados para la obtención de la información y su respectivo análisis (Tejedor,2000).

En todo caso, la investigación evaluativa busca contribuir a la reflexión y análisis de actuaciones sistemáticas al servicio de los objetivos educativos (Pérez Juste, 2000). Implica abordar la investigación evaluativa valorando los aportes desde diferentes perspectivas metodológicas "aplicados a las distintas evaluaciones integrantes de una evaluación integral, las diversas fuentes productoras de información y, por consiguiente, las distintas técnicas e instrumentos para su recogida sistemática y rigurosa, atendiendo a las exigencias técnicas de fiabilidad, validez y valía de la información" (Pérez Juste, 2000, p. 255).

Además, dado que los temas educativos son complejos, la investigación evaluativa puede abordar varias teorías y paradigmas; sin embargo, en este estudio se hace énfasis

en el paradigma interpretativo porque prima la comprensión contextualizada de los hechos y de los procesos desde la percepción e interpretación de sus actores. Así mismo, el investigador colabora con los participantes y analiza los datos de manera simultánea con el levantamiento de información (Arnal, Rincón y Latorre, 1994)

La evaluación de programas

La educación es una actividad radicalmente humana, sistemática, orientada al perfeccionamiento, a la mejora de las personas, de cada una de las personas, por medio de acciones intencionadas de los educadores, generalmente concretadas en planes o programas. (Pérez Juste, 2000. p.262).

Por lo que la evaluación de programas tiene mayores alcances y aplicaciones en la investigación educativa. Esta evaluación es analizada tanto desde la perspectiva de la mejora del trabajo pedagógico, como desde la investigación evaluativa (Pérez Juste, 2000).

En este sentido, Aguilar y Ander-Egg (1992) consideran que "la evaluación es una forma de investigación social aplicada, sistemática, planificada y dirigida; encaminada a identificar, obtener y proporcionar, de manera válida y fiable, datos e información suficiente y relevante en que apoyar un juicio acerca del mérito y el valor de los diferentes componentes de un programa" (p.18); con el fin de analizar mediante una gestión integral, los logros alcanzados en las diferentes fases o las orientaciones necesarias para solucionar problemas y tomar decisiones relacionadas al programa.

Además, Comunidades de Aprendizaje en el Ecuador responde a la conceptualización de Pérez Juste (2000) de un programa como *plan sistemático* que cuenta con componentes básicos como: metas y objetivos educativos contextualizados y asumidos por los actores del programa; "destinatarios, agentes, actividades, decisiones, estrategias, procesos, funciones y responsabilidades del personal, tiempos, manifestaciones esperables, niveles de logro considerados a priori como satisfactorios" (p.269). Con estos fines la evaluación del programa de Comunidades de Aprendizaje, cuenta con cuatro componentes indispensables (Pérez Juste, 2000):

-Los contenidos. En este caso es la información y el proceso mismo de implementación del programa de Comunidades de Aprendizaje (CdA) se consideran las 5 fases de transformación de la institución escolar desde el inicio de su implementación: sensibilización, toma de decisión, sueños, priorización y planificación. Así mismo, son parte esencial del contenido, el desarrollo contextualizado de las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) con énfasis en las tertulias literarias, la formación pedagógica dialógica y los grupos interactivos. Las otras AEE, como: modelo de prevención y resolución de conflictos, formación a familiares, biblioteca tutorizada y participación educativa de la comunidad; también son consideradas y se establecen relaciones entre sí, pero no son el foco del estudio debido a que las instituciones educativas pueden no realizarlas de manera sistemática en el primer y segundo año de implementación. A su vez, se analiza de manera transversal el ejercicio de los principios de CdA: diálogo igualitario, transformación, creación de sentido, solidaridad, dimensión instrumental, igualdad de diferencias e inteligencia cultural.

Dentro de los contenidos, se consideran también los diferentes componentes que inciden en la implementación de CdA, como la normativa, las políticas públicas educativas, los objetivos estratégicos de las instancias gubernamentales y sus disposiciones administrativas.

- La información a obtener. Debe ser "técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada" (p.270), con los objetivos educativos como rectores del proceso. En este sentido, se recoge información cuantitativa por medio de cuestionarios de percepción dirigidos a directivos, familiares, estudiantes y docentes; sobre clima escolar, expectativas de futuro de estudiantes, participación y colaboración de actores de la comunidad educativa. Este instrumento es contextualizado a partir de cuestionarios realizados por CREA, Universidad de Barcelona. Además, se recoge información al inicio de año sobre indicadores relacionados a matrícula, abandono escolar, promoción escolar, inasistencia, participación de voluntarios y familiares en actividades dentro y fuera del aula, libros leídos y rendimiento estudiantil. Se recopilan evidencias de la implementación de las AEE como planificaciones de clase, y listas de

control de autoevaluación realizadas por técnicos educativos de Instituto Natura que coordina la red de Comunidades de Aprendizaje en Latinoamérica. En cuanto a lo cualitativo, se recoge información específica sobre el involucramiento de los actores por medio de entrevistas a directivos, relatos y grupos focales a docentes, estudiantes y familiares.

- *La valoración de la información.* Está basada en criterios que responden a los objetivos educativos planteados. Así mismo, se valora la información desde un paradigma interpretativo para comprender los hechos y las interacciones de los participantes. También se consideran los estándares planteados por el *Join Committee on Standards for Educational Evaluation*(2005) - Comité Conjunto de Estándares para la Evaluación Educativa, que es un conjunto de asociaciones educativas de Estados Unidos y Canadá (Pérez Juste, 2000), que plantean estándares de evaluación de programas con relación a la *utilidad*, ya que responde a las necesidades del contexto y de los participantes; *viabilidad*, porque están basados en la eficiencia y eficacia; *propiedad*, pues cumple correctamente con las normas legales respectivas; *precisión*, en la confiabilidad y veracidad del manejo de la información, sobre todo a la que contribuye a la interpretación de los resultados; y *responsabilidad de la evaluación*, que contribuye a la mejora de los procesos y a la meta evaluación.

- *La finalidad.* En este caso, contribuye a la toma de decisiones en el entorno educativo institucional y en el aula, sobre cómo mejorar el proceso pedagógico y de cohesión social a partir del aprendizaje y liderazgo dialógico con la interacción entre los actores de la comunidad educativa.

Con ello se busca que la evaluación tenga un alcance integral en el desarrollo armónico del programa, la inclusión y beneficio para sus participantes con base en la mejora personal e institucional. (Pérez Juste, 2000)

La propuesta de evaluación de programa debe partir según Pérez Juste (2000) de objetivos, medios y recursos educativos con sus respectivas interacciones con otros

factores humanos, pedagógicos, administrativos, etc. En el caso concreto de Comunidades de Aprendizaje está basada en el siguiente plan de trabajo:

A) Fase de inicio y evaluación del programa

- *Finalidad:* hacer énfasis en la calidad técnica, utilidad y viabilidad para la ejecución del programa de implementación de Comunidades de Aprendizaje.

- *Función:* Formativa porque se somete al programa a una revisión inicial de parte de los participantes (autoridades de Ministerio de Educación, directivos, docentes, estudiantes y familiares) de acuerdo al contexto, para la mejor implementación. En esta primera etapa inicial del programa se desarrolla la fase de sensibilización a las escuelas que libremente han aceptado la invitación para recibir una formación presencial de 16 horas, para la presentación de CdA con sus 7 principios, las 5 fases de transformación y las 7 Actuaciones Educativas de Éxito. Al finalizar esta formación dirigida sobre todo a directivos y docentes, y en una sesión final a estudiantes y familiares, la comunidad toma la decisión de si desea participar en el programa. En total 13 instituciones educativas decidieron ser parte del programa de Comunidades de Aprendizaje en convenio con el Ministerio de Educación.

- *Metodología:* Complementariedad metodológica.

- Aplicación de cuestionarios de percepción a directivos, docentes, estudiantes y familiares sobre su percepción de aprendizaje dialógico en relación a expectativas de estudiantes, clima escolar e involucramiento de familiares. (Pérez- Juste, 2000).
- Entrevista semi-estructurada a los directivos, sobre sus criterios acerca de los posibles beneficios del programa y de los nudos críticos para su implementación.
- Elaboración de línea de base con indicadores escolares y de participación de la comunidad.

- *Información a recoger:* Resultados de cuestionarios a diferentes actores, entrevistas semi-estructuradas a directivos. Datos iniciales para la línea de base, y sobre el contexto institucional y normativa, participantes involucrados, componentes del

programa: fundamentación, descripción analítica y exploratoria de objetivos y metas, contenidos, medios, recursos y mecanismos de evaluación.

- *Criterios*: Calidad técnica, utilidad, y viabilidad; con el fin de evidenciar que el programa responde a las prioridades de la comunidad con objetivos y recursos adecuados, contenidos relevantes, contextualizados, coherentes entre sí y con las necesidades planteadas. Se busca identificar el compromiso, implicación y formación de los involucrados.

- *Decisiones*: De carácter formativo para mejorar cualquier elemento y propuesta inicial.

B) Fase de evaluación del desarrollo del programa

- *Finalidad*: Facilitar las decisiones durante la implementación del proceso. Registro de información de gestión y acompañamiento para posterior informe final.

- *Función*: Formativa, porque está dirigida a mejorar el programa durante su desarrollo. Esta fase comienza con la transformación en cada institución, con la ceremonia de los Sueños; en la que directivos, docentes, estudiantes y familiares expresan cuál sería su escuela ideal. Posteriormente, se establecen las comisiones mixtas que definen prioridades del plantel para realizar la planificación. Paralelamente, la institución inicia con las Actuaciones Educativas de Éxito, que son incluidas en sus planificaciones curriculares.

- *Metodología*: Complementariedad metodológica.

- Planificaciones curriculares
- Listas de control de autoevaluación de AEE
- Cronogramas de implementación de las AEE
- Grupos focales a docentes, estudiantes y familiares sobre el proceso pedagógico, de participación y de convivencia escolar.

Información a recoger: Datos sobre resultados de planificaciones curriculares durante el proceso de implementación, sistematización de listas de control de autoevaluación, seguimiento de cronogramas e identificación de factores imprevistos. Sistematización de grupos focales.

- *Decisiones:* Ajustes durante la ejecución del programa.

C) Fase de evaluación de los resultados del programa

- *Finalidad:* Analizar las evidencias de la eficacia del programa de acuerdo a los objetivos planteados.

- *Función:* Sumativa, porque ofrece resultados finales que permiten llegar a conclusiones de carácter formativo para la sistematización de la evaluación del programa.

- *Metodología:* Complementariedad metodológica.

Mesas de trabajo: al finalizar el periodo académico con docentes para evaluar la incidencia del aprendizaje dialógico en el logro de objetivos educativos a partir de las estrategias implementadas durante el desarrollo del programa. El objetivo es obtener evidencias significativas del nivel de satisfacción de los docentes sobre la posible incidencia del aprendizaje dialógico de acuerdo a sus objetivos de enseñanza.

- *Información a recoger:* Datos sobre indicadores al finalizar el año escolar, resultados y efectos del programa en relación con los participantes y con el programa mismo. Integración y sistematización de información de las mesas de trabajo de docentes, y sistematización de evidencias (planificaciones, listas de control para autoevaluación, fotos) para el informe final.

- *Criterios:* *Precisión, responsabilidad de investigación, viabilidad: eficacia,* nivel de logro de objetivos; *eficiencia,* resultados de acuerdo a los recursos y las circunstancias en las que se gestiona el programa; y *efectividad,* efectos esperado y

no esperados. *Satisfacción* de los participantes involucrados, e *impacto* del programa en el contexto en el que se implementó el programa.

- *Decisiones*: Sumativa, si se continúa o no el programa, y formativa, si existe implementación de mejoras.

Técnicas e instrumentos

La técnica y el procesamiento de la información cualitativa y cuantitativa del estudio responde a la dimensión de los objetivos y la hipótesis de la investigación (Neirotti, 2008, p.46). Previo al uso de cada técnica se hace firmar al participante el consentimiento informado; y en el caso de los estudiantes, lo firman los representantes legales, mientras que ellos firman el asentimiento informado (Anexos 11-20). Para la evaluación del programa de Comunidades de Aprendizaje en Ecuador, se recaba información cuantitativa mediante cuestionarios de percepción a directivos, docentes, estudiantes y familiares; y listas de control para auto evaluación de los docentes. Así mismo, se recoge información cualitativa, con el uso de entrevistas, grupos focales y planificaciones curriculares, y sistematización de actividades como la ceremonia de los sueños y la mesa de trabajo de autoevaluación docente al finalizar el año escolar. Esta información se la registra durante las fases del desarrollo del programa, con el fin de identificar beneficios y nudos críticos durante el proceso y comprender los resultados con mayor profundidad y complejidad.

Entrevista

En el marco de la sistematización de Comunidades de Aprendizaje en Ecuador, se realizan entrevistas semi-estructuradas a los directivos de las instituciones educativas participantes en este estudio. Consiste en un diálogo donde se aborda de manera flexible los diferentes aspectos del programa con preguntas abiertas, con el objetivo de conocer su punto de vista y sus perspectivas sobre los beneficios y nudos críticos de la implementación de Comunidades de Aprendizaje y su incidencia en el liderazgo educativo.

Grupo focal

Los grupos focales contribuyen con información cualitativa que ofrece explicaciones y testimonios sobre aspectos de interés para el estudio y se los usa para generar interacciones con base en el diálogo igualitario, en el que las afirmaciones de los participantes están validadas por su experiencia, y saberes culturales (Flecha, et al., 2004). Se los realiza con los docentes, estudiantes y familiares (que son los voluntarios en la AEE) de las instituciones educativas para que aporten con sus creencias, pensamientos y vivencias sobre las siguientes temáticas: liderazgo y participación de la comunidad, convivencia escolar, proceso de enseñanza-aprendizaje y formación pedagógica basada en el modelo de CdA en cada contexto.

Se realizaron 12 grupos focales, 6 en las unidades educativas del régimen costa: 2 con familiares voluntarios, 2 con docentes y 2 con estudiantes; y 7 del régimen sierra: 2 con familiares voluntarios, 3 con docentes y 2 con estudiantes.

Por su parte, el investigador conduce y participa en el diálogo con base en el conocimiento de los temas a tratar, y estructura la información generada con claridad y precisión. De esta manera, los actores del programa no solo proveen datos e información relevante sino que al ser partícipes del proceso en todas sus fases, esbozan propuestas para transformar determinada realidad. Se abordaron las temáticas de acuerdo a lo indicado en la Tabla 11.

Tabla 11. Esquema general de grupos focales

Implementación de Comunidades de Aprendizaje		
Temas	Sub temas	Respuestas
Participación de la comunidad	1.1. Relación escuela-comunidad	1.1.
	1.2. Comunicación- trabajo colaborativo entre directivos, docentes, estudiantes y voluntarios	1.2.
	1.3. Participación en toma de decisiones de directivos, docentes, estudiantes y comunidad	1.3.
2. Liderazgo y convivencia escolar	2.1. Incidencia de implementación de CdA: beneficios y dificultades para fomentar liderazgo dialógico y participativo	
	2.2. Prevención y resolución de conflictos en escuela	2.1
	2.3. Participación de la comunidad en la prevención y resolución de conflictos	2.2.
	2.4. Situaciones que generan conflictos e incidencia de implementación de CdA para su prevención y resolución	2.3.
3. Enseñanza-aprendizaje con base en AEE	3.1. Implementación de AEE: beneficios y dificultades	3.1
	3.2. Participación de voluntarios en el aula	3.2
	3.3. Incidencia de la interacción y el diálogo igualitario en los aprendizajes	3.3
4. Formación pedagógica basada en el modelo de CdA	4.1. Beneficios del diálogo como formación pedagógica	4.1
	4.2. Dificultades en la implementación de la formación pedagógica	4.2.
	4.3. Incidencia de Cda en las prácticas y creencias de los docentes sobre enseñanza y aprendizaje.	4.3.

Cuestionario de percepción: directivos, docentes, estudiantes y familias.

Se aplica un cuestionario de percepción adaptado de un cuestionario de la misma naturaleza de CREA, Universidad de Barcelona, a directivos, docentes, estudiantes y familiares de los 13 centros educativos con el fin de obtener datos relacionados a la convivencia dentro del ámbito escolar, el liderazgo, las prácticas pedagógicas utilizadas, el desenvolvimiento del proceso de enseñanza aprendizaje, y las expectativas sobre el futuro de los estudiantes.

Los resultados se analizan cuantitativamente por medio del programa estadístico *Stata*, que permite dar cuenta de las diferencias evidenciadas antes y durante la implementación del modelo. En el capítulo de los Resultados se presentan los gráficos que reflejan las respuestas más relevantes. Cabe destacar que no se emplean grupos de tratamiento ni de control. El muestreo se realiza de forma estratificada, y se divide a la población en subgrupos: estudiantes, docentes, directivos y familiares.

La identidad de los participantes es de carácter anónimo. Una vez concluida la implementación del proyecto se presenta un informe que es validado conjuntamente con las instituciones educativas y todos los actores involucrados en el proceso. Se aplican un total de 1996 cuestionarios de percepción distribuidos en los siguientes grupos:

Tabla 12. Número de participantes y estructura de cuestionario de percepción, 2017.

	Masculino	Femenino	N0 responde	Total
Estudiantes	446	498	14	958
Familiares	127	469	49	645
Profesores	125	292	51	468
Directivos	22	17	2	41

Dimensiones	Indicadores Directivos	Indicadores Docentes	Indicadores Estudiantes	Indicadores Familiares
Información general	8	8	5	4
Formación docente	7	7		
1.Nivel de escolaridad padres		4	4	
2.Estudio y reflexión pedagógica	3	3		
3.Cambios pedagógicos en docentes	18	18		
4.Cambios en el equipo de gestión	23	23		
5.Frecuencia funcionamiento agrupaciones (consejo, escolar, centro de padres, centro de alumnos)	3	3		
6.Participación en el proceso de toma de decisiones	6	6		
7.Apoyo en la educación de los hijos	11	11		11
8. Frecuencia y tipos de actividades con padres y comunidad. % Asistencia a reuniones de apoderados.	9	1		9
9.Frecuencia de agresividad o acoso escolar	10	10	10	
10.Frecuencia en Formas de resolución de conflictos	8	8		
11.Percepción sobre estrategias más eficientes para la resolución de conflictos	8	8		
12.1Satisfacción con la institución educativa		3	16	3
13.Expectativas de estudiantes sobre futuro		6	8	5

Fuente: Adaptado de cuestionario de CREA. Universitat de Barcelona.

Listas de control para evaluación de Actuaciones Educativas de Éxito.

La lista de control para autoevaluación tiene como objetivo el poder hacer seguimiento de la frecuencia y proceso de implementación de las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), e identificar posibles dificultades o necesidades de contextualización para obtener mejores resultados. La lista de control la aplica el docente a manera de autoevaluación al finalizar la actividad. La lista de control de Grupos Interactivos busca monitorear: la formación de grupos heterogéneos, la participación de voluntarios en cada grupo, el rol del docente como facilitador, la implementación adecuada de la actividad: rotación, contenidos, al finalizar la unidad; y la actitud del estudiante en cuanto a participación, comprensión, empatía y solidaridad con integrantes de grupo.

Mientras que la lista de control para Tertulia Literaria considera: los libros leídos, si corresponden a la literatura universal, a la edad de los estudiantes, y si todos tuvieron acceso al texto; el rol del moderador/a y si se fomentó y respetó la libre participación y expresión del estudiante; y finalmente el alumno, sobre la lectura previa y su relación con su vida cotidiana, el respeto a las ideas expresadas y participación activa de los estudiantes (Anexos 1-2)

Las respuestas de autoevaluación no tienen una valoración de "correcta" o "incorrecta", puesto que el objetivo es hacer acompañamiento al docente hasta que las AEE sean sistemáticas y parte de la planificación de clase del docente con base en sus beneficios en el desarrollo de competencias de los estudiantes.

III. MARCO PRÁCTICO

CAPÍTULO 7. DISEÑO DEL PROGRAMA

Fases del desarrollo de Comunidades de Aprendizaje en escuelas del Ecuador

Este estudio abarca dos años (marzo 2017 a marzo 2019) de implementación de Comunidades de Aprendizaje en 13 escuelas de Ecuador. Por lo tanto, se pudo monitorear la implementación en los años lectivos⁴ 2017-2018 y hasta marzo del año lectivo 2018-2019. Sin embargo, en este estudio se presenta la información distribuida en tres fases:

Fase inicial: Se realiza una convocatoria a las escuelas sugeridas por el Ministerio de Educación y los directores de cada una de ellas firma la aceptación de participar en el taller de Sensibilización (fase 1) al que asisten docentes, estudiantes y familiares, quienes conjuntamente toman la decisión al finalizar el encuentro, de participar voluntariamente en el proyecto basado en el aprendizaje dialógico (fase 2).

Al iniciar el programa, se establece como indispensable que todos los directivos, docentes, estudiantes y familiares de las unidades educativas participen de un programa de formación conformado por un taller de 16 horas presenciales y 32 horas de 8 módulos en línea, de la plataforma de Comunidades de Aprendizaje de Brasil. A su vez, la formadora del modelo en el Ecuador (la autora de este trabajo) realizó un diplomado en la Universidad Adolfo Ibañez de Chile, con el respaldo académico de CREA de la Universidad de Barcelona.

Al comienzo del año escolar 2017-2018, se elabora la línea de base con los indicadores iniciales y finales correspondientes a este período, que son el número de: estudiantes matriculados, estudiantes con aprobación y promoción de año, reuniones para representantes, representantes que asisten a reuniones, reuniones de gestión escolar y/o comisiones mixtas, voluntarios, libros clásicos leídos, y prueba Ser Bachiller. No

⁴ Ecuador tiene dos calendarios escolares con dos quimestres (cinco meses) cada uno y 200 días de clases, establecidos por el Ministerio de Educación al inicio de cada año escolar: el Régimen Costa de abril a febrero y el Régimen Sierra y Amazonía de agosto a junio. Recuperado de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/08/Cronograma-escolar-Sierra-Amazonia_2017-2018.pdf

se incluye el año escolar 2018-2019 porque aún no se han actualizado oficialmente los indicadores finales del Régimen Costa y no ha finalizado el año escolar del Régimen Sierra.

Además, se levanta información inicial, a través del cuestionario de percepción a directivos, docentes, familiares y estudiantes sobre clima escolar, expectativas del futuro de estudiantes, participación de los familiares en la escuela, y espacios de reflexión y formación pedagógica. Al finalizar el año se realiza el ejercicio de autoevaluación de los docentes sobre beneficios y dificultades de las AEE.

Las tres AEE elegidas por las instituciones para la implementación en el primer año, fueron las tertulias literarias, los grupos interactivos y la formación pedagógica. Así mismo, en esta fase, se asesoró a los docentes para que tanto las Tertulias Literarias como los Grupos Interactivos sean parte de las planificaciones curriculares. Además, se entregó un total de 1.500 ejemplares de lecturas de clásicos a las unidades educativas con el fin de que puedan practicar las tertulias literarias.

Fase de implementación: abarca los dos años desde marzo de 2017 a marzo de 2019. El registro, procesamiento y análisis de la información proveniente de las planificaciones curriculares, las listas de control para autoevaluación, la sistematización de los sueños, las entrevistas a directivos y grupos focales se realizan durante el desarrollo del programa en este lapso de tiempo, con el fin de monitorear el paso de la fase inicial de inducción a la de consolidación mediante la implementación de las AEE.

La información está centrada en ambos regímenes sierra y costa, con énfasis en los estudios de caso, de las unidades educativas fiscales y urbano marginales: Mushuk Pakari (Régimen Sierra del Sistema Intercultural Bilingüe) y 4 de Noviembre (Régimen Costa). En este contexto, se analizan los resultados de acuerdo al nivel de logro de los objetivos del estudio planteados.

Durante el primer año lectivo se implementan las primeras cuatro fases (*sensibilización, toma de decisión, sueños y priorización*) en las 13 escuelas que son parte de esta iniciativa. La última fase de *planificación*, se la desarrolla de manera transversal y a lo largo del proyecto. Así mismo, en el primer año escolar las unidades educativas implementan de manera sistemática mínimo tres Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), elegidas por cada institución.

El acompañamiento lo realiza desde el inicio Grupo FARO y consiste en la asistencia del equipo de Comunidades de Aprendizaje - conformado por la directora del proyecto (la autora de esta tesis), una especialista para la sierra, una para la costa y una asistente - una vez por semana a cada unidad educativa.

Durante las visitas, se observa la práctica de distintas AEE en las aulas, ofreciendo retroalimentación a los docentes, quienes a su vez completan la lista de control para autoevaluación una vez concluida la actividad. Esto permite mantener un diálogo permanente y horizontal entre los actores participantes del proyecto, así como el desarrollo de la solidaridad y la formación de un tejido social fortalecido alrededor de la escuela y la comunidad. Por otra parte, el monitoreo y sistematización se lo realiza a partir de información de las instituciones desde inicio del año escolar hasta su culminación, con enfoques cuantitativos y cualitativos porque ambos componentes metodológicos ofrecen una mirada complementaria para el análisis de la información.

Para monitorear la implementación de las fases y de las AEE se realizan actas de asistencia a las actividades y fichas de listas de control para autoevaluación, que son digitalizadas e ingresadas al portafolio de cada unidad educativa. Estos datos permiten evidenciar la periodicidad y posibles incidencias de la implementación de las distintas Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) y de las fases de transformación; y además, ofrecen información para posibles decisiones que sirvan para mejorar el proceso de implementación de CdA.

En la siguiente tabla se presentan las estrategias realizadas en cada centro y no se incluyen las que no cuentan con evidencias de planificación en clase y autoevaluación,

aunque afirmen haberlas realizado. Se consideran dos años de prácticas de las AEE, desde 2017 a 2019. Se las realiza en todos los niveles académicos, desde Educación Inicial hasta Bachillerato y en todas las disciplinas; aunque las tertulias literarias se las realizó predominantemente en el área de Lengua y Literatura y en Estudios Sociales.

Tabla 13. Actuaciones Educativas de Éxito realizadas 2017-2018

UNIDADES EDUCATIVAS	Grupos Interactivos	Tertulia literaria	Formación Pedagógica Dialógica	Total AEE/ Unidad Educativa
Mushuk Pakari	59	60	11	130
Fco Zurita Guayasamín	57	111	40	208
Manuela Espejo	43	51	10	104
Rafael Fiallos Guevara	43	51	2	96
CECIB Cayambe	29	38	40	107
Patricio Romero Barberis	160	284	25	469
Manta	72	23	4	99
Jorge Jeremy Cantos	92	86	10	188
Daniel Acosta Rosales	205	126	10	341
Juan Montalvo	42	22	4	68
Jorge Washington	45	122	10	177
4 de Noviembre	292	164	6	462
Luis Felipe Chávez	245	192	10	447
TOTAL	1.384	1.330	182	2.896

Fase de evaluación de los resultados de la aplicación del programa.

La información está centrada en ambos regímenes sierra y costa, con énfasis en los estudios de caso, de las unidades educativas fiscales y urbano marginales: Mushuk Pakari (Régimen Sierra del Sistema Intercultural Bilingüe) y 4 de Noviembre

(Régimen Costa). En este contexto, se analizan los resultados de acuerdo al nivel de logro de los objetivos del estudio planteados.

Se trata de ser muy preciso en la exposición de la información y con base a evidencias, con el fin de presentar resultados con responsabilidad. En este sentido, se considera que en relación a la eficacia, el programa alcanza un buen nivel de logro de objetivos sobre todo en lo que se refiere a clima institucional, al desarrollo del diálogo igualitario y liderazgo dialógico, y la participación de la comunidad; sin embargo, constituye un reto el evidenciar con mayor precisión el impacto del programa en el rendimiento académico.

Por otro lado, se considera que tiene un alto nivel de eficiencia, debido a que con escasos recursos humanos y financieros, y circunstancias políticas inestables que afectan el funcionamiento de los organismos oficiales, se logra una gran cobertura y alcances en las prácticas educativas de las escuelas participantes. En este sentido, se logra con efectividad los resultados esperados en la mayor parte de los componentes del programa. Además, los diversos actores expresan satisfacción con los cambios visibles en las escuelas. Quedan grandes desafíos para lograr su escalabilidad y consolidación, pero existen unidades educativas que ya son referentes del modelo en Ecuador.

Difusión del proyecto para fomentar interacción y participación educativa.

La difusión del desarrollo del proyecto se lo realiza de varias maneras:

- Plataforma de Comunidades de Aprendizaje de Instituto Natura, en la cual se actualiza permanentemente información sobre la implementación en Ecuador. Además, los participantes acceden a la educación a distancia sobre las fases, principios y Actuaciones Educativas de Éxito.
- La página de Grupo FARO en la cual se publican noticias con la información de Comunidades de Aprendizaje⁵.

⁵ www.grupofaro.org

- La página web de Comunidades de Aprendizaje de Ecuador⁶.
- Difusión del proyecto en redes sociales y facebook.
- Eventos de socialización del proyecto como conferencias en el ámbito universitario, eventos con la Red de Maestros, actos de reconocimiento de participación a directivos, docentes y voluntarios, informes trimestrales al Ministerio de Educación, reuniones periódicas con autoridades del Ministerio de Educación y directivos, talleres de formación y actividades colaborativas.

Prácticas efectivas y retos durante el desarrollo de Comunidades de Aprendizaje

Prácticas efectivas para la implementación de Comunidades de Aprendizaje.

Los 13 centros educativos que implementan desde su primer año, de manera sistemática al menos 3 Actuaciones Educativas de Éxito, también incorporan en su Proyecto Educativo Institucional y en su Plan Curricular Anual al modelo CdA, con el fin de contribuir a su institucionalización. Estas iniciativas de los centros educativos han contribuido a la consolidación de CdA. Así mismo, se realizan algunas prácticas que incrementan la efectividad del modelo durante su desarrollo; sin embargo, cada una de ellas se adapta a las necesidades y características específicas de cada contexto, por lo que si bien son recomendables para replicarlas en cualquier escenario, es importante considerar que son flexibles, pero que contribuyen a superar coyunturas y desafíos. Algunas de estas prácticas son:

- Ofrecer formación sobre el modelo de manera continua a los diferentes actores de la comunidad educativa (directivos, docentes, estudiantes, familiares voluntarios, profesionales del Mineduc) para consolidar las prácticas con la comprensión de los fundamentos teóricos y científicos.
- Realizar acompañamiento “in situ” y asesorar a las instituciones educativas de manera sistemática con el fin de hacer seguimiento, apoyar en las dificultades y dar

⁶ <http://cdaecuador.org>

orientaciones. Además, esta interacción basada en el diálogo igualitario, ayuda a disminuir la resistencia que ofrecen algunos docentes en las instituciones educativas.

- Definir cronogramas de trabajo de manera consensuada entre las instituciones educativas, el equipo de CdA y profesionales de Ministerio de Educación; con el fin de fortalecer el compromiso y garantizar la realización de las Actuaciones Educativas de Éxito con autonomía progresiva y responsable. De acuerdo a los resultados obtenidos, se evidencia la importancia de que los docentes sean tomados en cuenta en la planificación del cronograma y en las decisiones durante la implementación de CdA, con base en el liderazgo dialógico. Así mismo, en las instituciones donde no se sienten tomados en cuenta, se mantiene mayor nivel de resistencia de parte de los maestros.

- Realizar reuniones periódicas entre directivos, profesionales del Ministerio de Educación y el equipo de CdA, con el fin de analizar los avances y dificultades durante la implementación de las AEE, compartir experiencias y aclarar inquietudes

- Articular la implementación de CdA con los programas y proyectos del Ministerio de Educación para contribuir al logro de objetivos estratégicos de la agenda nacional de educación. Sin embargo, es necesario considerar que para que esta articulación sea efectiva es necesario que la comunidad esté empoderada del modelo educativo y no lo vea como un proyecto externo más.

- Fomentar la generación de una red de directivos de CdA para estrechar los lazos entre las instituciones educativas, mediante la suma de esfuerzos para lograr objetivos comunes. Se favorece la solidaridad y la transformación basada en la colaboración.

- Participar en redes y alianzas nacionales e internacionales para mantener reuniones colaborativas, compartir y aprender de experiencias educativas innovadoras y de Comunidades de Aprendizaje en otros países. Asimismo, el ser parte de una red internacional ha motivado a los miembros de la comunidad educativa: “Queremos continuar haciendo tertulias con estudiantes y docentes de otros países. El docente se motiva a ser docente en estos espacios. Es maravilloso” (Director,2018).

- Fomentar la comunicación con la comunidad educativa por medio de diversos canales, además de las reuniones formales, y según las características de cada centro;

con el fin de garantizar un buen flujo de información y poder priorizar las necesidades de cada plantel. Los canales de comunicación más usados son el whats app, video llamadas, páginas web y redes sociales.

- Registrar y procesar la información generada durante el desarrollo de CdA, mediante formatos adecuados que puedan adaptarse a los contextos de la comunidad y que contribuyan a la comprensión y apropiación de la información.

- Incluir todas las voces de los diversos actores de la comunidad educativa en el estudio sobre la implementación de Comunidades de Aprendizaje en Ecuador, con base en la Metodología Comunicativa Crítica, en la cual el análisis y reflexión se hace de manera intersubjetiva para validar los saberes y experiencias de cada actor, de acuerdo al principio de *inteligencia cultural* del modelo de CdA. Durante el levantamiento de información, esta inclusión se la realiza de manera intencional y sistemática.

- Monitorear y sistematizar información durante todas las fases del proceso es esencial, porque facilita el tomar decisiones y sobre todo la valoración del impacto en las escuelas, con el fin de proponer su transferencia a cualquier contexto y la escalabilidad del modelo a política pública.

Retos en la implementación de Comunidades de Aprendizaje en Ecuador.

- Los escasos mecanismos y personal en las instituciones educativas, con las destrezas suficientes para registrar, procesar y validar la información generada, para el establecimiento y alimentación de la línea de base de acuerdo a los indicadores definidos con el fin de evaluar el impacto de CdA, es uno de los más grandes desafíos de este estudio.

- La alta rotación de autoridades del Mineduc debido a las coyunturas políticas, y la desarticulación entre las agendas de sus diferentes áreas, dificulta que los profesionales de esta instancia reguladora, tengan la comprensión del modelo de CdA y sus implicaciones educativas.

- La resistencia y desmotivación de los docentes de las instituciones educativas que perciben a CdA como una carga extra de trabajo, hasta que comprenden la dimensión del modelo, y logran articular su trabajo con los distintos programas y proyectos del ministerio.

- La escasa infraestructura de algunas escuelas en cuanto a salas de cómputo, conectividad y bibliotecas, es un reto para el acceso a la formación en línea, y la práctica de Tertulias Literarias. Sin embargo, ha sido una oportunidad para motivar a la comunidad a transformar sus aulas en ambientes de aprendizaje, y convertir espacios de bodegas en bibliotecas y zonas para sus tertulias literarias y pedagógicas.
- La participación inconstante y variable de voluntarios de la comunidad (familiares, academia, profesionales, entre otros) en el proceso de transformación de las instituciones educativas, afecta tanto en la participación mediante las comisiones mixtas, como en la práctica de las AEE.
- El escaso involucramiento de la academia, específicamente de las facultades de Educación, en el fomento de la investigación para identificar y resolver problemas del ámbito pedagógico, en la formación tanto a los estudiantes de docencia como a los docentes de la comunidad, y en el apoyo en la realización de las AEE; es un desafío constante que se busca superar, para la mejora del rendimiento académico y de la convivencia escolar; y para brindar a los estudiantes de la carrera de Educación, la oportunidad de participar en un proyecto educativo innovador e incluyente que se sustenta en evidencias científicas.

Relaciones y roles de las instituciones gubernamentales, las escuelas y sus actores estratégicos

El Ministerio de Educación es la instancia rectora de la política pública educativa y de la gestión educativa del sistema nacional de educación (desde Educación Inicial hasta Bachillerato). Si bien existe el sistema de gestión desconcentrada, las disposiciones parten de planta central, a la coordinación zonal, quien a su vez da la disposición a la dirección distrital, la cual hace llegar al director de la escuela el requerimiento de la autoridad de planta central. Por lo tanto, los directivos tienen un margen muy reducido de autonomía para desarrollar prácticas innovadoras más allá del currículo nacional.

En este sentido, Comunidades de Aprendizaje se desarrolla en articulación con la agenda educativa del Ministerio de Educación. Se realizan reuniones y talleres de manera periódica con autoridades y profesionales de las diferentes instancias para ofrecer formación el modelo de CdA e involucrarlos en su gestión para lograr mayor

consolidación y escalabilidad. Además, se presenta un informe trimestral con los avances y se comparte información de todos los componentes del proceso mediante carpeta compartida en google drive.

De la misma manera, las estrategias de CdA contribuyen a desarrollar proyectos del Ministerio de Educación, tales como: *Más unidos más protegidos* (Acoso escolar, protocolos de actuación frente a situaciones de violencia); *Programa de Educación Ambiental* (Formación a familiares, Formaciones Pedagógicas); *Formación docente* (Homologación de los cursos y horas de práctica de las AEE, Formaciones Pedagógicas); *Educación para la democracia y el Buen Vivir* (Comisiones Mixtas, Participación educativa de la comunidad); *Mejoramiento pedagógico* (Formaciones pedagógicas); *Campaña de incentivo a la lectura “Yo leo”* (Tertulias Literarias Dialógicas); *Proyecto de Formación de Líderes* (Liderazgo Dialógico a través del involucramiento de la comunidad y el diálogo igualitario); TINI (Transformación del entorno natural escolar).

Por otra parte, con el fin de motivar a los docentes a implementar el modelo de CdA, se realiza un acuerdo con el Ministerio de Educación para homologar y reconocer 60 horas de los cursos de formación en CdA y favorecer la posición del docente en el escalafón de carrera profesional:

Tabla 14. Homologación de horas de formación en CdA con Mineduc

Presencial	En línea	Prácticas
<ul style="list-style-type: none"> • Talleres • 16 horas 	<ul style="list-style-type: none"> • 8 módulos de CdA • 32 horas 	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas en clase de AEE, 12 horas

Retos en la articulación de CdA con el Ministerio de Educación.

- Alta rotación y falta de comprensión del modelo de Comunidades de Aprendizaje por parte de algunas de las autoridades ministeriales y de sus aportes para mejorar la calidad educativa. En este sentido, se hace indispensable la formación permanente de todos los actores para el desarrollo de capacidades pertinentes, y el trabajo conjunto con las subsecretarías, coordinaciones, direcciones; y el sistema de gestión de zonas, distritos y circuitos, durante la implementación de CdA, para lograr evidenciar su impacto a corto y a largo plazo mediante la institucionalización del modelo y el incremento de la autonomía responsable por parte de la gestión de las unidades educativas.
- Desarticulación entre las diferentes instancias del ministerio y en la cadena de gestión: planta central, zonas, distritos y circuitos.
- Excesiva rotación de funcionarios en las diferentes instancias del sistema educativo.
- El acompañamiento al proceso de implementación que realiza el ministerio desde zonas y distritos, no es sistemático y no cuenta con participación activa en la gestión.
- Saturación o sobrecarga de proyectos en las instituciones por orden ministerial.
- Necesidad de mayor autonomía y poder de decisión en el marco del modelo de desconcentración que contempla: circuito, distrito, zona y planta central.

Líneas de acción

Las actividades desarrolladas en esta fase piloto, se resumen en 4 líneas de acción:

- *Línea de acción 1: Implementación práctica y formativa de Comunidades de Aprendizaje.*

Hasta diciembre de 2018 se realizaron las siguientes actividades relacionadas a la implementación de Comunidades de Aprendizaje (CdA):

Tabla 15. Actividades CdA 2017-2018

Implementación de Actuaciones Educativas de Éxito (AEE)	2.896 AEE realizadas a nivel nacional (con planificación de clase y autoevaluación mediante la lista de control)
	1.384 Grupos Interactivos realizados
	1.330 Tertulias Literarias realizadas
	182 Tertulias pedagógicas dialógicas realizadas
	644 docentes participan en Tertulias Pedagógicas Dialógicas para su formación.
	El 82 % de los docentes ha realizado Tertulias Dialógicas
	El 72 % de los docentes ha realizado Grupos Interactivos
	El 78% de los docentes asiste sistemáticamente a las formaciones pedagógicas dialógicas planificadas
	El 73 % de las veces la Tertulia Pedagógica cuenta con la participación de los directivos
Formación	13 talleres de sensibilización inicial a directivos, docentes, voluntarios
	5 talleres de re inducción en segundo año a directivos, docentes, voluntarios
	32 talleres de formación en Comunidades de Aprendizaje en: - Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos con enfoque de género, - Sensibilización a los diversos actores, - Actuaciones Educativas de Éxito para reforzar conocimientos, - Inclusión de CdA en el Proyecto Educativo Institucional y en el Proyecto Curricular Institucional, entre otros.
Formación en línea en CdA en Plataforma Instituto Natura (www.comunidaddeaprendizaje.com.es) Ecuador tiene el más alto record en Latinoamérica en relación a población y tiempo de implementación.	1.245 personas (docentes, estudiantes y familiares) con al menos 1 módulo aprobado en la formación en línea sobre CdA.
	4.443 personas aprobaron los 8 módulos de formación en línea sobre CdA.
	7.595 módulos aprobados en línea en plataforma de Comunidades de Aprendizaje.

- *Línea de acción 2: Monitoreo y sistematización*

Se realiza durante la implementación del proyecto con los siguientes objetivos:

- Identificar las percepciones de los distintos miembros de la comunidad educativa de los 13 centros, acerca de la implementación del proyecto, antes y durante su desarrollo.
- Crear espacios de diálogo y autoevaluación para la comunidad educativa mediante la sistematización de información acerca de las prácticas pedagógicas, clima escolar, liderazgo educativo y participación de la comunidad.
- Monitorear y sistematizar la metodología y las respectivas evidencias de los beneficios de la implementación del modelo con el fin de poder replicarlo en otros contextos.

- *Línea de acción 3: Articulación con el Ministerio de Educación*

Se está realizando una extensión al convenio con el MinEduc para dos años más (abril 2019- abril 2021) con el objetivo de consolidar la implementación de CdA en las 13 unidades educativas; y hacer más énfasis en la formación de profesionales del MinEduc en las direcciones, zonas y distritos de las zonas 4 y 9 con el fin de empoderarlos en la gestión autónoma de CdA.

El empoderamiento de la autoridad es muy necesario tanto para la motivación de los directivos y docentes, como para la institucionalización del programa. Un ejemplo de ello es una carta enviada por una autoridad de la zona 4 al equipo de directivos, docentes y estudiantes:

Cuando visité por primera vez una Unidad Educativa donde se aplicaba comunidades de aprendizaje en seguida viví la alegría de los estudiantes disfrutando de sus espacios, habían diseñado, pintado y embellecido sus aulas como ellos querían con el apoyo de sus padres y docentes. Cuando conversé con los estudiantes su análisis crítico era sorprendente. Y cuando volvía a una Unidad Educativa, a una tertulia literaria y ver el compromiso, las actuaciones e intervenciones de estudiantes y docentes, me quedé enamorada. Este es el modelo que debemos aplicar en todas nuestras comunidades educativas porque el propósito del Mineduc es que nuestros estudiantes sean felices aprendiendo (mayo, 2018)

- *Línea de acción 4: Red de Comunidades de Aprendizaje de Latinoamérica y otras alianzas*

La red de Comunidades de Aprendizaje en América Latina está integrada por siete países que comparten experiencias y participan en diversas actividades. Este intercambio se da especialmente en la plataforma de Comunidades de Aprendizaje de Brasil, que ofrece formación en línea, monitoreo y participación mediante foros y redes sociales⁷.

En este sentido, la experiencia ecuatoriana de CdA, ha sido compartida en varios foros de la región, como en: Brasil (2017), México, Perú, y en el Seminario virtual de Puebla-México (2018); en *REDIPE*-Red Iberoamericana de Pedagogía en Madrid (2018), en el Congreso CIICS (Congreso de Investigación de Ciencias Sociales) realizado por U. Casa Grande-Guayaquil (2018). En *Enseña Ecuador: Ted Talk. Aprendiendo desde la Comunidad* (2018). Además, la publicación de UNOSSC enfocada en el rol de la sociedad civil en avanzar la educación, en el marco de la colaboración sur-sur, incluyó el caso de Comunidades de Aprendizaje, como un caso de éxito en Ecuador.⁸

⁷ www.comunidaddeaprendizaje.com.es

⁸ UNOSSC. : <https://www.unsouthsouth.org/2019/03/18/south-south-ideas-the-role-of-civil-society-organizations-in-improving-the-quality-of-education-the-cases-of-ecuador-and-el-salvador-2019/>.

IV. RESULTADOS

CAPÍTULO 8. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

El análisis de las implicaciones educativas de los resultados se los realiza de acuerdo a los objetivos del estudio planteados y a partir de las técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de la información durante las diferentes fases de la implementación de Comunidades de Aprendizaje; donde las instituciones educativas realizaron de manera sistemática, en los dos primeros años, cuatro Actuaciones Educativas de Éxito de las siete propuestas por el modelo, que son: participación educativa de la comunidad, formación pedagógica dialógica, tertulias literarias y grupos Interactivos.

A su vez, se establecen relaciones sobre cómo estas prácticas de las AEE, en las cinco fases de transformación (sensibilización, decisión de participar, sueños, priorización de necesidades, planificación) fomentan el desarrollo de los principios que fundamentan el modelo, que son: el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la dimensión instrumental, la creación de sentido, la transformación, la solidaridad y la igualdad de diferencias.

Formación pedagógica a docentes y el proceso de enseñanza a estudiantes con base en el aprendizaje dialógico

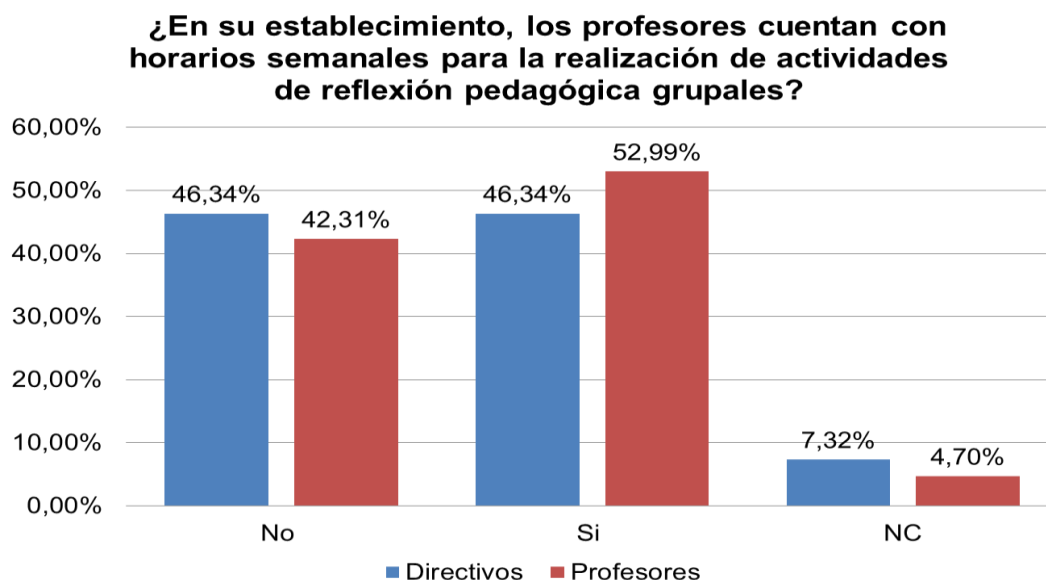
En el ámbito pedagógico es necesario analizar la percepción del docente en relación a sus hábitos de enseñanza y ante la posibilidad de variar sus prácticas, a partir de procesos de reflexión compartida en las tertulias de la formación pedagógica y en los espacios de auto evaluación; para que luego en la práctica, se pueda valorar los posibles beneficios del aprendizaje dialógico a través de las actuaciones educativas de éxito en el aula, que son las tertulias literarias y los grupos interactivos.

Espacio para reflexión pedagógica.

En el cuestionario de percepción realizado al inicio, solo el 52% de los docentes afirman tener espacios de reflexión pedagógica en sus establecimientos educativos; mientras que los directivos lo afirman y niegan en el mismo 46.34%. La marcada contradicción podría señalar que el aprovechamiento de ese horario semanal para

reflexión pedagógica no era sistemáticamente utilizado con este fin, o que algunos planteles contaban con este espacio y otros no.

Figura 3. Reflexión pedagógica en las U.E. Cuestionario, 2017



Luego, al contabilizar los tipos de AEE implementadas en Comunidades de Aprendizaje durante los dos años iniciales, se obtiene que la menos frecuente fue la tertulia de formación pedagógica, que solo representa el 6% del total. Lo que indica que efectivamente, no había un hábito sistemático de reflexión pedagógica.

En la siguiente tabla, los docentes indican en el ejercicio de autoevaluación de sus prácticas, los beneficios y dificultades que tuvieron al realizar la tertulia de formación pedagógica.

Tabla 16. Beneficios y dificultades de la práctica de tertulia de formación pedagógica

TERTULIA PARA FORMACIÓN PEDAGÓGICA	
POSITIVO	DIFICULTADES PARA IMPLEMENTACIÓN
<p>Fomento de destrezas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la comprensión lectora. • Comprensión de estrategias aplicables con los estudiantes. • Reflexión y autoevaluación • Adquisición de nuevos conocimientos. • Aumento de vocabulario. • Argumentación 	<p>Destrezas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escaso hábito de lectura.
<p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fomenta la interrelación socio-afectiva entre pares. • Diálogo igualitario. • Expresión de sentimientos y realidades. • Empoderamiento, percepción de crecimiento personal y profesional. • Desarrollo del respeto al criterio de los docentes para escoger la lectura. • Relaciones interpersonales y reconocimiento de la inteligencia cultural, al compartir experiencias. • Convivencia armónica 	<p>Actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepción de falta de libertad de expresión frente a autoridades. • No consenso al criterio de los docentes para escoger la lectura. • Resistencia a la aplicación de la estrategia, por falta de entrega oportuna de la lectura y organización del tiempo. • Falta de compromiso docente. • Desmotivación porque se lo considera trabajo adicional.

Por ende, en la sistematización de la información se puede apreciar un incremento progresivo de valoración de los beneficios de esta práctica. En este sentido, un docente afirma: ‘‘Hablamos de recursos y metodologías para aplicar en el aula y compartir experiencias, como un espacio de reflexión pedagógica es ver si lo que aplico me da resultados’’. Además, el 78% de los docentes (un total de 644) asiste sistemáticamente a las formaciones pedagógicas dialógicas planificadas y el 73% de veces, asisten los directivos y comparten sus reflexiones. Este hecho es importante considerando que de acuerdo a las respuestas en el cuestionario de percepción (2017) en referencia a las prácticas relacionadas con la planificación, el uso de estrategias diversificadas de

enseñanza y de evaluación, autoevaluación, trabajos en grupos, e incentivo a la lectura; se evidencia una diferencia entre los puntos de vista de los encuestados. De modo que son los directivos quienes tienen la más baja percepción en cuanto al cumplimiento de estas mejores prácticas pedagógicas, por lo que la percepción entre los docentes y los directivos varía entre el 20 y el 30% aproximadamente (Anexo 4).

Grupos Interactivos y Tertulias Literarias en el ámbito pedagógico.

Los grupos interactivos fue la estrategia más utilizada y especialmente para la preparación para Ser Bachiller y para otras evaluaciones, porque se los realiza al acabar cada unidad y los estudiantes aclaran sus vacíos conceptuales por medio de la interacción con sus compañeros. Por ello, el 82% de los docentes realizó un total de 1.330 tertulias literarias y dialógicas; y el 72 %, realizó 1.384 grupos interactivos. Ambas actuaciones educativas de éxito se implementaron en todos los niveles escolares y en las diversas disciplinas, con predominio de las tertulias literarias y dialógicas en las áreas de Literatura, Comunicación y Sociales; y los grupos interactivos en las áreas de las Ciencias Naturales, Física, Química y Matemáticas.

En relación a las tertulias literarias, es importante considerar que se evidencia un incremento en la cantidad de libros clásicos leídos (promedio de 4 a 9 libros por año), aunque no todos los planteles llevan registro actualizado. En este ámbito hubo un beneficio paralelo que no se visibiliza, y es que al recibir las unidades educativas ejemplares como donación⁹ para cada nivel, se generaron espacios para bibliotecas y mecanismos para su manejo; pero sobre todo, la lectura de clásicos se volvió usual en las planificaciones de clase.

Así mismo, en la autoevaluación realizada por los docentes al finalizar el primer año escolar de implementación de CdA, afirmaron que las tertulias literarias y dialógicas y los grupos interactivos ayudaron a desarrollar las siguientes habilidades y actitudes:

⁹ Grupo FARO entregó 1.558 libros clásicos en 2018 y 1.600 en 2019 para las Tertulias Literarias

Tabla 17. Habilidades y actitudes desarrolladas por las AEE. Autoevaluación docente, 2018

Tertulias literarias	Grupos interactivos
<ul style="list-style-type: none"> • Argumentación acerca de los temas de la lectura. • Análisis desde varias perspectivas. • Lectura comprensiva. • Escucha empática. • Desarrollo del lenguaje, de vocabulario y de la expresión verbal. • Interpretación de textos. • Participación activa e interacción de los estudiantes. • Incremento de atención. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo colaborativo. • Interacción inclusiva. • Refuerzo y conocimientos aplicados. • Desarrollo lingüístico y social. • Comunicación. • Autoevaluación. • Solidaridad.

Esta identificación de desarrollo de habilidades y actitudes mediante la práctica de ambas AEE fue confirmada en los grupos focales con los docentes (Anexo7), donde afirmaron que una vez que las implementan adecuadamente, se puede apreciar beneficios en el manejo de clase y la motivación de estudiantes.

Quienes me cambiaron mi modo de pensar fueron mis alumnos y ellos a los padres. Nos permite ser más empáticos al momento de enseñar y evaluar. Comunidades de aprendizaje te enseña que tiene que estar el padre de familia, los docentes y alumnos. Es una experiencia que te transforma y te motiva a seguir creciendo. (Docente, 2018).

Así mismo, en la sistematización del cumplimiento de los sueños (Anexo 3), se identifica que en el 24 % de sueños parcialmente cumplidos, se encuentra que en varias de las unidades educativas se aprecia que los docentes realizan estrategias metodológicas más variadas en el aula.

Relación entre las actuaciones educativas de éxito y el rendimiento académico.

Si bien no hay evidencias de impacto directo en el rendimiento estudiantil, se hizo un estudio de caso en la unidad educativa Luis Felipe Chávez, durante el año escolar 2017-2018 en educación básica y bachillerato (de grado 2 a año 3 de bachillerato),

donde por cambio de directivos no se implementaron tertulias literarias ni grupos interactivos durante dos meses del primer periodo académico del año 2017-2018. En el siguiente periodo se las implementó con la frecuencia indicada en la tabla. Como resultado, disminuyó el número de estudiantes con nota inferior a 7 (deficiente) debido a un alza en su rendimiento escolar:

Tabla 18. Resultados de impacto de AEE en rendimiento escolar

Resumen	Estudiantes evaluados	Estudiantes con menos de 7/10	Actuaciones Educativas Éxito-AEE
1er Parcial Mayo-junio	898	454	0
2do Parcial Julio-agosto	891	268	163

Fuente: UE Luis Felipe Chávez, 2018.

Además, hay algunos datos que muestran los beneficios de las actuaciones educativas de éxito en el desarrollo de destrezas necesarias para mejores resultados de aprendizaje, a pesar de que evaluar la incidencia de CdA en los resultados académicos es aún un desafío, tal como se lo mencionó anteriormente, debido al corto plazo de implementación y los múltiples factores asociados. Por ejemplo:

-En la Prueba *Ser Bachiller*, que se aplica al culminar el bachillerato y sirve, a su vez, para ingresar a los estudios superiores, se puede apreciar una leve mejora en el promedio general del año lectivo 2017-2018, sobre todo en la unidad educativa 4 de Noviembre del Régimen Costa, donde los docentes presentan más años de experiencia y reciben mayor atención del Ministerio de Educación de acuerdo al cuestionario de percepción (Anexo 4), y realizan 456 AEE, mientras que por ejemplo, el Mushuk Pakari, realiza 119 AEE.

Tabla 19. Resultados Prueba Ser Bachiller 2016-2018

Plantel	Dominio Matemático		Dominio Lingüístico		Promedio General	
	2016-17	2017-18	2016-17	2017-18	2016-17	2017-18
Mushuk Pakari	6.95	7.39	7.67	7.89	7.28	7.56
4 de Noviembre	7.17	7.66	7.98	8.39	7.39	7.98
Promedio Total UEs Cda	7.36	7.83	8.03	7.99	7.62	7.87

Fuente: INEVAL, 2017- 2018

En la siguiente tabla se presenta una comparación entre el promedio de Ser Bachiller a nivel nacional en instituciones fiscales, y el promedio obtenido por los planteles de Comunidades de Aprendizaje, y se puede apreciar que el incremento es mayor en las unidades educativas de CdA, aun en el caso del dominio lingüístico, donde los resultados también son más bajos a nivel nacional:

Tabla 20. Promedio nacional de planteles fiscales y de CdA de Ser Bachiller.

Promedio	Nacional	Ser Bachiller	Promedio	CdA	Ser Bachiller
Promedio	2016-2017	7.41	Promedio	2016-2017	7.62
	2017-2018	7.49		2017-2018	7.87
Dominio Matemático	2016-2017	7.20	Dominio Matemático	2016-2017	7.36
	2017-2018	7.33		2017-2018	7.83
Dominio Lingüístico	2016-2017	7.79	Dominio Lingüístico	2016-2017	8.03
	2017-2018	7.67		2017-2018	7.99

Fuente: INEVAL 2017, 2018

Se puede observar que los planteles que menos asignan espacios de formación pedagógica, son los que a su vez tienen menos docentes practicando sistemáticamente las tertulias literarias y los grupos interactivos; como es el caso de Rafael Fiallos,

Manta y Juan Montalvo. Sin embargo, el 4 de Noviembre es el segundo plantel que realiza más AEE, y de la misma manera, tiene mayor incremento en el rendimiento del dominio matemático y lingüístico de la prueba Ser Bachiller, de un año al otro y en relación al promedio nacional de educación fiscal.

Por otro lado, analizando el dominio lingüístico, que baja ligeramente en el promedio general de la prueba *Ser Bachiller*, se identifica que la evaluación general de las unidades educativas de CdA en este rubro, se pudo haber afectado por los resultados de la institución Jorge Jeremy Cantos, donde solo el 58% de docentes implementa las AEE, y obtiene 7.21 en la prueba *Ser Bachiller* del 2018, que es un anota inferior a las de los demás planteles. De la misma manera, solo el 45% de los docentes del plantel Juan Montalvo implementan las AEE y bajan su evaluación de 8.61 a 8.22. Lo que implica que la incidencia de las AEE en el rendimiento escolar, podría no solo depender de la frecuencia con que se las practica, sino que también es esencial el involucramiento y motivación de los docentes, porque existe aún un grupo aproximado de un 25% que se resiste al cambio y no está motivado para implementar CdA, según las evidencias recabadas (planificaciones y listas de control para autoevaluación).

En la tabla siguiente se presentan los indicadores y las AEE realizadas durante dos años lectivos; las notas obtenidas en Ser Bachiller en los años escolares 2016-2017 y 2017-2018 de los dos casos de estudio, Mushuk Pakari y 4 de Noviembre, y el promedio de las 13 unidades educativas de Comunidades de Aprendizaje, con el fin de observar posible incidencia de las prácticas de las AEE en los resultados de los indicadores.

Es necesario señalar que la mayor dificultad encontrada en el registro y procesamiento de la información, es que las unidades educativas no cuentan con el hábito y los mecanismos para el registro actualizado de los datos. Por otro lado, no está disponible la información de las instituciones de la costa 2016-2017 porque luego del terremoto fueron reordenadas y se agruparon 2 y 3 escuelas en cada plantel educativo a las que se les proveyó de infraestructura provisional.

Así mismo, se dificulta tener el dato preciso de matrícula porque el Ministerio de Educación asigna a los estudiantes a las unidades educativas que deben asistir según la ubicación de su vivienda, lo que afecta el número definitivo de registro de matrícula de estudiantes dado que son trasladados de una unidad educativa a otra durante el primer mes del año escolar y la información de los centros educativos no siempre se actualiza.

Tabla 21. Promedio general de indicadores de UE de Comunidades de Aprendizaje, 2017-2018

Indicadores	Años	Información general	Mushuk Pakari	4 de Noviembre
Docentes que implementan AEE	2017-2018	97.2%	68.29%	57 %
Estudiantes que se matricularon al inicio del período lectivo	2016-2017	N/A	N/A	1613
	2017-2018	15.042	970	1911
Estudiantes que finalizaron y aprobaron el año escolar	2016-2017	N/A	N/A	1588
	2017-2018	14.556 32% no es promovido por abandono escolar o no aprobación	851 12% no es promovido por abandono escolar o no aprobación	1.854 2% no es promovido por abandono escolar o no aprobación
Reuniones dirigidas a familiares/representantes durante el año	2016-2017	130	6	8
	2017-2018	111	8	10
Representantes que participaron en reuniones de familiares	2016-2017	454	20	520
	2017-2018	608	50	850
Reuniones de gestión escolar/ comisiones mixtas con familiares o personas voluntarias de la comunidad	2016-2017	26	1	4
	2017-2018	96	10	8
# Voluntarios o familiares en la escuela	2016-2017	7	7	0
	2017-2018	222	20	85
Sumatoria de libros que leen	2016-2017	4	No hay información	3
	2017-2018	9	No hay información	6
Actuaciones Educativas de Éxito implementadas	# TLD	46	60	164
	# GGII	38	59	292
	# FP	3	11	6
Ser Bachiller				
Promedio	2016-2017	7.61	7.28	7.39
	2017-2018	7.87	7.56	7.98
Dominio Matemático	2016-2017	7.35	6.95	7.17
	2017-2018	7.86	7.39	7.66
Dominio Lingüístico	2016-2017	8.03	7.67	7.98
	2017-2018	7.99	7.89	8.39

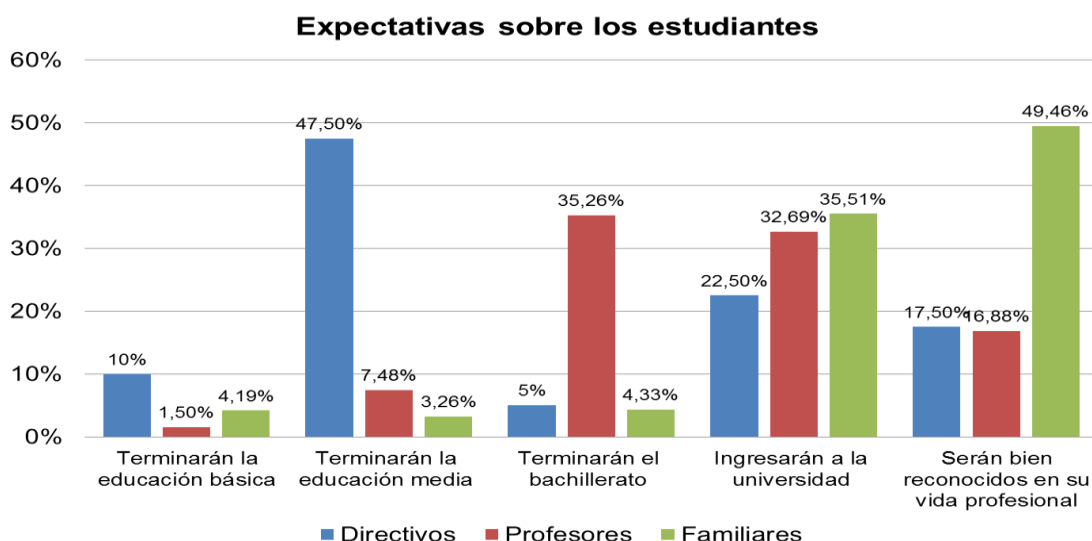
Se puede apreciar en los indicadores ofrecidos que el 4 de Noviembre indican que solo el 57% de sus docentes implementan sistemáticamente AEE; sin embargo, tiene menor porcentaje de abandono escolar y de no aprobación de año escolar, como también se señala mayor participación de voluntarios en las actividades de la escuela. Es decir que

el empoderamiento de los actores en su desempeño (docentes, voluntarios y estudiantes), es un factor decisivo en el logro de los objetivos educativos.

La articulación de la unidad educativa con la familia y su involucramiento en las actuaciones educativas de éxito.

La insuficiente valoración del alumno al establecer que el bajo nivel socioeconómico y de estudios de la familia incide en su rendimiento escolar, es un desafío que tienen que enfrentar los docentes y directivos. En este estudio específicamente, las respuestas de los familiares al cuestionario de percepción en el 2017, (Anexo 4) indican que el promedio de los representantes de los estudiantes tiene un nivel de educación básica, lo que puede incidir en las bajas expectativas que expresaron los directivos y docentes en el mencionado cuestionario, en relación al futuro de sus alumnos. En este sentido, el mayor porcentaje de los directivos expresaron que los estudiantes finalizarán sus estudios en educación media; mientras tanto, los docentes afirmaron que culminarán bachillerato. En cambio, los familiares percibieron que sus hijos serán bien reconocidos en la vida profesional, tal como se lo expresa en la siguiente figura:

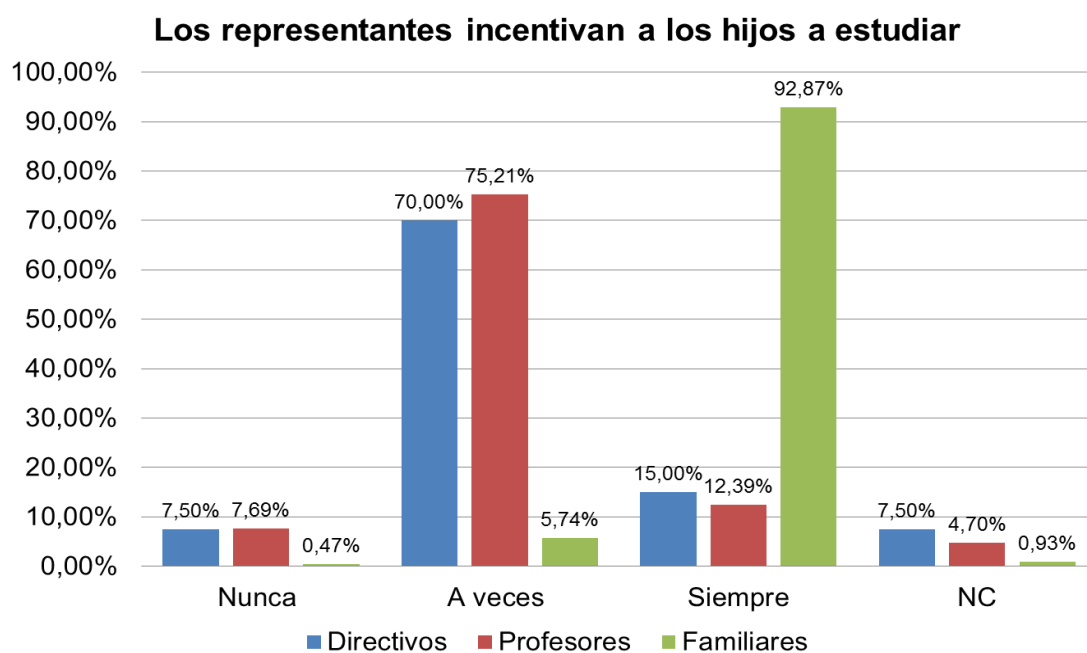
Figura 4. Expectativas sobre futuro de estudiantes. Cuestionario, 2017



En este sentido, la participación del voluntariado en las aulas, favorece la posibilidad de incrementar las expectativas en el futuro de estudiantes de sectores vulnerables y desfavorecidos, “ya que que aprender es una actividad social mediada por el lenguaje y que tiene lugar tanto con iguales como con toda la diversidad de personas adultas con las que las y los estudiantes se relacionan. ” (Diez-Palomar y Flecha, 2010).

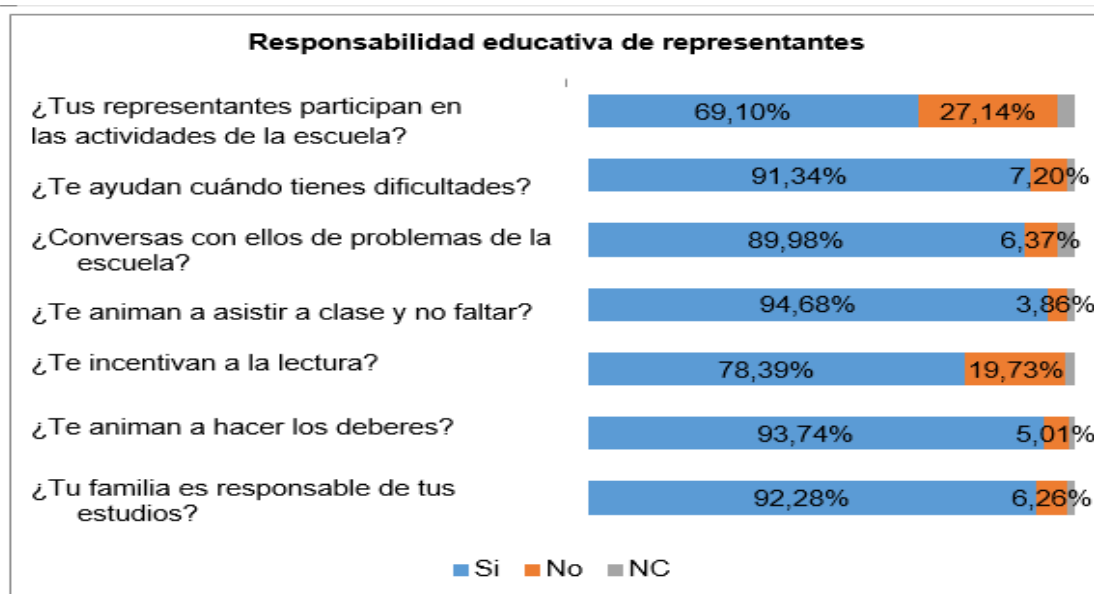
Se trata además de que el sistema educativo pueda también valorar su capacidad de cerrar brechas al ofrecer al estudiante la oportunidad de crear su futuro, con el apoyo de la familia mediante una participación significativa y con objetivos comunes. Al momento, de acuerdo al cuestionario de percepción, existe desarticulación entre la escuela y la familia en relación a este tema; tal como se indica en la siguiente figura donde la mayoría de los representantes aseguran que incentivan a sus hijos a estudiar mientras que los docentes y directivos perciben que solo *a veces* lo hacen.

Figura 5. Incentivos de estudios de representantes. Cuestionario de percepción, 2017



De la misma manera, los estudiantes, a diferencia de los directivos y docentes, perciben que sus representantes sí los apoyan en los estudios y actividades de la escuela:

Figura 6. Apoyo a estudiantes. Cuestionario, 2017

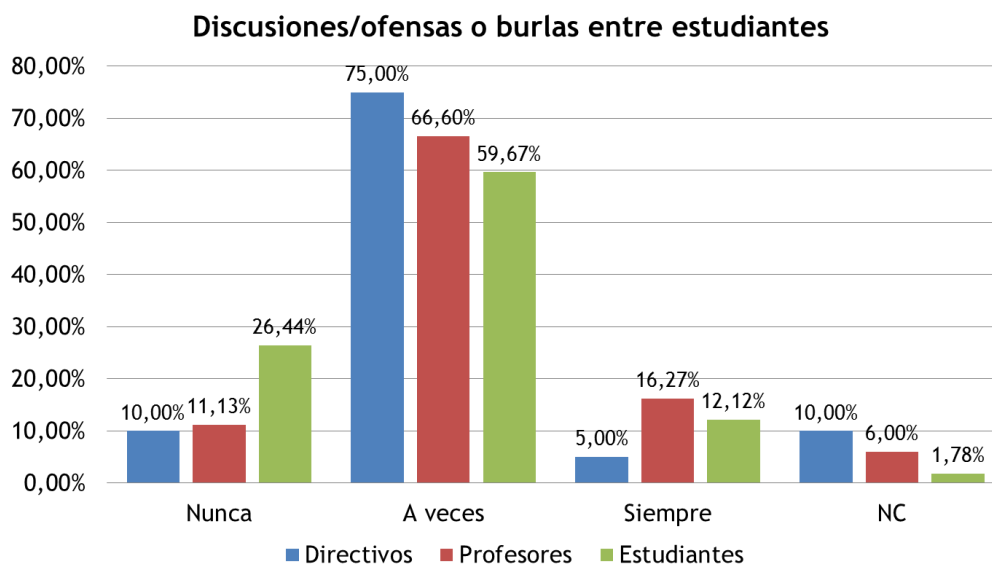


Por lo tanto, el aprendizaje dialógico promueve la interacción de los miembros de la comunidad, dentro y fuera del aula, para superar la noción de enseñanza basada en profesor experto, alumno y contenido (Flecha y Puigvert, 2002).

Liderazgo dialógico y fortalecimiento del clima escolar

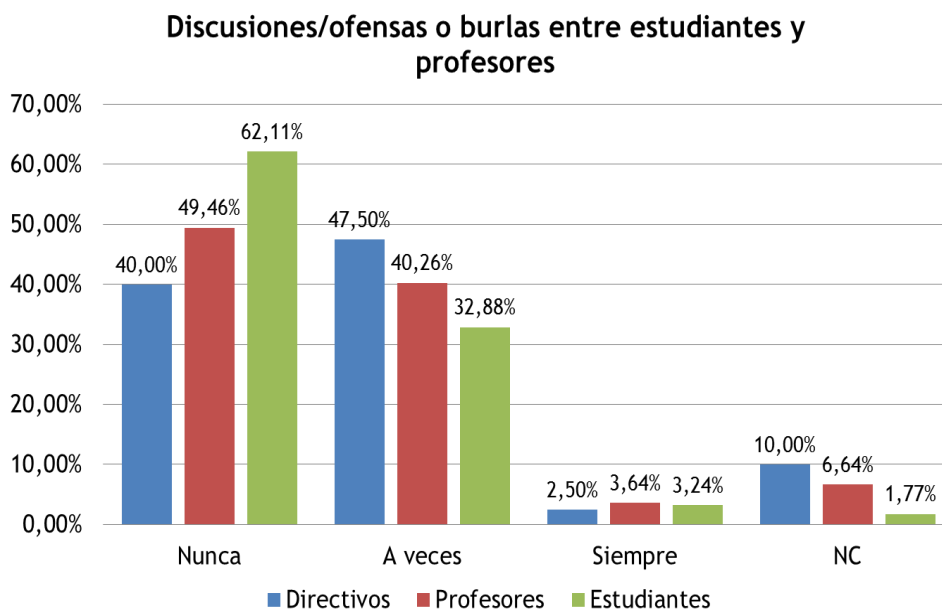
En este contexto, el liderazgo dialógico se caracteriza por validar las voces y prácticas fundamentadas de los actores de la comunidad educativa (Padrós y Flecha, 2014). Mediante el diálogo igualitario, se identifican las causas de posibles conflictos en la convivencia para poder prevenirlos y discutir con los miembros de la comunidad sobre sus posibles soluciones. Por ello, se toma en cuenta en el cuestionario de percepción del 2017 (Anexo 6) la calidad de las interacciones en el aula y en la escuela al inicio del proceso de implementación de Comunidades de Aprendizaje. Es así como las respuestas indican que la burla entre estudiantes es *a veces* más percibida por los directivos y menos por los estudiantes, para los cuales es posible que haya sido una violencia verbal naturalizada:

Figura 7. Burla entre estudiantes. Cuestionario, 2017



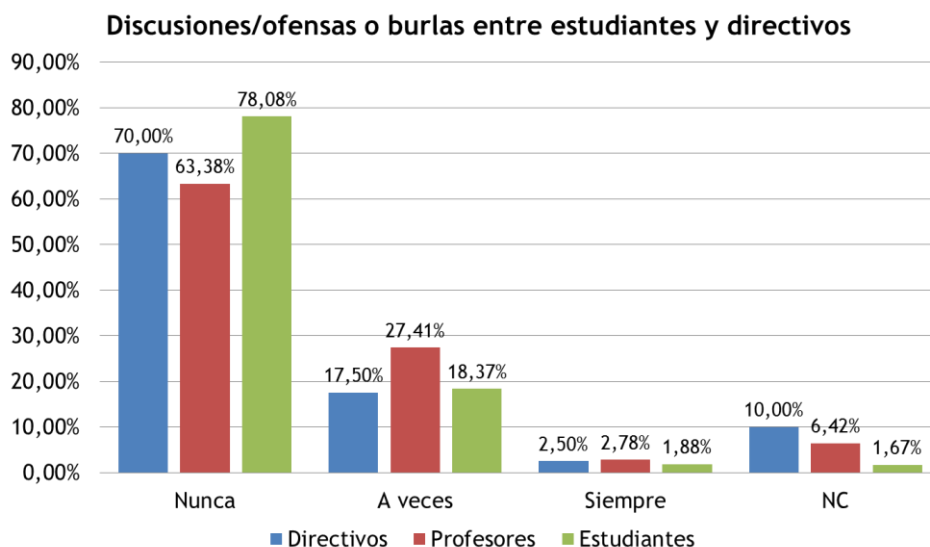
Mientras que la mayoría de estudiantes afirma que *nunca* hay ofensas y discusiones entre estudiantes y profesores; sin embargo, casi la mitad de directivos y docentes expresan que *a veces* sí hay agresividad en el aula:

Figura 8. Burla entre estudiantes y profesores. Cuestionario, 2017



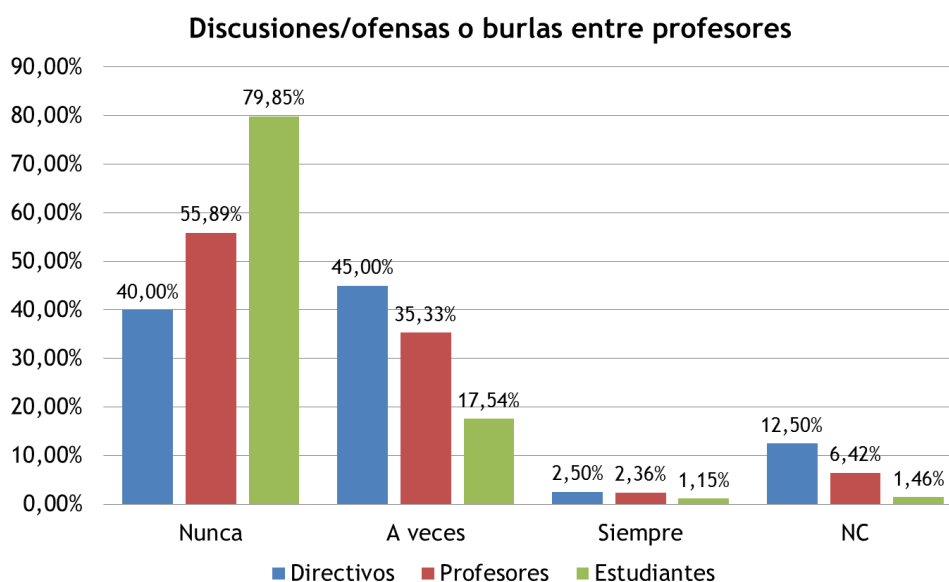
En el caso de discusiones y burlas entre directivos y estudiantes, predomina el *nunca* en las respuestas de los encuestados; sin embargo, hay un promedio de un 20% de que *a veces*, sí las hay:

Figura 9. Burla entre estudiantes y directivos. Cuestionario, 2017



En el caso de las discusiones y burlas entre profesores, los que menos las perciben son los estudiantes y los que más, los directivos:

Figura 10. Burla entre profesores. Cuestionario, 2017



En relación a posibles conflictos, como: acoso, vandalismo, indisciplina, entre otros; los que más los perciben son los directivos; y tanto ellos como los docentes, consideran que las estrategias más efectivas para manejar estos temas son el diálogo informativo con los padres y estudiantes, las advertencias escritas, orales y las sanciones. No se considera la asamblea para discutir los problemas de la escuela como asunto prioritario de la comunidad; tal como se lo indica en el gráfico:

Figura 11. Resolución de conflictos. Cuestionario,2017



Posteriormente, se realizan entrevistas con los directivos (Anexo 10) y se puede evidenciar la incidencia del liderazgo dialógico cuando se afirma que “(Cda) Aporta en la transformación paulatina del centro por medio de la creación de sentido, la solidaridad, y la convivencia armónica que favorece calidad educativa“ (E.D1,2018); y es que el diálogo igualitario, facilita la interacción argumentada entre los actores de la comunidad, más allá de la jerarquía de sus roles, mediante la participación educativa, evaluativa y decisiva; lo que implica que su campo de influencia va más allá de la escuela (Padrós y Flecha, 2014).

El fundamento de la convivencia y del aprendizaje es el diálogo igualitario, que favorece también la retención escolar. De la misma manera, a través del diálogo enmarcado en la normativa, se identifican posibles causas de conflicto para que puedan ser conversados en asambleas con la participación de los actores de la comunidad; es así como “CdA ha influenciado en que las opiniones con fundamento se consideren válidas aun cuando sean diferentes” (ED.2)

Por otro lado, en la autoevaluación realizada por los docentes al finalizar el año escolar 2017-2018, expresan que con la implementación de Comunidades de Aprendizaje se ha fortalecido el diálogo igualitario que genera motivación porque les permite expresarse de manera más espontánea, pero con respeto a las ideas y sentimientos de los demás de acuerdo a las diversas realidades y al principio de igualdad de diferencias, lo que les da más confianza y seguridad. Este clima dialógico promueve interés por la lectura, el trabajo colaborativo y fomenta la formación en valores.

Quando entró Comunidades de Aprendizaje a trabajar con los docentes, estudiantes y padres de familia, nos ayudó a involucrarnos y a tener un espacio de diálogo entre todos, para mejorar la comunicación entre cada uno de los actores de la institución educativa.” (Directivo,2018)

Participación educativa de la comunidad en la escuela.

En cada una de las 13 unidades educativas se han conformado comisiones mixtas y grupo de voluntarios, tanto para la toma de decisiones en la escuela y ejecución de las prioridades establecidas en la ceremonia de los sueños, como para su participación en actividades pedagógicas. Así mismo, los estudiantes expresan en los grupos focales (2018), que la participación de voluntarios en las actividades del aula, les ayuda a incrementar la autoestima y seguridad. En la siguiente tabla se puede apreciar el incremento de la participación de la comunidad en actividades de la escuela:

Tabla 22. Incremento de participación de familiares y voluntarios en escuelas

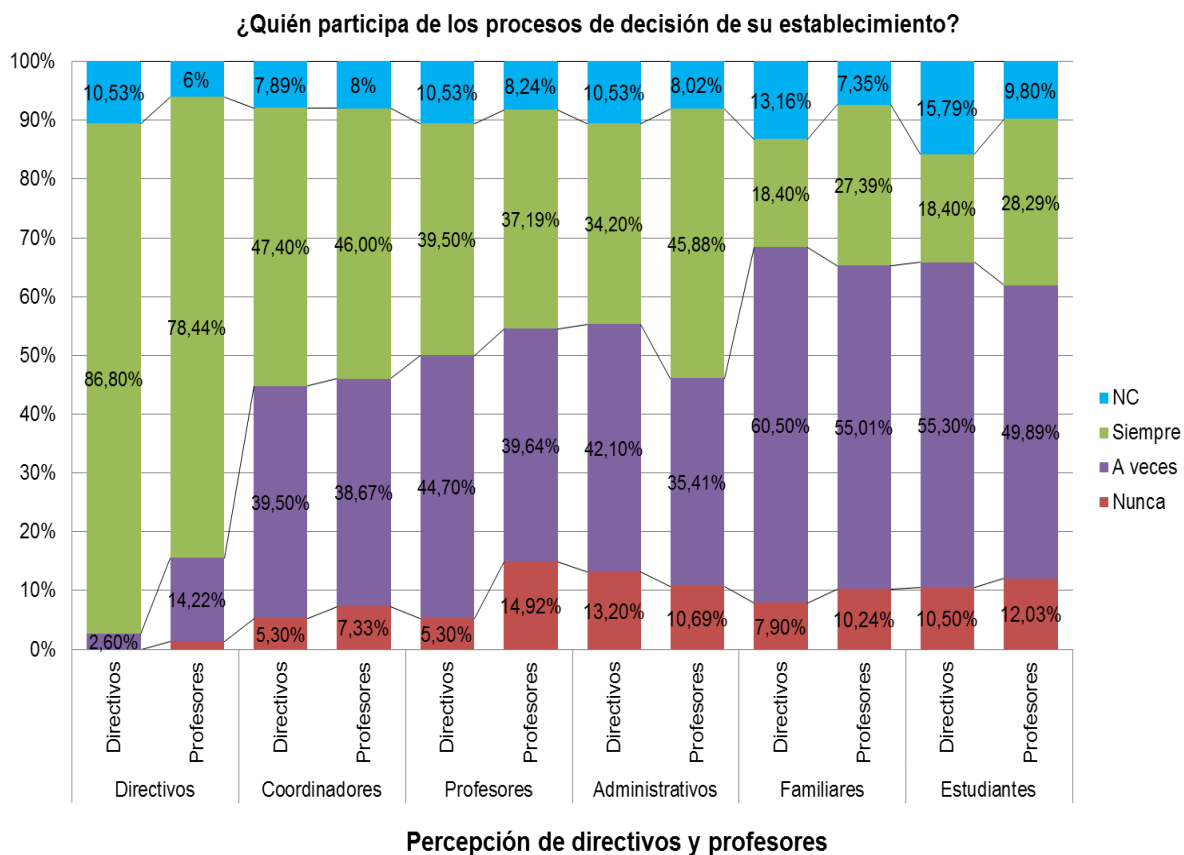
Representantes que participaron en reuniones de familiares	2016-2017	454
	2017-2018	608
Reuniones de gestión escolar/ comisiones mixtas con familiares y/o personas voluntarias de la comunidad	2016-2017	26
	2017-2018	96
# Voluntarios y/o familiares en la escuela	2016-2017	7
	2017-2018	222

Además, los estudiantes expresan en los grupos focales realizados en el 2018 (Anexo7), que la participación de voluntarios en las actividades del aula, les ayuda a incrementar la autoestima y seguridad. Flecha y Diez Palomar (2010) explican que:

En el caso de niños y niñas que han sido segregados y sobre los que recaen bajas expectativas, cuando en el aula participan personas con una trayectoria parecida a la suya y que tienen expectativas muy altas en esas y esos niños y quieren que demuestren a dónde pueden llegar, esas interacciones transforman el “me” de esas y esos estudiantes, lo que fomenta un cambio de su auto concepto y la creación de sentido. Al mismo tiempo, esa nueva imagen de sí mismas y sí mismos conduce a este alumnado a comportarse de forma diferente en la escuela y a rendir más. (p.23)

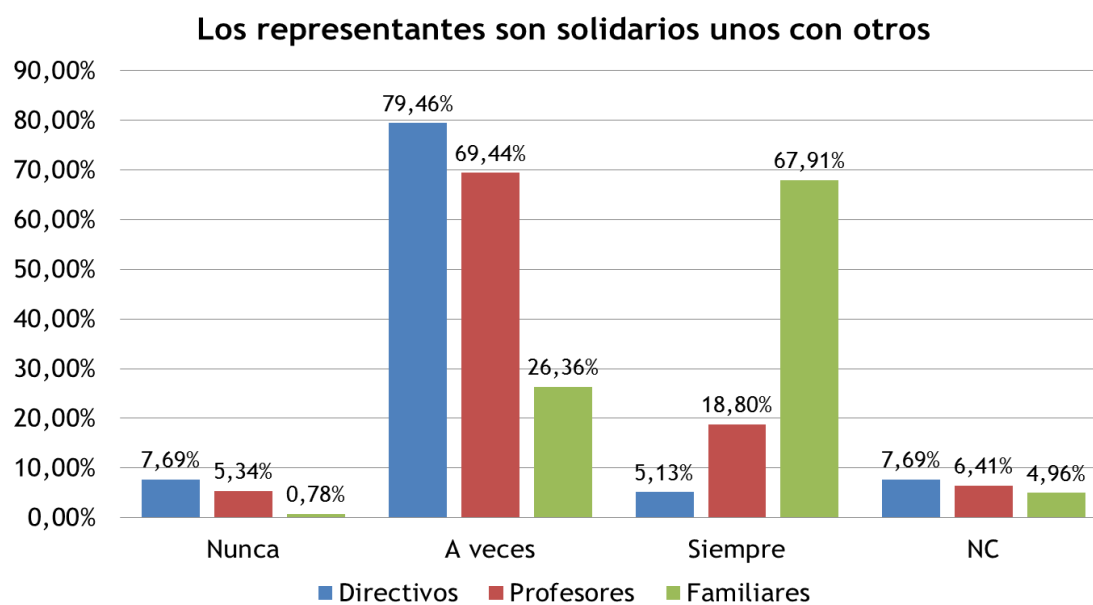
De acuerdo a la percepción de directivos y de profesores al inicio (Anexo5), son los directivos quienes tienen mayor incidencia al momento de tomar decisiones en los establecimientos educativos encuestados; y aproximadamente el 86% de los directivos lo corroboran. Así mismo, según su percepción, son los familiares y estudiantes quienes tienen la menor incidencia (18.4%). Esto induce a inferir que la toma de decisiones es un proceso predominantemente vertical y jerárquico, tal como se lo indica en la figura:

Figura 12. Toma de decisiones. Cuestionario,2017



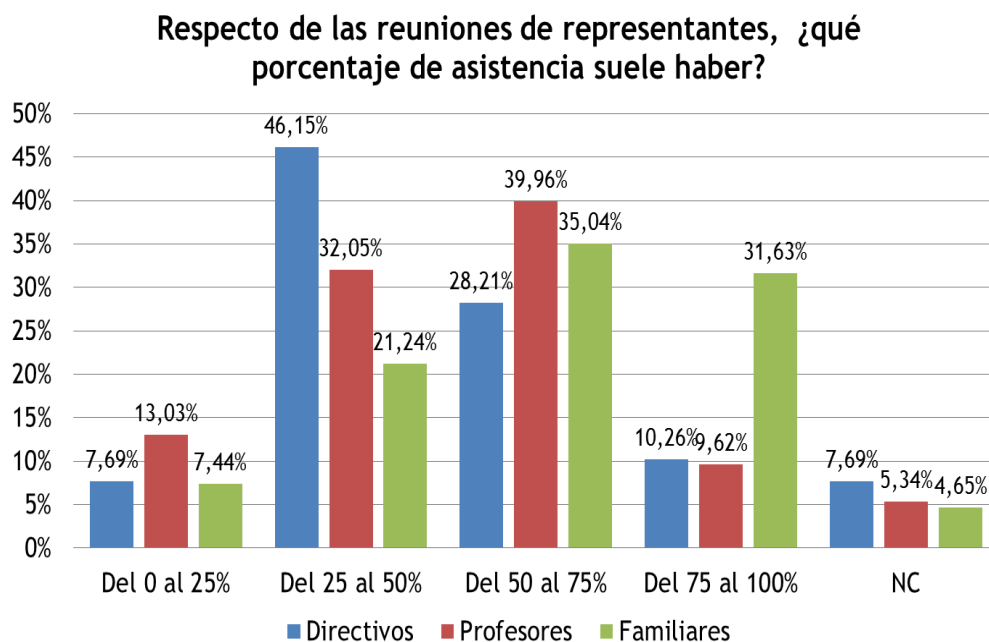
De la misma manera, se puede apreciar, en los resultados del cuestionario (2017), que mientras la mayoría de directivos y docentes consideran que los representantes son solidarios entre sí solo *a veces*; por su lado, ellos perciben en su mayoría, lo contrario. Esta variación puede indicar que hay escasa interacción integradora entre la escuela y la familia.

Figura 13. Solidaridad entre familiares. Cuestionario, 2017



De la misma manera, se observa una desarticulación en la percepción sobre la participación de los representantes en las reuniones que son convocados:

Figura 14. Asistencia de representantes. Cuestionario, 2017



El mayor porcentaje de asistencia a reuniones de los representantes en los centros educativos radica entre el 25 al 50% de acuerdo a los directivos. Mientras que de acuerdo a la percepción del 39.96% de los profesores y el 35.04% de los familiares la concurrencia está entre el 50 al 75%. Es decir que la percepción varía entre los 3 actores; lo que indica que puede también variar los objetivos y lo que cada uno espera de la participación.

Por otro lado, al finalizar el primer año escolar de implementación de las AEE (2017-2018), el indicador de *número de reuniones formales dirigidas a representantes y familiares* baja en el promedio total, aunque en los dos estudios de casos suben ligeramente. Sin embargo, *las reuniones de comisiones mixtas, el número de familiares que asiste a las reuniones, y el número de voluntarios que participa en las AEE* (como por ejemplo en los grupos interactivos), asciende notablemente, tanto en el promedio de todas las unidades educativas, como en los dos planteles.

Estas cifras implican un significativo incremento de participación de la comunidad en los procesos de toma de decisiones y en las actividades educativas en el aula; como lo

son las Actuaciones Educativas de Éxito. Lo que implica que predominó el tipo de participación educativa (en las actividades formativas en el aula y la escuela), decisiva (comisiones mixtas que toman decisiones) y la evaluativa (participan de procesos de autoevaluación, evaluación del estudiante y de la escuela). Además, en Comunidades de Aprendizaje se definen otros tipos de participación (INCLUDE-ED. Consortium, 2012), como la informativa (la comunidad de manera pasiva recibe información), la consultiva (la comunidad es consultada pero la dirección escolar toma la decisión). Sin embargo, son las tres primeras las que más fomentan el aprendizaje y liderazgo dialógico.

Por su lado, en el ejercicio de autoevaluación en el 2018, los directivos y docentes expresan su deseo de que se involucre más la familia, puesto que es necesaria una mayor participación para implementar CdA en toda la escuela con mayor frecuencia. Además, los directivos solicitan que los profesionales del Ministerio de Educación los apoyen en su gestión de manera continua para motivar la institucionalización del modelo. Es decir que la participación de todos los actores es esencial para la realización de todas las actividades que se llevan a cabo en las Comunidades de Aprendizaje porque:

Persiguen la transformación a múltiples niveles: transformación del contexto de aprendizaje, transformación de los niveles previos de conocimiento, transformación de las expectativas, transformación de las relaciones entre familia y escuela, transformación de las relaciones sociales en las aulas, en el centro educativo y en la comunidad y, en último término, la transformación igualitaria de la sociedad. (Flecha y Díez Palomar, 2010. p. 25)

Participación de la comunidad para el logro de los sueños:

En este ámbito se hace referencia a la tercera fase de transformación en Comunidades de Aprendizaje, que es la ceremonia de los sueños, (Anexo 3) en la que directivos, docentes, estudiantes y familias expresaron qué escuela querían. Luego de priorizar y categorizar cientos de deseos, se procedió a la conformación de comisiones mixtas con la participación de estos actores para priorizar las necesidades y planificar la gestión conjunta de los sueños de la comunidad educativa. En el transcurso de un año

escolar 2017-2018, se logró cumplir totalmente el 13% de sueños; casi totalmente el 26%; parcialmente cumplido el 24 %; poco cumplido el 14 %, y el 23 % no cumplidos. Esta capacidad de gestión incrementó su motivación a involucrarse en la calidad de la educación de sus hijos.

La participación de las familias y la gestión conjunta, como es el caso de las comisiones mixtas, es importante porque varios estudios muestran que el involucramiento de la comunidad y su confianza en la escuela inciden en el rendimiento escolar de manera aún más predecible que otras variables educativas o socioeconómicas (Putnam, 2001).

En este sentido, Marzano (2000) y Buchman (2003) afirman que el interés de la familia por las tareas escolares y su relación cultural armoniosa y la cooperación con la escuela, influyen en los logros de aprendizaje; además, aumenta la satisfacción y la responsabilidad de la familia en relación con la calidad educativa, lo que genera un entorno estimulante y de apoyo para los estudiantes y, por lo tanto, para la escuela (Leither y Wyngaarden, 2004). Por estas razones, Brunner y Elacqua (2015) afirman que las relaciones familiares y comunitarias pueden ser un factor esencial en los resultados de aprendizaje.

V. CONCLUSIONES

La investigación parte de la escasa interacción entre los actores de la comunidad educativa (directivos, docentes, estudiantes, familias, entre otros) y el poco involucramiento de las familias en las actividades pedagógicas de dos escuelas de ámbitos de Costa y Sierra del Ecuador, que se interpretan como problema socioeducativo con implicaciones pedagógicas. Concretamente, afecta a la calidad de aprendizajes y al clima escolar.

En estos contextos escolares se implementa, por primera vez en el Ecuador, un proceso de transformación de escuelas convencionales en Comunidades de Aprendizaje. El objetivo general del estudio es comprender el alcance de los procesos de cambio, transformación y mejora de sendas escuelas en Comunidades de Aprendizaje, a partir de estrategias desarrolladas desde el aprendizaje dialógico y la participación de la comunidad.

Se responde al objetivo de la investigación, desde un enfoque socio crítico y dialéctico, recurriendo a metodología mixta, tanto cuantitativa como cualitativa. El diseño de la investigación contempló el estudio específico de aquellos dos casos de instituciones de los Regímenes de Costa y Sierra, y extendió la evaluación del programa de Comunidades de Aprendizaje a once escuelas más, dentro del convenio realizado entre el Ministerio de Educación y el Grupo FARO, CREA-Universidad de Barcelona, el apoyo financiero de Tinker Foundation y los recursos pedagógicos de Instituto Natura. El estudio implicó un trabajo de campo en el que la investigadora participó directamente del proceso de formación y asesoría en los principios y fundamentos del modelo, a los profesionales del Ministerio de Educación, directivos, docentes, estudiantes, familiares y voluntarios de las escuelas. Además, participó en el levantamiento y procesamiento de la información desde la perspectiva de la metodología comunicativa crítica (Flecha, Vargas & Dávila, 2004). La relación con los actores durante el proceso de investigación fue intersubjetiva y dialógica. La interacción se dio a través del acompañamiento sistemático con cronogramas consensuados. Durante la investigación, se generaron evidencias de los beneficios del desarrollo del liderazgo y aprendizaje dialógico para fomentar la inclusión y cohesión social mediante la participación de los actores de la comunidad.

Los resultados del estudio fueron discutidos y validados por todos los agentes. Sirvieron como directrices para la toma de decisiones futuras, con el objetivo de contribuir a la transformación de su realidad social, como lo plantea el paradigma socio crítico (Habermas, 2001). Globalmente, las instituciones educativas copartícipes alcanzaron, en dos años, un nivel significativo en la consolidación del modelo, atravesando cinco fases en su proceso de transformación: sensibilización, decisión de participar, sueños, priorización de necesidades y planificación. A su vez, practicaron de manera sistemática cuatro de las siete Actuaciones Educativas de Éxito: participación educativa de la comunidad, formación pedagógica dialógica, tertulias literarias y grupos interactivos. Por ende, sus sistemas se fortalecieron sobre los principios de diálogo igualitario, igualdad de diferencias, solidaridad, transformación, dimensión instrumental, inteligencia cultural y creación de sentido. Durante este proceso, también se arrojaron resultados relacionados con cada uno de los objetivos del estudio. En esta línea, destacó un incremento en la valoración de la formación pedagógica, porque hubo evidencias de cómo facilita la reflexión sobre sus prácticas e incrementa la motivación para implementar estrategias centradas en el aprendizaje dialógico y colaborativo, mediante las tertulias y los grupos interactivos, potenciando la participación de miembros de la comunidad que apoyaron la labor del docente y favoreciendo la interacción en el aula. Así mismo, un resultado importante fue la numerosa participación voluntaria de los actores de la comunidad (directivos, docentes, estudiantes, familias y voluntarios) en la formación pedagógica, tanto de manera virtual como en la modalidad presencial. Además, la comprensión de docentes y estudiantes de las Actuaciones Educativas de Éxito desde la perspectiva de la enseñanza y del aprendizaje favoreció el desarrollo del principio de la dimensión instrumental, desde el que el estudiante adquiere los conocimientos, habilidades y destrezas que requiere para su desarrollo integral, como vocabulario, expresión oral, argumentación, análisis de las lecturas desde varias perspectivas, interés por la lectura y desarrollo de trabajo colaborativo. Los grupos interactivos ayudaron también a reforzar y aplicar los conocimientos mediante la interacción y construcción de sentido y de conocimiento conjunta. Así mismo, estas Actuaciones Educativas de Éxito fortalecieron actitudes de solidaridad y comunicación efectiva (Autoevaluación docente, 2018). En la misma línea, se generaron evidencias de liderazgo dialógico, al

validar las voces de los diversos actores de la comunidad, rompiendo el aislamiento de las escuelas y promoviendo cambios en la manera de enseñar, aprender y convivir con su entorno, mediante prácticas fundamentadas en evidencias científicas y académicas.

Por ende, la contribución teórica y práctica del estudio fue evidenciar que el diálogo igualitario y el involucramiento permanente de las familias y voluntarios en las actividades de la escuela contribuyó a la generación de un clima de mayor confianza y mejor autoestima de estudiantes, familiares, docentes y directivos. Se incrementaron las expectativas sobre el futuro de los alumnos, al corroborar que con gestión comunitaria consensuada se puede alcanzar un buen nivel de logro de sus prioridades, logrando disminuir las brechas y fortaleciendo la equidad educativa. A nivel práctico, la investigación contribuyó con el monitoreo y sistematización de la implementación de Comunidades de Aprendizaje en el país, para facilitar su réplica en otros escenarios y lograr su escalabilidad a nivel nacional. Además, se generaron adaptaciones del modelo a la normativa ecuatoriana y a las exigencias de la gestión desconcentrada del Ministerio de Educación (planta central, zonas, distritos, circuitos y escuelas). También se institucionalizaron las experiencias y los aprendizajes de cada escuela incluyéndolos en sus Proyectos educativos Institucionales (PEI) y en sus Planes Curriculares Institucionales (PCI).

El doble rol de investigadora e integrante activa del proceso de implementación de Comunidades de Aprendizaje permitió apreciar, con una perspectiva externa e interna, que el proceso global de transformación se tradujo en crecimiento profesional y personal de todos los participantes y de sus sistemas sociales e institucionales.

El proceso de la investigación experimentó lo que se interpretan como limitaciones metodológicas, concretamente, a la hora de recoger y procesar la abrumadora cantidad de testimonios y datos, en cada técnica y fase y con cada participante, como gráficos para cada respuesta del cuestionario de percepción, evidencias de realización de las Actuaciones Educativas de Éxito (actas de asistencia, planificaciones curriculares, listas de control), registros de los grupos focales, entrevistas (firmas de consentimientos informados de docentes, representantes legales de estudiantes,

familiares, y asentimientos informados de los estudiantes) y otros. Pese a su complejidad, la información más relevante para la comprensión de los resultados se incluye en el texto del informe de la tesis y en anexos. Otra dificultad reseñable fue que las unidades educativas no contaron con mecanismos idóneos para el registro y validación de los datos, lo que significó un esfuerzo paralelo de actualización y articulación de la información con varias fuentes, con el fin de garantizar su veracidad y coherencia. En cuanto a los participantes, la efectividad del estudio dependió de la interacción permanente con el Ministerio de Educación. Sin embargo, la alta rotación de sus autoridades y la improvisación de agendas constituyó un reto y un lastre para el cumplimiento del cronograma acordado previamente con la comunidad educativa. A pesar de ello, el cronograma consensuado fue cumplido satisfactoriamente. Así mismo, fue un desafío la formación de los profesionales del Ministerio de Educación con el objetivo de que apoyen en la implementación del modelo y puedan ser cada vez más autónomos en el seguimiento y acompañamiento a las instituciones educativas que deseen implementar Comunidades de Aprendizaje.

Desde esta investigación y como continuación de ella, se proponen nuevos estudios necesarios, con los siguientes temas:

- Comunidades de Aprendizaje como política pública.
- El liderazgo y aprendizaje dialógico más allá de la escuela y a lo largo de la vida.
- La convivencia escolar inclusiva, con base en la prevención dialógica de conflictos.
- La formación de destrezas necesarias para la sociedad de la información con base en el aprendizaje dialógico.
- La participación significativa de los diferentes actores educativos en la toma de decisiones de la escuela, con base en la validación de sus propias voces y prácticas socio culturales.

En esta misma línea de futuro, se colige que las alianzas con universidades, organizaciones y redes, tanto nacionales como internacionales, son esenciales para el

desarrollo de la formación en los fundamentos del modelo, y para la investigación del impacto de Comunidades de Aprendizaje en el liderazgo y aprendizaje dialógico en la mejora de la calidad educativa con equidad. Esta colaboración maximiza efectos positivos y sostenibles a largo plazo, como la participación y corresponsabilidad de maestros, directivos, estudiantes, familias y voluntarios, como actores centrales en el proceso educativo; la formación docente integral y presencial, considerando el liderazgo, la cultura y las condiciones reales del establecimiento educativo, así como la heterogeneidad de las escuelas y los maestros; la implementación con mayor autonomía y apropiación de las Comunidades de Aprendizaje, lo que implica facilitar espacios de flexibilidad para la creatividad, contextualización e innovación; la participación activa en la red de Comunidades de Aprendizaje para promover buenas prácticas; la disminución de las tasas de repetición y abandono escolar, la mejora del clima y liderazgo escolar, etc.

Este estudio ha generado evidencias significativas de que la transformación de la escuela ecuatoriana en Comunidades de Aprendizaje es una seria baza para su desarrollo y evolución con base en la educación de la comunidad. Los puntos de apoyo metodológico han sido un enfoque socio crítico y alternativas didácticas basadas en el diálogo igualitario. La investigación concluye, sintéticamente, que una escuela más consciente y capacitada conforme a esta metodología pedagógica transformativa puede ser un agente de cambio capaz de promover aprendizajes relevantes y una formación integral e inclusiva a todos los actores de la comunidad. En este sentido, una directora de escuela afirmaba que: "Cuando las manos y las voces se juntan, logramos nuestros sueños y creamos nuestro futuro".

REFERENCIAS

- Aguilar, M. J. y Ander-Egg, E. (1992). *Evaluación de servicios y programas sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Alvarado L, y García M. (2008). *Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas*. Revista Universitaria de Investigación. 2008;9(2):187-202.
- Araujo, D., y Bramwell, D. (2015). *Cambios en la política educativa en Ecuador desde el año 2000*. Educación para Todos (EPT) 2000-2015. Logros y Retos. Documento para el Reporte de Monitoreo Global 2015.UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232430>
- Arellano, A. (2018). Perfil Sectorial de Ecuador. CAF. Banco de Desarrollo de América Latina. Grupo FARO.
- Archivo Maestro de Instituciones Educativas (2018). Censo Nacional de Instituciones Educativas (Archivo de datos). Recuperado 10 de mayo de 2018 <http://web.educacion.gob.ec/CNIE/index.php>
- Arnal, J, Rincón, D., y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Asamblea Constituyente. 2008. Constitución de la República del Ecuador.http://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf
- Asamblea Nacional (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador* (31 de marzo de 2011). Quito: Registro Oficial, N° 417, segundo suplemento.
- Aubert, A. Flecha, A, García, C, Flecha, R. y Racionero, S. (2013). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Beck, U., Giddens, A., y Lash, S. (1997). *Modernización reflexiva: política, tradición, estética en el orden social moderno*. España: Alianza Editorial.
- Belletini, O. (2015). Construyendo la Sociedad Educadora en Ecuador: El Rol de la familia, la Escuela y la Comunidad. En *Hacia una Sociedad Educadora: Propuestas para el debate*. Cap. 3. 142-171. Minga Libro. Ecuador: Grupo FARO.
- Berniell, L., De la Mata, D., Bernal, R., Camacho, A., Barrera-Osorio, F., Álvarez, F., Brassiolo, P., Vargas, J. F. (2016). RED 2016. *Más habilidades para el trabajo y la vida: los aportes de la familia, la escuela, el entorno y el mundo laboral*. Bogotá: CAF. Recuperado de <http://scioteca.caf.com/handle/123456789/936>

- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. España: Editores la Muralla. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=5826>
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC
- Bruner, J. S (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Brunner, J.J. & Elacqua, G. (2015). *Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia internacional*. Recuperado de <http://www.educoea.org/portal/bdigital/lae-ducacion/139/pdfs/139pdf1.pdf>
- Buchmann, C. (2003). *Measuring Family Background in International Studies of Education: Conceptual Issues and Methodological Challenges*. USA: National Academy of Sciences.
- Calarco, J. (2011). "I need help;" *Social Class and Children's Help Seeking in Elementary School*. *American Sociological Review*. Volume 76.pp. 862-882. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0003122411427177>
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad red*. Vol 1. Madrid: Alianza.
- Cevallos Estarellas, P., & Bramwell, D. (2015). Ecuador, 2007-2014: Attempting a radical educational transformation. In S. Schwartzman (ed.), *Education in South America* (pp. 329-361). London: Bloomsbury Academic.
- Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes-CIMA (2017). *Estadísticas de Educación de Portal de la División de Educación de Banco Interamericano de Desarrollo-BID*. Recuperado de <https://www.iadb.org/en/databases/cima/home%2C20590.html>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6a. ed.). USA, Canadá: Routledge.
- Colás, P. y Rebollo, M.A. (1993). *Evaluación de programas. Una guía práctica*. Sevilla: Kronos.
- Consejo de Educación Superior (2013). *Reglamento del Régimen Académico*. Quito, Ecuador: CES.
- Comunidades de Aprendizaje (2017). *Comunidades de Aprendizaje*. Adaptado de CREA- Universidad de Barcelona: Instituto Natura. Recuperado de www.comunidaddeaprendizaje.com.es

- Cook, T. D., y Reichardt, Ch.S..(1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata
- Cook, T.D. (1985). *Postpositivist Critical Multiplism*. En Shotland, L. y Marck, M.M (Eds). *Social Science and Social Policy* (pp.21-62). Thousands Oaks,USA: Sage.
- De la Herrán Gascón, A., Ruiz Cedeño, A. I., & Lara Lara, F. (2018). *Claves del cambio educativo en Ecuador*. Foro de Educación, 16(24), pp. 141-166. Recuperado de <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/516/379>
- Díez-Palomar, J., Flecha, R. (2010). *Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado 2010, 24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180002>
- Elboj, C., y Niemelä, R. (2010). *Subcommunities of Mutual Learners in the Classroom: Interactive Groups*. Revista de Psicodidáctica, 15(2), 177-189. Recuperado de <http://sior.ub.edu/jspui/cris/evidence/evidence00247>
- Elboj, C, Puigdemívol, I, Soler, M, y Valls, R (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- European Comission (2011c). *Council recommendation on policies to reduce early school leaving*. Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:en:PDF>
- Fernández Ballesteros, R. (1996). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.
- Flecha, R. (Ed.) INCLUD-ED, Consortium (2012). *Successfull Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. University of Barcelona. España: Springer. Recuperado de https://www.schooleducationgateway.eu/files/esl/downloads/13_INCLUD-ED_Book_on_SEA.pdf
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. Universitat de Barcelona. *Cultura y Educación*, 2009, 21 (2), 157-169. Recuperado de https://personal.us.es/aguijim/05_07_Cambio_inclusion_calidad_CdA.pdf
- Flecha, R, Soler, M. y Valls, R (2008). *Lectura dialógica: Interacciones que mejoran*

- y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*. 46,71-87. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie46a04.htm>.
- Flecha, R. y García, C. (2007). Prevención de conflictos en las Comunidades de Aprendizaje. *Idea la Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 72-76.
- Flecha, R, Vargas, J, & Dávila, A. (2004). Metodología Comunicativa Crítica en la investigación en Ciencias Sociales: la investigación Workaló. *Lan Harremanak*, 21-53.
- Flecha, R., y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. REXE – *Revista de Estudios y Experiencias Educativas*, Vol 1.No. 1.11-20. Universidad de la Rioja: Fundación Dialnet. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=208325>
- Flecha, R., Gómez, J. & Puigvert, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Hipatia.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- García Hoz, V. (1991). El principio de complementariedad en la investigación pedagógica y en la Educación personalizada. *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas* 68, 299-317.
- García, C., Lastikka, A.L., Petreñas, C. (2013). *Comunidades de Aprendizaje*. Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. Vol. XVII, núm. 427 (7).
- Giddens, A., Bauman, Z., Luhmann, N., Beck, U., Berlain, J. (comp.) (1996). *Las consecuencias perversas de la modernidad: modernidad, contingencia y riesgo*. Barcelona: Anthropos
- Glewwe, P. (2013). *Education Policy in Development Countries*. University Press Scholarship On line. DOI:10.7208/chicago/9780226078854.001.0001. Recuperado de <http://chicago.universitypressscholarship.com/view/10.7208/chicago/9780226078854.001.0001/upso-9780226078687>

- Gómez, A., y Díez-Palomar, J. (2009). *Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el s. XXI*. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, vol. 10, núm. 3, pp. 103-118. Universidad de Salamanca. España
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- González, J., Castillo, D., Wolff, A., y Cosso, J. (2017). *Innovación y Educación para el siglo XXI*. Laboratorio para Investigación y Educación para América Latina y el Caribe. SUMMA. BID. Fundación Chile.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra. Differences in the Returns to Skills.
- Hanushek, E., Schwerdt, G., Wiederhold, S., Woessmann, L. (2017). Coping with Change: International Differences in the Returns to Skills. *Economic Letters*. 153 (2017) 15-19. Recuperado de <http://hanushek.stanford.edu/publications/coping-change-international-differences-returns-skills-0>
- INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid. Ministerio de Educación, IFIIE, European Commission, Estudios CREADE.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censo- INEC (s.f.). El censo informa: Educación. Recuperado 11 de mayo de 2018 de http://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Presentaciones/capitulo_educacion_censo_poblacion_vivienda.pdf
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censo-INEC (2017). *Calendario Estadístico 2017*. Ecuador. Autor. Recuperado de: <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/inec-presenta-calendario-estadistico-2017/>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censo-INEC (2014). *Reporte de pobreza por consumo. Ecuador 2006-2014*. Recuperado de <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Bibliotecas/Libros/reportePobreza.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación (2018). *Informe de resultados de SER Bachiller 2018*. Ecuador. Recuperado de <https://www.evaluacion.gob.ec/>
- Instituto Nacional de Evaluación (2018). Educación en Ecuador. Resultados de PISA para el Desarrollo. Ecuador. Recuperado de

file:///C:/Users/Antonio/Downloads/CIE_ResumenEjecutivoPISA18_20181123.pdf

- Instituto Nacional de Evaluación (2017). *Informe de resultados de SER Bachiller 2017*. Ecuador. Recuperado de <https://www.evaluacion.gob.ec/>
- Join Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE)- Comité de Estándares para la Evaluación Educativa. Recuperado de <http://www.jcsee.org/program-evaluation-standards-statements>
- Kozol, J (2005). *The shame of the nation: The restoration of apartheid schooling in America*. APAPsycNET. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/2005-11915-000>
- Leither, V., & Wyngaarden, M. (2004). *Claims, barriers and satisfaction barriers, and satisfaction parents, requests for additional special education services* Journal of Disabilities policy studies. 15 (3) 135-143.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What we know about successful leadership. In W. Firestone & C. Riehl (Eds.). *A new agenda: Directions for research on educational leadership* (pp. 22-47). New York, NY: Teachers College Press.
- Luna, M. (2019). Entrevista en Diario la Hora, 24 de enero de 2019.
- Marzano, R.J. (2000). *A New Era of School Reform: Going Where the Research Takes Us*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Mello, R., & Larena, R (2009). *Pedagogía comunicativa crítica en los centros educativos. Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, ISSN 1138-9737, null 10, N°. 3, 2009, p.p. 119-140.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation*, San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Ministerio Coordinador de Desarrollo Social (2017). Informe Social 2007-2017. Ecuador. Recuperado de <http://www.competencias.gob.ec/wp-content/uploads/2017/06/06IGC2017-INFORME.pdf>
- Ministerio de Educación (2015). *Rendición de cuentas de 2015*. Ecuador. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/rendicion-de-cuentas-2015/>

- Ministerio de Educación (2016). *Rendición de cuentas de 2015*. Ecuador. Recuperado de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/06/15D02_Formulario-RC.pdf
- Neirotti, N. (2008). *De la experiencia escolar a las políticas públicas. Proyectos locales de equidad educativa en cuatro países de América Latina*. UNESCO. IIEP Buenos Aires. Sede Regional. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182443>
- OCDE (2015) PISA 2015. Resultados clave. OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Organización Mundial de la Propiedad Intelectual, OMPI. (2018). *Índice Mundial de la Innovación*. Informe de OMPI, la Universidad Cornell y el INSEAD. Recuperado de <https://www.wipo.int/publications/es/series/index.jsp?id=129>
- OXFAM (2016). *Privilegios que niegan derechos. Desigualdad extrema y secuestro de la democracia en América Latina y el Caribe*. Ed. Iguales-OXFAM. Recuperado de https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/reporte_iguales-oxfambr.pdf
- Padrós, M., y Flecha, R. (2014). *Towards a Conceptualization of Dialogic Leadership*. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 207–226. Hipatia Press. Recuperado de <http://hipatiapress.info/hpjournals/index.php/ijelm/article/view/1170>
- Pérez Juste R. (2000). La evaluación de programas educativos: Conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de investigación educativa*, 18(2) 261-287. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/121001/113691>
- Ponce, J. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Informe Nacional Ecuador. Universia/CINDA. Recuperado 19 de mayo de 2018 de <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2016/11/ECUADOR-Informe-Final.pdf>
- Pont, B., Nusche D., Moorman, H. (2008). *Mejorar el liderazgo escolar*. OCDE
- Popham, W. (1980). *Problemas y técnicas en la evaluación educativa*. Madrid: Anaya.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori.

- Putnam, R. (2001) .*Community-Based Social Capital and Educational Performance*.
” En Ravitch, D., and Viteritti, J., *Making Good Citizens: Education and Civil Society*, Yale University Press, New Haven and London.
- Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education*. Nueva York: Basic Books.
- Redondo-Sama G. (2015). Liderazgo dialógico en Comunidades de Aprendizaje. *Intangible Capital*. 11(3) 437-457. Omnia Science .University of Cambridge. Recuperado de <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/80393/651-3285-1-PB.pdf>
- Rogoff, B. (2001). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Sanders, M. G. (2006). *Building school–community partnerships: Collaboration for student success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sánchez, A. M. (1999). *Verneda de San Marti: a school were people dare to dream*. Harvard Educational Review. Volume 69 Number 3 Fall 1999 ISSN 0017-8055
- Searle, J, y Soler, M. (2004).*Lenguaje y Ciencias Sociales*. Diálogo entre John Searle y CREA. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Schwab, K. (2016). *La Cuarta Revolución industrial*. Penguin Random House. España: Grupo Editorial.
- Simons, H..(2010).*El estudio de caso: Teoría y Práctica*. España: Ediciones Morata
- Stake, R. (2010). *Investigación Cualitativa: El estudio de cómo funcionan las cosas*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 3. New York: The Guilford Press. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4486/4911>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP Model for Evalutaion. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evalutaion Models: Viewpoints on Educational And Human Services Evaluation* (2nd ed., pp. 280-317). Boston, MA: Kluwer Academic.
- Tejedor, J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de los programas. *Revista*

de Investigación Educativa, 18 (2) 319-339. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/109031/103701>

UNESCO (2017). *E2030: Educación y Habilidades para el siglo 21*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO Santiago. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Informe-Reunion-Buenos-Aires-2017-E2030-ALC-ESP.pdf>

UNESCO (2015). *La educación para todos 2000-2015. Logros y desafíos*. Ginebra, Suiza: Autor.

UNESCO, Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean (2015). *Resumen ejecutivo. Informe de resultados: Logros de aprendizaje TERCE*. Santiago, Chile: Autor.

UNESCO (2015). *La educación para todos 2000-2015. Logros y desafíos*. Ginebra, Suiza: Autor.

UNESCO (2014). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece/thirdregional-comparative-and-explanatory-study-terce/>

Valls, R., Kyriakides, L. (2013). *The power of interactive groups. How Diversity of Adults Volunteering in Classroom Groups Can Promote Inclusion and Success for Children of Vulnerable Minority Ethnic Populations*. Cambridge Journal of Education, v43 n1 p17-33 . Retrieved <https://eric.ed.gov/?id=EJ996278>

Valls R., Soler, M., y Flecha, R. (2008). Perspectivas en torno a la lectura. *Revista Ibero Americana de Educación*. Número 46. Enero-Abril. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a04.htm>

Vygotsky, L.S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Península.

Weinstein et al. (2014). *Liderazgo escolar en américa latina y el caribe. Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región*. Facultad de Educación Diego Portales. Santiago de Chile. OREALC / UNESCO.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós.

Yin, R. (2012) *Applications of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage

ANEXOS

Anexo 1. Lista de control para realización de Grupos Interactivos

(Instrumento de Comunidades de Aprendizaje - Instituto Natura)	Fecha:	
	SI	NO
¿Con qué frecuencia se realizan los grupos interactivos (semanal, quincenal o mensual)?		
Formación de grupos		
¿Los Grupos de trabajo fueron definidos por el profesor?		
¿Hubo diversidad en el grupo de alumnos (género, cultura, nivel de aprendizaje etc.)?		
Voluntarios		
¿Los voluntarios recibieron alguna recomendación anterior para participar de la actividad?		
¿Hubo voluntarios en todos los grupos?		
¿Los voluntarios actuaron con efectividad en el grupo, ayudando a la interacción entre los alumnos?		
¿Los voluntarios se reunieron con el profesor para hacer una evaluación de las actividades o de la participación de los alumnos?		
Actividad		
¿Los contenidos de las actividades fueron trabajados en la clase anteriormente?		
¿Hubo rotación de las actividades?		
¿Todos los alumnos realizaron todas las actividades?		
¿El grado de dificultad parecía adecuado, o sea, era una actividad desafiante, pero posible de ser ejecutada?		
¿Los alumnos consiguieron realizar las actividades en 15 a 20 minutos?		
Alumnos		
¿Los alumnos valorizaron la presencia de los voluntarios?		
¿Los alumnos interactuaron con los voluntarios?		
¿Los alumnos trabajaron de forma solidaria, ayudando unos a los otros?		
Docente		
¿El o la docente presentó los voluntarios y/o explicó su papel al inicio de las clases?		
¿Durante los grupos interactivos, el o la docente ayudó a los alumnos con más dificultades y resolvió las dudas de los grupos?		

Anexo 2. Lista de control para realización de Tertulia Literaria y Dialógica

(Instrumento de Comunidades de Aprendizaje. Instituto Natura)	Fecha:	
	SI	NO
¿La tertulia sucede en el grupo con regularidad (semanal, quincenal o mensual)?		
Libros		
¿El texto usado es un clásico de la literatura universal?		
¿El texto fue adecuado a para la edad de los estudiantes?		
¿Todos tuvieron acceso al texto antes del inicio de la tertulia?		
Moderador		
¿El moderador garantizó que todos los alumnos que manifestaron interés de participar pudiesen hacerlo?		
¿El moderador organizó la tertulia con turnos previos para tomar la palabra?		
¿El moderador hizo intervenciones que garantizaron que todos se escuchen?		
¿El moderador se mantuvo imparcial durante la discusión, tratando de hablar lo mínimo posible?		
¿El moderador favoreció a que el momento de la tertulia fuese el ejercicio de comentarios libres sobre el texto?		
Alumno		
¿Los alumno/as hicieron la lectura previamente?		
¿Los alumno/as relacionaron al libro con los temas de su vida cotidiana?		
¿Los alumno/as tuvieron espacio para hablar lo que piensan?		
¿Los alumno/as respetaron las ideas expresadas por sus compañero/as?		
¿Por lo menos el 40% de los alumnos presentes participaron con comentarios?		

Anexo 3. Sistematización de sueños de las U.E.

En la siguiente tabla se presenta la realización general y promedio de los sueños, lo que implica que en cada unidad educativa fueron diferentes prioridades y niveles de logro.

C-costa / S-sierra / R- rural / EI- Educación Inicial

INFRAESTRUCTURA	
El 13% de los sueños ha sido totalmente cumplido por las instituciones	<ul style="list-style-type: none"> - Murales con el tema de valores. S - Arreglar juegos de Educación Inicial. S - Adecuación de espacio para biblioteca. S.R - Mayor seguridad. S.R
El 26% de los sueños ha sido casi totalmente cumplido por las instituciones	<ul style="list-style-type: none"> - Aulas más bonitas y pintadas de colores y murales. C (3) - Arreglo y pintura de baños. C - Horarios que establezcan el uso de las canchas múltiples donde permita que todos puedan jugar. C. S - Lugar para recibir a familiares. C
El 24% de los sueños ha sido parcialmente cumplido	<ul style="list-style-type: none"> - Aulas más bonitas y pintadas de colores y murales. C (3) - Piscina y más canchas para deportes (en proceso, las canchas) (2) C - Utilizar los espacios del antiguo colegio para hacer deportes. C. -Aulas con colores, aulas con dispensadores y mejor arregladas, cortinas. C (3) -Tachos para recolección de basura. C
El 14% de los sueños ha sido poco cumplido por las instituciones	<ul style="list-style-type: none"> - Cubiertas para canchas y corredores, C - Climatización de las aulas. C (2) - Baños arreglados. C. S (1)
El 23 % de los sueños no ha sido cumplido por las instituciones	<ul style="list-style-type: none"> - Puente de paso al colegio para no tener lodo en épocas de lluvia. C - Cerramiento seguro y mejor presentado. C - Piscina, Cubiertas para las canchas y paraderos. C (2) - Contar con biblioteca y laboratorios. C.S (1) - Proporcionar agua caliente en el ambiente de agua. S. EI. - Piscinas de pelotas. S. EI - Teatro con recursos y videos. S.EI
ÁMBITO PEDAGÓGICO	
El 13% de los sueños ha sido totalmente cumplido por las instituciones	<ul style="list-style-type: none"> - Más docentes a tiempo completo y mejores sueldos. C - Más oportunidades de refuerzo extra curricular. C

El 26% de los sueños ha sido casi totalmente cumplido por las instituciones	<ul style="list-style-type: none"> - Acceso a centro de cómputo. C - Clases de arte, música y baile terapia. C
El 24% de los sueños ha sido parcialmente cumplido	<ul style="list-style-type: none"> - Docentes con estrategias metodológicas más variadas. C - Proyectoras en aulas. C (3) - Escuela y formación a familiares. C - Docentes más capacitados, más cariñosos, amistosos y comprometidos. C (5)
El 14% de los sueños ha sido poco cumplido por las instituciones	<ul style="list-style-type: none"> - Que los estudiantes utilicen computadora permanentemente. C
El 23 % de los sueños no ha sido cumplido por las instituciones	<ul style="list-style-type: none"> - Que todos los estudiantes aprueben el año, Que los estudiantes saquen mejores notas. C - Tener Bachillerato Técnico Productivo. - Una clase innovadora con el centro de cómputo. S - Grupo de danza folklórica. S
CONVIVENCIA	
El 13% de los sueños ha sido totalmente cumplido por las instituciones	<ul style="list-style-type: none"> - Campañas de formación y educación en sexualidad y prevención de embarazos. C (Ayuda Policía y docentes). - Club de cheerleaders. S EI
El 26% de los sueños ha sido casi totalmente cumplido por las instituciones	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar liderazgo para estudiantes. C - Celebrar con disfraces día del niño. S - Festival de música. S EI - Club de valores. S.EI
El 24% de los sueños ha sido parcialmente cumplido	<ul style="list-style-type: none"> - Alimentos saludables en el bar y precios asequibles. C (2) - Mejora la convivencia entre miembros de la comunidad y no acoso escolar. C (3) - Padres y familiares más participativos en la escuela. C (4)
El 14% de los sueños ha sido poco cumplido por las instituciones	<ul style="list-style-type: none"> - Visita de artistas (Delfín), payasos, fiestas. C
MEDIO AMBIENTE	
El 13% de los sueños ha sido totalmente	<ul style="list-style-type: none"> -Puntos de reciclaje para ayudar a mantener limpio el Centro educativo. C.

cumplido por las instituciones	- Ornato. S.R
El 26% de los sueños ha sido casi totalmente cumplido por las instituciones	-Áreas verdes, flores y huertos. C (4) S. EI
El 24% de los sueños ha sido parcialmente cumplido	-Una escuela limpia y con una cultura de reciclaje. C (2)
El 23 % de los sueños no ha sido cumplido por las instituciones	-Huertos familiares. (C)

Anexo 4. Sistematización de las U.E. y de Mushuk Pakari y 4 de Noviembre del ámbito pedagógico del cuestionario, 2017

Dimensiones	General	Mushuk Pakari (Sierra)	4 de Noviembre (Costa)
Características de directivos, docentes, estudiantes y familiares que responden el cuestionario	<p><i>Directivos:</i> 41 directivos de 25 a 55 años (85.36%), que el 92.6% tiene máximo 5 años de experiencia como directivos. El 48.7% tiene licenciatura y el 26.8% maestría. Solo el 20% afirma que su formación inicial fue suficiente para el cargo de directivo. Mientras que el 20% afirma laborar en 2 y 3 establecimientos.</p> <p><i>Docentes:</i> 468 docentes de diversas disciplinas y edades. 83.7% tienen de 25 a 55 años, El 62.4% tiene licenciatura, y el 49.9% tiene de 10 a más de 20 años de experiencia.</p>	<p><i>Directivos:</i> 4 de 25 a 55 años, que tienen máximo 2 años de experiencia en este rol. 3 de ellos poseen título de licenciatura y uno de doctorado en Educación, por lo que el 100% afirman que no tienen la formación necesaria para las destrezas que requiere su cargo. y que 3 laboran además, en otros 3 establecimientos.</p> <p><i>Docentes:</i> 41 de diversos niveles y disciplinas. El 90.2% tiene de 25 a 55 años, 73.1% poseen título de licenciatura y el 19.4% posgrado. 36.4% tienen más de 10 años de experiencia.</p>	<p><i>Directivos:</i> 4 directivos de 25 a 55 años. Tienen hasta 5 años de experiencia en el rol. 2 de ellos con licenciatura, 1 con maestría y 1 con especialización. 2 de ellos afirman tener la preparación suficiente, 1 insuficiente y 1 suficiente. 3 de ellos solo laboran en 1 plantel y 1 en 2 planteles.</p> <p><i>Docentes:</i> 66 de diversos niveles y disciplinas. El 71.5% tiene de 25 a 55 años, el 48,4% poseen título de licenciatura y el 18% posgrado. El 63.5% tienen más de 10 años de experiencia.</p>

	<p><i>Estudiantes:</i> 958 de diversos niveles académicos</p> <p><i>Familiares:</i> 645 personas de 25 a 55 años (87.9%). El 27.9% acabó educación básica (EGB), el 27% bachillerato, y el 17% estudios de educación superior.</p>	<p><i>Estudiantes:</i> 100 de diversos niveles académicos</p> <p><i>Familiares:</i> 84 personas de 25 a 55 años (99%). El 36.9% acabó educación básica (EGB), el 26.1% bachillerato, y 8.2% estudios de educación superior.</p>	<p><i>Estudiantes:</i> 66 de diversos niveles académicos</p> <p><i>Familiares:</i> 66 personas, de 25 a 55 años (92%). El 30.3% acabó educación básica (EGB), el 24.2% el bachillerato y el 6% estudios de educación superior.</p>
Espacios de reflexión y formación pedagógica	<p><i>Directivos:</i> El 46.34% opina que cuentan con horarios semanales para la realización de actividades de reflexión pedagógica grupales. El 63.4% afirma que cuentan con capacitación del organizada por el Ministerio de Educación.</p> <p><i>Docentes:</i> 42.31% afirma que no tienen espacio de reflexión pedagógica. El 69.3% considera que reciben formación pedagógica del Ministerio de Educación.</p>	<p><i>Directivos:</i> El 75% asiente que en su unidad educativa no hay espacio de reflexión pedagógica y que eventualmente (75%) cuentan con capacitación organizada por el Ministerio de Educación.</p> <p><i>Docentes:</i> El 56% afirma que no cuenta con espacios de reflexión pedagógica y el 56% consideran que reciben formación pedagógica del Ministerio de Educación.</p>	<p><i>Directivos:</i> El 100% asiente que sí cuentan con espacio de reflexión pedagógica y de capacitación del Ministerio de Educación.</p> <p><i>Docentes:</i> El 28.7% afirma que no cuenta con espacios de reflexión pedagógica. El 80% consideran que reciben formación del Ministerio de Educación.</p>

<p>Implementan estrategias diversificadas en el aula</p>	<p><i>Directivos:</i> El 34.15% afirma que siempre implementan estrategias diversificadas. El 82% considera que apoya a generar un ambiente de aprendizaje.</p> <p><i>Docentes:</i> El 66% afirma que se propicia un ambiente para el aprendizaje. El 66% afirma que implementa estrategias diversificadas</p>	<p><i>Directivos:</i> El 50% afirma que siempre implementan estrategias diversificadas. El 52% considera que apoya a generar un ambiente de aprendizaje.</p> <p><i>Docentes:</i> El 69% afirma que se propicia un ambiente para el aprendizaje. El 61% afirma que implementa estrategias diversificadas</p>	<p><i>Directivos:</i> el 75% afirma que siempre implementan estrategias diversificadas El 100% considera que apoya a generar un ambiente de aprendizaje.</p> <p><i>Docentes:</i> El 75.7%afirma que se propicia ambiente para el aprendizaje. El 72.7% afirma que implementan estrategias diversificadas.</p>
<p>Uso de biblioteca y hábitos de lectura</p>	<p><i>Directivos:</i> El 47.5% asegura que no tienen biblioteca ni acceso de a libros para la lectura.</p> <p><i>Estudiantes:</i> El 64% afirma no acudir a la biblioteca a leer.</p>	<p><i>Directivos:</i> El 100% asegura que no tienen biblioteca ni acceso a libros para la lectura.</p> <p><i>Estudiantes:</i> 74.1 afirma no acudir a la biblioteca a leer.</p>	<p><i>Directivos:</i> El 100% asegura que no tienen biblioteca ni acceso a libros para la lectura.</p> <p><i>Estudiantes:</i> 87.7 % afirma no acudir a la biblioteca a leer.</p>
	<p><i>Directivos:</i> El 55% manifiesta que los familiares apoyan <i>a veces</i> a sus representados.</p>	<p><i>Directivos:</i> El 100 % consideran que los familiares apoyan <i>a veces</i> a sus representados.</p>	<p><i>Directivos:</i> El 100% consideran que los familiares apoyan <i>a veces</i> a sus representados.</p>

<p>Consideran que las familias apoyan a estudiantes en los deberes y actividades educativas</p>	<p><i>Docentes:</i> El 12.9% afirma que los familiares les apoyan siempre.</p> <p><i>Estudiantes:</i> El 92% afirma que sus familiares les apoyan siempre.</p> <p><i>Familiares</i> El 92.8% afirma que apoyan siempre a sus representados.</p>	<p><i>Docentes:</i> El 12% afirma que los familiares les apoyan siempre.</p> <p><i>Estudiantes:</i> El 90% asegura que sus familiares les apoyan siempre.</p> <p><i>Familiares:</i> El 90% afirma que les apoyan siempre.</p>	<p><i>Docentes:</i> El 21% afirma que los familiares les apoyan siempre.</p> <p><i>Estudiantes:</i> El 89% afirma que siempre sus familiares los apoyan.</p> <p><i>Familiares:</i> 77% afirma que siempre apoyan a sus representados.</p>
<p>Expectativas de directivos, docentes y familias sobre futuro de estudiantes con base en sus estudios</p>	<p><i>Directivos:</i> El 17.5 % afirma que estudiantes serán valorados profesionalmente</p> <p><i>Docentes:</i> 16.8 % afirman que los estudiantes serán bien reconocidos en su vida profesional.</p> <p><i>Familiares:</i> El 35.51 % de familiares tiene expectativas de que sus hijos ingresen a la educación superior y el 49.46% espera que sean bien reconocidos en su vida profesional</p>	<p><i>Directivos:</i> El 25% (1 de 4) afirma que estudiantes serán considerados en la vida profesional.</p> <p><i>Docentes:</i> El 7% considera que los estudiantes serán reconocidos profesionalmente.</p> <p><i>Familiares:</i> El 46% de familiares tiene expectativas de que sus hijos ingresen a la educación superior y el 48% espera que sean reconocidos profesionalmente.</p>	<p><i>Directivos:</i> El 25% (1 de 4) afirma que estudiantes serán reconocidos en la vida profesional.</p> <p><i>Docentes:</i> El 13.6 % considera que los estudiantes serán reconocidos profesionalmente</p> <p><i>Familiares:</i> El 27.7 % de familiares tiene expectativas de que sus hijos ingresen a la educación superior y el el 13.6% esperan que sean reconocidos profesionalmente.</p>

Anexo 5. Sistematización de las U.E. y de Mushuk Pakari y 4 de Noviembre del cuestionario, 2017 sobre la participación de la comunidad educativa.

Dimensiones	General	Mushuk Pakari (Sierra)	4 de Noviembre (Costa)
Proceso participativo en acciones de planificación, implementación y evaluación de las actividades escolares	<p><i>Directivos:</i> El 62.5% afirma que <i>siempre</i> es un proceso participativo. Sin embargo, el 28% afirman que garantizan espacios de escucha y participación a padres, alumnos y docentes.</p> <p><i>Docentes:</i> El 53% opina que siempre se logra el proceso participativo. El 55.5% afirma que existen los espacios de escucha y participación.</p>	<p><i>Directivos:</i> El 25% afirma que <i>siempre</i> es un proceso participativo y el 100% afirma que garantizan espacios de escucha y participación a padres, alumnos y docentes.</p> <p><i>Docentes:</i> El 29% opina que siempre se logra el proceso participativo. El 39% afirma que existen los espacios de escucha y participación.</p>	<p><i>Directivos:</i> El 100% afirma que <i>siempre</i> es un proceso participativo y que garantizan espacios de escucha y participación a padres, alumnos y docentes.</p> <p><i>Docentes:</i> El 53% opina que siempre se logra el proceso participativo. El 63.6% afirma que existen los espacios de escucha y participación.</p>
Tipo de agrupaciones y de participación de los familiares, estudiantes, directivos y	<p><i>Directivos</i> El 58.6% afirma que funciona <i>siempre</i> el Consejo Escolar. El 66% dice que siempre hay el Centro de padres, madres y apoderados. El 71.7% que hay el Centro de alumnos.</p>	<p><i>Directivos</i> El 50 % afirma que funciona <i>siempre</i> el Consejo Escolar. El 75 % dice que siempre hay el Centro de padres, madres y apoderados. El 50 % que hay el Centro de alumnos.</p>	<p><i>Directivos</i> El 50% afirma que funciona <i>siempre</i> el Consejo Escolar, el Centro de padres, madres y apoderados; y el Centro de alumnos. El 75% considera que los familiares participan siempre</p>

<p>docentes en las actividades de la unidad educativa.</p>	<p>El 25% considera que los familiares participan siempre en las actividades de la escuela; y solo el 5%. considera que son solidarios entre ellos.</p> <p><i>Docentes:</i> El 57.3% afirma que siempre hay Consejo Escolar, el 59.7% que siempre hay Centro de padres, madres y apoderados, y el 64% que siempre funciona el de alumnos. El 28.4% considera que los familiares participan en las actividades de la escuela; y el 18.8% considera que son solidarios entre ellos.</p> <p><i>Estudiantes:</i> El 71.6% considera que sus familiares participan en actividades de la escuela.</p>	<p>El 25% considera que los familiares participan siempre en las actividades de la escuela; y que el 100 %. considera que son solidarios entre ellos.</p> <p><i>Docentes:</i> El 46.3% afirma que siempre hay Consejo Escolar, el 24 % que siempre hay Centro de padres, madres y apoderados, y el 22 % que siempre funciona el de alumnos. El 22% considera que los familiares participan en las actividades de la escuela; y el 12.2% considera que son solidarios entre ellos.</p> <p><i>Estudiantes:</i> El 74.5% considera que sus familiares participan en actividades de la escuela.</p> <p><i>Familiares:</i></p>	<p>en las actividades de la escuela; y solo el 25%. considera que son solidarios entre ellos.</p> <p><i>Docentes:</i> El 60.6 % afirma que siempre hay Consejo Escolar, el 63.6 % que siempre hay Centro de padres, madres y apoderados, y el 71.2% que siempre funciona el de alumnos. El 25.7% considera que los familiares participan en las actividades de la escuela; y el 21.2% considera que son solidarios entre ellos.</p> <p><i>Estudiantes:</i> El 60.6 % considera que sus familiares participan en actividades de la escuela.</p>
--	---	---	--

	<p><i>Familiares:</i> El 92.8% considera que sí participa en las actividades de la escuela. El 18% considera que siempre son solidarios entre ellos.</p>	<p>El 92.8% considera que sí participa en las actividades de la escuela. El 65.4% considera que siempre son solidarios entre ellos.</p>	<p><i>Familiares:</i> El 60.6 % considera que sí participa en las actividades de la escuela. El 81.8 % considera que siempre son solidarios entre ellos.</p>
<p>Proceso de toma de decisiones</p>	<p><i>Directivos:</i> El 87% afirma que participa directamente en la toma de decisiones, y que el 41% de docentes y 17% de familiares y estudiantes.</p> <p><i>Docentes:</i> el 78% corrobora esta participación de los directivos. Mientras que indican que ellos participan en un 37.6%, los estudiantes 27% y familiares un 13%.</p>	<p><i>Directivos:</i> El 100% de directivos afirma que participa directamente en la toma de decisiones, Y que el 25 % de docentes, 25 % de familiares y estudiantes.</p> <p><i>Docentes:</i> El 63% afirma que los directivos toman las decisiones, ellos 43.4%, y que el 26.8% de estudiantes y el 17% de familiares lo hacen.</p>	<p><i>Directivos:</i> El 100% de directivos afirma que participa directamente en la toma de decisiones, el 25 % de docentes y el 100% de familiares y estudiantes.</p> <p><i>Docentes:</i> el 77% afirma que los directivos toman las decisiones, ellos el 24.2%, y que el 24.2% de estudiantes y el 10.6% de familiares lo hacen.</p>
<p>Articulación e integración entre los</p>	<p><i>Directivos:</i> El 35% considera que siempre se busca la articulación e integración.</p>	<p><i>Directivos:</i> El 100 % considera que siempre se busca la articulación e integración.</p>	<p><i>Directivos:</i> El 50% considera que siempre se busca la articulación e integración.</p>

diferentes actores	<i>Docentes:</i> 37% lo afirma.	<i>Docentes:</i> 39 % lo afirma.	<i>Docentes:</i> 40.2% lo afirma.
-----------------------	------------------------------------	-------------------------------------	--------------------------------------

Anexo 6. Sistematización de las U.E. y de Mushuk Pakari y 4 de Noviembre del cuestionario, 2017 sobre clima escolar y liderazgo

Dimensiones	General	Mushuk Pakari (Sierra)	4 de Noviembre (Costa)
Principios de mocráticos de liderazgo y mediación de conflictos	<p><i>Directivos:</i> El 76.5 % afirma <i>siempre</i> adoptarlos.</p> <p><i>Docentes:</i> El 45.7% afirma que <i>siempre</i> los directivos los adoptan.</p>	<p><i>Directivos:</i> El 75 % afirma <i>siempre</i> adoptarlos.</p> <p><i>Docentes:</i> El 39% afirma que <i>siempre</i> los directivos los adoptan.</p>	<p><i>Directivos:</i> El 100% afirma <i>siempre</i> adoptarlos.</p> <p><i>Docentes:</i> El 57.8 % afirma que <i>siempre</i> los directivos los adoptan.</p>
Discusiones, burlas y agresión física entre estudiantes	<p><i>Directivos:</i> El 5% percibe que <i>siempre</i> existen burlas y discusiones; y el 67% afirma que <i>a veces</i> hay agresión física entre estudiantes.</p> <p><i>Docentes:</i> El 16.2% afirma que <i>siempre</i> existen burlas y discusiones; y el 68.9 % que <i>a veces</i>. Sobre la agresión física entre estudiantes, el 68.9% afirma que <i>a veces</i> hay.</p> <p><i>Estudiantes:</i> El 12 % afirma que <i>siempre</i> existen discusiones y burlas.</p>	<p><i>Directivos:</i> El 100 % percibe que <i>a veces</i> existen burlas y discusiones; y el 75 % afirma que <i>a veces</i> hay agresión física entre estudiantes.</p> <p><i>Docentes:</i> El 14.6% afirma que <i>siempre</i> existen burlas y discusiones; el 58.5% que <i>a veces</i>. Sobre la agresión física entre estudiantes, el 60.9% afirma que <i>a veces</i> hay.</p> <p><i>Estudiantes:</i> El 12.1% afirma que <i>siempre</i> existen discusiones y burlas; el 4.9 % que</p>	<p><i>Directivos:</i> El 100% percibe que <i>a veces</i> existen burlas y discusiones; y el 100% afirma que <i>a veces</i> hay agresión física entre estudiantes.</p> <p><i>Docentes:</i> El 24.2% afirma que <i>siempre</i> existen burlas y discusiones; <i>el 65% que a veces</i>. Sobre la agresión física entre estudiantes, <i>el 78.7%</i> afirma que <i>a veces</i>.</p> <p><i>Estudiantes:</i> El 9% afirma que <i>siempre</i> existen discusiones y burlas; y el 1,5% que</p>

	Sobre la agresión física entre estudiantes: El 5,5% que <i>siempre</i> y el 48.4 % que <i>a veces</i> hay agresión física entre estudiantes.	<i>siempre</i> y el 50.9% que <i>a veces</i> hay agresión física entre estudiantes.	<i>siempre</i> ; y 53% <i>a veces</i> hay agresión física entre estudiantes.
Discusiones y burlas; y agresión física entre estudiantes y profesores	<p>Directivos: El 47.5% percibe que <i>a veces</i> existen burlas y discusiones; y el 7.5% afirma que <i>a veces</i> hay agresión física entre estudiantes y profesores.</p> <p>Docentes: El 3.6 % afirma que <i>siempre</i> hay burlas y discusiones, y el 1.2% que <i>siempre</i> hay agresiones físicas entre ellos.</p> <p>Estudiantes: El 3.2 % afirma que <i>siempre</i> hay burlas y discusiones, y el 1.2% que <i>siempre</i> hay agresiones físicas entre ellos.</p>	<p>Directivos: El 50%% percibe que <i>a veces</i> existen burlas y discusiones; y el 100% afirma que <i>nunca</i> hay agresión física entre estudiantes y profesores.</p> <p>Docentes: El 9.7% afirma que <i>siempre</i> hay burlas y discusiones, y el 19.5% que <i>a veces</i> hay agresiones físicas entre ellos.</p> <p>Estudiantes: El 2.9% afirma que <i>siempre</i> hay burlas y discusiones, y el 9.8% que <i>a veces</i> hay agresiones físicas entre ellos.</p>	<p>Directivos: El 75% percibe que <i>a veces</i> existen burlas y discusiones; y el 25% afirma que <i>a veces</i> hay agresión física entre estudiantes y profesores.</p> <p>Docentes: El 4.5 % afirma que <i>siempre</i> hay burlas y discusiones, y el 1.5% que <i>siempre</i> hay agresiones físicas entre ellos.</p> <p>Estudiantes: El 3% afirma que <i>siempre</i> hay burlas y discusiones, y el 7.5% que <i>a veces</i> hay agresiones físicas entre ellos.</p>
Discusiones y burlas entre	Directivos: El 2.5% percibe que <i>siempre</i> existen.	Directivos: El 25% percibe que <i>a veces</i> existen.	Directivos: El 100% percibe que <i>nunca</i> existen.

<p>estudiantes y directivos</p>	<p><i>Docentes:</i> El 1.8% afirma que <i>siempre</i> existen.</p> <p><i>Estudiantes:</i> El 1.8% afirma que <i>siempre</i> hay ofensas y burlas entre ellos</p>	<p><i>Docentes:</i> El 2.4 % afirma que <i>siempre</i> existen.</p> <p><i>Estudiantes:</i> El 17.6% percibe que <i>a veces</i> hay burlas y discusiones entre ellos.</p>	<p><i>Docentes:</i> El 4.5% afirma que <i>siempre</i> existen.</p> <p><i>Estudiantes:</i> El 1.5 % percibe que <i>a veces</i> hay burlas y discusiones entre ellos.</p>
<p>Discusiones y burlas entre profesores</p>	<p><i>Directivos:</i> El 2.5% percibe que <i>siempre</i> existen.</p> <p><i>Docentes:</i> El 2.3 %afirma que <i>siempre</i> existen.</p> <p><i>Estudiantes:</i> El 1.1 % afirma que <i>siempre</i> hay burlas y discusiones entre ellos.</p>	<p><i>Directivos:</i> El 50% percibe que <i>a veces</i> existen.</p> <p><i>Docentes:</i> El 36.5 %afirma que <i>a veces</i> existen.</p> <p><i>Estudiantes:</i> El 0.9% afirma que <i>siempre</i> hay burlas y discusiones entre ellos.</p>	<p><i>Directivos:</i> El 100% percibe que <i>a veces</i> existen.</p> <p><i>Docentes:</i> El 3%afirma que <i>siempre</i> existen.</p> <p><i>Estudiantes:</i> El 27.2% afirma que <i>a veces</i> hay burlas y discusiones entre ellos.</p>
<p>Acciones de vandalismo e indisciplina en clase</p>	<p><i>Directivos:</i> El 2.5% percibe que <i>siempre</i> existe vandalismo, y el 10% afirma que <i>siempre</i> hay indisciplina en clase.</p> <p><i>Docentes:</i> El 6.85% afirma que <i>siempre</i> existe vandalismo, y el 8.7 que <i>siempre</i> hay indisciplina en clase.</p> <p><i>Estudiantes:</i></p>	<p><i>Directivos:</i> El 50% percibe que <i>a veces</i> existe vandalismo, y el 25% afirma que <i>siempre</i> hay indisciplina en clase.</p> <p><i>Docentes:</i> El 7.3% afirma que <i>siempre</i> existe vandalismo, y el 7.3% que <i>siempre</i> hay indisciplina en clase.</p> <p><i>Estudiantes:</i></p>	<p><i>Directivos:</i> El 100% percibe que <i>a veces</i> existe vandalismo, y el 100% afirma que <i>siempre</i> hay indisciplina en clase.</p> <p><i>Docentes:</i> El 13.6% afirma que <i>siempre</i> existe vandalismo, y el 7.5% que <i>siempre</i> hay indisciplina en clase.</p> <p><i>Estudiantes:</i></p>

	<p>El 13.9% percibe que <i>siempre</i> existe vandalismo, y el 16.6% afirma que <i>siempre</i> hay indisciplina en clase.</p>	<p>El 14.8% percibe que <i>siempre</i> existe vandalismo, y el 11.7% afirma que <i>siempre</i> hay indisciplina en clase.</p>	<p>El 10.6 % percibe que <i>siempre</i> existe vandalismo, y el 9% afirma que <i>siempre</i> hay indisciplina en clase.</p>
<p>Diálogo en el manejo de disciplina</p>	<p><i>Directivos:</i> El 58.9% afirma que <i>siempre</i> se realizan diálogos con el inspector, y el 66% dice que se realizan <i>siempre</i> con el director. Mientras el 48.7% afirma que <i>siempre</i> se lo realiza con el mediador de conflictos. El 15% asiente que <i>siempre</i> se realizan asambleas y reuniones en el aula. Sin embargo, el 17.5% afirma que <i>siempre</i> se establece diálogo del establecimiento con los padres.</p> <p><i>Docentes:</i> El 62.9% afirma que <i>siempre</i> se realizan diálogos con el inspector, y el 41.3% dice que se realizan <i>siempre</i> con el director. Mientras el 47.8%</p>	<p><i>Directivos:</i> El 75% afirma que <i>siempre</i> se realizan diálogos con el inspector, y el 75% dice que se realizan <i>siempre</i> con el director. Mientras el 75% afirma que <i>siempre</i> se lo realiza con el mediador de conflictos. El 50% asiente que <i>siempre</i> se realizan asambleas y reuniones en el aula. Sin embargo, el 100% afirma que <i>siempre</i> se establece diálogo del establecimiento con los padres.</p> <p><i>Docentes:</i> El 51.2% afirma que <i>siempre</i> se realizan diálogos con el inspector, y el 36.5% dice que se realizan <i>siempre</i> con el director. Mientras el 41.4 %</p>	<p><i>Directivos:</i> El 75% afirma que <i>a veces</i> se realizan diálogos con el inspector, y el 25% dice que se realizan <i>siempre</i> con el director. Mientras el 75% afirma que <i>siempre</i> se lo realiza con el mediador de conflictos. El 100% asiente que <i>siempre</i> se realizan asambleas y reuniones en el aula. Sin embargo, el 50% afirma que <i>siempre</i> se establece diálogo del establecimiento con los padres.</p> <p><i>Docentes:</i> El 62.1% afirma que <i>siempre</i> se realizan diálogos con el inspector, y el 37.8 % dice que se realizan <i>siempre</i> con el director. Mientras el 48.4% afirma que</p>

	afirma que <i>siempre</i> se lo realiza con el mediador de conflictos. El 30.2 % asiente que <i>siempre</i> se realizan asambleas y reuniones en el aula. Sin embargo, el 60.9% afirma que <i>siempre</i> se establece diálogo del establecimiento con los padres.	afirma que <i>siempre</i> se lo realiza con el mediador de conflictos. El 19.5% asiente que <i>siempre</i> se realizan asambleas y reuniones en el aula. Sin embargo, el 31.7 % afirma que <i>siempre</i> se establece diálogo del establecimiento con los padres.	<i>siempre</i> se lo realiza con el mediador de conflictos. El 21.2% asiente que <i>siempre</i> se realizan asambleas y reuniones en el aula. Sin embargo, el 60.6% afirma que <i>siempre</i> se establece diálogo del establecimiento con los padres.
Advertencias orales y escritas	<i>Directivos:</i> El 58.9 %afirma que <i>siempre</i> se realizan advertencias orales, y el 53.8% escritas. <i>Docentes:</i> El 56.4% afirma que <i>siempre</i> se realizan advertencias orales, y el 37.2% <i>siempre</i> escritas.	<i>Directivos:</i> El 75 %afirma que <i>siempre</i> se realizan advertencias orales, y el 75% escritas. <i>Docentes:</i> El 41.4% afirma que <i>siempre</i> se realizan advertencias orales, y el 24.3% <i>siempre</i> escritas.	<i>Directivos:</i> El 75 %afirma que <i>siempre</i> se realizan advertencias orales, y el 75% <i>a veces</i> escritas. <i>Docentes:</i> El 56% afirma que <i>siempre</i> se realizan advertencias orales, y el 37.8 % <i>siempre</i> escritas.
Expulsiones y suspensiones	<i>Directivos:</i> El 46.1% afirma que <i>siempre</i> realizan suspensiones, y el 26.3% que <i>siempre</i> se realizan expulsiones.	<i>Directivos:</i> El 50% afirma que <i>siempre</i> realizan suspensiones, y el 25% que <i>siempre</i> se realizan expulsiones.	<i>Directivos:</i> El 25% afirma que <i>siempre</i> realizan suspensiones, y el 25% que <i>siempre</i> se realizan expulsiones.

	<p><i>Docentes:</i> El 15% afirma que <i>siempre</i> realizan suspensiones y el 8.12% que <i>siempre</i> hay expulsiones.</p>	<p><i>Docentes:</i> El 2.5% afirma que <i>siempre</i> realizan suspensiones y expulsiones..</p>	<p><i>Docentes:</i> El 19.7% afirma que <i>siempre</i> realizan suspensiones y 10% expulsiones..</p>
Nivel de satisfacción de comunidad educativa	<p><i>Directivos:</i> El 57.5% percibe que todos están <i>siempre</i> orgullosos de ser parte de la institución.</p> <p><i>Docentes:</i> El 63.1% percibe que todos están <i>siempre</i> orgullosos de ser parte de la institución.</p> <p><i>Estudiantes:</i> El 61.4% percibe que todos están <i>siempre</i> orgullosos de ser parte de la institución.</p> <p><i>Familiares:</i> El 69.1% afirma que está <i>siempre</i> orgullosos de ser parte de la institución.</p>	<p><i>Directivos:</i> El 50% percibe que todos están <i>siempre</i> orgullosos de ser parte de la institución.</p> <p><i>Docentes:</i> El 51.2% percibe que todos están <i>siempre</i> orgullosos de ser parte de la institución.</p> <p><i>Estudiantes:</i> El 39.6% percibe que todos están <i>siempre</i> orgullosos de ser parte de la institución.</p> <p><i>Familiares:</i> El 52.3 afirma que está <i>siempre</i> orgullosos de ser parte de la institución.</p>	<p><i>Directivos:</i> El 50% percibe que todos están <i>siempre</i> orgullosos de ser parte de la institución.</p> <p><i>Docentes:</i> El 65.1% percibe que todos están <i>siempre</i> orgullosos de ser parte de la institución.</p> <p><i>Estudiantes:</i> El 65% percibe que todos están <i>siempre</i> orgullosos de ser parte de la institución.</p> <p><i>Familiares:</i> El 69.7% afirma que está <i>siempre</i> orgullosos de ser parte de la institución.</p>
Nivel de satisfacción personal	<p><i>Directivos:</i> El 82.5% afirma que <i>siempre</i> está contento de trabajar en la institución.</p>	<p><i>Directivos:</i> El 100% afirma que <i>siempre</i> está contento de trabajar en la institución.</p>	<p><i>Directivos:</i> El 100% afirma que <i>siempre</i> está contento de trabajar en la institución.</p>

	<p><i>Docentes:</i> El 72.8% afirma que <i>siempre</i> está contento de trabajar en la institución.</p> <p><i>Estudiantes:</i> El 67.5% afirma que <i>siempre</i> está contento de trabajar en la institución.</p> <p><i>Familiares:</i> El 74.3% está <i>siempre</i> contento de que sus hijos estudien en la institución.</p>	<p><i>Docentes:</i> El 56.1% afirma que <i>siempre</i> está contento de trabajar en la institución.</p> <p><i>Estudiantes:</i> El 59% afirma que <i>siempre</i> está contento de estudiar en la institución.</p> <p><i>Familiares:</i> El 60.7% está <i>siempre</i> contento de que sus hijos estudien en la institución.</p>	<p><i>Docentes:</i> El 69.7% afirma que <i>siempre</i> está contento de trabajar en la institución.</p> <p><i>Estudiantes:</i> El 61% afirma que <i>siempre</i> está contento de trabajar en la institución.</p> <p><i>Familiares:</i> El 74.2% está <i>siempre</i> contento de que sus hijos estudien en la institución.</p>
--	---	---	---

Anexo 7. Testimonios de las U.E. y de Mushuk Pakari y 4 de Noviembre de los grupos focales del ámbito pedagógico, 2018

Temas	General	Mushuk Pakari	4 de Noviembre
Tertulias literarias			
Docentes	<p>“Les ha ayudado mucho a perder el miedo. ”</p> <p>“El proceso es más lento porque argumentan y profundizan, porque les toca a los sentimientos y la imaginación. ”</p> <p>“Cuando hay problemas en el hogar el niño viene triste y no quiere participar, ahora normalmente ellos comentan y se expresan. ”</p>	<p>“La primera vez no hablaba casi nadie, todos calladitos, tímidos. ¿Ahora? ¡Dios mío! Pregúnteles y toditos quieren participar, se siente en el ambiente que todos quieren colaborar. Para mí está muy bien. ”</p> <p>“ Hemos tenido una experiencia diferente cada vez. Vemos más tranquilidad, sosiego y gozo, en las actividades con los niños, con los padres, muy colaboradores, abiertos y predispuestos al desempeño. ”</p>	<p>“ Hemos ido avanzando, tiene sus cosas positivas porque cuando los estudiantes asocian sus vidas con el fragmento que han leído nos permite conocerlos más, por medio de esto conocemos la realidad de ellos sus problemas. ”</p>
Estudiantes	<p>“Cuando leemos podemos expresarnos y respetamos las opiniones de nuestros compañeros, todos podemos opinar y</p>	<p>“Entendemos a los demás compañeros y oímos sus opiniones de lo que leemos, porque sacamos reflexiones que nos ayudan para ser más amigos y en la vida. Sirven para</p>	<p>“Hacemos una tertulia se semanal y todos opinan y sobre todo conocemos la mentalidad de todos Han leído al menos un libro clásico y en otras áreas con tertulia. ”</p>

	nadie nos dice nada.´´	reflexionar sobre el futuro.´´	´´Hablamos de problemáticas, de personas, de la sociedad y otras cosas que nos llaman la atención.´´
Grupos Interactivos			
Docentes	´´Esta experiencia me gratifica mucho porque les hago participar a los niños con los papás y a los papás con los niños, también veo que los papás participan de estas actividades y ven cómo es el trabajo con los niños, vivencian esta oportunidad y también los niños se distraen porque ven otras personas y ejecutan el trabajo bien hecho porque se distraen y las actividades varían.´´ ´´ En nuestro centro ha ayudado mucho, los padres tratan de que los niños entiendan de cualquier forma.´´ ´´El grupo interactivo es una fortaleza , compensa lo que se ha hecho.´´	´´Para los niños, cuando empezamos, era algo nuevo, y para nosotros también. No entendíamos muy bien la temática, pero a medida que lo fuimos practicando yo he visto resultados en que los niños les gusta, se emocionan porque en el momento en que escuchan la palabra tertulia, ellos ya saben cómo deben colocarse, ya saben cuáles son los pasos las reglas. Cada vez, cada niño se va desarrollando de mejor manera y nosotros también.´´	´´Cuando empezamos el problema era con los padres en que se involucren con el trabajo de voluntariado, pero a medida que los padres ven los resultados cada vez vemos que ya hay un poco más de concurrencia y en otro lado es que en el lado profesional nos invita a que debemos seguir mejorando. ...Realmente una palabra como innovación, tertulias, diálogo igualitario es tan ahora común que pienso que siempre vivimos en eso.´´ ´´La convivencia escolar cambia, como docente, los niños pasan todo el tiempo conmigo y a ellos les gusta variar, cuando trabajan con

			voluntarios ponen más interés.”
Voluntarios	“Se ve a los chicos cómo se apoyan, se preguntan, lo que no se entendió el compañero explica.”	“Mi hijo mayor me pide que vaya a la institución. Cuando no asisto se ponen tristes y se baja su autoestima, me hago tiempo y sí me voy y cuando no puedo ir, le digo a mi prima que me ayude.”	“A mí lo que más me motiva es aprender de ellos, si vengo a trabajar con ellos, yo aprendo. Por medio de ellos puedo aprender muchas cosas, a veces los hijos nos dicen en qué estamos fallando.”
Estudiantes	“Trabajamos en grupo, todos tienen que trabajar, y no funciona si no lo haces con tus compañeros. A veces elegimos nosotros a veces entre ellos deciden. Los profes escogen muchas veces sino no nos hacemos amigos.”	“Entendemos a los demás compañeros y oímos sus opiniones de lo que leemos, porque sacamos reflexiones que nos ayudan para ser más amigos y en la vida. Sirven para reflexionar sobre el futuro de tu vida.”	“Cada quien aporta una idea para hacer una sola...se aprende entre todos y se da mayor atención a un tema específico.” “La verdad, la presencia de los padres me incomoda porque ya estoy grande.” “Me gusta que vayan mis papas porque ellos aprenden al igual que nosotros.”
Formación pedagógica			
Docentes	“En las formaciones pedagógicas surgen estrategias para enfrentarse a los retos en el aula. No solo sacamos lo del libro sino que lo	“Hablamos de recursos y metodologías para aplicar en el aula y compartir experiencias, como un espacio de reflexión	“Una vez que implementamos adecuadamente las AEE, se puede apreciar beneficios en el manejo de clase, la motivación de estudiantes y el

	<p>relacionamos con lo que nos pasa en las aulas. Es un crecimiento profesional pero también personal. ``</p> <p>``Es reunirnos las 20 parvularias, conversar, y salen tantas ideas de qué hacer con los niños. ``</p>	<p>pedagógica es ver si lo que aplico me da resultados. ``</p> <p>`` En la formación pedagógica ha habido lágrimas, momentos humanos que nos ha permitido fluir y hasta conocer la realidad de A o B compañero, en qué circunstancias está pasando y de alguna manera darnos aliento [...]Más compañerismo, más integración. ``</p>	<p>desarrollo de destrezas. ``</p>
--	--	---	------------------------------------

Anexo 8. Testimonios de las U.E. y de Mushuk Pakari y 4 de Noviembre de los grupos focales sobre participación de la comunidad y toma de decisiones, 2018

Temas	General	Mushuk Pakari	4 de Noviembre
Relación escuela-comunidad	<p>“Al irse integrando y conociendo con CdA, al dejar de ser egoístas con uno mismo empieza una buena relación y eso va tomando de a poquito.” (Docente).</p> <p>“Este año tuvimos la experiencia de integrar a los padres y fue positivo porque iban aprendiendo con sus hijos, y fue enriquecedor.” (Docente)</p> <p>“El personal docente es más dinámico, asequible, más atentos y los niños más atentos a compartir. Hay mejor comunicación y relación.” (Familiar).</p>	<p>“Yo no me quejo con los papitos, si hay esa actitud de querer involucrarse en la educación de los chicos, y vienen papitos, están aprendiendo, hay diversidad como en los niños, en esa manera se van involucrando y vamos aprendiendo todos. Madres, padres, nosotros como docentes y los niños de sobremanera. Es una manera de aprender cada día.” (Docente)</p> <p>“Es un colegio intercultural y me parece bien que puedan mezclar diferentes culturas” (Estudiante)</p>	<p>“Es importante que trabajemos con la familia, porque a la escuela se le endosa responsabilidades que son de la familia. Hay abuso de la familia, se olvidan a sus hijos en la escuela. Hay temas que se salen de nuestras manos. Pasan horas esperando a los papás.” (Docente)</p> <p>“Es una relación de respeto, agradable, incluso con los vecinos. Nos dan seguridad porque acompañan cuando hay presencia de personas sospechosas” (Docente)</p>

<p>Comunica- ción trabajo colaborativo entre directivos, docentes, estudiantes y voluntarios</p>	<p>“Venimos para planificar reuniones, nos convoca el director y docentes para planificar actividades y eventos, mingas en la institución. ” (familiar voluntario)</p> <p>“Es fundamental la ayuda de los padres en los centros porque no es responsabilidad de los docentes y autoridades sino de la familia. Es una trilogía. Esto les obliga a las familias a involucrarse. ” (Docente)</p> <p>“En nuestra institución fue novedad que venga la comunidad, eso promovió la cercanía, ahora a veces ayudan a arreglar, apoyan al centro.” (Docente)</p>	<p>"Hace falta un verdadero involucramiento de la comunidad en el centro educativo, no solamente en las aulas (como voluntarios) sino también en la gestión (como miembros de las comisiones mixtas). Esto, sin lugar a duda tiene que fijarse como una de las principales metas del próximo año lectivo. Adicionalmente, se sugiere implementar otras Actuaciones Educativas de Éxito como la Formación a familiares, debido al interés demostrado por las madres de familia. ” (Coordinadora de CdA)</p>	<p>“La participación de los padres es un acercamiento a la institución para que conozcan y reconozcan el trabajo. Cada vez aumenta más.” (Docente)</p> <p>“Lo que se ha visto es la autonomía de los chicos, sobre todo los más pequeños, ver con qué facilidad se desenvuelven, con qué ganas, con qué autonomía. Las CdA nos ha ayudado muchísimo a la independencia de los chicos. ” (Docente)</p>
	<p>“Las decisiones son impuestas, no se toma la palabra</p>	<p>“Aquí en las instituciones las decisiones</p>	<p>“Depende mucho de las decisiones hay algunas que</p>

<p>Participación en toma de decisiones de directivos, docentes, estudiantes y comunidad</p>	<p>de todos sino desde lo alto. Desde la directora ya está dada la disposición, esté bien o mal. '' (Docente)</p> <p>''Nos convocan a una reunión, nos llaman, nos informan sobre la situación y nos piden la opinión a cada uno y su aporte. '' (Docente)</p> <p>''Creo que las decisiones se toman bajo normativas, decisiones que vienen del Mineduc, lo único que se hace es cumplir y nada más. Como los demás han dicho, tenemos que decir lo que nos dicen, bajando la cabeza o vienen las consecuencias.'' (Docente)</p>	<p>aparentemente son consensuadas porque hay actas, pero la verdad no siempre sucede eso. La mayoría trabajamos por imposición. Si quiero expresar mi opinión diciendo que vivimos un momento difícil porque las imposiciones vienen del ministerio. '' (Docente)</p>	<p>totalmente las hace el directivo e informa y en otras consultas a los directivos o equipos. ''(Docente)</p> <p>''Muy poco podemos aportar los docentes ya que hay decisiones tomadas del directivo y autoridades, solo obedecemos. '' (Docente)</p>
---	---	---	--

Anexo 9. Testimonios de las U.E. y de Mushuk Pakari y 4 de Noviembre de los grupos focales sobre convivencia escolar y liderazgo dialógico

Temas	General	Mushuk Pakari	4 de Noviembre
Prevenición y resolución de conflictos para mejor convivencia escolar	<p>“Sin el aporte de las familias, las escuelas se caen... Los padres se han malacostumbrado a no aportar.” “(Docente)</p> <p>“Se trabaja en prevención, ya que identifican caso de problemas como que les caen mal, no se llevan bien y es ahí donde empiezan a trabajar para evitar problemas mayores.” “(Estudiante)</p> <p>“CdA logra motivar y enseñar a los otros las oportunidades que representa este modelo, se logra afianzar lazos de amistad y acuerdos de próximos encuentros para intercambiar experiencias de avance y amistad.” (Familiar)</p> <p>“Sería muy importante que nos avisen del malestar</p>	<p>“No hay mecanismos claros de resolución de conflictos y no conocemos los protocolos del Ministerio. No hay asambleas, no participa la comunidad. Intervienen el padre o representante, el estudiante y el Consejero Estudiantil.” (Familiar)</p> <p>“Al principio causa novedad tener presente a la comunidad en la escuela. Eso promovió la cercanía, ahora a veces ayudan a arreglar, apoyan al centro en los problemas.” (Docente)</p>	<p>“Se debería hacer que los padres tomen conciencia. A veces la mayor parte de padres no acepta la situación. Un niño golpeaba a sus compañeros porque era golpeado en su hogar y su mamá no aceptaba lo que pasaba. Me di cuenta de que le hacía falta cariño, y con el tiempo se hizo cariñoso y al final la mamá entendió que el niño tenía problemas y que no era problema de la profesora.” (Docente)</p> <p>“Conocer mejor el Código de Convivencia, y evitar el machismo, el bullying, o acoso psicológicamente, verbalmente o físicamente al género opuesto.”</p>

	de los niños. `` (Familiar)		
Tipos de conflicto	<p>``Cuando existe un conflicto entre estudiantes, al inicio de cada año nos dan una charla con DECE para indicarnos las rutas y protocolos a seguir, pero llegado el momento mucho se nos carga a los tutores. Nos dicen que no podemos sacarle de clase, acusarle, nada. El tutor tiene que llamar al representante, estar pendiente y si no funciona acudir a autoridades. `` (Docente tutor)</p> <p>``El mío sí tiene problemas y no quiere venir a la escuela. Dice que más bien le compre ovejas para ir a pastar. Los niños le pegan y le quitan el esfero. Llora, y no quiere obedecer, no quiere barrer. En la casa sí es obediente. Vinimos y vimos cuál le pegaba, toca educarles,</p>	<p>``Aquí dentro hay hasta alcohol y eso me parece mal porque hay niños pequeños. `` (Familiar)</p> <p>``No hay seguridad y el otro día le pegaron a mi hijo para robarle...le sacaron un diente y una muela... Lo más preocupante es que las autoridades lo saben, pero no hacen nada, no sé si están acostumbrados, no pueden o no les interesa. `` (Familiar)</p> <p>``Mire lo que pasó (con las acusaciones) de las violaciones, vine con la sicóloga, y el rector no dio la cara nunca, no nos dieron información si era verdad o mentira...A mi hija le dije que venga haciendo las necesidades que no vaya al baño, que se aguante hasta la casa. Tengo miedo que se repita. `` (Familiar)</p> <p>``Entre los compañeros, es un poco de racismo, si</p>	<p>``No se puede hacer ciegos a la realidad porque hay niños que vienen sin comer y se desmayan. `` (Docente)</p> <p>``Los profes deben estar más pendientes de los chicos, les molestan otros compañeros y les dicen cosas. `` (Familiar)</p> <p>``Las drogas son un problema, lo saben todos, y se ocultan y no hacen porque no quieren hacer nada. Dijeron que iban a hacer una junta de padres, pero solo vine yo, más nadie. La policía viene a tomarse fotos y ya. ``.(Familiar)</p> <p>`` Directivos y docentes, llegan a discusiones, se pierde el control emocional y eso no está bien porque la cabeza debe mantener el equilibrio. `` (Docente)</p> <p>``Muchas chicas han sufrido maltrato y lo repiten como defensa``(Estudiante)</p>

	<p>incentivarles en otras cosas. No hay como pegarles. '' (Familiar)</p>	<p>sigue habiendo. No solo entre estudiantes sino entre docentes. '' (Docente)</p>	
<p>Recomendaciones</p>	<p>''Nos dan pensando. Nos ponen un límite y la comunidad se siente igual, por eso hay una participación limitada. ¿Por qué no nos abrimos a la comunidad? Para que ellos participen con nosotros. No nos ponemos de parte de la comunidad. Por eso es la poca participación. '' (Docente)</p> <p>''Siempre debe a ver una mediación. '' (Docente)</p> <p>''Hace falta libertad de expresión, respeto, flexibilidad y humanidad'' (docente)</p> <p>''Capacitaciones para que todos nos informemos y no hagamos nada indebido. '' (Estudiante)</p>	<p>''Mayor comunicación entre padres y hacer brigadas de seguridad. '' (Docente)</p> <p>'' Los padres están ausentes. Así el psicólogo hable con los estudiantes no sirve de nada, si llegan a la casa y su padre es borracho, agresor no les sirve lo que aprenden aquí. '' (Docente)</p> <p>''Yo percibo que en esta parte no se hace casi nada No hay prevención en este caso, al contrario, si surge un inconveniente no hay el verdadero diálogo. '' (Docente)</p> <p>''Creo que la institución somos personal nuevo y ha faltado la colaboración de todos para prevenir y solucionar '' (Docente)</p>	<p>''Tomar en cuenta la opinión de los alumnos. '' (Estudiante)</p> <p>''Identificar las falencias de cada hogar... se llama a la mamá, a veces no cambia de actitud, pero se conversa con ellos, aunque a veces no vienen o vienen enojados. Al inicio no aceptan los papás, o tienen actitudes muy diferentes en casa y escuela. Luego de varias reuniones el papá acepta más y conoce a sus hijos. '' (Docente)</p> <p>''Si el hijo de uno es el ofensor, no atacarle sino darle otra salida y soluciones, y conocer por qué es agresivo. '' (Familiar)</p>

<p>Incidencia de liderazgo dialógico en prevención y resolución de conflictos</p>	<p>“Es difícil romper el hielo por la timidez, por la vergüenza, por los nervios, por decir las cosas mal. Miedo a que te juzguen. Por miedo a los desconocidos. Pero ahora hay más posibilidades.” (Estudiante)</p> <p>“Para cualquier cosa primero tenemos que dialogar, conversar, ver cómo han sido las cosas. Además, expresar las ideas, sirve para mejorar la relación entre las personas” (Docente)</p> <p>“Estamos aprendiendo a ser tolerantes, a ver y valorar las diferencias porque somos bastantes estudiantes y muy diferentes” (Estudiante)</p>	<p>“Es complicado, todos los problemas son diferentes. Lo más común es que se resuelve con dialogo con todas las partes. Y tratar de no hacer más problema y hacer lo más rápido posible.” (Docente)</p> <p>“En el rectorado puedes opinar porque los profesores lo aceptan, te aconsejan. Es bastante agradable.” (Estudiante)</p>	<p>“Con los padres de familia estamos trabajando directo. Se hizo una carta de compromiso.” (Docente)</p> <p>“Cuando los estudiantes lo solicitan o lo quieren, los profesores los apoyan y los aconsejan, también los padres reciben la ayuda y respuesta de la institución.” (Docente)</p> <p>“Este año tuvimos la experiencia de integrar a los padres y fue positivo porque iban aprendiendo con sus hijos, y fue enriquecedor.” (Docente)</p>
---	---	---	--

**Anexo 10. Sistematización de entrevistas a directivos sobre
liderazgodialógico y Comunidades de Aprendizaje**

Temas	Resumen de ideas relevantes
<p>Aportes de CdA para el desarrollo de liderazgo dialógico</p>	<p>Aporta en la transformación paulatina del centro por medio de la creación de sentido y de la convivencia armónica que favorece calidad educativa (ED.1)</p> <p>Ha tenido injerencia porque el trabajo en equipo es más horizontal y no solamente ligado a lo que el directivo dispone, sino a la consideración de los diversos puntos de vista. Todos tienen su criterio y se puede llegar de manera consensuada a un acuerdo con mayor éxito (ED.2)</p> <p>El liderazgo se lo realiza de manera horizontal tomando en cuenta a todos los integrantes de la comunidad educativa. Se planifica de manera organizada, priorizando las necesidades e intereses de los educandos que son la razón de ser de la labor docente; respetando criterios, opiniones, y la personalidad, de cada uno (ED.4)</p> <p>Se asume el compromiso que significa la toma de decisiones con base en procesos participativos, sin que los techos legales o normativas dejen de aplicarse (ED. 5)</p> <p>Es un liderazgo democrático aunque en algunas ocasiones toca liderar de manera autocrática, ya que algunos/as docentes se resisten al cambio (ED.6)</p> <p>Es una oportunidad que permite fortalecer el liderazgo a través de nuevas formas de dirigir el centro, con la ayuda de docentes, estudiantes y voluntarios (ED.7)</p>
	<p>Comunidades de Aprendizaje exige un cambio y es un proceso que tiene su propio tiempo, y requiere de la participación e involucramiento de las autoridades nacionales, provinciales y locales que puedan hacer posible cristalizar los sueños de la comunidad (ED.1)</p> <p>Hay más involucramiento de los docentes. Se trata de canalizar y focalizar las tareas de la mejor manera, pero nada es posible sin</p>

<p>Interacción entre los actores de la comunidad mediante el diálogo para el consenso</p>	<p>el trabajo comprometido de parte de los docentes. CdA ha influenciado en que las opiniones con fundamento se consideren válidas aun cuando sean diferentes (ED.2)</p> <p>Las familias también participan, pero hay que hacer que sea cada vez más, Hay que buscar alternativas, espacios de diálogo para que los chicos sean los principales beneficiados, para que la institución físicamente sea la que visualice el trabajo. Ese es el compromiso (ED.2)</p> <p>A través del trabajo de equipo, el dialogo, la participación y los consensos se logran los objetivos institucionales. La mejor motivación es el involucramiento de los demás, porque facilita la toma de decisiones... La suma de voluntarios, la captación de padrinos y demás líderes hacen posible alcanzar los sueños de todos (ED.3)</p> <p>Se involucra más a los miembros de la comunidad para realizar actividades en conjunto, revalorizando la labor institucional en todos los aspectos: social, pedagógico, deportivo, seguridad, disciplina, salud y bienestar, etc. (ED.4)</p> <p>Se está aplicando el diálogo, con los estudiantes, docentes y padres de familia, facilitando las diferentes Actuaciones Educativas de Éxito... (ED.6)</p> <p>En el modelo dialógico para prevención de conflictos no se sanciona, se realiza reuniones socioeducativas con la participación de todos (ED.8)</p>
<p>Aprendizaje dialógico</p>	<p>Los estudiantes obviamente, se sienten más seguros, se sienten que valen, se sienten valorados en muchas medidas... En los primeros momentos daba un poquito de miedo de que los chicos participen porque no iban a poder. Entonces cambió esa idea...Ahora los chicos pueden hacerlo y pueden mucho. No se les debe limitar, a veces nosotros cometemos el error de que decirles: "eso nomás" o "hasta ahí nomás" (ED.2)</p> <p>El rol de los docentes es clave para el proceso de aprendizaje, por eso es responsabilidad del directivo crear condiciones institucionales que promuevan la eficacia de los aprendizajes. Es</p>

	<p>esencial la comunicación personalizada para el manejo de situaciones difíciles (ED.7)</p> <p>Es trabajar para un solo fin dirigido a mejorar la calidad de aprendizajes. Con las AEE se logra una vinculación de toda la comunidad y ayuda a que todos se involucren para que la gestión se realice de la mejor manera y tomar la mejor decisión idónea para lograr todo lo planificado. Ayuda a que haya corresponsabilidad en la dirección del centro (ED.7)</p>
Posibles dificultades en la implementación de CdA	<p>Los representantes y familiares no se involucran lo suficiente, son apáticos en relación a las acciones organizadas por la institución. En segundo lugar, ciertos docentes solo se preocupan de “su islita” y no del todo (ED.3).</p> <p>Los familiares nunca habían tenido la oportunidad de colaborar dentro del centro como lo requiere comunidades de aprendizaje. Poco a poco se van sumando (ED.7)</p> <p>El insuficiente apoyo del Ministerio de Educación en un proyecto que tiene como objetivo el acortar la brecha que existe entre los que lo tienen todo, y los que no poseen nada (ED.4)</p> <p>Hay la necesidad de que el Distrito educativo apoye, porque hay mucha rotación y los docentes deben saber que la autoridad apoya el proyecto para tener mejores resultados (ED.9)</p> <p>Es un reto lograr el tiempo para la formación pedagógica (ED.5)</p> <p>La resistencia de los docentes por ver cualquier iniciativa como sobrecarga de trabajo. La solución es tratar de conversar con cada uno y todos (ED.8)</p>

Anexo 11. Formato de consentimiento informado para directivos. Cuestionario de percepción

Proyecto de investigación: *Aprendizaje dialógico: transformación de la escuela en el marco de implementación de Comunidades de Aprendizaje en Ecuador*

Director: Agustín de la Herrán – Universidad Autónoma de Madrid – UAM

Directora: Yuraima Rodríguez - Profesora Universidad de la Rioja

Doctoranda: Monserrat Creamer

Nombre de Unidad Educativa: _____

Consentimiento Informado – Cuestionario de percepción a directivos

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los directivos que participan en el cuestionario para esta investigación con una clara explicación de su naturaleza y objetivos.

La presente investigación es conducida por Monserrat Creamer en el marco de la implementación de Comunidades de Aprendizaje en Ecuador mediante el convenio de Grupo FARO y Ministerio de Educación; y tiene como objetivo analizar el alcance de la transformación de la escuela en Comunidad de Aprendizaje en el entorno sociocultural ecuatoriano, desde la perspectiva de las estrategias del aprendizaje dialógico desarrolladas con la participación de la comunidad.

Si usted accede a realizar el cuestionario se le pedirá responder una serie de preguntas relacionadas a los beneficios y retos de la implementación de Comunidades de Aprendizaje en la institución educativa. Esto tomará aproximadamente 45 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante esta sesión se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Su participación será anónima. En todos los casos el investigador categorizará el anonimato (por ej, “Directivo de institución educativa”)

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse de la sesión en cualquier momento sin que eso tenga consecuencias o lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderla.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto realizar el cuestionario voluntariamente para la investigación, conducida por Monserrat Creamer en el marco del convenio entre Grupo FARO y el Ministerio de Educación. Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este proyecto haya concluido. Para esto, puedo contactar a: Monserrat Creamer / mcreamers@grupofaro.org.

Nombre del Participante
(en letras de imprenta)

Firma del Participante

Fecha

Anexo 12. Formato de consentimiento informado para docentes. Cuestionario de percepción

Proyecto de investigación: *Aprendizaje dialógico: transformación de la escuela en el marco de implementación de Comunidades de Aprendizaje en Ecuador*

Director: Agustín de la Herrán – Universidad Autónoma de Madrid – UAM

Directora: Yuraima Rodríguez - Profesora Universidad de la Rioja

Doctoranda: Montserrat Creamer

Nombre de Unidad Educativa: _____

Consentimiento Informado – Cuestionario de percepción a docentes

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los docentes que participan en el cuestionario para esta investigación con una clara explicación de su naturaleza y objetivos.

La presente investigación es conducida por Montserrat Creamer en el marco de la implementación de Comunidades de Aprendizaje en Ecuador mediante el convenio de Grupo FARO y Ministerio de Educación; y tiene como objetivo analizar el alcance de la transformación de la escuela en Comunidad de Aprendizaje en el entorno sociocultural ecuatoriano, desde la perspectiva de las estrategias del aprendizaje dialógico desarrolladas con la participación de la comunidad.

Si usted accede a realizar el cuestionario se le pedirá responder una serie de preguntas relacionadas a los beneficios y retos de la implementación de Comunidades de Aprendizaje en la institución educativa. Esto tomará aproximadamente 45 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante esta sesión se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Su participación será anónima. En todos los casos el investigador categorizará el anonimato (por ej, “Docente de institución educativa”)

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse de la sesión en cualquier momento sin que eso tenga consecuencias o lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderla.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto realizar el cuestionario voluntariamente para la investigación, conducida por Montserrat Creamer en el marco del convenio entre Grupo FARO y el Ministerio de Educación. Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este proyecto haya concluido. Para esto, puedo contactar a: Montserrat Creamer / mcreamers@grupofaro.org.

Nombre del Participante
(en letras de imprenta)

Firma del Participante

Fecha

Anexo 13. Formato de consentimiento informado para representantes legales de estudiantes. Cuestionario de percepción

Proyecto de investigación: *Aprendizaje dialógico: transformación de la escuela en el marco de implementación de Comunidades de Aprendizaje en Ecuador*

Director: Agustín de la Herrán – Universidad Autónoma de Madrid – UAM

Directora: Yuraima Rodríguez - Profesora Universidad de la Rioja

Doctoranda: Montserrat Creamer

Nombre de Unidad Educativa: _____

Consentimiento Informado – Representantes legales. Cuestionario de percepción de estudiantes

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los representantes legales de los estudiantes que participan en el cuestionario para esta investigación con una clara explicación de su naturaleza y objetivos.

La presente investigación es conducida por Montserrat Creamer en el marco de la implementación de Comunidades de Aprendizaje en Ecuador mediante el convenio de Grupo FARO y Ministerio de Educación; y tiene como objetivo analizar el alcance de la transformación de la escuela en Comunidad de Aprendizaje en el entorno sociocultural ecuatoriano, desde la perspectiva de las estrategias del aprendizaje dialógico desarrolladas con la participación de la comunidad.

Si usted autoriza a su representado a realizar el cuestionario, se le pedirá al estudiante responder una serie de preguntas relacionadas a los beneficios y retos de la implementación de Comunidades de Aprendizaje en la institución educativa. Esto tomará aproximadamente 45 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante esta sesión se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Su participación será anónima. En todos los casos el investigador categorizará el anonimato (por ej, “Estudiante de institución educativa”)

Si usted o su representado tienen alguna duda sobre este proyecto, pueden hacer preguntas en cualquier momento, durante su participación en él. Igualmente, el estudiante puede retirarse de la sesión en cualquier momento sin que eso tenga consecuencias o lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas le parece incómoda, tiene el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderla.

Desde ya le agradecemos su participación.

Yo _____ representante legal de _____ acepto su participación voluntaria en el cuestionario para la investigación, conducida por Montserrat Creamer en el marco del convenio entre Grupo FARO y el Ministerio de Educación. Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este proyecto haya concluido. Para esto, puedo contactar a: Montserrat Creamer / mcreamers@grupofaro.org.

Nombre del Representante
(en letras de imprenta)

Firma del Representante

Fecha

Anexo 14. Formato de asentimiento informado de estudiantes para realizar cuestionario de percepción.

Proyecto de investigación: *Aprendizaje dialógico: transformación de la escuela en el marco de implementación de Comunidades de Aprendizaje en Ecuador*

Director: Agustín de la Herrán – Universidad Autónoma de Madrid – UAM

Directora: Yuraima Rodríguez - Profesora Universidad de la Rioja

Doctoranda: Montserrat Creamer

Nombre de Unidad Educativa: _____

Asentimiento Informado – Estudiantes. Cuestionario de percepción de estudiantes

El propósito de esta ficha de asentimiento es proveer a los estudiantes que participan en el cuestionario para esta investigación con una clara explicación de su naturaleza y objetivos. La presente investigación es conducida por Montserrat Creamer en el marco de la implementación de Comunidades de Aprendizaje en Ecuador mediante el convenio de Grupo FARO y Ministerio de Educación; y tiene como objetivo analizar el alcance de la transformación de la escuela en Comunidad de Aprendizaje en donde se busca el diálogo entre todos y la participación de la comunidad.

Si accedes a realizar el cuestionario, se te pedirá responder una serie de preguntas relacionadas a los beneficios y retos de la implementación de Comunidades de Aprendizaje en la institución educativa. Esto tomará aproximadamente 45 minutos de tu tiempo. Lo que conversemos durante esta sesión se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Su participación será anónima. En todos los casos el investigador categorizará el anonimato (por ej, “Estudiante de institución educativa”)

Si tienes alguna duda sobre este proyecto, puedes hacer preguntas en cualquier momento, durante tu participación. Igualmente, puedes retirarse de la sesión en cualquier momento sin que eso tenga consecuencias o te perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas te parece incómoda, tienes el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderla.

Desde ya te agradecemos tu participación.

Acepto participar de manera voluntaria en el cuestionario para la investigación, conducida por Montserrat Creamer en el marco del convenio entre Grupo FARO y el Ministerio de Educación. Entiendo que una copia de esta ficha de asentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este proyecto haya concluido. Para esto, puedo contactar a: Montserrat Creamer / mcream@grupofaro.org.

Nombre de estudiante
(en letras de imprenta)

Firma de estudiante

Fecha

Anexo 15. Consentimiento informado para entrevistas a docentes

Proyecto de investigación: *Aprendizaje dialógico: transformación de la escuela en el marco de implementación de Comunidades de Aprendizaje en Ecuador*

Director: Agustín de la Herrán – Universidad Autónoma de Madrid – UAM

Directora: Yuraima Rodríguez - Profesora Universidad Alfonso X el Sabio

Doctoranda: Montserrat Creamer

Nombre de Unidad Educativa: _____

Consentimiento Informado para entrevista a docente

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer al entrevistado para esta investigación con una clara explicación de su naturaleza y objetivos. La presente investigación es conducida por Montserrat Creamer en el marco de la implementación de Comunidades de Aprendizaje en Ecuador mediante el convenio de Grupo FARO y Ministerio de Educación; y tiene como objetivo analizar el alcance de la transformación de la escuela mediante el aprendizaje dialógico, que implica la participación de la comunidad para la mejora de los aprendizajes. Es decir que los familiares, los maestros, los directivos y los estudiantes realizan juntos actividades dentro y fuera del aula, en un ambiente donde todos expresan sus ideas y sentimientos para llegar a acuerdos y convivir mejor.

Si usted accede a ser entrevistado, se le pedirá responder una serie de preguntas relacionadas a los beneficios y retos de la implementación de Comunidades de Aprendizaje en su institución educativa. Esto tomará aproximadamente 40 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones de entrevista se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. La entrevista será anónima. En todos los casos el investigador categorizará el anonimato (por ej, “ Docente de institución educativa”)

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse de la entrevista en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Montserrat Creamer en el marco del convenio entre Grupo FARO y el Ministerio de Educación. Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste proyecto haya concluido. Para esto, puedo contactar a: Montserrat Creamer / mcreamer@grupofaro.org.

Nombre del Participante
(en letras de imprenta)

Firma del Participante

Fecha

Anexo 16. Consentimiento informado para entrevistas a directivos

Proyecto de investigación: *Aprendizaje dialógico: transformación de la escuela en el marco de implementación de Comunidades de Aprendizaje en Ecuador*

Director: Agustín de la Herrán – Universidad Autónoma de Madrid – UAM

Directora: Yuraima Rodriguez - Profesora Universidad de la Rioja

Doctoranda: Monserrat Creamer

Nombre de Unidad Educativa: _____

Consentimiento Informado para entrevista a directivos

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los directivos entrevistados para esta investigación con una clara explicación de su naturaleza y objetivos. La presente investigación es conducida por Monserrat Creamer en el marco de la implementación de Comunidades de Aprendizaje en Ecuador mediante el convenio de Grupo FARO y el Ministerio de Educación; y tiene como objetivo analizar el alcance de la transformación de la escuela en Comunidad de Aprendizaje en el entorno sociocultural ecuatoriano, desde la perspectiva de las estrategias del aprendizaje dialógico desarrolladas con la participación de la comunidad.

Si usted accede a ser entrevistado/a, se le pedirá responder una serie de preguntas relacionadas a los beneficios y retos de la implementación de Comunidades de Aprendizaje en su institución educativa. Esto tomará aproximadamente 20 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones de entrevista se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. La entrevista será anónima. En todos los casos el investigador categorizará el anonimato (por ej, “Directivo de institución educativa”)

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse de la entrevista en cualquier momento sin que eso tenga consecuencias o lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta entrevista para la investigación, conducida por Monserrat Creamer en el marco del convenio entre Grupo FARO y el Ministerio de Educación. Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este proyecto haya concluido. Para esto, puedo contactar a: Monserrat Creamer / mcreamer@grupofaro.org.

Nombre del Participante
(en letras de imprenta)

Firma del Participante

Fecha

Anexo 17. Consentimiento informado para representante legal de estudiante. Grupo focal

Proyecto de investigación: *Aprendizaje dialógico: transformación de la escuela en el marco de implementación de Comunidades de Aprendizaje en Ecuador*

Director: Agustín de la Herrán – Universidad Autónoma de Madrid – UAM

Directora: Yuraima Rodríguez - Profesora Universidad de la Rioja

Doctoranda: Montserrat Creamer

Nombre de Unidad Educativa: _____

Consentimiento Informado – Representante legal. Grupo focal a estudiantes

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los representantes legales que participan en el grupo focal para esta investigación con una clara explicación de su naturaleza y objetivos. La presente investigación se realiza en el marco de la implementación de Comunidades de Aprendizaje en Ecuador mediante el convenio de Grupo FARO y Ministerio de Educación; y tiene como objetivo analizar el alcance de la transformación de la escuela mediante el aprendizaje dialógico, que implica la participación de la comunidad para la mejora de los aprendizajes. Es decir que los familiares, los maestros, los directivos y los estudiantes realizan juntos actividades dentro y fuera del aula, en un ambiente donde todos expresan sus ideas y sentimientos para llegar a acuerdos y convivir mejor.

Si usted accede a que su representado participe en el grupo focal, se le pedirá al estudiante responder una serie de preguntas relacionadas a los beneficios y retos de la implementación de Comunidades de Aprendizaje en la institución educativa. Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante esta sesión se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Su participación será anónima. En todos los casos el investigador categorizará el anonimato (por ej, “Estudiante de institución educativa”). Si tiene alguna duda usted o su representado sobre este proyecto, pueden hacer preguntas en cualquier momento durante su participación. Igualmente, el estudiante puede retirarse de la sesión en cualquier momento sin que eso tenga consecuencias o lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas le parece incómoda, tiene el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderla.

Desde ya le agradecemos su participación.

Firma de representante legal para participación de estudiante en grupo focal

Yo _____ Representante legal de _____ acepto que mi participe voluntariamente en este grupo focal para la investigación, conducida por Montserrat Creamer, en el marco del convenio entre Grupo FARO y el Ministerio de Educación. Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada en caso de solicitarla, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este proyecto haya concluido. Para esto, puedo contactar a: Montserrat Creamer / mcreamers@grupofaro.org.

Nombre de representante

Firma de representante

Fecha

Anexo 18. Asentimiento informado para estudiante. Grupo focal

Proyecto de investigación: *Aprendizaje dialógico: transformación de la escuela en el marco de implementación de Comunidades de Aprendizaje en Ecuador*

Director: Agustín de la Herrán – Universidad Autónoma de Madrid – UAM

Directora: Yuraima Rodriguez - Profesora Universidad de la Rioja

Doctoranda: Montserrat Creamer

Nombre de Unidad Educativa: _____

Fecha: _____

Asentimiento Informado - Grupo focal a estudiantes

El propósito de esta ficha de asentimiento es proveer a los estudiantes que participan en el grupo focal para esta investigación con una clara explicación de su naturaleza y objetivos. La presente investigación se realiza en el marco de la implementación de Comunidades de Aprendizaje en Ecuador mediante el convenio de Grupo FARO y Ministerio de Educación; y tiene como objetivo analizar el alcance de la transformación de la escuela mediante el aprendizaje dialógico, que implica la participación de la comunidad para la mejora de los aprendizajes. Es decir que los familiares, los maestros, los directivos y los estudiantes realizan juntos actividades dentro y fuera del aula, en un ambiente donde todos expresan sus ideas y sentimientos para llegar a acuerdos y convivir mejor.

Si accedes a participar en el grupo focal, se te pedirá responder una serie de preguntas relacionadas a los beneficios y retos de la implementación de Comunidades de Aprendizaje en la institución educativa. Esto tomará aproximadamente 30 minutos de tu tiempo. Lo que conversemos durante esta sesión se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que hayas expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Tu participación será anónima. En todos los casos el investigador categorizará el anonimato (por ej, “estudiante de institución educativa”). Si tienes alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante tu participación. Igualmente, puedes retirarte de la sesión en cualquier momento sin que eso tenga consecuencias o te perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas te parece incómoda, tienes el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderla.

Desde ya te agradecemos su participación.

Firma de participante en grupo focal

Acepto participar voluntariamente en este grupo focal para la investigación, conducida por Montserrat Creamer en el marco del convenio entre Grupo FARO y el Ministerio de Educación. Entiendo que una copia de esta ficha de asentimiento me será entregada en caso de solicitarla, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este proyecto haya concluido. Para esto, puedo contactar a: Montserrat Creamer / mcreamer@grupofaro.org.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

Anexo 19. Consentimiento informado de docentes. Grupo focal

Proyecto de investigación: *Aprendizaje dialógico: transformación de la escuela en el marco de implementación de Comunidades de Aprendizaje en Ecuador*

Director: Agustín de la Herrán – Universidad Autónoma de Madrid – UAM

Directora: Yuraima Rodriguez - Profesora Universidad de la Rioja

Doctoranda: Montserrat Creamer

Nombre de Unidad Educativa: _____

Consentimiento Informado – Grupo focal a docentes

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los docentes que participan en el grupo focal para esta investigación con una clara explicación de su naturaleza y objetivos. La presente investigación se realiza en el marco de la implementación de Comunidades de Aprendizaje en Ecuador mediante el convenio de Grupo FARO y Ministerio de Educación; y tiene como objetivo analizar el alcance de la transformación de la escuela mediante el aprendizaje dialógico, que implica la participación de la comunidad para la mejora de los aprendizajes. Es decir que los familiares, los maestros, los directivos y los estudiantes realizan juntos actividades dentro y fuera del aula, en un ambiente donde todos expresan sus ideas y sentimientos para llegar a acuerdos y convivir mejor.

Si usted accede a participar en el grupo focal, se le pedirá responder una serie de preguntas relacionadas a los beneficios y retos de la implementación de Comunidades de Aprendizaje en la institución educativa. Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante esta sesión se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Su participación será anónima. En todos los casos el investigador categorizará el anonimato (por ej, “Docente de institución educativa”). Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación. Igualmente, puede retirarse de la sesión en cualquier momento sin que eso tenga consecuencias o lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas le parece incómoda, tiene el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderla.

Desde ya le agradecemos su participación.

Firma de participación voluntaria de docente en grupo focal

Acepto participar voluntariamente en este grupo focal para la investigación, conducida por Montserrat Creamer, en el marco del convenio entre Grupo FARO y el Ministerio de Educación. Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada en caso de solicitarla, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este proyecto haya concluido. Para esto, puedo contactar a: Montserrat Creamer / mcreammer@grupofaro.org.

Nombre de participante

Firma de participante

Fecha

Anexo 20. Consentimiento informado de voluntarios. Grupo focal

Proyecto de investigación: *Aprendizaje dialógico: transformación de la escuela en el marco de implementación de Comunidades de Aprendizaje en Ecuador*

Director: Agustín de la Herrán – Universidad Autónoma de Madrid – UAM

Directora: Yuraima Rodríguez - Profesora Universidad de la Rioja

Doctoranda: Montserrat Creamer

Nombre de Unidad Educativa: _____

Consentimiento Informado – Grupo focal a voluntarios

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los voluntarios que participan en el grupo focal para esta investigación con una clara explicación de su naturaleza y objetivos. La presente investigación se realiza en el marco de la implementación de Comunidades de Aprendizaje en Ecuador mediante el convenio de Grupo FARO y Ministerio de Educación; y tiene como objetivo analizar el alcance de la transformación de la escuela mediante el aprendizaje dialógico, que implica la participación de la comunidad para la mejora de los aprendizajes. Es decir que los familiares, los maestros, los directivos y los estudiantes realizan juntos actividades dentro y fuera del aula, en un ambiente donde todos expresan sus ideas y sentimientos para llegar a acuerdos y convivir mejor.

Si usted accede a participar en el grupo focal, se le pedirá responder una serie de preguntas relacionadas a los beneficios y retos de la implementación de Comunidades de Aprendizaje en la institución educativa. Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante esta sesión se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Su participación será anónima. En todos los casos el investigador categorizará el anonimato (por ej, “Voluntario de institución educativa”). Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación. Igualmente, puede retirarse de la sesión en cualquier momento sin que eso tenga consecuencias o lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas le parece incómoda, tiene el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderla.

Desde ya le agradecemos su participación.

Firma de participación de voluntario en grupo focal

Acepto participar voluntariamente en este grupo focal para la investigación, conducida por Montserrat Creamer, en el marco del convenio entre Grupo FARO y el Ministerio de Educación. Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada en caso de solicitarla, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este proyecto haya concluido. Para esto, puedo contactar a: Montserrat Creamer / mcreamers@grupofaro.org.

Nombre de participante

Firma de participante

Fecha